



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA RITA LEVANDOVSKI

**CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA
EDUCAÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO
FUNDAMENTAL I – UM ESTUDO POR MEIO DA
METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO**

Londrina
2008

ANA RITA LEVANDOVSKI

**CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA
EDUCAÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO
FUNDAMENTAL I – UM ESTUDO POR MEIO DA
METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Neusi Aparecida Navas Berbel.

Londrina
2008

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

L655c Levandovski, Ana Rita.
Contribuição da disciplina psicologia da educação para a prática docente no ensino fundamental I - um estudo por meio da metodologia da problematização / Ana Rita Levandovski. – Londrina, 2008. 221f.

Orientador: Neusi Aparecida Navas Berbel.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.
Inclui bibliografia.

1. Psicologia da Educação – Teses. 2. Pedagogia – Teses. 3. Ensino Fundamental I – Formação de professores – Teses. I. Berbel, Neusi Aparecida Navas. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.015.3

ANA RITA LEVANDOVSKI

**CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA
EDUCAÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO
FUNDAMENTAL I – UM ESTUDO POR MEIO DA
METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Neusi Aparecida Navas Berbel
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Priscila Larocca
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Profa. Dra. Sueli Édi Rufini Guimarães
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 9 de maio de 2008.

A Deus, pela presença constante nesta minha caminhada;

À minha família, especialmente aos meus pais, Ana Maria e Severino, que, apesar da distância, estiveram sempre presentes, pelo estímulo e grande torcida;

Aos meus filhos, André, Natália e Cecília, pela compreensão nos momentos de ausência, pelo auxílio recebido na superação dos desafios nesta trajetória;

Ao meu grande amigo e fiel companheiro, Clelder Luiz Pedro, presente em todas as horas, que fez comigo esta caminhada e que, como sempre, aponta a valorização do momento vivido para o aperfeiçoamento humano e profissional.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Neusi Aparecida Navas Berbel, pela sua amizade, dedicação, preciosas orientações, pelo seu compromisso com o nosso trabalho, que tanto me fez aprender;

Às professoras da Banca, Prof^a Dr^a Priscila Larocca e Prof^a Dr^a Sueli Édi Rufini Guimarães, pelas orientações e direcionamentos, fundamentais para nosso trabalho;

Ao Sandro, secretário do Programa de Mestrado, pela simpatia, disponibilidade e atenção constante;

Às minhas amigas Luzia Rodrigues Cardoso e Simone Deperon Eccheli, por todo apoio e contribuições;

À colega e professora responsável pelo estágio supervisionado, Clarisse Gomes Gebara, pela colaboração na primeira coleta de informações;

Aos meus alunos de Pedagogia, especialmente aos do 4º ano de Pedagogia A, turma 2006.

Aos especialistas, pesquisadores na área investigada, pela grande contribuição proporcionada por meio das entrevistas.

Aos professores da área de Psicologia da Educação, que se dispuseram a fornecer informações sobre seu pensamento e ações no desenvolvimento da disciplina.

Às valentes professoras do Ensino Fundamental I, egressas do curso de Pedagogia, que lidam diretamente com a educação de crianças e jovens na escola.

Aos dirigentes da instituição de origem desta pesquisa, pelo apoio e confiança constante;

Ao meu grande amigo, Prof. Newton C. Braga, pelo auxílio, cuidado, carinho, acolhimento e pelos inúmeros exercícios reflexivos que contribuíram para o meu crescimento e que me faziam ver o que, muitas vezes, eu apenas desconfiava, a quem, com certeza, devo grande parte da realização desta etapa de minha formação;

À minha amiga Márcia, à Paula Mariana e ao Luís Henrique, pelo acolhimento e compreensão com que me receberam em seu lar, inúmeras vezes, no decorrer desta caminhada.

Deus que livre vocês de uma escola em que tenham que copiar pontos.

Deus que livre vocês de decorar sem entender, nomes, datas, fatos...

Deus que livre vocês de aceitarem conhecimentos "prontos", mediocrementemente embalados nos livros didáticos descartáveis.

Deus que livre vocês de ficarem passivos, ouvindo e repetindo, repetindo, repetindo...

.....
Ah! E antes que eu me esqueça:

Deus que livre vocês de um professor incompetente.

Carlos Drummond de Andrade

LEVANDOVSKI, Ana Rita. **Contribuição da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente no Ensino Fundamental I – um estudo por meio da Metodologia da Problematização.** 2008. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RESUMO

Este estudo nasce das inquietações com a formação de docentes, na disciplina Psicologia da Educação, tendo como ponto de partida um curso de Pedagogia de uma Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras da Região Norte do Paraná. A pesquisa buscou compreender a contribuição da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente do egresso do curso de Pedagogia da IES a partir da qual teve origem esta investigação, no Ensino Fundamental I, como também elaborar um conjunto de proposições que possam subsidiar reflexões e decisões a respeito da disciplina, para o aperfeiçoamento da formação do professor-pedagogo. A pesquisa foi norteada pelas cinco etapas da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez. Ela teve início: com um resgate de experiências profissionais da autora como professora formadora, responsável por disciplinas acadêmicas na área da Psicologia; em relatos de estagiários e de egressos do curso a respeito de situações reais da prática escolar; assim como pela preocupação diante da atual realidade educacional que tem se mostrado cada vez mais complexa e desafiadora para o professor. Na primeira etapa, pois, após observação da realidade, colhendo e analisando informações iniciais em diferentes fontes, foi eleito o problema: *Qual a contribuição da disciplina Psicologia da Educação, ministrada no curso de Pedagogia, para a prática docente de seus egressos nas séries iniciais do Ensino Fundamental I?* Após a reflexão do problema, foram definidos quatro pontos-chave para o estudo, que foram alvo de investigação na etapa da teorização. O primeiro deles está relacionado à importância da presença das disciplinas de Psicologia da Educação na formação do professor em curso de Pedagogia, o que foi analisado por meio de uma pesquisa bibliográfica, a partir de autores reconhecidos na área da Psicologia da Educação, como Almeida, Azzi e Batista, Bock, Bzuneck, Catharino, Coll Salvador, Larocca, Lomônaco, Guerra, Guimarães e Woolfolk, como subsídios teóricos para o trabalho. Com o segundo ponto-chave, buscou-se analisar como está constituída a proposta do curso de Pedagogia de algumas IESs públicas do Norte do Paraná e em especial a caracterização das disciplinas de Psicologia da Educação. Como terceiro ponto-chave, investigou-se como essas instituições têm tratado tais disciplinas no curso de Pedagogia, o que foi feito por meio de questionários e análise de planos da disciplina. Finalmente, com o quarto ponto-chave, procurou-se identificar, por meio de questionário, qual o reconhecimento de professores em exercício no Ensino Fundamental I, egressos do curso de Pedagogia, sobre as contribuições da Psicologia da Educação à sua prática pedagógica. Com os resultados da investigação, foram elaboradas as hipóteses de solução para o problema, envolvendo vários setores da educação, assim como a divulgação deste trabalho, com o intuito de provocar a reflexão acerca da formação inicial e continuada do pedagogo. Entre as hipóteses elaboradas, algumas foram assumidas como compromisso de aplicação à realidade, como contribuição para o aperfeiçoamento da formação do professor-pedagogo, para que este possa compreender, refletir e saber intervir com segurança na prática escolar e social em que está inserido.

Palavras-chave: Psicologia da Educação. Ensino superior. Pedagogia. Metodologia da problematização.

LEVANDOVSKI, Ana Rita. **Contributions of the Psychology of Education subject for the teacher education practice in the elementary School I – a study by means of the problematization methodology.** 2008. 238p. Dissertation (Master in Education) – Londrina State University, Londrina, 2008.

ABSTRACT

This study begins from the anxieties generated by the subject of Teacher Education in Psychology of Education, having, as starting point, a course of Pedagogy in a State College of Philosophy, Sciences and Languages of the Northern Region of Paraná State. The research attempted to understand the contribution of the disciplines Psychology of Education for the egress's teaching practice of the Pedagogy course of the IES from which this inquiry had origin, in primary school, as well as to elaborate a set of proposals that can subsidize reflections and decisions regarding its disciplines, for the pedagogue-teacher's educational improvement. The research was guided by the five stages of the Problematization Methodology with the Arch of Magueréz. It started: with a recollection of the author's professional experiences as an educator and as a responsible teacher for disciplines in the Psychological academic area; with stories from trainees and egresses of the course regarding real practical situations pertaining school; as well as with the concern regarding the current educational reality, which has been shown more and more complex and challenging for the professor. In the first stage, after commenting on the reality observed, and after collecting and analyzing initial information from different sources, the problem was elected: *What is the contribution of the subject Psychology of Education, taught in the Pedagogy course, for the teaching practice of its egresses in the initial series of Primary School?* After reflection about the problem, four key points were defined for the study, which were targets of the investigation in the theoretical stage. The first one is related to the importance of the subject Psychology of Education in teachers' education in the pedagogy course, which was analyzed by means of a bibliographical research, into recognized authors in the area of Psychology of Education, such as Almeida, Azzi and Batista, Bock, Bzuneck, Catharino, Coll Salvador, Larocca, Lomônaco, War, Guimarães and Woolfolk, as theoretical subsidies for this work. With the second key-point, it was attempted to analyze how the proposal of Pedagogy courses of some public Higher Education Institutions in the North of Paraná is constituted and, particularly, the characterization of disciplines in Psychology of Education. As a third key-point, it was investigated how these institutions have treated such disciplines in the Pedagogy course, which was done by means of questionnaires and analyses of disciplines plans. Finally, with the fourth key-point, it was attempted to identify, by means of questionnaire, what is the awareness of in-service teachers in Primary School, who are egresses of the Pedagogy course, of the contributions of Psychology of Education to their pedagogical practice. With the results of this investigation, the hypotheses of solution to the problem were elaborated, involving some sectors of education, as well as the publicizing of this work, with intention of provoking reflection concerning initial and continued education of the pedagogue. Among the elaborated hypotheses, some were assumed as a commitment of their application to reality, as a contribution to the improvement of the pedagogue-teacher's education, so that he can understand, reflect and know how to confidently intervene in the social and educational practice where he is inserted.

Keywords: Psychology of education. Higher education. Pedagogy. Problematization methodology.

SUMÁRIO

PARTE I – DA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA COM AS DISCIPLINAS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO À PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE SEUS EGRESSOS	12
1 INTRODUÇÃO	13
1.1 JUSTIFICATIVA	20
1.2 OPÇÃO METODOLÓGICA.....	21
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	25
2 OBSERVAÇÃO DA REALIDADE E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO	28
2.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES AO TEMA	28
2.2 RELATOS DE ESTAGIÁRIOS	33
2.3 LEGISLAÇÃO NORTEADORA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	37
2.4 O PROBLEMA DA PESQUISA	40
3 DEFININDO PONTOS ESSENCIAIS PARA A INVESTIGAÇÃO	41
3.1 REFLEXÃO A RESPEITO DO PROBLEMA	41
3.2 DEFINIÇÃO DOS PONTOS-CHAVE	46
PARTE II – DIFERENTES OLHARES SOBRE A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	48
4 A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA PARA A COMPREENSÃO DO OBJETO DA PESQUISA	49
4.1 A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE	51
4.1.1 Origem da disciplina científica Psicologia da Educação	53
4.1.2 Como a Psicologia tem tratado historicamente a Psicologia da Educação.....	57
4.1.3 Posicionamento divergente quanto à aplicação da Psicologia da Educação	60
4.1.4 Psicologia da Educação: relacionamento da teoria com a prática escolar	66
4.1.5 Contribuições de pesquisas sobre a Psicologia da Educação na formação docente e a relação teoria-prática	72

5 A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO DOCENTE, SEGUNDO ESPECIALISTAS	79
5.1 O PAPEL DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	80
5.2 A FORMAÇÃO OU A INFORMAÇÃO DO FUTURO DOCENTE PELA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	87
5.3 POSSIBILIDADE DE USO DOS CONHECIMENTOS APRENDIDOS NA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO PELO PROFESSOR PEDAGOGO.....	93
5.4 A ORGANIZAÇÃO DA ÁREA DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DO PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	100
5.5 A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E O PREPARO DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA PARA A DOCÊNCIA.....	105
5.6 PESQUISAS DE INTERVENÇÕES REAIS NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM POR PROFESSORES PEDAGOGOS	111
5.7 INDICAÇÃO DE AUTORES PARA ESTUDO PELOS ESPECIALISTAS CONSULTADOS	113
6 A VISÃO DOS QUE ATUAM COM A DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM IES DO PARANÁ	121
6.1 PAPEL DA DISCIPLINA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO.....	123
6.2 CONHECIMENTOS CONSIDERADOS IMPORTANTES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO, SEGUNDO DOCENTES QUE ATUAM NA DISCIPLINA	127
6.3 METODOLOGIA UTILIZADA POR DOCENTES QUE PERMITE CONCILIAR A TEORIA COM A REALIDADE ESCOLAR	129
6.4 COMO O PROFESSOR PEDAGOGO UTILIZA OS CONHECIMENTOS DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	134
6.5 O QUE DEVE CONTER O LIVRO DIDÁTICO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO, SEGUNDO OS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR	138
6.6 A INFLUÊNCIA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO NO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	143
6.7 OUTRAS INFORMAÇÕES REVELADAS POR PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS.....	149
7 A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA A DOCÊNCIA DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I	161

7.1 O PAPEL DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA ATUAÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	163
7.2 CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA PARA A ATUAÇÃO EM SALA DE AULA DE DOCENTES PEDAGOGOS	165
7.3 CONTRIBUIÇÃO DA METODOLOGIA UTILIZADA NA DISCIPLINA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EGRESSOS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	168
7.4 LACUNAS NO ENSINO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO RELATADAS POR DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	172
7.5 SUGESTÕES PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO APRESENTADAS POR EGRESSOS	177
PARTE III – ENSAIOS DE CONCLUSÃO DA INVESTIGAÇÃO	183
8 DA DISCUSSÃO FINAL DA INVESTIGAÇÃO AO RECONHECIMENTO DO SEU SIGNIFICADO	184
8.1 DISCUSSÃO FINAL	184
8.2 CONSTRUINDO HIPÓTESES DE SOLUÇÃO PARA O PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO	203
8.3 COMPROMISSO DE RETORNO À REALIDADE	209
8.4 O SIGNIFICADO DA INVESTIGAÇÃO REALIZADA	212
REFERÊNCIAS.....	216
APÊNDICES	222
Apêndice 1 – Questão apresentada aos alunos do quarto ano do curso de Pedagogia (2006) para observação em sala de aula no Ensino Fundamental I.....	223
Apêndice 2 – Ofício à Secretária Municipal de Educação para solicitar a relação de professores do Ensino Fundamental I.....	225
Apêndice 3A – Termo de consentimento livre e esclarecido para especialistas	227
Apêndice 3B – Questões para entrevista com os Especialistas	229
Apêndice 4A – Termo de consentimento livre e esclarecido para professores do Ensino Superior	231
Apêndice 4B – Questões para serem respondidas pelos professores do Ensino Superior, responsáveis pelas disciplinas de Psicologia da Educação.....	233

Apêndice 5A – Termo de consentimento livre e esclarecido para questões aos egressos de pedagogia.....	235
Apêndice 5B – Questões para entrevista aos egressos – Professores do Ensino Fundamental I.....	237

PARTE I

DA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA COM AS DISCIPLINAS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO À PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DESSA ÁREA PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE SEUS EGRESSOS

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa está voltado para a formação de docentes que poderão atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, tendo como ponto de partida um curso de Pedagogia de uma Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras da Região Norte do Paraná. Nasce do desejo de contribuir para uma futura prática docente autônoma e comprometida com a cidadania, alicerçada em parâmetros teóricos e práticos, tendo como embasamento os conteúdos da disciplina Psicologia da Educação. Parte também das nossas inquietações com a formação de futuros profissionais, licenciados na área da educação. Como professoras formadoras, nosso empenho e preocupação é que estejam aptos a corresponder às necessidades de um mundo em constante transformação, com a presença cada vez maior de elementos tecnológicos que interferem em seu dinamismo e sejam capazes de promover a reflexão, a análise, a compreensão, o diálogo e a intervenção qualitativa em sua realidade.

Somam-se a isso nossas preocupações, diante de relatos de estagiários do curso, em aulas de Psicologia da Educação, diante também da atual realidade escolar que vem provocando desgaste emocional em alunos e professores, expondo a imagem do professor e fragilizando ainda mais a imagem da escola perante a sociedade. Nas palavras de António Nóvoa (2003, p. 14):

Eles [os professores] são criticados pelas mais diversas (e contraditórias) razões. Mas, ao mesmo tempo, a sociedade exige que se resolvam todos os problemas das crianças e dos jovens. Para além do conhecimento e da cultura, espera-se que ajudem a restaurar os valores, a impor aos jovens as regras da vida social, a combater a violência, a evitar as drogas, a resolver as questões de sexualidade, etc. Os professores podem muito. Mas não podem tudo.

Basta acompanhar os meios de comunicação para perceber o crescente índice de problemas no cotidiano escolar, nas diversas ordens e complexidade, que trazem grandes desafios e prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo Macedo (2002), tais problemas manifestam-se como:

indisciplina, dispersão, inconveniência, confusões, dificuldades de todo tipo perturbam a realização das propostas ou das tarefas pedagógicas. O sentimento é de perda de tempo, caos espacial e descuido com objetos escolares, falta de sentido das tarefas e relações entre pessoas marcadas pela indiferença ou pela negatividade. O sentimento é de incompetência, insuficiência e desânimo.

Conseqüentemente, a dimensão e complexidade de problemas educacionais têm despertado um sentimento de impotência nos profissionais da área, de esmorecimento e de abandono à “causa”. A prática docente vive um momento de turbulência que exige novos investimentos e ações transformadoras da realidade.

Na área escolar, os educadores têm à sua frente uma realidade de grandes desafios a serem superados. Tais desafios tem, atualmente, levado o profissional da educação, geralmente por via da manifestação de seus alunos, a perceber que não é mais o detentor do conhecimento e que “dar todo o conteúdo programático” e ter domínio do mesmo não significa mais suprir satisfatoriamente ou corresponder às novas exigências sociais.

Este desencadeamento da crise de identidade profissional acaba por provocar a necessidade de mudança de postura. Novos caminhos terão de ser trilhados. O meio escolar passa a perceber que se torna necessária a mediação reflexiva da prática educacional com os conhecimentos contemporâneos, reconhecidos historicamente.

Observamos, na literatura científica da área educacional, a existência de pensamentos em defesa de um ensino universitário de qualidade e comprometido com o desenvolvimento profissional e social, assim como para a difusão do conhecimento científico. Tal conhecimento se frutifica e se propaga na intencionalidade de qualificação profissional dos aprendizes universitários. Estes futuros profissionais devem ser direcionados para promover e provocar transformações em sua realidade, pois uma das principais funções da universidade é a formação de profissionais aptos ao mundo do trabalho.

A atuação no âmbito escolar, pelo professor-pedagogo, significa contribuir para o desenvolvimento pessoal do aluno, observando seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cultural, como também para o próprio desenvolvimento e melhoria de desempenho docente em prol da qualidade no processo de ensino-aprendizagem. No contexto atual, o avanço tecnológico e os meios de comunicação, de livre acesso e abarrotados de informações, acarretam a necessidade de um novo perfil profissional. Constatamos, portanto, a importância de profissionais da educação que ultrapassem a mera reprodução do saber científico, já que o mundo contemporâneo passa por ativas transformações, nunca antes vivenciadas na história da humanidade.

Com o propósito de buscar novos caminhos à formação do profissional docente, iniciamos este trabalho de pesquisa impulsionada por experiências na disciplina Psicologia da Educação e pelo entendimento da aplicabilidade de seus conteúdos à prática pedagógica de professores. Em nossas aulas, no curso de Pedagogia, somos constantemente questionadas por estudantes que buscam, no campo da Psicologia, soluções para suas

inquietações da prática pedagógica. Estes estudantes, professores em pleno exercício ou em práticas de estágio supervisionado do curso, trazem constantemente para discussão, na disciplina, relatos de situações vivenciadas no âmbito escolar que os desafiam e necessitam de atendimento pedagógico diferenciado para a condução satisfatória do processo ensino-aprendizagem.

Diante de tais relatos, instigamos os estudantes à discussão reflexiva e a buscarem, com base no conteúdo teórico estudado, contribuições que possam auxiliar no direcionamento adequado de possíveis soluções para suas inquietações. Porém, constatamos que os resultados desse exercício reflexivo não contribuem para aprendizagem significativa na disciplina, porquanto, em novas discussões diante de situações similares, sejam elas fictícias, exemplificadas por manuais acadêmicos, ou relatos de situações reais, os acadêmicos não conseguem concatenar entendimentos manifestos em discussões anteriores com a atual.

Cabe ainda considerar a complexidade da subjetividade humana dos atores de tal situação relatada, acrescida à multiplicidade de fatores pertinentes à realidade escolar. Portanto, reconhecemos fragilidade em nossas atitudes ao auxiliar os acadêmicos na superação de suas inquietações educativas. Mesmo constatando limitações provenientes da área de Psicologia, os acadêmicos resistem em compreender e aceitar que as teorias estudadas na disciplina não têm aplicação direta à prática escolar. Como docentes, ainda não conseguíamos mostrar-lhes com clareza o que só agora estamos compreendendo: que estas são parâmetros para compreendermos o âmbito escolar.

Tem sido comum ouvirmos dos alunos de Pedagogia frases desse teor: Como e quando utilizar os conteúdos teóricos estudados na disciplina? Há possibilidades concretas para articulá-los com a prática pedagógica? Saberemos explorar na prática conhecimentos psicológicos em benefício do desenvolvimento do aluno no processo escolar? E quando defrontarmos com desafios da prática docente, saberemos agir adequadamente? Há contribuições concretas dessa disciplina para a nossa futura prática profissional?

Diante de tais questionamentos, assumíamos uma postura de esclarecimento, com os conhecimentos que tínhamos, de que cabe à Psicologia da Educação contribuir com subsídios teóricos, base necessária para o futuro professor compreender práticas educativas e pedagógicas em sua atuação docente e que, a seu tempo, as experiências da prática escolar dariam sentido aos conteúdos estudados na disciplina, levando-os a intervir e construir com segurança sua prática profissional. Alertávamos, também, os nossos alunos, sobre a necessidade e importância de buscar o aperfeiçoamento profissional para superação de obstáculos da prática escolar.

Esta nossa colocação geralmente trazia frustração às acadêmicas e a nós. Ansiávamos por encontrar na disciplina uma contribuição prática fundamentada na teoria, conectada diretamente à realidade escolar. Pensávamos em uma disciplina que revelasse sentido real ainda na formação acadêmica e não apenas no decorrer da prática do docente, depois que se encerrasse o seu vínculo com a universidade. Idealizávamos para os alunos da disciplina, uma aprendizagem concreta e efetiva, já que a maioria de nossos acadêmicos ainda não atua na docência.

Desse modo, também pensávamos em contribuir para a melhoria do ensino fundamental, como relatamos acima, já que a escola encontra-se em momento delicado, necessitando reunir esforços de profissionais da área da educação para reverter alguns insucessos e buscar novas alternativas para práticas pedagógicas mais coerentes, pertinentes à realidade e necessidades socioeducacionais da população que atende.

Passamos então a nos questionar se havia estudos que nos revelassem contribuições reais de aplicação das teorias psicoeducativas à prática docente, e, com a oportunidade de desenvolver uma pesquisa de pós-graduação *stricto sensu*, não tivemos dificuldade em escolher nosso tema de investigação. Movidas pelo desejo de buscar respostas às nossas inquietações da prática pedagógica, iniciamos nosso estudo com o objetivo de compreender a contribuição da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente do egresso do curso de Pedagogia, no Ensino Fundamental I. Além disso, buscamos também elaborar um conjunto de proposições que pudessem subsidiar reflexões e decisões a respeito da disciplina Psicologia da Educação para a formação do professor no curso de Pedagogia, pelo que reconhecíamos a necessidade de buscar alternativas de aplicabilidade teórica à prática escolar.

No decorrer das leituras para a dissertação, começamos a perceber que nosso propósito de buscar respostas para aplicação da teoria na prática pedagógica, no ensino fundamental, era inadequada, ingênua mesmo, diante das características da Psicologia da Educação que se foram descortinando para nossa compreensão.

Inicialmente constatamos que a Psicologia da Educação, como disciplina científica, responsável por oferecer subsídios teóricos à disciplina acadêmica nos cursos de formação docente, não se constitui numa base teórica padrão para a melhoria da educação e do ensino (COLL SALVADOR, 1999).

Pudemos compreender que a Psicologia da Educação tem suas raízes numa diversidade de pensamentos e concepções filosóficas que, por sua vez, constitui um corpo diversificado de correntes teóricas estudadas e veiculadas na educação, até os dias de hoje.

Autores consultados, como Bzuneck, 1999; Larocca, 1999; Coll Salvador, 1999, 2000; Almeida, 2000, 2007; Batista e Azzi, 2000 e Guerra, 2000, nos revelaram que na síntese desta diversidade teórica, há dois entendimentos psicoeducativos extremos que oscilam entre as concepções de Psicologia aplicada à educação, de cunho reducionista e promovedor da psicologização do processo educacional, e as concepções que reconhecem a diversidade e as variáveis de natureza psicológica, como ainda outras tantas que não são de tal natureza, mas que estão presentes nos processos educacionais. Nesta segunda concepção, cabe à Psicologia da Educação promover caminhos que contribuam para o entendimento e a interpretação da diversidade de fenômenos educativos para então buscar proporcionar qualidade no processo escolar.

Na etapa da pesquisa, percebemos que os autores consultados se posicionavam contrários à Psicologia da Educação como disciplina aplicada, mesmo reconhecendo e valorizando a relação entre teoria e prática. Tais autores nos mostraram ainda que o vínculo entre conhecimento e realidade escolar estreita-se essencialmente por meio da pesquisa científica.

Em outro momento de nossa pesquisa, ao iniciarmos as entrevistas com especialistas da área, ainda acreditávamos encontrar relatos que nos revelassem uma aplicação mais imediata dos conteúdos da disciplina na formação do professor pedagogo. Contudo, também entre estes, foram revelados dois grupos distintos. Um grupo afirma que as disciplinas da área da Psicologia são de teor interpretativo e que o estudo da disciplina, fundamentado no arcabouço de teorias psicoeducativas, darão sustentação necessária à futura prática docente. O conhecimento da realidade escolar pelos acadêmicos está a cargo das disciplinas de estágio supervisionado, obrigatório em cursos de licenciatura. Contrário à Psicologia aplicada à educação, este grupo acredita que é no decorrer do exercício da futura profissão que os conteúdos da disciplina, bem fundamentados na formação acadêmica, terão sentido para o docente, permitindo então, por meio das experiências da prática, compreender a complexidade do contexto escolar e, desse modo, construir a própria prática do docente. Neste momento, percebemos que tal posicionamento apresenta semelhança com o que demonstrávamos na prática da sala de aula com nossos alunos, apesar de desejarmos algo mais para a disciplina em relação à formação de Pedagogos.

Outro grupo valoriza a teoria estudada em cursos de formação docente e a prática em que o futuro professor atuará como se tratasse de uma unidade dialética, apontando a pesquisa empírica, como prática intencional e articuladora entre a teoria e a prática. Também contrários à Psicologia aplicada à educação, este grupo compreende a teoria

estudada na disciplina como suporte formativo e instigador de experiências vivenciadas na prática escolar, período em que o acadêmico irá conhecer, interagir e, com o auxílio de pesquisa, desenvolver estudos de intervenção naquela realidade. Portanto, este grupo valoriza a postura reflexiva pedagógica do docente, em coerência de modo condizente com o conteúdo estudado na Psicologia da Educação.

Ao conhecermos essas duas posturas dos especialistas, ambas contrárias à Psicologia aplicada à educação, percebemos que, mesmo intuitivamente, nos identificamos nas idéias mais com o que defende o segundo grupo, que valoriza a pesquisa como atividade articuladora entre a teoria e a prática, embora ainda não soubéssemos defender, talvez pelas condições de desenvolvimento do curso de Pedagogia, que ainda não contemplava atividades de pesquisa realizadas pelos alunos, tais como Iniciação Científica (I.C.) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Portanto, constatamos que tanto os autores quanto os especialistas consultados para a pesquisa, não nos apresentaram informações ou argumentos que justificassem a manutenção da nossa crença na Psicologia como uma disciplina aplicada diretamente à educação. Pudemos, portanto, compreender que, ao manter aquela crença, estaríamos incidindo numa tendência ao psicologismo do processo educacional, como elemento capaz de preparar o professor para atuar profissionalmente, e também ao reducionismo pedagógico, por centralizar esforços no campo de aplicação.

No momento do exame de qualificação da dissertação, recebemos contribuições significativas da banca que reforçaram a visão de autores e especialistas, mencionadas acima, e nos levaram a refletir com mais profundidade a respeito de nossa crença quanto à aplicabilidade da disciplina. Percebemos que, ao buscar um sentido de aplicabilidade para os conteúdos da Psicologia da Educação, estávamos agindo em decorrência de uma formação escolar baseada na perspectiva técnica, a qual se “propõe a dar ao ensino o *status* [grifo do autor] e o rigor dos quais carecia a prática tradicional, mediante consideração da mesma como uma ciência aplicada, à imagem e semelhança de outros âmbitos de intervenção tecnológica” (GÓMEZ, 1998, p. 357).

Segundo Gómez (1998), nessa concepção de ensino, o professor é concebido como um técnico que desenvolve atividades práticas eficazes, com resultados qualitativos de produção e rigor científico. Para o autor, tal perspectiva é denominada por Schön como racionalidade técnica, sendo por ele reconhecida como uma epistemologia da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo do século XX e se mantém no início do século XXI. Foi sob a influência dessa perspectiva que fomos educadas e socializadas e

pela qual continuam sendo educados e socializados os profissionais, em sua maioria, e os docentes, em particular. Afirma o autor:

De acordo com o modelo de *racionalidade técnica* [grifo do autor], a atividade do profissional é instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais de ciências sociais, como de outros âmbitos da realidade, devem enfrentar os problemas concretos que encontram em sua prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. Das leis ou princípios gerais podem se tirar normas ou receitas de intervenção, que aplicadas rigorosa e matematicamente produzem os resultados requeridos (GÓMEZ, 1998, p. 357).

O exercício reflexivo, muito mais intenso, tornou-se essencial. Percebemos que havia necessidade de rompermos com nossa crença da aplicabilidade prática do conteúdo estudado na Psicologia da Educação a fim de que pudéssemos apreender as reais contribuições desta disciplina para a formação do professor e encontrar, dentro das possibilidades da realidade profissional, um sentido mais adequado ao estudo do conteúdo da disciplina pelos acadêmicos.

As decisões e procedimentos para colher informações junto aos professores do ensino superior e do ensino fundamental permaneceram, pois permaneceram nossos objetivos antes definidos para a investigação. No entanto, pensamos que a análise dos resultados poderia vir a questionar se outros professores de Psicologia da Educação e do ensino fundamental a estariam entendendo e com ela atuando nas perspectivas acima reveladas pelos dois grupos de especialistas também consultados.

Buscamos investigar, portanto, dentro do âmbito da Psicologia da Educação, as contribuições da disciplina para a prática escolar no Ensino Fundamental I, conscientes da necessidade de contribuir favoravelmente para a formação qualitativa de nossos acadêmicos, futuros professores, a fim de que possam atuar no seu contexto educacional, que traz novas exigências sociais, e sejam capazes de intervir e de contribuir para transformar em algum grau o meio em que vivem.

1.1 JUSTIFICATIVA

A opção por trabalharmos com a disciplina Psicologia da Educação se deve à preocupação pela busca de qualidade do ensino nos cursos de Pedagogia e pelo nosso compromisso com a produção e difusão do saber científico, assim como pelo reconhecimento da importância dos conteúdos da Psicologia da Educação para a formação de um profissional, que esteja apto a compreender, a agir e a intervir no ambiente em que atua, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

No cotidiano da sala de aula, em cursos de formação docente, deparamos constantemente com indagações de acadêmicos com relação à aplicabilidade do que é estudado na disciplina, foco desta pesquisa, e sua utilidade para a prática docente. Os conteúdos da Psicologia da Educação são de teor interpretativo e social e exigem, para sua compreensão, saber teórico consistente e entendimento da relação entre teoria e prática a ser contextualizada no âmbito escolar. Portanto, para a qualidade deste ensino se faz necessário um aprofundamento teórico sólido e o conhecimento empírico do ambiente escolar.

Acreditamos que este trabalho é de grande contribuição para nossa formação pessoal e profissional, trazendo subsídios para o aprimoramento de nossa prática docente e, conseqüentemente, maior segurança e qualidade para nossa atuação em sala de aula e em outras atividades educacionais. Esperamos colaborar com ele para o aprimoramento de práticas pedagógicas que possibilitem a contextualização dos conteúdos da Psicologia da Educação e promovam o aumento da competência docente aos alunos e futuros egressos do curso. Seguramente, poderemos contribuir para a melhoria do próprio curso de Pedagogia na instituição de origem desta pesquisa.

A divulgação desta pesquisa poderá também contribuir para a reflexão e aperfeiçoamento de outros professores da disciplina do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas, além de outras instituições formadoras, levando-as a refletir a respeito da relação entre os objetivos pretendidos para a inclusão das disciplinas em seus currículos, os conteúdos desenvolvidos e as estratégias utilizadas para os estudos da área. Acreditamos que esta pesquisa poderá também ser utilizada como fonte de provocação para a realização de outras, devido às lacunas que possam ser encontradas em razão das quais se requeiram novos estudos a partir deste trabalho.

No entanto, a motivação primeira para este estudo foi o desejo de oferecer uma formação qualitativa aos nossos acadêmicos, futuros professores, integrantes de uma

instituição pública do interior no Paraná. Estes, em sua maioria, carentes de recursos econômicos e de formação escolar condizente com as demandas atuais do meio social e de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e dinâmico, que se revela, da mesma forma, carente de profissionais críticos, reflexivos, autônomos, capazes de intervir e de contribuir para a transformação da sociedade, para que esta seja mais solidária e cidadã.

1.2 OPÇÃO METODOLÓGICA

Diante da diversidade de opções metodológicas de pesquisa, a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez foi escolhida. Esta Metodologia favorece o exercício reflexivo e criativo daqueles que a utilizam. Instiga, a partir de um recorte da realidade social problematizada, o aprofundamento de estudo sistematizado para definição e mobilização de ações intencionais que possam intervir favoravelmente naquela realidade, de forma consciente, para transformá-la em algum grau.

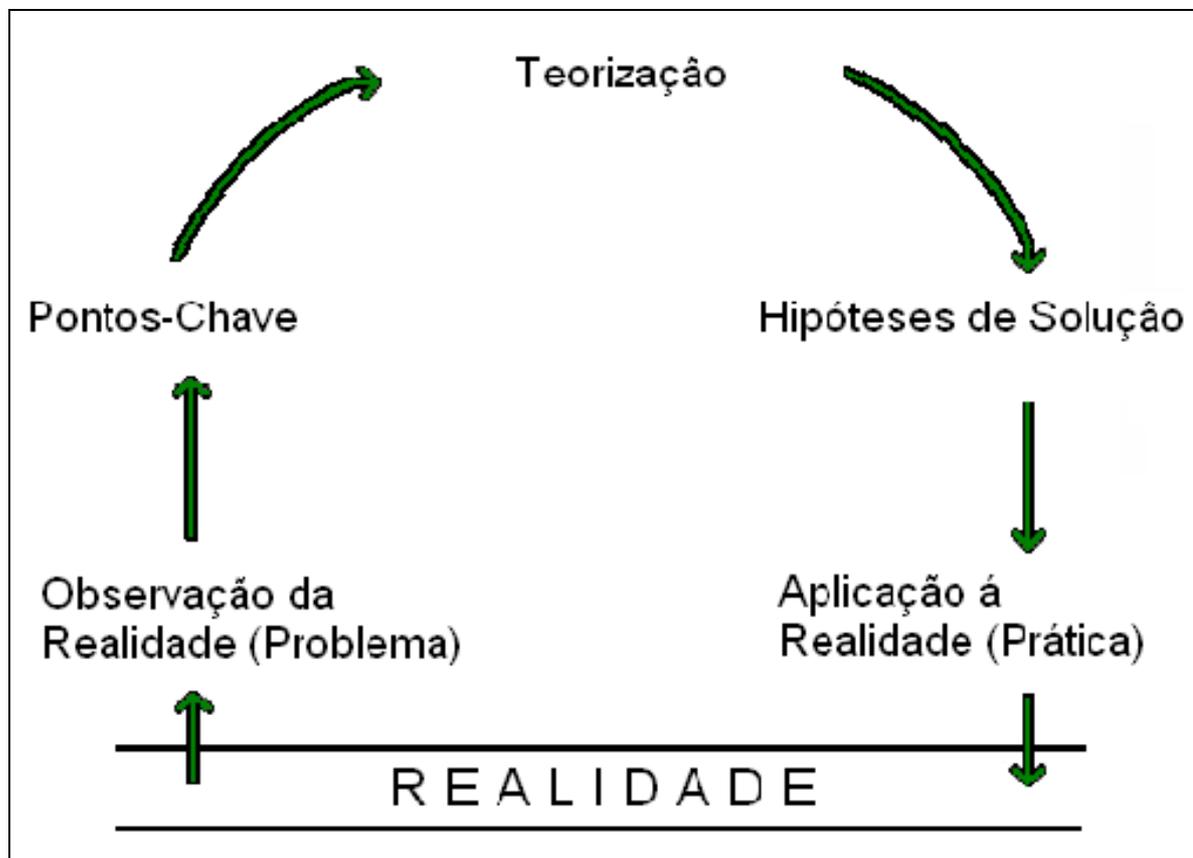
A Metodologia da Problematização, entendida como uma abordagem de pesquisa qualitativa, tem elementos que podem contribuir para a formação e aperfeiçoamento, no nosso caso – na área educacional – de profissionais comprometidos com a práxis educativa e com o meio social imediato. Segundo Berbel (2001b, p. 1), o exercício reflexivo desta Metodologia “inclui em suas características o desenvolvimento do compromisso de quem a vivencia com o meio que focaliza, através do problema que elege para estudar”. Em nossa prática docente, como formadores de futuros professores, vivenciamos procedimentos pedagógicos que não correspondem às necessidades atuais de articulação entre teoria e prática para o fortalecimento da práxis educativa.

Observamos ainda que é crescente a necessidade de formar profissionais aptos, comprometidos com uma educação de qualidade e conscientes de seu papel de mediadores do conhecimento em uma sociedade complexa e dinâmica que se mostra cada vez mais desafiadora. Portanto, encontramos nesta metodologia oportunidades para buscar, por meio de análise da realidade, da reflexão crítica sistematizada e da ação consciente, caminhos que nos permitam compreender nossa prática pedagógica e traçar outros procedimentos que venham a promover a qualidade do nosso ensino.

Desse modo, por acreditar na potencialidade humana e na necessidade de envia-
envidar esforços para a formação crítica, reflexiva e dialógica do futuro professor, como

também por ver a escola como lugar de interação sociocultural, de desenvolvimento pessoal e de ensino-aprendizagem como um processo de comprometimento com as transformações sociais, em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, passamos a desenvolver este trabalho de pesquisa com a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, certas de que essa metodologia viria a favorecer o alcance de nossos objetivos.

A proposta de trabalho com a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez nos oferece etapas norteadoras que foram desenvolvidas no decorrer das atividades investigativas. Tais etapas são apresentadas a seguir, no esquema do Arco de Maguerez:



FONTE: BERBEL, 1998c, p. 27.

FIGURA 1 – ARCO DE MAGUEREZ

No início das atividades, a etapa da **OBSERVAÇÃO DA REALIDADE** consiste na observação atenta de uma parcela da realidade a ser investigada. Explica Berbel (1999a, p. 3), “ao observar a realidade de uma maneira atenta, podemos identificar aquilo que está se mostrando como carente, inconsistente, preocupante ou necessário”. Tal realidade,

observada neste trabalho, é a disciplina Psicologia da Educação no curso de Pedagogia. A etapa da Observação dessa parcela da realidade culmina com a definição de um problema, representando uma situação preocupante e significativa, diante de tantas outras, a ser estudada. A problematização desta realidade irá determinar o que “ali precisa ser trabalhado, corrigido, aperfeiçoado” (BERBEL, 1999b, p. 3), com o objetivo de contribuir para a promoção de um ambiente favorável à aprendizagem.

A segunda etapa da Metodologia inicia-se pela reflexão a respeito do problema eleito para o estudo, por meio da identificação de seus possíveis fatores e determinantes contextuais. Tal exercício reflexivo instiga o pesquisador a perceber variáveis mais próximas e diretas que estão associadas ao problema e, ainda, “que existem variáveis menos diretas, menos evidentes, mais distantes, mas que interferem na existência daquele problema de estudos” (BERBEL, 1998a, p. 143). Esta análise cuidadosa é o que favorece o levantamento de **PONTOS-CHAVE** a serem estudados acerca do problema. Como nos explica Berbel (1999b, p. 4), “esta etapa estimula um momento de síntese após a análise inicial que foi feita; é o momento da definição do que vai ser estudado sobre o problema”.

A terceira etapa é a da **TEORIZAÇÃO**, que se caracteriza pelo estudo propriamente dito de cada um dos pontos-chave eleitos, utilizando-se para isso das técnicas e dos instrumentos de pesquisa comuns na pesquisa científica, como informa Berbel (1998c, p. 38):

[...] vamos buscar as informações onde quer que elas se encontrem. Podemos e devemos recorrer às teorias já existentes, disponíveis nos livros, revistas, relatos de pesquisa, artigos de jornais etc.. Podemos buscar informações também onde os fatos estão ocorrendo e sendo vividos pelas pessoas. Para isso podem ser formulados questionários, roteiros de entrevistas, fichas de observação, registro de acontecimentos, levantamento de informações em fichários, arquivos etc.

Tal estudo, sistematizado, permitirá construir **HIPÓTESES DE SOLUÇÃO**. Nesta quarta etapa da metodologia, “a criatividade e a originalidade devem ser bastante estimuladas. Se os procedimentos comuns, se os padrões já conhecidos permitem a existência do problema, é preciso pensar e agir de modo inovador, para provocar sua superação (ou solução)” (BERBEL, 1998c, p. 39).

Por fim, na última etapa da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, a da **APLICAÇÃO À REALIDADE**, é o momento de eleger ações para intervir com segurança no intuito de transformar, em algum grau, tal realidade, ou seja, “é a etapa da prática, da realização das hipóteses de solução mais viáveis e factíveis. É a etapa da

intervenção, visando uma ação social transformadora” (BERBEL, 1998c, p. 47). Sintetizando, Berbel (1999b, p. 10) afirma:

[...] a Metodologia da Problematização tem uma orientação geral como todo método, dirigida por etapas distintas e encadeadas a partir de um problema detectado. Encontra uma fundamentação teórica na concepção de educação histórico-crítica e constitui-se uma verdadeira metodologia, entendida esta como um conjunto de métodos, técnicas, procedimentos ou atividades intencionalmente selecionados e organizados para realização do propósito maior que é preparar o estudante/ser humano para tomar consciência de seu mundo e atuar também intencionalmente para transformá-lo, sempre para melhor, para um mundo e uma sociedade que permitam uma vida mais digna para o próprio homem.

A Metodologia da Problematização reúne qualidades pertinentes que correspondem às necessidades educacionais na atualidade. Para a transformação da realidade escolar e a para promoção da autonomia, é fundamental que o professor desenvolva hábitos de pesquisa, de reflexão e de intervenção. Observamos a necessidade de um profissional, ativo, que se torne motivado ao adquirir segurança nas suas ações pedagógicas; que diante de desafios da prática escolar, busque suporte para suas inquietações por meio de investigação científica, de aprofundamento e sustentação da teoria e da prática. Atitudes essas que irão, além de nortear suas ações educativas, favorecer e elevar a autoconfiança e a adequação profissional em um mundo em constante mudança.

Cabe considerar que reconhecemos o processo de ensino-aprendizagem como ativo e construído na interação com o ambiente social. Buscamos, como professora em cursos de formação de futuros docentes, desenvolver em nossos acadêmicos o compromisso com a educação cidadã. Visamos também contribuir para que se tornem profissionais promovedores de práticas pedagógicas com sentido para o processo de aprendizagem, com postura reflexiva e condizente com o conteúdo psicoeducativo estudado no curso de formação. Portanto, foi com base nesses maiores propósitos que passamos a desenvolver este trabalho utilizando a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, pois observamos em tal metodologia características que podem fornecer alguns caminhos que procuramos para nossa prática profissional.

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Ao utilizarmos a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, manifestamos nossa preocupação em relação ao papel da Psicologia da Educação na formação do professor pedagogo, razão por que buscamos, nesta investigação, alcançar objetivos gerais e específicos intimamente coerentes com essa proposta.

Os objetivos gerais são:

- Compreender a contribuição da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente do egresso do curso de Pedagogia da IES a partir da qual teve origem a investigação, no Ensino Fundamental I.
- Elaborar um conjunto de proposições que possam subsidiar reflexões e decisões a respeito da disciplina Psicologia da Educação, para a formação do professor no curso de Pedagogia.

Os objetivos específicos são:

- Analisar contribuições atuais advindas da discussão de autores que abordam o tema e trazem informações a respeito da importância da Psicologia da Educação para a prática docente.
- Identificar junto a profissionais da área, como tem sido compreendida a contribuição da Psicologia da Educação para a formação docente.
- Identificar como diferentes IES do Estado do Paraná tratam a Psicologia da Educação no curso de Pedagogia.
- Verificar, junto a egressos de um curso de Pedagogia, em exercício no Ensino Fundamental I, quais as contribuições dos conteúdos estudados em Psicologia da Educação em sua atuação docente.

Organizamos o relato da investigação em três grandes partes.

Na Parte I, na Introdução, anunciamos a investigação a respeito da contribuição da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente no Ensino Fundamental I. Justificamos a opção por trabalharmos com a disciplina Psicologia da Educação e esclarecemos nossa opção metodológica de pesquisa com a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez. Descrevemos a seguir os objetivos gerais e específicos que buscamos alcançar com a investigação para a qualidade de cursos de formação de professores pedagogos do Ensino Fundamental I.

Dando início ao relato do estudo com a Metodologia da Problematização, na primeira etapa, da Observação da Realidade, registramos reflexões de sala de aula no curso de Pedagogia. Tais reflexões tiveram origem em depoimentos de alunos no decorrer de atividades propostas na disciplina Psicologia da Educação e em depoimentos de egressos do referido curso, como também de outros professores do ensino fundamental. Revelamos também a contribuição dos alunos do quarto ano de Pedagogia (turma de 2006) com relatos de experiências em estágio supervisionado. Apresentamos a consulta feita da legislação, norteadora da ação docente, com o objetivo de buscar subsídios para compreender o papel da disciplina Psicologia da Educação em cursos de formação docente. Com base em todos esses elementos, apresentamos o problema a ser estudado e a reflexão a respeito dos possíveis fatores e determinantes que podem contribuir para a problemática da prática. Após esta reflexão, definimos os quatro pontos-chave que direcionam o aprofundamento do nosso estudo e nos fornecem subsídios para dar continuidade ao nosso trabalho na etapa metodológica seguinte, a da Teorização.

A Parte II é dedicada à apresentação da teorização dos pontos-chave do problema eleito. No primeiro capítulo dessa parte, apresentamos os subsídios teórico-práticos que buscamos na literatura, em autores reconhecidos, para compreender melhor as contribuições da disciplina Psicologia da Educação no curso de Pedagogia. No segundo capítulo, trazemos as entrevistas com alguns especialistas com credibilidade e compromisso com a área educacional, por meio das quais buscamos colher informações significativas de como tem sido compreendida a contribuição da Psicologia da Educação na formação do professor pedagogo que atuará nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. No terceiro capítulo, apresentamos e analisamos algumas questões que encaminhamos, via eletrônica (*e-mail*), para serem respondidas por professores com experiências em sala de aula de outras doze instituições públicas de ensino superior do Paraná - informações relacionadas à estrutura e funcionamento da disciplina e também informações da prática pedagógica dos professores formadores, responsáveis pela disciplina Psicologia da Educação -, nos respectivos cursos de Pedagogia. No quarto capítulo dessa parte, apresentamos ainda as informações obtidas junto a dez professores da rede pública municipal, do Ensino Fundamental I, egressos do curso de Pedagogia da instituição, foco desta pesquisa, que concluíram o curso de Pedagogia nos últimos sete anos.

A Parte III traz os aspectos conclusivos da investigação. Inicia-se com a discussão final da teorização e se completa com as duas etapas finais da Metodologia da Problematização – a das Hipóteses de Solução, momento de elaborarmos alternativas para as

ações transformadoras da realidade estudada –, e a última etapa da Metodologia – a da Aplicação à realidade –, momento em que assumimos o compromisso de aplicação do estudo à realidade investigada, como um retorno à nossa prática, com o intuito de buscar a sua transformação em algum grau. A seguir, apresentamos o sentido que teve para nós a investigação, fazendo algumas considerações do que a mesma significou para a nossa formação profissional e pessoal.

Cientes da complexidade vivida na prática educativa no mundo atual, assim como do grande desafio que este trabalho nos apresentou, vemos grandes possibilidades de contribuição positiva do conteúdo aqui apresentado e da metodologia utilizada na prática docente, por tratar-se de um modo investigativo coerente com nossas expectativas e necessidades acadêmicas.

2 OBSERVAÇÃO DA REALIDADE E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO

A escola vive um momento de turbulências que exige novos investimentos e ações transformadoras da realidade. Indicadores comportamentais de indisciplina, de falta de limites, de desrespeito ao professor e, até mesmo, de violência escolar, por exemplo, sinalizam para a necessidade de uma educação promotora do diálogo, do questionamento, da reflexão e da ação consciente. Devemos buscar, portanto, novas oportunidades de reflexão que nos possibilitem encontrar caminhos promovedores de autonomia e que correspondam às necessidades socioeducacionais contemporâneas.

Com o propósito de intervenção e redirecionamento da prática pedagógica nas disciplinas de Psicologia da Educação, iniciamos este trabalho descrevendo a primeira etapa do Arco de Magueréz, utilizado na Metodologia da Problematização. O momento da observação da realidade é de grande importância, pois servirá de referência para as demais etapas da pesquisa. Esta observação, atenta e sistematizada, de um recorte da realidade, nos leva a “identificar dificuldades, carências, discrepâncias, de várias ordens, que serão transformadas em problemas, ou seja, serão problematizadas” (BERBEL, 1998a, p. 142), instigando o exercício reflexivo na busca de novos caminhos e possíveis soluções. No entender de Berbel (BERBEL, 2001a, p. 80), trata-se de:

Uma proposta [...] que envolva uma ação reflexiva, analítica, dialética, exige do professor uma postura nessa direção. O professor não pode atuar de modo tradicional ou com valores, crenças, posturas tradicionais e ser bem sucedido na realidade de uma atividade pedagógica transformadora.

Para nossa observação, lançamos mão de informações de várias fontes, buscando reunir elementos para problematizar a parcela de realidade eleita para o estudo.

2.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES AO TEMA

Como professora na área de Fundamentos da Educação no ensino superior, atuando, nesses últimos anos (2003 a 2007), nas disciplinas de Psicologia da Educação nos

cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia, ministramos, neste último, Psicologia Geral no primeiro ano e Psicologia da Educação I e II nos dois anos subsequentes. Como pedagoga, trabalhamos com a formação de profissionais para a Educação.

A atuação nos três primeiros anos de Pedagogia, nos permitiu observar significativo número de insatisfações e frustrações nas acadêmicas quando procuramos traçar algum paralelo entre a teoria e a prática escolar.

Esse descontentamento se manifesta tanto nas acadêmicas que atuam na docência, ou na coordenação ou ainda na direção do estabelecimento, como nas que ainda não o fazem. Este segundo grupo tem suas experiências escolares nos estágios supervisionados que fazem parte da proposta curricular do curso.

O primeiro grupo geralmente coloca as dificuldades do docente em administrar e superar os desafios da prática escolar com os conhecimentos aprendidos em curso de formação. Alegam superlotação nas classes, uma gama diversificada de problemas psico-sócio-culturais tais como indisciplina, dificuldades de aprendizagem e baixa auto-estima, entre outros, e a própria falta de conhecimentos e de habilidades na aplicação dos conteúdos de Psicologia da Educação. É importante lembrar que as acadêmicas que atuam como professoras têm formação docente, em nível de ensino médio, direcionada para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, e tiveram contato com conteúdos da disciplina Psicologia da Educação.

O segundo grupo se manifesta com maior criticidade. Traz para a faculdade observações realizadas nos estágios supervisionados, que destoam de sua aprendizagem acadêmica. Neste grupo, muitas vezes observamos a indignação com os procedimentos que contrariam o ensinamento pedagógico defendido pelos teóricos da educação e estudados no curso. Como ainda não atuam, as pessoas desse grupo encontram-se em situação mais confortável, como também enxergam a prática escolar por outro prisma: o da idealização teórica.

Nos ex-alunos, a insatisfação volta a se manifestar. As frustrações levadas para nossas aulas soam agora como preocupações e queixas. A preocupação se relaciona com o sentimento de incapacidade em manter a autoridade – necessária e saudável para transmitir segurança ao processo ensino-aprendizagem – em sala de aula, devido a comportamentos inadequados dos alunos. São comportamentos de enfrentamento que desafiam e provocam insegurança do docente no decorrer das aulas. Situações vividas no cotidiano escolar que vêm se agravando e, conseqüentemente, dão origem às queixas. Na maioria das vezes, os docentes

se colocam como impotentes diante da complexidade vivenciada no dia-a-dia da escola. Reclamam da indisciplina dos alunos e confessam que, muitas vezes, não sabem qual o procedimento a ser tomado em determinadas situações.

Estes fatos que temos observado muito nos inquietam. Vemos que a escola vem sofrendo modificações e que os professores estão encontrando muitas dificuldades em acompanhá-las e, até mesmo, em tentar resolver satisfatoriamente os problemas delas decorrentes. Passamos, pois, a questionar a respeito do curso de Pedagogia em que atuamos. Qual a contribuição da disciplina Psicologia da Educação para a formação de profissionais da educação? Será que estamos fornecendo subsídios adequados e capacitando nossos acadêmicos para a contextualização dos conteúdos trabalhados? A metodologia utilizada nas aulas de Psicologia da Educação permite conciliar elementos teóricos com situações reais? Nossa prática está voltada para o processo de ensino-aprendizagem ou para o cumprimento dos conteúdos curriculares? Será que estamos verdadeiramente preparando nossos acadêmicos para atuar, futuramente, com autonomia e comprometimento com a vida cidadã?

Como professora da disciplina Psicologia da Educação, temos procurado compreender as relações entre as concepções teóricas e sua aplicação em sala de aula. Mas as nossas tentativas de relacionar teoria e prática ficam apenas no plano verbal, na troca de informações entre a situação problema observada na prática escolar pelos alunos e trazida para a sala de aula a fim de ser confrontada com a teoria estudada no momento. O que percebemos é que nem todos os alunos manifestam compreensão satisfatória desta relação, porque diante de situações similares em que poderiam utilizar a mesma técnica ou estratégia, não o fazem por não perceberem semelhança ou relação entre a situação-problema vivenciada e a anteriormente discutida em sala de aula.

Notamos que, no decorrer do processo, os próprios alunos vão percebendo as suas dificuldades de contextualização e, para aumentar nossa preocupação, vão aos poucos se esquivando de apresentar os problemas que vivenciam nas escolas. Passam a assumir uma postura de alheamento com a complexidade da prática escolar e valorizam mais o estudo teórico. Postura que, no nosso entender, está reforçando a dicotomia entre teoria e prática e, possivelmente, contribuindo para a realidade vivenciada na prática escolar.

Percebemos também que, para cumprir as ementas de cada disciplina, os conteúdos são muitas vezes atropelados pela própria falta de tempo. Outro fato observado é o distanciamento entre as aulas (duas aulas seguidas) de uma semana para outra, dificultando a seqüência dos conteúdos e contribuindo para o baixo rendimento dos alunos, cuja maioria ainda alega falta de tempo para realizar as atividades solicitadas. Esta alegação comprova o

que muitos professores do ensino superior têm denunciado: grande parte dos alunos chega à faculdade sem hábitos de estudo e, por mais que esta prática seja solicitada pelos professores, poucos o fazem, por várias razões. Os hábitos efetivos de estudo devem fazer parte da vida acadêmica do futuro professor. Porém, como poderão ensinar aquilo que não praticam? Este tema, relativo aos hábitos e estratégias de aprendizagem, faz parte do conteúdo programático do terceiro ano, quando tratamos das influências dos fatores intrapessoais no processo de ensino e aprendizagem, momento em que os alunos estão, praticamente, concluindo o curso.

Além disso, vivemos um momento de mudanças no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia. Os alunos que ingressaram na faculdade em 2006 participam da proposta curricular nova e os demais, da antiga.

A proposta curricular antiga, implantada no ano de 2000, construída segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, estará ativa por mais dois anos; será extinta gradativamente até 2008. Sua proposta pedagógica visa à formação do pedagogo “para atuar na: Educação Infantil; nas quatro primeiras séries do ensino fundamental; Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio; na Educação de Jovens e Adultos e nas áreas de Administração, Supervisão e Orientação Educacional” (FAFICOP, 2005, p. 5). Nessa proposta curricular, a disciplina Psicologia é oferecida nos três primeiros anos do curso.

No conteúdo programático do primeiro ano, eram introduzidos conhecimentos de Psicologia Geral – disciplina que já foi extinta –, o que permitia aos acadêmicos ter uma noção do que é Psicologia e preparar-se para o próximo ano, especialmente para aqueles que estavam chegando do ensino médio e sem formação no curso de Magistério.

No segundo ano, o conteúdo da disciplina Psicologia da Educação I volta-se para o desenvolvimento humano e suas relações com a educação, com o estudo de algumas linhas de pensamento relativas à Psicologia, suas concepções e conceitos de desenvolvimento da criança, do adolescente e aprendizagem. As contribuições de Piaget, de Vygotsky e de Emília Ferreiro para o construtivismo pedagógico estão incluídas e recebem atenção, tanto quanto as contribuições comportamentalista de Skinner.

No terceiro ano, os conteúdos da disciplina tratam dos fatores intrapessoais e das influências no rendimento escolar, como também das influências do meio social no processo de ensino-aprendizagem e alguns aspectos psicoeducativos de aprendizagem e de avaliação.

Antes de prosseguir, cabe esclarecer o porquê da mudança na proposta

curricular do curso num espaço de tempo tão curto. A reestruturação do curso ocorreu por motivo de força legal, visando atender as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002), e também das orientações da perita do Conselho Estadual de Educação que esteve na IES no início de 2004 para avaliar a proposta em vigor. Concomitante à discussão interna, tal proposta foi direcionada pedagogicamente para a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Desse modo, passou a exigir um conhecimento maior de metodologias e planejamento de ensino específico para essa etapa (séries iniciais). Permanecem, no entanto, em comum, nas duas propostas curriculares (2000 e 2005), a formação do professor para atuar nas primeiras séries do ensino fundamental.

Na proposta curricular implantada em 2006, os conteúdos das disciplinas de Psicologia Geral e Psicologia da Educação da matriz curricular anterior foram adaptados para os dois primeiros anos do curso. A necessidade de reduzir o espaço ocupado pela disciplina Psicologia da Educação se deu pela inclusão, na proposta curricular, da formação do pedagogo para as séries iniciais. Essa nova proposta pedagógica visa formar o pedagogo para

[...] atuar como professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, [...] das disciplinas pedagógicas [em] curso de formação de professores em nível médio, e articulador do trabalho pedagógico na dimensão interdisciplinar nas áreas de Supervisão e Orientação Educacional, na Educação Básica (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da IES de origem da pesquisa, 2005, p. 25).

Porém, cabe neste momento revelar que existe, na IES de origem desta pesquisa, uma nova necessidade de reformulação da proposta curricular para o curso de Pedagogia. Tal reformulação cumpre determinação legal para a adequação do referido curso às orientações das novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, aprovada em 2006. Portanto, no decorrer do primeiro semestre de 2007, após ampla discussão entre os professores do Departamento de Educação desta instituição, a proposta foi reformulada e encaminhada à Secretaria de Educação do Estado (SETI), onde se encontra ainda em trâmite para aprovação. Esta proposta, provavelmente, deverá ser implantada em 2008.

2.2 RELATOS DE ESTAGIÁRIOS

A instituição oferece o curso de Pedagogia em dois períodos: vespertino e noturno. Sentindo-nos provocada por nossos questionamentos, dirigimo-nos aos alunos do quarto ano, do curso de Pedagogia (do ano 2006), que estavam efetuando estágios supervisionados em escolas, eleitos por considerá-los com conhecimentos adquiridos na disciplina Psicologia da Educação. Solicitamos que, no decorrer de duas semanas, observassem em seus estágios no ensino fundamental se a Psicologia da Educação estava sendo percebida na prática docente e que registrassem suas observações (Apêndice 1).

Tendo em mãos os comentários dos alunos, como mais uma fonte de informação para a observação e reconhecimento da problemática deste estudo, foi possível esboçar o perfil de tal realidade com mais clareza.

Não foi nosso objetivo realizar uma análise profunda dos dados coletados, por dois motivos: pela fragilidade de tal instrumento de observação, pois lançamos mão de apenas uma questão, o período de observação relativamente curto, e porque nossa intenção foi apenas a de obter, por escrito, um registro um pouco mais formal relacionado com os relatos orais espontâneos e freqüentes sobre a pouca contribuição dos conhecimentos da Psicologia da Educação nas salas de aula.

Da turma mais numerosa – 47 alunos do 4º ano de Pedagogia noturno –, 41 alunos entregaram as observações. Houve dedicação e comprometimento dos alunos em corresponder positivamente à solicitação. Grande parte deles procurou esclarecer o que observaram, muitas vezes demonstrando a ação do docente com subsídios teóricos da Psicologia da Educação.

Na leitura dos registros destes alunos, observamos que poderíamos dividir seus relatos em três grupos: a) o que constatou pouca ou quase nenhuma contribuição da Psicologia da Educação na prática docente; b) o que considerou a contribuição como um fator relativo, conforme o maior ou menor comprometimento dos docentes com o processo de ensino-aprendizagem; e c) um terceiro grupo que afirmou a existência da contribuição das teorias psicológicas percebidas na prática escolar, atendendo satisfatoriamente às necessidades dessa prática.

A análise dos comentários desses grupos é aqui registrada, trazendo alguns trechos tal como foram fornecidos pelos estagiários, aqui denominados com as letras EST, acompanhadas de números (EST1, EST2, etc.) para resguardar sua identidade.

Na visão do primeiro grupo, que corresponde a 51% dos alunos que realizaram a observação, os docentes estão mais preocupados em vencer os conteúdos programáticos do que com o processo de ensino-aprendizagem: “o professor [...] valoriza apenas o conteúdo a ser trabalhado”, afirma a estagiária EST14. Dando ênfase apenas ao processo, na opinião de outras estagiárias, os docentes demonstram ignorar as etapas de desenvolvimento do processo de aprendizagem previstas nas concepções construtivistas. Fato lembrado com indignação pela estagiária EST38, quando diz: “sabemos que as crianças têm fases que precisam ser respeitadas, têm conflitos emocionais que precisam ser conhecidos e trabalhados [...] e que, se não trabalhados de uma forma consciente, acabam trazendo sérias conseqüências para o seu desenvolvimento”. Acrescenta a estagiária que se isso não acontece, pode agravar ainda mais o comportamento indesejado da criança. Dentro desse grupo de manifestações, eis o depoimento da estagiária EST29:

[...] o professor tem o terceiro grau completo, muitas vezes, até especialização, mas o que percebo é que não são levadas em consideração as fases pelas quais passam as crianças e adolescentes. Sendo assim, fica difícil atender às necessidades de aprendizagem dos educandos.

Alguns relatos fazem referências aos professores que não diversificam suas estratégias de ensino, desconsiderando assim as formas diferenciadas e individualizadas de aprender. Os docentes estariam visivelmente sobrecarregados, queixando-se repetidas vezes de problemas de indisciplina em sala de aula e demonstrando, com frequência, intolerância às manifestações de seus alunos que venham a perturbar o andamento natural da aula, como comentou EST4: “[...] atualmente encontramos professores estressados e insatisfeitos, esquecendo-se que o ato de aprender é um fato atrelado à relação que se estabelece entre o professor e o aluno”. A estagiária também apresentou sua idéia de como deve agir um professor em casos como esse: “O professor tem que ter conhecimentos de si mesmo, saber seus limites, virtudes e pontos fracos e também deve colocar-se diante de seus alunos como ser humano e não como uma ‘coisa’ que não tem sentimento”.

Quando as manifestações indesejáveis do aluno persistem, o professor o encaminha à coordenação, sem investir esforços na investigação ou na tentativa de solução *in loco* e “age impulsivamente, manda para a direção [sic] sem antes desenvolver um relacionamento com interação aluno-professor” (EST18), “alegando não ser esta a sua função” (EST30, EST7 e EST12). Alguns desses relatos fazem menção a uma prática tradicional, autoritária e sem fundamentação na Psicologia. Segundo as observações, esta

prática está centralizada na transmissão dos conteúdos curriculares e contribuem para o agravamento de comportamentos inadequados na sala de aula. Estas observações dos estagiários vêm confirmar relatos das acadêmicas de anos iniciais durante as aulas de Psicologia que ministramos.

O segundo grupo, que corresponde a 20% dos relatos dos alunos que realizaram a observação, indicou que há contribuição dos conteúdos de Psicologia da Educação na prática escolar, dependendo do grau de comprometimento profissional do docente. Observando mais um relato, o estagiário EST22 afirma:

[...] há muitos [professores] que utilizam a contribuição da Psicologia da Educação e conseguem grandes resultados na aprendizagem de seus alunos, demonstrando conhecer os fundamentos psicológicos do desenvolvimento humano e o processo de aprendizagem [...]. Há, ainda, os profissionais que resistem a esta necessidade. São os que permanecem inertes, com as concepções leigas, desatualizadas e dentro de um senso comum. É lamentável observar esta prática em muitos ambientes escolares atualmente.

Para os estagiários, a prática pedagógica em que não há contribuição dos conhecimentos da Psicologia enquadra-se nas características dos relatos do primeiro grupo. Seriam aqueles docentes que estão descomprometidos com o processo de ensino-aprendizagem e não evidenciam, em seus procedimentos, embasamento teórico-científico de Psicologia. Os que fazem uso da Psicologia em suas práticas “demonstram comprometimento com o processo”, “valorizam a aprendizagem significativa”, “demonstram reconhecer e respeitar as fases de desenvolvimento de seus alunos”, “utilizam estratégias variadas de ensino”, “preocupam-se com a auto-estima dos alunos”, “procuram desenvolver a socialização com trabalhos em grupos e a interação saudável e afetiva entre os alunos”.

O terceiro grupo, que corresponde a 24% dos relatos, indicou que a contribuição da Psicologia da Educação está associada às práticas educativas e que toda ação docente é permeada por ações intencionais que fazem uso dos conhecimentos de Psicologia:

Não há como pensar em uma prática docente sem relacioná-la à Psicologia da Educação, pois ambas estão intimamente ligadas. [...] O cotidiano educacional nos coloca situações em que involuntariamente recorreremos aos conhecimentos adquiridos com a Psicologia da Educação. (EST36)

Os estagiários registraram que os docentes que utilizam conhecimentos de Psicologia no seu dia-a-dia demonstram ter bom relacionamento com seus alunos. Como

declaram alguns dos relatos do segundo grupo, estão igualmente preocupados com o processo de aprendizagem e respeitam as fases de desenvolvimento da criança.

De todas as observações que nos foram entregues, apenas duas (aproximadamente 5%) não corresponderam à solicitação feita e foram desconsideradas. Nesses casos, as respostas foram vagas, atendo-se apenas à manifestação de informações teóricas das acadêmicas.

Entre os relatos, observamos que alguns fizeram menção à formação dos professores questionando-a, outros evidenciaram a centralização no processo de ensino-aprendizagem como mera transmissão de conteúdos e outros, ainda, mencionaram o agravamento de comportamentos inadequados por parte dos alunos, como consequência da postura assumida por seus professores.

Ao ler as considerações das estagiárias sobre a contribuição da Psicologia na prática escolar, percebemos a ênfase dada às fases de desenvolvimento da aprendizagem, especificamente às elaboradas por Piaget. Igualmente observamos que somente faziam referências à teoria deste pesquisador. Isto nos fez pensar se não estaríamos, no decorrer da disciplina, enfatizando tal concepção em detrimento de outras.

Foram citadas algumas manifestações com relação ao controle do comportamento dos alunos, mas sem qualquer referência às teorias comportamentais de Skinner, conteúdo valorizado no curso. Fizeram ainda referências à importância do docente cultivar a afetividade dos alunos, embora sem citar autores que tratam do assunto.

Mesmo considerando a fragilidade do instrumento de observação, foi possível reconhecer nos relatos que muitos docentes do ensino fundamental têm encontrado dificuldades de relacionamento com seus alunos e tendem a atribuir a causa à indisciplina deles. Alguns demonstram não ter familiaridade com os conteúdos de Psicologia da Educação, e, se os têm, não os demonstram em sua prática. Tais observações me levam a refletir sobre a formação desses docentes. Será que sabem ou percebem que os conhecimentos da Psicologia da Educação são fundamentais para as suas ações ou intervenções no processo de aprendizagem? Será que a pouca valorização dos fenômenos psicológicos do desenvolvimento da criança pode estar favorecendo significativamente o agravamento e aumento dos problemas vivenciados em sala de aula? Será que a ênfase na transmissão dos conteúdos, lembrada em muitos relatos dos estagiários e igualmente trazida para as nossas aulas de Psicologia da Educação, não seria consequência da própria formação acadêmica?

Diante destes registros, nos preocupamos com a formação desses profissionais e nos perguntamos onde estaria ocorrendo a falha. Que tipo de contribuição a

Psicologia da Educação está dando ao curso de formação docente? Qual é a base legal para a seleção dos conteúdos da Psicologia da Educação na constituição desse curso? As disciplinas de Psicologia da Educação, em seu planejamento, favorecem a articulação entre a teoria e a prática dos conteúdos estudados? Questões como estas nos levam a continuar nosso estudo.

2.3 LEGISLAÇÃO NORTEADORA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Procurando embasamento legal para nossas inquietações, buscamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica editadas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001), subsídios para compreender o papel da disciplina Psicologia da Educação. Observamos que, nos dois documentos, as orientações para este propósito restringem-se à aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano. É curioso perceber que na atual LDB há uma única preocupação com os aspectos psicológicos do educando. O artigo 29, referente à educação infantil, ao tratar da finalidade da educação para esta faixa etária, estabelece que o “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade”, deve acontecer observando se os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, que complementam a ação da família e da comunidade. Nas Diretrizes, tal menção é um pouco mais esclarecedora, quando estabelece os conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional docente:

A formação de professores deve assegurar o conhecimento cognitivo, afetivo e emocional do desenvolvimento individual, tanto de uma perspectiva científica quanto relativa às representações culturais e às práticas sociais de diferentes grupos e classes sociais. Igualmente relevante é a compreensão das formas diversas pelas quais as diferentes culturas atribuem papéis sociais e características psíquicas a faixas etárias diversas (BRASIL, 2001, p. 44).

O texto das Diretrizes acrescenta, em seguida, a importância de conhecer as características das diferentes fases de desenvolvimento do ser humano, como a infância, a adolescência, a juventude e a vida adulta.

Com a intenção de nos situarmos com mais especificidade e segurança sobre a formação do pedagogo, consultamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de

Pedagogia, recentemente revistas (BRASIL, 2006).

O referido documento diz que o curso de Pedagogia aplica-se à “formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional” (BRASIL, 2006, p. 5), entre outras funções pedagógicas escolares ou não-escolares. A organização dos cursos deverá respeitar “a diversidade sociocultural e regional do país; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 2005, p. 6) e estabelecer meios investigativos e reflexivos críticos no campo do conhecimento psicológico, com o propósito de nortear o profissional para “a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e suas repercussões ou não em aprendizagem” (BRASIL, 2005, p. 6).

Quanto ao perfil do profissional egresso deste curso, encontramos novamente explícita a preocupação com os cuidados psicológicos voltados à educação infantil de zero a cinco anos (BRASIL, 2005, p. 8). Porém, o profissional deve também “reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas” (BRASIL, 2005, p. 9), postura que encontrará subsídios nos conteúdos e conhecimentos adquiridos com a Psicologia.

Cabe igualmente aos egressos de Pedagogia “identificar problemas socioculturais e **educacionais** [grifo nosso] com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vista a contribuir para a superação da exclusão social [...] e outras” (BRASIL, 2006, p. 6). Portanto, a formação do profissional pesquisador é um dos pré-requisitos, muitas vezes lembrada pelas Diretrizes, geralmente ao se referir ao processo educativo que permeia os estudos do processo de ensino-aprendizagem, o que também exigirá conhecimentos na área do desenvolvimento psicológico humano. Estabelece ainda as Diretrizes:

[...] é imprescindível que, no decorrer de todo o curso, os estudantes e seus professores pesquisem, analisem e interpretem fundamentos históricos, políticos e sociais de processos educativos; aprofundem e organizem didaticamente os conteúdos a ensinar; compreendam, valorizem e levem em conta ao planejar situações de ensino, **processo de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos** [grifo nosso], em múltiplas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; planejem estratégias visando a superação das dificuldades e problemas que envolvem a Educação Básica” (BRASIL, 2005, p. 13).

Consultando tais documentos legais, percebemos que a organização curricular do curso de Pedagogia deverá formar seus acadêmicos dentro de princípios da vida cidadã. O curso deverá preparar seus futuros professores para práticas de gestão democrática e autônoma, “tendo em vista uma ação norteada pela ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas, e suas repercussões na vida social” (BRASIL, 2005, p. 10). Deverá também educar o futuro profissional para estar atento e aberto a outras necessidades locais que possam exigir sua atenção e seus estudos, “[...] deverão, pois, se articular com os fundamentos da prática pedagógica, buscando estabelecer uma relação dialógica entre quem ensina e quem aprende” (BRASIL, 2005, p. 12).

Em síntese, as informações colhidas de diversos ângulos e as reflexões realizadas nesta etapa da observação de um recorte da realidade permitiram problematizá-la. Foi possível registrar a insatisfação com a prática dos docentes no ensino fundamental, trazidas pelas nossas acadêmicas dos três primeiros anos do curso de Pedagogia (as críticas foram confirmadas na observação *in loco*). Foi possível registrar o momento de reformulação do curso de Pedagogia e mudança da proposta curricular, quando as disciplinas de Psicologia da Educação serão oferecidas somente nos dois primeiros anos e não mais em três anos como na proposta curricular anterior.

A consulta à legislação norteadora da formação docente, para buscar subsídios sobre o papel da disciplina Psicologia da Educação no processo de ensino-aprendizagem mostrou que, na LDB há apenas uma breve menção à preocupação com os aspectos psicológicos, visando o desenvolvimento integral do educando na educação infantil e como complementar à ação da família. Por outro lado, percebeu-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, um pouco mais específica, mas ainda deixando a desejar, esclarece que a formação do professor deve garantir o conhecimento científico do desenvolvimento individual e suas representações culturais e das práticas sociais, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos e emocionais do educando.

Foi possível observar, portanto, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia afirmam que o pedagogo deve ter conhecimento e postura investigativa. Deve ser reflexivo no campo de conhecimento dos fenômenos psicológico, respeitando a diversidade de idéias e de concepções pedagógicas, com objetivo voltado para a qualidade de ensino e aprendizagem. Como também para a identificação de problemas socioculturais e educacionais contribuindo para a superação da exclusão social.

Juntando tudo isso às nossas inquietações de formadora de professores,

podemos afirmar a necessidade de aprofundar o estudo a respeito da função pedagógica das disciplinas de Psicologia da Educação, com o propósito de encontrar argumentos cientificamente elaborados para estimular o desenvolvimento do compromisso do futuro professor com seus alunos e com a sociedade e prepará-lo para os desafios que a profissão nos coloca neste momento histórico, o que permite elaborar o problema de estudo, como explicitado a seguir.

2.4 O PROBLEMA DA PESQUISA

Consciente da importância da Psicologia da Educação na formação do pedagogo perante a um mundo em rápidas mudanças e na impossibilidade de tratar de todas as questões até aqui registradas, elegemos o seguinte problema a ser investigado:

Qual a contribuição da disciplina Psicologia da Educação, ministrada no curso de Pedagogia, para a prática docente de seus egressos nas séries iniciais do Ensino Fundamental I?

Temos buscado caminhos que permitam obter resultados satisfatórios para uma prática pedagógica transformadora, e, sejam viáveis e capazes de possibilitar a contextualização e contribuir para o compromisso profissional docente dos egressos do curso em que atuamos. No entanto, consideramos de grande importância a realização desta pesquisa para o nosso crescimento pessoal e profissional, para maior segurança no trabalho com os alunos da disciplina e para melhor atuar em outras atividades educacionais.

Certamente poderemos colaborar para melhorias do próprio curso de Pedagogia, seja na IES em que atuamos ou em outra instituição escolar, a partir do estudo realizado. E, certamente, por meio da divulgação do trabalho, após concluí-lo, pensamos poder contribuir para a reflexão e aprimoramento das atividades docentes de outros colegas, não só da instituição em foco.

Pensamos também que este estudo poderá vir a ser utilizado como fonte de provocação para a realização de novas investigações, pelo fato de tratar de uma temática que ainda demanda muitos esclarecimentos, muitas delas podendo ser suscitadas pelas lacunas que não puderam ser preenchidas com esta investigação.

Portanto, passamos a descrever a próxima etapa do estudo, ciente de sua importância e oportunidade.

3 DEFININDO PONTOS ESSENCIAIS PARA A INVESTIGAÇÃO

Nesta etapa da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, a dos pontos-chave, após análise inicial, que mostra uma carência de respostas quanto à contribuição efetiva da Psicologia da Educação para a prática escolar, passamos a refletir a respeito dos possíveis fatores e determinantes desta problemática para direcionar e definir o que será estudado na etapa da teorização. A respeito desta etapa, Berbel (1999b, p. 4) explica:

[...] definido um problema de estudo através da observação da realidade vivida, da realidade concreta, real mesmo, então se faz um trabalho de reflexão buscando-se identificar quais os possíveis fatores que estão associados ao problema, ou seja, por que será que existe esse problema identificado na realidade? O que será que o gerou?

Neste novo momento de análise e reflexão, com base no problema definido, exercita-se a capacidade de síntese e se decide o próximo passo, “é o momento da definição do que vai ser estudado sobre o problema; é o momento de definir os aspectos que precisam ser conhecidos e melhor compreendidos a fim de se buscar uma resposta para esse problema” (BERBEL, 1999b, p. 4).

3.1 REFLEXÃO A RESPEITO DO PROBLEMA

Refletindo a respeito dos possíveis fatores que podem estar contribuindo para a existência do problema, percebemos que os professores do Ensino Fundamental estão em um momento delicado. Atualmente, basta acompanhar os meios de comunicação para compreender que o professor convive com um crescente índice de indisciplina – atitudes inadequadas em atividades que necessitam de integração operacional dos alunos em prol de um resultado pretendido –, como podemos constatar nas palavras de Lino Macedo (2002), ao afirmar que “administrar o cotidiano na sala de aula tornou-se um grande problema para professores e alunos” (MACEDO, 2002).

A realidade escolar mostra-se cada vez mais complexa. Os alunos que freqüentam o ensino fundamental hoje constituem uma população bastante diversificada em

termos socioculturais, o que contribui para a diversidade de conhecimentos, de visão de mundo e de relações pessoais, e acaba exigindo do professor um conhecimento mais consistente na área de relacionamento interpessoal e comportamental.

Em contrapartida, em relação à necessidade de saber trabalhar com a diversidade sociocultural, ainda persiste a visão da escola concebida para ensinar grupos homogêneos de alunos. Quando o professor, formado para tal propósito, depara-se com manifestações da heterogeneidade de seus alunos, cada vez mais evidentes, passa por momentos de instabilidade, percebendo desestruturados seus modelos pedagógicos. Observamos em alguns relatos de alunos que o professor, na maioria das vezes, encontrando-se nessa situação, pôs-se a usar procedimentos autoritários e coercivos no trato com seus alunos, na tentativa de manter o domínio de sala para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, o que só tende a agravar a complexidade do quadro em questão e a expor ainda mais a imagem do professor.

Cabe também, aqui, considerar que faz parte da prática docente, apesar de diversas investidas pedagógicas na tentativa de reverter este quadro, a representação do conhecimento como algo compartimentado e fragmentado, o que muito dificulta a atribuição de sentido e a ampliação de saberes correspondentes ao conteúdo trabalhado com o aluno. Fato este também desencadeador de indisciplina que se encontra cristalizado no processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes valorizado e transmitido, como prática comum, nos próprios cursos de formação, o que, conseqüentemente, irá repercutir nas práticas dos futuros docentes.

Concomitantemente a esta realidade, podemos observar que existem lacunas nos procedimentos de alguns professores e que o problema vem-se agravando. Basta acompanharmos os noticiários veiculados pela mídia para perceber que os resultados de avaliações de aprendizagens não correspondem à estimativa desejada. Lemos em revista da educação o seguinte:

Os números não deixam dúvidas. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostra que metade dos alunos da 4ª série do ensino fundamental [sic] não consegue interpretar um texto simples e 90% estão abaixo do nível adequado para a idade. No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), do qual o Brasil participou em 2000 e 2003 com outros 41 países, ficamos em último lugar em matemática, em penúltimo lugar em ciências e na frente de apenas três países em leitura. (OLIVEIRA, 2006, p. 36)

O processo de ensino-aprendizagem encontra-se aquém do esperado, está deficitário e carente de atenção, revelando que a escola não está conseguindo preparar seus alunos para a vida efetiva e produtiva em sociedade. O resultado da falta de compromisso com a aprendizagem, refletida nos dados estatísticos, é também um sinalizador do desempenho deficitário do professor em sala de aula. Tal postura pode estar sendo parcialmente influenciada pelo despreparo desse profissional em lidar com a diversidade populacional da escola e pela sua falta de habilidades; pode estar, também, relacionada à falta de domínio dos conhecimentos indispensáveis da disciplina que ministra, assim como à sua resistência às mudanças para acompanhar as novas exigências educacionais e, até mesmo, à falta de empatia nas relações entre o professor e seus alunos.

Diante desta constatação de deficiência da escola, ao observar nossa realidade a ser estudada, percebemos que o professor, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, tem demonstrado algumas dificuldades em conciliar os conhecimentos de psicologia educacional com sua prática pedagógica. Muitos dos relatos em nossas aulas de Psicologia da Educação e registros das observações dos estagiários *in loco* trouxeram à tona esses fatos. Acrescente-se ainda a própria queixa de professores egressos do curso que se sentem incapazes de manter a autoridade em classe e se dizem impotentes diante de tanta indisciplina e diante de tantos desafios.

As carências de habilidades docentes parecem ter origem ainda na formação acadêmica. A própria falta de hábitos de estudo não possibilita ao acadêmico aprofundar-se e adquirir domínio em determinadas áreas do conhecimento. Contudo, há que se considerar também o perfil de nossa clientela. Nosso foco de pesquisa está voltado para a instituição pública, na qual a maioria de nossos alunos procura conciliar a atividade acadêmica com a atividade profissional, compatível ou não com o seu curso de graduação. Jornadas duplas podem estar sobrecarregando o aluno e provocando, por falta de tempo para os estudos, transtornos e dificuldades no desempenho satisfatório de seus compromissos acadêmicos, afetando conseqüentemente sua formação profissional.

A sobrecarga de atividades também é uma realidade do professor universitário. A maioria dos professores da instituição em que trabalhamos exerce atividades em outra instituição escolar. Encontram-se, geralmente, atarefados e sem disponibilidade para discussão ou troca de informações pertinentes ao curso. Muitos encontram dificuldades em comparecer, até mesmo, em reuniões previstas pelo regimento institucional.

Raras são as oportunidades em que os professores podem se reunir para reflexões coletivas sistematizadas. Estas constituiriam momentos fundamentais para nos

inteirarmos do que vem acontecendo nas escolas em que nossos acadêmicos irão atuar, seja como estagiários, seja como futuros integrantes do quadro profissional, para buscar adequação dos conteúdos da Psicologia da Educação e ajustes no direcionamento dos procedimentos pedagógicos do curso.

Um outro fator que pode estar relacionado ao foco do problema é a troca de professores, com permanência relativamente curta no curso. Praticamente 50% dos nossos professores em exercício não são efetivos na instituição, são colaboradores. Aprovados em testes seletivos, passam a fazer parte do corpo docente por meio de contrato temporário por um ano, renovável por mais um. Alguns nem chegam a cumprir o período todo. Diante de novas oportunidades profissionais, com estabilidade ou sem período prefixado, pedem rescisão do contrato e abandonam seu cargo na instituição. A substituição destes professores nem sempre é imediata, a burocracia institucional e até mesmo as dificuldades de encontrar profissionais interessados e qualificados na área, trazem diversos transtornos aos acadêmicos e grandes prejuízos ao andamento natural do processo pedagógico.

Toda substituição de professor exige do aluno uma readaptação aos procedimentos didático-pedagógicos. Da mesma forma, exige do professor adaptação à classe e, freqüentemente, aos conteúdos, porque, embora tenha ingressado para ministrar uma determinada disciplina, não sendo efetivo, sujeita-se às necessidades do Departamento. Assim, é comum acontecer que, pouco tempo depois de contratado, tenha de mudar de disciplina, ou assumir outras disciplinas, para as quais disponibiliza grande parte de seu tempo livre no preparo das aulas. Esse procedimento pode exigir do professor novos estudos, nem sempre compatíveis com a sua formação, prejudicando seu desempenho. As lacunas vão-se acumulando, os problemas se agravando e a qualidade na formação dos futuros docentes sendo seriamente afetada.

É importante lembrar que, no mês de maio de 2006, a instituição de origem desta pesquisa foi autorizada a realizar concurso público, após um período de 10 anos. Sete novos professores foram aprovados. No entanto, a posse aconteceu somente no início do mês de outubro, devido à burocracia do sistema administrativo da escola pública. O Departamento de educação foi contemplado com um professor para a área de Fundamentos da Educação, da qual faz parte a disciplina Psicologia da Educação. Outras três vagas serão preenchidas nos próximos dois anos. Esta carência e substituição de professores são comuns na instituição. Portanto, o professor temporário, quando assume sua função, recebe o programa da disciplina pronto, não participa efetivamente de sua construção, passando apenas a observá-lo e a executá-lo.

Nesse momento, torna-se necessário refletir sobre possíveis determinantes contextuais que possam estar também relacionadas ao problema. Elementos ou decisões mais distantes, mas, nem por isso de menor importância, que exercem influência marcante ou interferem na realidade problematizada.

Atendo-nos a refletir sobre a formação escolar, dentro de um contexto generalizado, precisamos levar em consideração que a escola tem seu caráter historicamente programado e construído, direcionado para o ensino, “pois, subordina-se a educação à instrução, considerando a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados” (MIZUKAMI, 1986, p. 13). Portanto, precisamos reconhecer que somos resultado de uma educação tradicional, reprodutora e transmissora de informações. Concepção que não tem como objetivo maior a compreensão e a aprendizagem significativa, ou seja, a aprendizagem com sentido real para o aluno, já que sua metodologia está voltada para a memorização e para a aprendizagem mecânica, com ênfase no cumprimento do conteúdo programático do respectivo curso. Desse modo, cabe-nos lembrar “que **formar** é muito mais do que puramente **treinar** [grifos do autor] o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2004, p. 14).

A heterogeneidade sociocultural, anteriormente citada, se faz presente de forma acentuada. A democratização do ensino, atendendo os direitos legais de cidadania, exigiu o acesso à escola de toda e qualquer criança, independentemente do comprometimento e da valorização com a educação por parte da família. Esta circunstância que é, ao mesmo tempo, positiva e justa para a construção de uma sociedade igualitária, leva o professor a enfrentar desafios, com conotação de novidade, exigindo, entre outros fatores, a aquisição de conhecimentos de teoria e de prática de Psicologia da Educação.

Os modismos pedagógicos e as políticas públicas pouco consistentes e com curto prazo de duração, são igualmente prejudiciais à formação e ao desempenho profissional do docente. Ou seja, toda a estrutura que passa por momento de desequilíbrio, necessita de tempo e de direcionamentos seguros para equilibrar-se novamente. Dessa forma, toda mudança pedagógica necessita de um período de adaptação, de orientações consistentes e de um tempo para ser incorporada ao processo escolar.

Muitas vezes, tais mudanças acontecem em acordo com a troca de governo, sem tempo suficiente para sua assimilação e, muito mais grave ainda, sem comprometimento real com a qualidade de seus resultados. Descasos das políticas públicas que se vêm perpetuando no decorrer da história educacional brasileira, favorecem a morosidade burocrática administrativa, a falta de continuidade do processo pedagógico e a ausência de

valorização em se manter o quadro docente completo e efetivo nas instituições.

3.2 DEFINIÇÃO DOS PONTOS-CHAVE

Esta breve reflexão dos possíveis fatores e determinantes do problema deste estudo, explicitada no item anterior, possibilita-nos traçar novos caminhos para compreendê-lo adequadamente, como, ainda, fundamentá-lo de maneira mais consistente. Para isso, elegemos alguns pontos-chave a fim de dar continuidade e suporte para o aprofundamento da investigação.

Pensamos que se faz necessário, inicialmente, consultar a literatura e analisar contribuições atuais advindas da discussão de autores que abordam o tema e trazem informações relevantes, esclarecedoras e norteadoras para nossos questionamentos. Deveremos observar propósitos e finalidades que justificam a presença da disciplina Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia. Desse modo, o primeiro ponto-chave estudado refere-se **à importância da presença das disciplinas de Psicologia da Educação na formação do professor em curso de Pedagogia.**

Por melhor que seja o domínio teórico do profissional da educação, quando este precisa ser vivenciado na prática, necessita de uma adaptação, ou seja, uma contextualização que venha corresponder às necessidades daquela realidade específica, considerando-se ainda a diversidade escolar e as características peculiares da classe. Torna-se igualmente importante verificar se existem atividades de ensino, na disciplina Psicologia da Educação, adequadas aos objetivos e aos conteúdos do curso que relacionem a teoria estudada com a prática pedagógica. Portanto, como segundo ponto-chave, destacamos **o estudo de como está constituída a proposta do curso de Pedagogia de algumas IES do Norte do Paraná e em especial a caracterização das disciplinas de Psicologia da Educação.**

Caso seja nosso objetivo ampliar o conhecimento e reconhecer a disciplina Psicologia da Educação como base para a formação de professores, precisamos investigar qual é o conteúdo priorizado por outras instituições no curso de Pedagogia. Não podemos nos limitar apenas à nossa realidade. Saber como está sendo tratada a disciplina por outros profissionais, certamente trará muitas reflexões, contribuições e enriquecimento para o nosso trabalho. Oportunidade em que poderemos contribuir para a qualidade da nossa prática pedagógica, como também para melhorias na formação de nossos acadêmicos. Portanto, como

terceiro ponto-chave, investigamos **como outras instituições de ensino superior têm tratado as disciplinas de Psicologia da Educação no curso de Pedagogia?**

Voltando à nossa realidade e tendo como base as reflexões com relação à importância e o reconhecimento da disciplina Psicologia da Educação, definimos para a investigação, como quarto ponto-chave, **qual o reconhecimento de professores em exercício no Ensino Fundamental I, egressos do curso de Pedagogia, sobre as contribuições da Psicologia da Educação à sua prática pedagógica?** Portanto, focalizamos nossos alunos egressos que atuam nas primeiras séries do ensino fundamental. Neste momento em que podemos observar alguns dos resultados do trabalho executado por nós, na condição de formadoras de profissionais da área, e os conhecimentos aplicados da disciplina Psicologia da Educação por nossos ex-alunos. Este momento reveste-se de grande importância, pois ao mesmo tempo que fornece subsídios para avaliarmos nossos procedimentos, nos dá parâmetros para iniciarmos a etapa seguinte da Metodologia da Problematização.

Com a reflexão registrada neste tópico a respeito dos possíveis fatores e determinantes do problema eleito para o estudo, e, também, com a definição dos pontos-chave a serem estudados, passamos para a próxima etapa da Metodologia, a da teorização, cujo desenvolvimento descrevemos a seguir, na Parte II.

PARTE II

**DIFERENTES OLHARES SOBRE A
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

4 A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA PARA A COMPREENSÃO DO OBJETO DA PESQUISA

A Parte II deste relato destina-se a apresentar a terceira etapa da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz – a da Teorização – que nos possibilita o aprofundamento dos pontos-chave do problema eleito. Buscamos, para isso, subsídios teórico-práticos por meio de pesquisa bibliográfica, de campo e documental, para compreendemos melhor as contribuições da disciplina Psicologia da Educação no curso de Pedagogia e, por essa razão, encontramos soluções para a problematização quanto à contribuição da disciplina Psicologia da Educação, ministrada no curso de Pedagogia, para a prática docente de seus egressos nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Inicialmente, optamos por consultar autores que abordam o tema e trazem informações esclarecedoras e norteadoras para nossos questionamentos. Objetivamos, deste modo, consultar trabalhos disponíveis e selecionar os elementos que pudessem servir para nossa pesquisa, pois, como afirmam Laville e Dionne (1999, p. 112), revisar a literatura “serve para alimentar seus conhecimentos [do pesquisador], afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual. Aproveita para tornar ainda mais conscientes e articuladas suas intenções”. Para isso, utilizamos a pesquisa bibliográfica como pré-requisito para a construção e demonstração das características do nosso objeto de estudo (BARROS, 2000), a disciplina Psicologia da Educação. Observamos os propósitos e as finalidades que justificam a presença da disciplina no curso de Pedagogia, buscando detectar sua importância na formação desse profissional.

Num segundo momento, utilizamos a pesquisa de campo: ocasião em que coletamos informações do recorte da realidade investigada, com o objetivo de obter mais informações e sistematizar conhecimentos a respeito do problema eleito, conforme Marconi e Lakatos (2003). A respeito da metodologia de trabalho de campo, Bogdan e Biklen (1994, p. 113) afirmam: “por um lado o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora. Registra de forma não-intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos”. Assim, optamos por consultar alguns profissionais da área, sendo sete especialistas e dez professores da rede pública municipal, do Ensino Fundamental I, egressos do curso de Pedagogia da instituição de origem desta pesquisa, que tenham concluído sua formação nos últimos sete anos.

Nosso objetivo nessas consultas é colher informações significativas sobre a

maneira como tem sido compreendida a contribuição da Psicologia da Educação para a formação docente. A técnica eleita para essa consulta foi a entrevista semi-estruturada, que consiste em uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188). Tal procedimento leva-nos a uma conversa intencional que nos permite, junto ao entrevistado, um relacionamento mais estreito para percebermos seu ponto de vista em relação ao nosso objeto de estudo. Para isso nos baseamos em Barros (2000) e Bogdan e Biklen (1994).

Optamos ainda por buscar, com as coordenações de curso e os docentes responsáveis pela disciplina Psicologia da Educação de outras quinze instituições públicas de ensino superior do Paraná, informações relacionadas à estrutura e ao funcionamento da mesma e também informações da prática pedagógica desses professores formadores nos respectivos cursos de Pedagogia, encaminhando, via eletrônica (*e-mail*), algumas questões para serem respondidas.

O questionário “é um instrumento de coleta de dados” (MARCONI; LAKATOS, 2003) e sua utilização pode representar um momento de grande importância para a nossa pesquisa, por permitir observar e obter informações do trabalho desenvolvido por outros profissionais formadores, assim como refletir a respeito do trabalho desenvolvido por nós como docente, além de deduzir possíveis alterações ou conservações que contribuam para uma formação docente com a qualidade almejada e descrita na proposta curricular.

Portanto, a teorização nos possibilita analisar o problema eleito por diferentes ângulos. Propomo-nos a envidar esforços para adquirir conhecimento e compreender o problema, buscando respostas para ele e, em consequência disso, poder explicar e justificar as fases subsequentes do nosso trabalho. A teorização nos faz, ainda, conferir e comparar nossas crenças iniciais de observação da realidade e de reflexão dos possíveis fatores e determinantes do problema em estudo, com as diversas informações obtidas de forma mais sistematizada nessa etapa, como indicado em Berbel (1998b, p. 18):

Nesta comparação ocorrem possibilidades como as de reforçar posições existentes anteriormente (convicções, conhecimentos etc), na maioria das vezes aprofundando o entendimento sobre o objeto do estudo, ou de reformular as posições iniciais, a partir de diversos dados que provocam ou mesmo exigem uma nova compreensão sobre o problema. Em síntese, trata-se de uma oportunidade de aprendizagem efetiva, no contato e no confronto o mais direto possível com a realidade, onde a ação humana ou os fenômenos da natureza ocorrem concretamente.

Propomo-nos, portanto, na teorização, com o auxílio de alguns procedimentos e instrumentos de investigação científica, coletar e sistematizar as informações dos pontos-chave do problema eleito. Por intermédio da ação reflexiva, buscamos, do mesmo modo, empenharmos-nos em aprofundar nosso estudo e adquirir conhecimento com o propósito de trazer soluções para o recorte da prática educacional problematizada.

4.1 A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

A literatura é o nosso primeiro suporte de investigação sistematizada. O ponto de vista de autores reconhecidos passam a subsidiar nosso trabalho, contribuindo para a análise das outras informações obtidas na investigação. Pretendemos, pois, com esta investigação, observar os propósitos e as finalidades que justificam a presença da disciplina Psicologia da Educação no curso de Pedagogia, buscando detectar sua importância na formação desse profissional e o seu papel para a prática do futuro docente.

É notória a presença da Psicologia na área educacional há algumas décadas. Em decorrência disso, e com o avanço dos estudos nessa área, algumas terminologias foram sendo criadas e consolidadas. Em alguns casos, a diferença se restringe apenas à nomenclatura, já que as concepções psicoeducativas têm em comum propostas, e objetivos muito semelhantes. Outras concepções, porém, apresentam particularidades distintas. Por isso, consideramos importante esclarecer as funções dos conteúdos da Psicologia com a prática educativa, o que nos permite direcionar e elucidar os propósitos desta pesquisa. Portanto, ao percorrer a literatura, foi possível observar as seguintes variações: Psicologia Escolar, Psicologia da Educação, Psicologia Educacional, Psicologia do Ensino, e, ainda, Psicopedagogia.

Sem a intenção de aprofundamento, mas de breve esclarecimento com relação a tais nomenclaturas, observamos que a Psicologia Escolar é de competência específica do psicólogo. Segundo o Dicionário de Psicopedagogia e Psicologia Educacional (BRUNNER; ZELTNER, 1994, p. 216), o “Psicólogo Escolar é um psicólogo graduado que exerce sua atividade, sobretudo na área escolar”. A ação desse profissional tem finalidade intervencionista no processo escolar (CATHARINO, 2001, p. 37). Para Valle (2003), o psicólogo escolar enfrenta atualmente, no seu campo de trabalho – a escola –, dois desafios fundamentais: sua aceitação como profissional realmente inserido na escola para, junto ao

corpo docente, promover trabalhos de integração e complementação dos conhecimentos pedagógicos com os conhecimentos psicológicos para o alcance de objetivos educacionais; e, de forma extensiva e ampla, envolver a escola e a família em atividades preventivas que promovam o desenvolvimento infantil, seja este cognitivo, afetivo, físico e social. Complementando nossa consulta ao dicionário, encontramos:

Psicologia Escolar é a aplicação dos conhecimentos psicológicos sobretudo da psicologia da aprendizagem, da psicologia do ensino, da psicologia do desenvolvimento, da psicologia social e da psicologia clínica à área escolar e ao ensino. Além disso, a Psicologia Escolar procura embasar este campo prático de forma científica através de pesquisas e trabalhos teóricos. (BRUNNER; ZEITNER, 2002, p. 211)

Quanto ao nosso objeto de estudo, a disciplina Psicologia da Educação – assim denominada em nossa instituição –, observamos duas variações terminológicas. A partir dos estudos teóricos no campo da Psicologia e de suas implicações educacionais, “delineou-se uma área específica de conhecimentos, que vem sendo denominada de Psicologia da Educação ou Psicologia Educacional” (GUERRA, 2000, p. 70). Ou seja, consiste em “um entendimento restrito do que constitui o campo da Psicologia Educacional ou Psicologia da Educação” (BATISTA e AZZI, 2000, p. 151), fato que pudemos confirmar no decorrer das leituras.

Alguns autores usam a terminologia Psicologia da Educação, outros, referindo-se à mesma área de conhecimento e às mesmas funções psicoeducativas no âmbito escolar, utilizam a terminologia Psicologia Educacional. Portanto, passamos a entender que a diferença se restringe apenas à nomenclatura, visto que ambas comungam dos mesmos propósitos.

Já, a Psicologia do Ensino, segundo Coll Salvador (2000), é uma parte específica da Psicologia da Educação. Ambas compartilham os mesmos objetivos, os quais sejam, de “estudar, explicar e compreender os processos de mudança comportamental que se produzem nas pessoas como uma consequência da sua participação em atividades educativas” (COLL SALVADOR, 2000, p. 21). No entanto, o autor esclarece que cabe à Psicologia do Ensino a pesquisa dos processos de mudança pessoais que resultam da participação em atividades educativas escolares.

Com exceção da Psicologia Escolar, que demanda especificidades voltadas para o bacharelado em Psicologia, as demais terminologias, anteriormente citadas, parecem

comungar dos mesmos propósitos e ocupar espaço teórico-prático que envolvem os conhecimentos da psicologia na educação no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Portanto, torna-se imprescindível a escolha de uma terminologia para facilitar o tratamento e a compreensão do foco de estudo. Por isso, considerando ainda a nossa realidade institucional e pedagógica, optamos por permanecer com a terminologia “Psicologia da Educação”, como referência à área de conhecimento que direciona os estudos e pesquisas da Psicologia.

4.1.1 Origem da disciplina científica Psicologia da Educação

A Psicologia da Educação tem suas raízes na Psicologia científica, como também na Filosofia. Seu nascimento se manifestou nos primeiros ensaios psicológicos, quando a Psicologia buscava o seu reconhecimento e *status* de disciplina científica. O momento histórico vivido naquele tempo, século XIX, apresentava uma nova demanda social que, conseqüentemente, passou a exigir mudanças no processo educacional da época. Portanto, para compreendermos o motivo da existência do nosso objeto de estudo, necessitamos fazer um breve resgate histórico a respeito das determinantes que lhe deram origem.

A Psicologia é um desmembramento da Filosofia, ciência milenar que interroga a existência humana e sua interioridade. Essa ruptura se fez necessária com o desenvolvimento de uma nova ordem econômica, o capitalismo (BOCK, 2002). Circunstâncias histórica estas que passam a exigir um novo homem e vem revolucionar a concepção de mundo da época, num movimento transformador no século XIX, que tem como uma de suas conseqüências o nascimento da ciência – conhecimento sistematizado e rigoroso da realidade – que se estendeu ao campo da Psicologia e, por sua vez, nas palavras de Larocca, estabeleceu a autonomia científica da Psicologia em relação à Filosofia. Afirma a autora:

Na segunda metade do século XIX, as sociedades industriais capitalistas estão em plena fase de consolidação, especialmente na Europa, berço do primeiro laboratório de Psicologia, fundado por Wundt em 1879, na Universidade de Leipzig, Alemanha. A reivindicação de *status* científico para a Psicologia, sua independência da Filosofia, seu desenvolvimento indicam uma estreita relação com as necessidades dessa sociedade. (LAROCCA, 1999, p. 14)

Para Bock (2002), o processo de industrialização foi propulsor do desenvolvimento do campo científico. Segundo a autora, o capitalismo coloca o mundo em movimento. A natureza passa a ser investigada. A razão, submetida ao poder centralizador da fé, e a verdade, determinada pela autoridade hierárquica de uma sociedade autoritária, rígida e estática, passa a ser questionada. O homem busca respostas no campo da investigação. Passa a construir conhecimento sistematizado em estudos experimentais e a sentir necessidade de criar espaços apropriados para o estudo dos fenômenos psicológicos. O Laboratório de Experimentos em Psicofisiologia, citado anteriormente, criado por Wilhelm Wundt (1832-1926) na Alemanha, é resultante desse momento, vindo a consolidar o nascimento da Psicologia que, para Bock (2002, p. 26), foi pedra angular, uma vez que:

[...] esse marco histórico significou o desligamento das idéias psicológicas abstratas e espiritualistas, que defendiam a existência de uma alma nos homens, a qual seria a sede da vida psíquica. A partir daí, a história da Psicologia é de fortalecimento de seu vínculo com os princípios e métodos científicos. A idéia de um homem autônomo, capaz de se responsabilizar pelo seu próprio desenvolvimento e pela sua vida, também vai se fortalecer a partir desse momento.

O ponto de partida histórico da Psicologia ancora-se em uma estrutura social que aspira aos ideais revolucionários franceses de liberdade, igualdade e fraternidade entre todos que “anunciavam a apologia de uma sociedade democrática, com ênfase na possibilidade de mobilidade social onde a herança de berço seria substituída pelo esforço e pelo mérito pessoal o novo aferidor, que determinará o fracasso ou o sucesso dos indivíduos” (CATHARINO, 2001, p. 38). Para tanto, todos deveriam ter as mesmas oportunidades a fim de desenvolver suas aptidões. Com este propósito, a educação formal passa a ser valorizada. A educação ocupa uma “posição privilegiada – uma vez que é ela a responsável por transformar a ‘matéria bruta’ – os potenciais – em habilidades bem desenvolvidas” (CATHARINO, 2001, p. 38).

O pensamento dominante liderado pela burguesia, classe em ascensão, que disputa o poder com a nobreza e com o clero, defende “a emancipação do homem para emancipar-se também” (BOCK, 2002, p. 38). Portanto, a especulação de um homem autônomo e responsável por seu desenvolvimento, livre da interferência divina, é influenciado, do mesmo modo, pelos interesses socioeconômicos e políticos da época.

Para Libâneo (1989, p. 87), paralelamente ao desenvolvimento da Psicologia, no século XIX, o homem define-se como livre, como ser individual capaz de

vender sua força de produção, “já que as novas relações de trabalho supõem o proprietário dos meios de produção e o assalariado livre para aceitar uma relação contratual”. O homem começa a desenvolver um novo sentimento, o individualismo. Tal sentimento, característico das relações sociais do regime capitalista, ganha nova variante com o desenvolvimento da produção. Na concepção de Libâneo, o individualismo é visto como a prevalência do individual que, por sua vez, irá exercer grande influência na estruturação social e científica da humanidade. Libâneo (1989, p. 87) explica:

[...] desgastando-se com a liberação de energia no trabalho, o homem precisa garantir sua privacidade, certo isolamento que lhe possibilite recompor as energias. O culto ao individualismo é, assim, uma necessidade da produção capitalista, é uma consequência das relações específicas de produção. Não interessando explicar as verdadeiras condições em que o trabalho se dá, e o isolamento individual como consequência, esta relação trabalho/isolamento aparece como fazendo parte da condição humana, como comportamento natural.

As necessidades sociais da época, segundo Patto (1984, p. 87) de “selecionar, orientar, adaptar e racionalizar”, buscam caminhos para o desempenho prático e produtivo. A evolução do processo de industrialização requer mão-de-obra especializada, como também respostas e soluções imediatas para o mundo do trabalho. Portanto, em tempos de consolidação de uma sociedade industrial capitalista, passa-se a exigir um novo comportamento social das pessoas, vinculado “à organização racional de uma sociedade à qual os indivíduos deveriam ajustar-se e adaptar-se sem que a estrutura socioeconômica dessa mesma sociedade fosse colocada em questão” (LAROCCA, 1999, p. 14).

Estas transformações socioeconômicas, vivenciadas naquele momento histórico, refletem diretamente na estruturação da Psicologia científica. A valorização da individualidade humana é tida “como um caso particular de personalidade humana básica, o que pressupõe que cada indivíduo possui características que são universais e independem de influências do meio social” (LIBÂNEO, 1989, p. 87) e são incorporadas às concepções científicas da época. E os estudos dos fenômenos psicológicos têm sua área demarcada pelo *status quo* racional capitalista que, impregnada pelo seu poder, prevalecerá por muitas décadas.

Contudo, no início do século XX, a Psicologia como ciência passa a utilizar-se de métodos experimentais das ciências físicas e das ciências naturais em diversas áreas da atividade humana, inclusive na educação. Deste modo, seus métodos e técnicas, a serviço da educação, passam a classificar e avaliar os dons individuais (CATHARINO, 2001). E, ao

mesmo tempo, como conseqüência das transformações socioeconômicas, a teoria educativa sente necessidade de buscar novos caminhos para sua fundamentação científica (COLL SALVADOR, 1999; GUERRA, 2000).

Como resultado do progresso industrial, século XX, alguns países mais desenvolvidos no ocidente dão início à “implantação progressiva [de uma] escolarização generalizada e obrigatória para a maioria da população” (COLL SALVADOR, 1999, p. 21-22; GUERRA, 2000; BOCK, 2004). Esta inovação provoca nos professores, nos centros de formação educacional e nas instituições de pesquisa educativa, a urgente necessidade de um ensino com maior qualidade. Ao mesmo tempo, a Psicologia ganha status de disciplina científica. Tal reconhecimento faz surgirem esperanças, no meio educacional, de possíveis contribuições “como fonte de informação e de idéias para a elaboração de uma teoria educativa de fundamento científico que permita melhorar o ensino e intervir sobre os problemas que se apresentam na escolarização generalizada da população infantil” (COLL SALVADOR, 1999, p. 22).

A valorização no campo da educação e o reconhecimento científico da Psicologia instigam alguns psicólogos a desenvolver pesquisas no âmbito educacional. Estes direcionamentos de investigações de fenômenos psicológicos deram origem a uma nova ciência. Nasce a Psicologia da Educação, apoiada nos primeiros ensaios da Psicologia científica e, por conseqüência, da nova demanda e necessidade educacional daquele tempo (COLL SALVADOR, 1999, 2000). Portanto, a dedicação de estudiosos da Psicologia ao campo educacional, dá origem a uma nova disciplina científica. Como explica Guerra (2000, p. 72):

[...] o interesse pela utilização dos conhecimentos psicológicos no ensino proporcionou a definição de um campo específico de pesquisas, muito importante para o estudo dos processos educativos, que culminou com a definição da Psicologia da Educação como uma disciplina fundamental ou nuclear para a teoria educativa, por longo período muito valorizada, sendo considerada a mais significativa área da Educação.

Cabe aqui retomar a questão acrescentando-se que as origens da Psicologia científica e das teorias educativas procedem da Filosofia e foram por um longo tempo, até o final do século XIX, mediadas por pressupostos filosóficos. Tanto a preocupação em compreender a interioridade humana, como as primeiras tentativas de explicar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano tiveram início nas reflexões dos antigos filósofos gregos, posteriormente ressignificadas pela Psicologia científica. Podemos dizer,

então, que, como nos mostram vários autores (MOREIRA, 1994; COLL SALVADOR, 1999, 2000; GUERRA, 2000; BOCK, 2002), a diversidade de pensamentos e concepções filosóficas deu origem a diferentes correntes teóricas que são estudadas até os dias de hoje e permanecem a serviço da educação.

4.1.2 Como a Psicologia tem tratado historicamente a Psicologia da Educação

Atendo-se basicamente às problemáticas educativas e escolares, a Psicologia da Educação dá seus primeiros passos científicos e “assume trabalhos e pesquisa sobre aprendizagem, testes mentais, medidas do comportamento, psicologia da criança e clínica infantil” (COLL SALVADOR, 1999, p. 22). Compartilhando do mesmo pensamento do autor, Larocca lembra da marcante influência do ideário liberal burguês, desde as primeiras relações entre Psicologia e Educação, e afirma “À Psicologia da Educação, neste início, coube a classificação dos indivíduos através de testes de inteligência, aptidões, personalidade, tendo em vista o ajustamento e adaptação dos mesmos às relações sociais vigentes” (LAROCCA, 1999, p. 15).

Segundo Coll Salvador, durante as duas primeiras décadas, a Psicologia da Educação procurou aproveitar e “aplicar na educação todos os conhecimentos potencialmente relevantes proporcionados pelas pesquisas desenvolvidas no âmbito da Psicologia científica nascente” (COLL SALVADOR, 1999, p. 23). No entanto, três áreas ou campos de pesquisa se destacam devido ao grande interesse na educação escolar. São elas: “o estudo e a medida das diferenças individuais e a elaboração de testes, a análise dos processos de aprendizagem e a psicologia da criança” (COLL SALVADOR, 1999, p. 23).

A Psicologia da Educação desenvolve-se com intensidade, nas duas primeiras décadas do século XX e amplia progressivamente suas pesquisas em diversas áreas no mundo educacional. Diversos núcleos de pesquisa são criados e desenvolvidos. No campo da psicologia da aprendizagem, dois pontos significativos, porém, divergentes, são defendidos por dois grandes pesquisadores, segundo Coll Salvador (1999), reconhecidos como os primeiros psicólogos educacionais. Tais concepções provocam grande polêmica entre os estudiosos da época, como mostram alguns autores em seus estudos (LAROCCA, 1999; COLL SALVADOR, 1999; 2000; GUERRA, 2000; WOOLFOLK, 2000).

A primeira concepção de estudos da aprendizagem que Coll Salvador (1999,

p. 25) nos traz, é representada por Edward L. Thorndike (1874-1949). De cunho conteudista, propunha “uma transposição à prática escolar dos resultados obtidos nos laboratórios” de estudos psicológicos. Para Thorndike, as pesquisas psicológicas experimentais serviriam de apoio para a fundamentação das propostas educativas. No entanto, o pesquisador advertia que a escola deveria estar sempre atenta a esta relação e levantar suspeitas, caso elas não correspondessem aos seus propósitos.

A segunda, apresentada por Coll Salvador (1999), refere-se à concepção psicoeducativa de Charles H. Judd (1873-1946), defensor da “idéia de que somente os resultados obtidos diretamente a partir dos estudos dos processos de aprendizagem em situações reais de sala de aula poderiam ser generalizados na prática educativa” (COLL SALVADOR, 1999, p. 27). A grande preocupação deste pesquisador era tornar o conhecimento da Psicologia relevante e útil à educação. A finalidade da Psicologia da Educação seria a análise dos processos mentais pelos quais a criança internaliza os conteúdos escolares, ou seja, os conhecimentos acumulados pela sociedade que são sistematizados e transmitidos no processo escolar. Para Judd, o processo de aprendizagem não se restringia a uma seqüência de associação de estímulos e resposta, mas sim ao desenvolvimento das capacidades de organizar, sintetizar e transformar as experiências educacionais. Estas duas concepções psicoeducativas ganharam espaço e cristalizaram-se em duas diferentes linhas de pesquisa que se perpetuam até os dias atuais.

Tendo como base a educação, os estudos em laboratórios forneciam dados de pesquisa, desenvolviam princípios e conhecimentos teóricos psicoeducativos de grande relevância, porém, desvinculados da prática docente. Cabe aqui lembrar que, apesar de Judd (apud COLL SALVADOR, 1999) defender a importância dos estudos da Psicologia da Educação voltados para situações reais de sala de aula, estes também aconteciam nos limites dos laboratórios para que fossem generalizados e úteis à prática educativa, como nos 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. O laboratório, em vez de sala de aula, era o lugar da pesquisa, e o objeto dos estudos 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.

Bzuneck (1999) nos mostra que os dois psicólogos educacionais, Edward L. Thorndike e Charles H. Judd, centralizavam suas pesquisas experimentais em laboratório. Correspondendo ao contexto da psicologia daquela época, de conquistar o status de ciência, ambos defendiam o rigor científico em seus estudos. O autor acrescenta que o reconhecimento da relação da psicologia com a prática escolar é recente. Na época “havia, sim, o interesse pela educação, porém, a Psicologia Educacional não se identificava com a formação de professores” (BZUNECK, 1999, p. 44). As pesquisas de aspectos psicológicos desempenhavam papel de destaque, possuíam uma certa superioridade em relação à área educacional. Na tentativa de conquistar o reconhecimento científico, as pesquisas procuravam satisfazer as demandas científicas daquele período. Assim sendo, tanto como as áreas exatas, as investigações educacionais aconteciam nos limites dos laboratórios em condições experimentais. Bzuneck (1999, p. 44) mostra que a prática docente, ou pedagógica, era discriminada e menosprezada, a ponto de haver uma separação física para não prejudicar o prestígio científico de alguns pesquisadores, como foi o caso de Judd:

Em Chicago, Judd isolou de seu departamento de psicologia o setor de formação de professores (as), em parte porque ele acreditava que essa separação contribuiria para assegurar o status científico da psicologia: uma unidade institucional composta sobretudo por mulheres, provavelmente, não granjearia muito prestígio na academia.

A grande ênfase ao conhecimento dos aspectos psicológicos nos estudos dos fenômenos educacionais não permitia espaço para intercâmbios com outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, a Filosofia, base das teorias educativas. No decorrer do tempo, tal postura extremista resultou, segundo Bzuneck (1999), na psicologização da educação. A Psicologia não seria um fundamento para as inquietações da prática docente, mas sim, o único elemento capaz de preparar o professor para atuar no âmbito escolar.

Na tentativa de explicar e compreender os fenômenos educacionais, primeiro há de se considerar a diversidade de concepções psicológicas, algumas até mesmo divergentes, que deram origem a diferentes concepções psicoeducativas. Tal diversidade é reconhecida por diversos autores como pertinente à complexidade educacional e às suas variáveis. Segundo Coll Salvador (1999, 2000), a diversidade de vertentes psicoeducativas que coexistem atualmente expressa a importância e o empenho de concepções da Psicologia em intervir nos problemas de âmbito escolar, como também contribuir para o aperfeiçoamento do ensino na busca de uma educação com qualidade.

Desse modo, podemos compreender que a Psicologia da Educação, desde o

seu nascimento até os dias atuais, tem-se empenhado no propósito de oferecer qualidade ao processo de ensino-aprendizagem. Como conseqüência dessa intenção, dois pontos de vista foram-se consolidando com o passar do tempo. Um procura, por meio de pesquisas psicológicas experimentais, transpor para a prática escolar resultados obtidos em laboratórios e o outro, por sua vez, procura refletir criticamente a respeito dos fenômenos reais da vivência escolar, preocupando-se com a verdadeira utilidade da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente.

Este segundo propósito, conforme se pode depreender dos autores consultados – Coll Salvador (1999, 2000), Bzuneck (1999), Larocca (1999), Guerra (2000) –, além de procurar oferecer qualidade ao processo de ensino-aprendizagem, manifesta a intenção e preocupação de estabelecer uma base científica às teorias psicoeducativas que permita intervir com coerência e efetividade na problemática educativa do âmbito escolar.

4.1.3 Posicionamento divergente quanto à aplicação da Psicologia da Educação

Mesmo sendo considerada uma ciência jovem, com aproximadamente 100 anos, a Psicologia da Educação vem-se desenvolvendo de maneira significativa e promissora. Esta ciência tem elaborado e revelado produções teóricas de imenso valor, como também tem obtido excelentes resultados em suas pesquisas psicoeducativas, de acordo com Bzuneck (1999), Larocca (1999), Lomônaco (1999), Coll Salvador (1999, 2000), Bock (2002), Guerra (2000) e Woolfolk (2000). No entanto, Coll Salvador (1999, p. 33) observa que esta ciência:

[...] ainda não pode satisfazer de maneira adequada as expectativas que, desde o começo, foram-lhe depositadas e que, de alguma maneira, continuam sendo vigentes: outorgar uma base científica à teoria educativa e oferecer proposta concretas para melhorar a educação e o ensino.

Para Coll Salvador (1999), há ainda muito que se fazer para que este propósito seja alcançado. Apesar da dedicação de muitos estudiosos, do investimento em pesquisas e dos resultados positivos obtidos na área, a Psicologia da Educação, como disciplina científica, não se constitui numa orientação concreta na área psicoeducativa no cenário atual.

Alguns autores, como Bzuneck (1999), Larocca (1999), Coll Salvador

(1999, 2000), Almeida (2000, 2007), Batista e Azzi (2000) e Guerra (2000), apontam para a existência de extremos, pertinentes à diversidade de concepções psicoeducativas que oscilam entre a psicologização, ou psicologismo do processo educacional – herança do ideário liberal – que considera a psicologia como a única ciência capaz de solucionar os problemas no âmbito escolar, e as concepções que reconhecem a diversidade de processos educacionais. Aliás, estas últimas, tanto consideram a diversidade de natureza psicológica e suas variáveis, como reconhecem a diversidade de outros processos e suas variantes que não são de natureza psicológica, mas que se fazem presentes em situações educativas.

No primeiro caso citado, encontram-se “as concepções da psicologia da educação como um simples campo de aplicação do conhecimento psicológico, isto é, como uma psicologia aplicada à educação” (COLL SALVADOR, 1999, p. 40). O autor revela que este conceito de psicologia, aplicado à educação, predominou com grande ênfase no meio educacional até a década de 50 e ainda é amplamente aceito nos dias atuais. No entanto, ele não nega sua validade. Reconhece que, apesar de suas diferentes nuances, sua presença na área educacional tem obtido alguns retornos positivos de “significação inquestionável [e que compartilham dos] mesmos princípios e pressupostos básicos para abordar as relações entre conhecimento psicológico e a teoria e a prática educativa” (COLL SALVADOR, 1999, p. 40). E, ainda, parafraseando o autor, a psicologia aplicada à educação tem como missão selecionar, entre os conhecimentos da área, em um determinado momento histórico, aqueles que podem levar a entender e explicar o comportamento das pessoas no âmbito educacional.

Para Coll Salvador (1999), a concepção de Psicologia aplicada à educação, ao compartilhar os princípios e as intenções comentadas acima, dificulta e impossibilita a construção de uma orientação coesa e clara da Psicologia da Educação, condizente com a necessidade atual da educação. Portanto, estes propósitos, por sua vez, irão gerar focos diversificados de aplicação que contrariam a unidade desta ciência, como explica:

[...] de um lado, percebem-se diferenças significativas quanto às dimensões ou aos aspectos do comportamento humano valorizados como potencialmente úteis e relevantes para a educação; dessa maneira, de acordo com a dimensão escolhida depara-se com: uma psicologia evolutiva ou do desenvolvimento aplicada à educação; uma psicologia da aprendizagem aplicada à educação; uma psicologia social aplicada à educação; uma psicologia das diferenças individuais aplicada à educação; ou até uma psicologia geral aplicada à educação. De outro lado, temos – e citaremos somente mais alguns exemplos – uma psicologia genética aplicada à educação; uma psicanálise aplicada à educação; uma psicologia condutista aplicada à educação; ou uma psicologia cognitivista aplicada à educação. Tudo isso reflete a persistência das escolas de psicologia em proporcionar explicações globais diferentes e até contrapostas ao comportamento humano. (COLL SALVADOR, 1999, p. 40)

Concorde com a diversidade implícita nas concepções comentadas acima, o autor afirma a presença ativa, bastante fortalecida nos dias atuais, do reducionismo psicológico e da concepção da Psicologia da Educação como um mero campo de aplicação dos conhecimentos psicológicos. Ou seja, a Psicologia aplicada à educação não atende, de maneira adequada, as expectativas de conceder uma base científica à teoria educativa e, ainda, não oferece propostas concretas para a qualidade da educação e do ensino, pois

[...] como uma disciplina ou subdisciplina científica no sentido restrito, já que não existe um objeto de estudo próprio e, sobretudo, não há o propósito de produzir conhecimentos novos, mas unicamente o propósito de aplicar conhecimentos já existentes ou gerados por outra área ou parcela da pesquisa psicológica; no máximo o único tipo de conhecimento novo que a psicologia aplicada à educação pode aspirar a produzir legitimamente é o referido às estratégias ou procedimentos de aplicação. (COLL SALVADOR, 1999, p. 40)

Segundo Coll Salvador (1999) e Guerra (2000) o reducionismo psicológico subjacente à psicologia aplicada à educação tem sofrido, nas últimas três décadas, severas críticas, até mesmo de estudiosos de Psicologia. Coll Salvador afirma que alguns críticos “chegam a colocar em dúvida o próprio sentido da psicologia da educação como uma área de atividade científica suscetível de fazer contribuições úteis à teoria e à prática educativas” (COLL SALVADOR, 1999, p. 41). Porém, o mesmo autor manifesta-se contrário a este radicalismo crítico extremista.

Lembrando, no entanto, que nem todas as variáveis que se manifestam em situações educativas são de natureza psicológica, Coll Salvador (1999) aponta para outros caminhos. Afirma que a Psicologia não pode explicar sozinha a realidade escolar e que alguns críticos são convictos em defender uma nova postura científica para a Psicologia da Educação. Estes acreditam que somente a elaboração de uma ciência da educação, apropriada para compreender e interpretar com maior adequação a diversidade de fenômenos educativos, será capaz de proporcionar a qualidade, tão almejada, na educação. Desta visão também comungam outros autores, tais como Bzuneck (1999), Larocca (1999), Almeida (2000, 2007) e Guerra (2000).

Deste modo, Coll Salvador (1999) revela que muitos estudiosos “argumentam que não tem qualquer sentido estudar os componentes psicológicos sem estudar, ao mesmo tempo, os componentes sociológicos, institucionais, políticos, econômicos, didáticos etc., com os quais parecem indissolivelmente relacionados” (COLL SALVADOR, 1999, p. 41). Tal ponto de vista ajusta-se às concepções citadas anteriormente, que

reconhecem a diversidade de processos educacionais de natureza psicológica e suas variáveis, como a de outros processos e suas variantes que não são de natureza psicológica, mas que estão presentes no âmbito escolar.

Em contrapartida, o autor defende uma concepção diferente para a Psicologia da Educação. Segundo Coll Salvador (1999), esta seria uma disciplina-ponte, que faria a ligação entre a Psicologia e a Educação. Porém, para tal propósito, fazem-se necessárias, como nos mostra o autor:

[...] mudanças profundas na maneira tradicional de entender as relações entre o conhecimento psicológico, a teoria e a prática educacional. De um lado, essas relações já não podem ser consideradas em uma única direção; o conhecimento psicológico pode contribuir para melhorar a compreensão e a explicação dos fenômenos educativos, porém o seu estudo pode facilitar igualmente a ampliação e o aprofundamento do conhecimento psicológico. Por outro lado, a fim de que esta reciprocidade seja produzida nas contribuições, será preciso considerar as características próprias das situações educativas mais do que habitualmente tem acontecido” (COLL SALVADOR, 1999, p. 41).

Para o autor, o meio educacional deixa de ser um mero campo de aplicação do conhecimento psicológico para ser um ambiente de estudo que utilizará instrumentos conceituais e metodológicos próprios da Psicologia. Portanto, a disciplina-ponte fará o elo entre a Psicologia e a Educação, tendo seu objeto de estudo próprio e a finalidade de gerar um novo conhecimento com prioridades de aplicação. Tal objeto de estudo da Psicologia da Educação, como disciplina-ponte, consiste no “processo de mudança de comportamento que se produz nas pessoas como consequência da sua participação em atividades educativas” (COLL SALVADOR, 1999, p. 51). Convém ressaltar que a aplicação da Psicologia como disciplina-ponte não se assemelha à Psicologia aplicada à Educação, ou seja:

[...] as duas concepções – a da psicologia aplicada à educação e a da psicologia da educação como uma disciplina-ponte – têm em comum a idéia de que a principal finalidade da psicologia da educação é a de utilizar e aplicar os conhecimentos, os princípios e os métodos da psicologia para a análise e o estudo dos fenômenos educativos. Mas fora esse aspecto significativamente natural do conhecimento psicológico, o uso e a aplicação que pode ser muito útil e relevante; também são discrepantes, como se pôde comprovar, em relação a como construir esse conhecimento e em relação ao significado da própria finalidade da aplicação (COLL SALVADOR, 1999, p. 43).

O autor, ao mencionar a importância da Psicologia da Educação como disciplina-ponte, afirma que a troca de informações entre os conhecimentos psicológicos com

os fenômenos educativos trará enriquecimento tanto para a área da Psicologia como para a pedagógica. Este relacionamento não será unilateral e sim, nas palavras do autor, “de interdependência e nas duas direções” (COLL SALVADOR, 1999, p. 47).

Consideramos oportuno, neste momento, recordar a diversidade existente no âmbito educacional. Bzuneck (1999), ao abordar a Psicologia da Educação e a formação de professores, com base em tendências contemporâneas, conceitua a educação. Descreve-a como “o conjunto dos esforços de uma sociedade no sentido de socializar as novas gerações em relação à sua herança cultural, através de instituições como a escola, ao lado de outras agências” (BZUNECK, 1999, p. 41). Adverte que a educação é dinâmica e diversificada e suas características têm variado conforme o momento histórico vivido ou a cultura em que se encontra.

A transmissão de saberes socioculturais às novas gerações e a apropriação daqueles por estas têm como finalidade a continuidade das tradições e costumes de um povo, com o propósito de manutenção, ampliação e transformação de sua realidade. Cabe à educação preocupar-se com a difusão do conjunto de conhecimentos, informações e saberes adquiridos pelo grupo social em que está inserida e ao qual representa. Como afirma Gatti (2003, p. 113), a “educação é o campo privilegiado das *aprendizagens com os outros em situação*, [grifo da autora], em um lugar, um território, onde significados e intencionalidades permeiam todas as ações”.

A escola tem crescido quantitativamente nas últimas décadas e nas mesmas proporções crescem seus problemas e seus desafios a serem enfrentados, como afirmam os estudiosos (BZUNECK, 1999; LAROCCA, 1999, 2000; COLL SALVADOR, 1999, 2000). Portanto, esse crescimento não é apenas quantitativo. A complexidade social tem aumentado e provocado inúmeros problemas de ordem socioeducacional como: “desentendimentos professor-aluno, as propaladas ‘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 de mudança” (LAROCCA, 1999, p. 18).

As afirmações acima vêm confirmar as manifestações de um grupo de acadêmicos, com formação docente em nível de ensino médio, que já atuam no espaço educacional como docentes, nas séries iniciais do ensino fundamental, ou na área de coordenação e administração escolar, relatadas no início deste trabalho, na etapa da Observação da realidade. Tais acadêmicos relatam as dificuldades de aplicar na prática o que aprenderam com a teoria. Estes, em acordo com os autores citados no parágrafo anterior, alegam superlotação nas classes e uma gama diversificada de problemas psico-sócio-culturais.

Porém, tanto Larocca (1999, 2000) quanto outros estudiosos asseguram que a Psicologia da Educação oferece condições de ação e não de conformidade com a complexidade implícita na escola (BZUNECK, 1999; LAROCCA, 1999; LOMÔNACO, 1999; COLL SALVADOR, 1999, 2000; ALMEIDA, 2000; BATISTA e AZZI, 2000; GUERRA, 2000; WOOLFOLK, 2000). Cabe ressaltar que Lomônaco (1999, p. 12) acredita que a maior parte dos estudiosos da área “admite atualmente que a aplicação de conhecimentos psicológicos para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno não é apenas possível, mas altamente desejável, para não dizer indispensável”.

Mais uma vez recorreremos a Coll Salvador (1999, p. 17) na passagem que confirma as colocações citadas acima, ao revelar que o desenvolvimento da Psicologia da Educação tem se mantido, ao longo do tempo, com o propósito de:

[...] não medir esforços de aplicação e de utilização dos princípios, das explicações e dos métodos da psicologia científica nas renovadas tentativas de melhorar as práticas educativas em geral, concretamente a educação escolar, e também nas intenções de elaborar explicações adequadas e úteis para o planejamento e o desenvolvimento dessas práticas. Ela tem a sua origem na crença racional e na argumentação de que a educação e o ensino podem melhorar sensivelmente como consequência da utilização correta dos conhecimentos psicológicos.

Deste modo, sendo a Psicologia da Educação “uma disciplina acadêmica, um campo de pesquisa científica, com profundas relações com a prática educacional, o que significa que toda a construção de seu trabalho consiste em unir a prática da educação escolar com a psicologia científica” (BZUNECK, 1999, p. 42), ela necessita considerar tal diversidade educativa. Portanto, como asseguram alguns estudiosos, entre os quais Bzuneck (1999), Larocca (1999), Lomônaco (1999), Coll Salvador (1999 e 2000), Almeida (2000), Batista e Azzi (2000), Guerra (2000) e Woolfolk (2000), o estreitamento destes vínculos entre conhecimento científico e realidade escolar torna igualmente dinâmicas e variáveis as ciências que estudam os fenômenos educacionais, entre elas, a Psicologia da Educação.

4.1.4 Psicologia da Educação: relacionamento da teoria com a prática escolar

Composta por uma “combinação de problema, teoria e metodologia” (BZUNECK, 1999, p. 42), a Psicologia da Educação procura focalizar em suas pesquisas problemas significativos do meio educacional. Alguns desses problemas, como nos mostra o autor, são seculares, como por exemplo:

[...] [o] ensino de [...] processos cognitivos e afetivos na aprendizagem escolar, incluindo aí os da motivação (motivação é considerada problema de ponta em educação), otimização da aprendizagem dos alunos, estratégias de aprendizagem, aprendizagem auto-regulada, autoconceito, crenças e conhecimentos prévios de alunos e professores, níveis de desenvolvimento do aluno, etc. (BZUNECK, 1999, p.42).

Outros problemas, no entanto, emergem juntamente com as transformações e mudanças econômicas e socioculturais de cada época (BZUNECK, 1999; LAROCCA, 1999; COLL SALVADOR, 1999, 2000; LOMÔNACO, 1999). Todavia, a primeira finalidade desta disciplina científica é “a compreensão e a melhora da educação, particularmente no contexto escolar, em sala de aula. Em outras palavras, essa disciplina busca descobrir problemas, situá-los, defini-los e compreendê-los, sinalizando soluções práticas” (BZUNECK, 1999, p. 42) para o processo de ensino-aprendizagem em classe.

Considerando igualmente a visão contemporânea de ensino-aprendizagem, Woolfolk (2000) também afirma “que a psicologia da educação é uma disciplina com suas próprias teorias, métodos de pesquisa, problemas e técnica” (WOOLFOLK, 2000, p. 25). Para a autora, as pesquisas psicoeducativas ultrapassam os limites da sala de aula. O dia-a-dia da educação é o foco de pesquisa da Psicologia da Educação e os resultados de tais investigações contribuem para a construção de princípios educacionais, teorias, procedimentos e métodos de ensino e de avaliação para a prática docente. Desse modo, o estudo da Psicologia da Educação pode ter seu enfoque nos aspectos individuais, ou nos aspectos culturais e sociais da complexidade escolar (WOOLFOLK, 2000).

Bzuneck (1999, p. 42) lembra, além disso, que a escola é reconhecida como instituição educacional universal e muito acreditada pela família do educando. Segundo o autor, “na escola, os alunos, crianças e adolescentes, deverão atingir determinados objetivos educacionais, como adquirir conhecimentos e habilidades, inclusive sociais, desenvolver a

moralidade [...]”.

Guimarães acrescenta, ainda, a importância da sala de aula “como primeiro lugar, depois da família” (GUIMARÃES, 1996, p. 8), que permite à criança, ao relacionar-se com seus colegas, perceber suas habilidades, seus talentos e seus valores na sociedade.

Compartilhando do ponto de vista de Bzuneck (1999) e Guimarães (1996), Larocca (1999, p. 19) reconhece a escola como um instrumento de auxílio para a família diante dos conflitos, desafios e necessidades contemporâneas, pois:

[...] a turbulência gerada pelos problemas sociais aumenta a dimensão de conflitos existenciais, conflitos de papéis, conflitos entre sexos e outros tantos. Impossibilitados de resolver seus problemas, dada a preocupação mais premente com a sobrevivência, as famílias esperam da escola o auxílio de que precisam para ajudar os filhos a resolver impasses e dificuldades.

Apesar disso, Larocca (2000) chama-nos à atenção para as “não-condições” que implicam em diversos obstáculos econômicos e socioculturais como impeditivos para a qualidade do ensino. A pesquisadora é cautelosa em nos lembrar dos limites na área educacional e alerta para

[...] a tentativa de fazer da qualificação docente um remédio milagroso para todas as doenças brasileiras refletidas na educação. Assim, não é possível deixar de lado os salários baixos ou miseráveis das famílias, o desemprego assustador, a pouca ou nenhuma garantia de recursos para conquistar e manter um mínimo de dignidade do ser humano na saúde, alimentação, moradia, transporte, segurança, lazer etc (LAROCCA, 2000, p. 121).

Somando-se aos limites descritos acima, há ainda que se considerar aqueles existentes entre a relação da Psicologia com a educação. Devido à complexidade e dimensão dos problemas educacionais, somente a Psicologia não consegue dar conta de solucionar ou responder pela qualidade do ensino. Nas palavras da autora:

A educação é uma prática multidimensionada e multideterminada, ou seja, sofre a influência de diferentes variáveis que não exclusivamente as psicológicas. Por isso, a tentativa de compreender o fenômeno educacional deverá levar em conta dimensões distintas mas inter-relacionadas: biológicas, psicológicas, sociológicas, filosóficas, econômicas, políticas, históricas, culturais, organizacionais, didáticas, metodológicas, entre outras (LAROCCA, 2000, p. 121).

A autora reconhece, portanto, os limites da Psicologia para a solução da problemática da prática, mas não isenta o professor da responsabilidade e do compromisso com uma formação de qualidade. Afirma que é seu dever:

[...] colocar em prática instrumentos reflexivos acerca do processo de aprendizagem, do desenvolvimento intelectual, do desenvolvimento afetivo, do processo de socialização do ser humano, de como e porque alguém é motivado para determinada busca, para interagir com seus pares, e ao meio de tudo isso, diferenciar-se e assemelhar-se ao seu grupo humano, familiar, social, cultural, constituindo-se uma singularidade (LAROCCA, 2000, p. 122).

Contudo, não há como negar a complexidade presente no âmbito escolar. O aumento da diversidade na sala de aula é um aspecto a ser reconhecido e aceito pelo professor. É importante que o professor identifique as diferentes habilidades cognitivas e culturais, como também as diferentes formas de aprendizagem de seus alunos e suas limitações, como afirma (WOOLFOLK, 2000, p. 29): “os professores devem ser capazes de reconhecer, respeitar e adaptar-se às diferenças individuais e grupais, assim como criar comunidade em sala de aula que permitam [sic] que os alunos se sintam acolhidos e incentivados”.

Woolfolk (2000) considera a aprendizagem humana como ponto central da Psicologia da Educação. Independente do espaço em que a aprendizagem aconteça, deve-se dar ao professor liberdade para decidir o melhor caminho para promovê-la. Este profissional deve, igualmente, ter consciência e assumir responsabilidade em relação aos resultados de suas ações docentes. Portanto, o professor deverá investir em sua capacitação para ampliar seus conhecimentos e, conseqüentemente, ter condições de promover soluções de problemas do cotidiano escolar, desenvolver a criatividade e o trabalho cooperativo. Além disso, deverá reconhecer e considerar que o aluno é o grande responsável pela sua aprendizagem, uma vez que ela só acontece quando o próprio aprendiz constrói o seu conhecimento. É o que mostram alguns psicólogos da educação, como Guimarães (1996), Bzuneck (1999), LaroCCA (1999) e Woolfolk (2000). Para esta última autora, cabe ao professor promover a aprendizagem autônoma ao “orquestrar materiais, tarefas, ambientes, conversas e explorações que incentivem e promovam a aprendizagem” (WOOLFOLK, 2000, p. 29). Desse modo, a estudiosa acredita que não existe aprendizagem sem atenção e envolvimento e afirma que os professores precisam incorporar à sua prática “fatores motivacionais que promovam a aprendizagem ativa, engajada e independente” (WOOLFOLK, 2000, p. 29).

Guimarães (1996) reconhece no ensino seu caráter social e também ético e nos lembra que tanto o professor como os alunos são susceptíveis a valores e crenças. Ela tem contribuído nos últimos anos com importantes informações sobre as implicações motivacionais no âmbito escolar. Em sua pesquisa de mestrado (1996), investiga, em algumas licenciaturas, o envolvimento motivacional de alunos com a disciplina Psicologia da Educação e aborda, conseqüentemente, possíveis obstáculos que podem prejudicar o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem:

[...] ao lado de alguns alunos realmente preocupados com aprender, com aprofundar o nível de conhecimentos ou com atingir uma fundamentação adequada para desempenhar satisfatoriamente a futura função, ressaltam-se os apáticos, pouco dispostos em participar das atividades propostas, outros preocupados apenas com notas ou com a conclusão do curso e outros ainda, com a evidente intenção de trabalhar ou comparecer às aulas o mínimo solicitado para garantir sua aprovação (GUIMARÃES, 1996, p. 2).

Com base em estudiosos da área, a pesquisa de Guimarães (1996) teve como objetivo investigar os aspectos qualitativos de motivação de alunos licenciandos. A autora afirma, ao citar Fernstermacher e Richardson (1994), que a disciplina Psicologia da Educação, como disciplina acadêmica obrigatória, constitui um “conjunto de conteúdos a serem assimilados [pelos alunos] e ao mesmo tempo uma ferramenta de aplicação educacional em sala de aula” (GUIMARÃES, 1996, p. 2).

Também Woolfolk ressalta (2000) que a Psicologia da Educação é disciplina obrigatória em quaisquer cursos de magistério, ou seja, cursos de licenciatura para as séries iniciais ou séries mais avançadas. Os objetivos desta disciplina, segundo a autora, são “compreender e aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem” (WOOLFOLK, 2000, p. 31). Assegura, ainda, a autora que os psicólogos da educação, ao desenvolverem conhecimentos e métodos, não utilizam apenas os conhecimentos psicológicos, utilizam também conhecimentos de outras áreas relacionadas com a aprendizagem e, além disso, exploram situações vivenciadas no cotidiano da escola.

Desse modo, com base na literatura explorada, parece-nos clara a importância da interação dos conteúdos teóricos com a prática escolar vivenciada pelo acadêmico. Tal relação fará com que ele encontre sentido naquilo que estuda e, conseqüentemente, tenha motivos para mobilizar o organismo para a ação (BOCK, 2002), ou seja, tenha motivação para progredir na aprendizagem. Esta aproximação entre teoria e prática, na disciplina Psicologia da Educação, com base na pesquisa de Guimarães (1996), irá

favorecer a compreensão da aplicabilidade dos pressupostos da disciplina e, oportunamente, permitirá ao acadêmico perceber possibilidades e dificuldades ao colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Do mesmo modo, o acadêmico poderá investir no aprimoramento de seus conhecimentos e no desenvolvimento de novas aptidões para lidar com os riscos e incertezas que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem. Este entendimento de integração entre teoria e prática, que produz e dá sentido ao cotidiano acadêmico, é igualmente defendido por outros autores já mencionados nesta pesquisa, tais como Bzuneck (1999), Larocca (1999, 2000 e 2002a), Lomônaco (1999), Coll Salvador (1999 e 2000), Almeida (2000), Batista e Azzi (2000), Guerra (2000), Woolfolk (2000), Catharino, (2001).

Consideramos oportuno lembrar que o nascimento da Psicologia da Educação se deu num momento inovador e muito delicado na história da humanidade. O mundo deparava com os desafios da modernidade, do conhecimento mensurável, científico, independente da fé cristã e com novas perspectivas socioeconômicas propiciadas pelo capitalismo, movimento marcado historicamente pela industrialização, em que a ciência e igualmente o seu aperfeiçoamento passaram a ser vistos como indispensáveis para trazer “respostas e soluções práticas no campo da técnica. Há, então, um impulso muito grande para o desenvolvimento da ciência, enquanto um sustentáculo da nova ordem econômica e social, a dos problemas colocados por ela” (BOCK, 2002, p. 37).

Com o propósito de compreender a presença e a relação entre a teoria e a prática da Psicologia da Educação nos cursos de formação docente, nos dias atuais, passamos a dar atenção a tal contexto histórico e a observar atentamente algumas considerações de Bzuneck (1999), que nos parecem como cerne do desenvolvimento e do perfil atual desta disciplina. Em acordo com outros autores, tais como Bock (2002), Lomônaco (1999) e Coll Salvador (1999 e 2000), Bzuneck (1999) nos lembra em seu artigo que, no início do século XX, havia grande ênfase atribuída à pesquisa dos fenômenos psicológicos. A necessidade daquele momento era consolidar a Psicologia como ciência. Tal propósito trazia em seu cunho o desmerecimento dos aspectos educacionais, porquanto os pesquisadores, como citamos anteriormente, valorizavam as pesquisas realizadas em laboratório e desprezavam a prática escolar como fonte de investigação.

Cabe aqui lembrar que, no limiar da Psicologia científica, os cursos de formação docente criaram expectativas positivas com relação às contribuições desta ciência para a elaboração de uma teoria educativa com fundamentação científica (COLL SALVADOR, 1999). Desse modo, a falta de vínculo entre as pesquisas de laboratório e os problemas vivenciados na prática escolar refletiram diretamente nos cursos de formação

docente, uma vez que a “Psicologia da Educação não se identificava com a formação de professores” (BZUNECK, 1999, p. 44). Essa falta de articulação resultou numa defasagem da teoria e da prática e levou professores da Disciplina, profissionais formadores de docentes, a compreendê-la segundo suas características científicas, ou seja, como fundamentos da educação que, como segundo nos afirma Guerra (2000), constituem, até os dias atuais, os alicerces da formação pedagógica do docente.

Nas palavras de Bzuneck (1999, p. 43), ao se reportar em seu artigo a respeito da época, a disciplina possibilita a análise e condução da prática escolar, pois temos a explicação de que,

[...] de acordo com esse conceito [fundamento], 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 esta 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 atuação em sala de aula.

Coerente em tal consideração, o mesmo autor, referindo-se à disciplina como metáfora do fundamento da educação, nos relata a suposta postura didático-pedagógica do professor da disciplina daquela época, no início do século XX. Segundo ele, o pensamento do professor, em geral, seria mais ou menos assim:

[...] eu domino, apoiado nos livros-textos, 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.44).

Considerando, por um lado, os procedimentos psicoeducativos nos cursos de formação docente revelados por Bzuneck e, por outro lado, as considerações de Coll Salvador (1999, 2000) a respeito da Psicologia da Educação como um simples campo de aplicação do conhecimento psicológico no âmbito educacional, passamos a concluir que a concepção da disciplina nos cursos de formação, a que se refere Bzuneck, é a da Psicologia aplicada à Educação. É importante ressaltarmos que Bzuneck se refere aos primórdios da disciplina nos cursos de formação docente, mas conclui seu pensamento afirmando que tal postura foi aceita “praticamente sem questionamentos, até os anos 70” (BZUNECK, 1999, p. 44).

A postura acima não nos parece tão distante no tempo. Ao realizarmos

algumas leituras de pesquisas atuais, que abordam o papel da Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura, observamos que o reducionismo psicológico, “peculiar às proposições de psicologia aplicada à educação” (COLL SALVADOR, 1999, p. 41), encontra-se ainda presente nos cursos de formação docente, estes centralizados no cumprimento do conteúdo curricular, em detrimento da articulação entre teórica e prática.

4.1.5 Contribuições de pesquisas sobre a Psicologia da Educação na formação docente e a relação teoria-prática

Neste tópico, alguns estudos apresentam preocupação com a contribuição real da disciplina Psicologia da Educação como fundamentação para a prática pedagógica do futuro professor. Nesses estudos, alguns pontos críticos da disciplina são levantados, como são apontadas algumas sugestões para a qualidade do ensino.

Encontramos em Guimarães (1996), que investiga aspectos qualitativos de motivação em alunos de licenciatura relacionados à disciplina Psicologia da Educação, relatos a respeito da importância da interação dos conteúdos teóricos com a prática escolar. A autora vê, na aprendizagem significativa, razões para que os alunos encontrem sentido, isto é, importância naquilo que estudam e, conseqüentemente, motivos para progredir na aprendizagem. Portanto, segundo Guimarães, a percepção do significado da aprendizagem é fator essencial para que a motivação faça parte da rotina do aprendiz, contribuindo para a obtenção de bons resultados e, igualmente, para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

No entanto, a autora nos revela que esta aproximação nem sempre acontece. Ao citar alguns estudos, afirma que há um distanciamento entre as vivências da prática escolar com o que é estudado em muitos cursos de licenciaturas, fato que “deveria ser superado para que os conhecimentos pertinentes desta disciplina contribuíssem para a eficácia da formação docente” (GUIMARÃES, 1996, p. 81).

Por sua vez, Larocca (1999), em sua dissertação de mestrado, que resultou na publicação de um livro, realiza um estudo para identificar as contribuições relevantes da Psicologia para a formação de professores. Pretende, igualmente, contribuir para a reflexão teórica e para a transformação da prática destes profissionais formadores que trabalham com a Psicologia da Educação. Seu trabalho contribuiu para a qualidade dos cursos de formação de professores nos diferentes graus de ensino, tomando, também, a autora, como “desafio [...]

‘(re) situar’ as contribuições da Psicologia Educacional dentro desse contexto” (LAROCCA, 1999, p. 9).

Num trabalho bastante elaborado e enriquecido de informações que revelam a qualidade de alguns cursos de formação docente no Brasil, Larocca traz, precisamente, nove estudos realizados na área por autores que pesquisaram as contribuições da disciplina Psicologia da Educação para a formação de professores. Se, com base em tais revelações, fizéssemos uma apreciação a respeito, provavelmente concluiríamos que, realmente, não estamos formando adequadamente nossos futuros docentes para os desafios da prática escolar.

Os estudos descritos por Larocca (1999) revelam que há certa descaracterização da disciplina Psicologia da Educação, devido à fragmentação e descontinuidade de execução dos conteúdos curriculares da Psicologia na prática dos professores formadores. As pesquisas mostram também que muitos cursos de formação docente não estão realmente capacitando seus futuros profissionais para trabalhar com a atual realidade escolar. Autores citados, como Silva e Davis (apud LAROCCA, 1999, p. 26) e Branco (apud LAROCCA, 1999, p. 28), observam que a disciplina recebe influências de manuais de origem estrangeira. Esta última autora afirma que tal influência atribui um caráter teórico generalista e descritivo à Psicologia da Educação, tornando-a inconsistente e incapaz de oferecer subsídios à compreensão do cotidiano escolar. Os estudos comprovam que a Psicologia da Educação não está organizada de forma a contribuir para fundamentar a prática pedagógica dos futuros professores. Há, portanto, uma desarticulação das propostas curriculares em relação à realidade escolar.

Ao citar a pesquisa realizada por Ióris (1993) junto a professores de Psicologia da Educação, em quatro instituições de ensino superior do Paraná, Larocca menciona que tais profissionais, ao serem consultados, “indicam o discurso esvaziado, fragmentado e superficial, próprio de manuais; a abstração e descontextualização do sujeito aluno; a ausência de concepção sobre o professor que se deseja formar e o descompromisso com a escola pública” (LAROCCA, 1999, p. 31). Portanto, preocupada com o quadro que desponta naquelas pesquisas, Larocca (1999, p. 31) afirma:

[...] por isso se faz tão premente a definição de um projeto de formação docente na área de Psicologia Educacional impondo-se, ao mesmo tempo, o questionamento das estruturas institucionais no que toca à articulação entre vários níveis de ensino e no que diz respeito à qualidade do trabalho que desenvolvem.

E ainda, com base em tais revelações, a autora conclui:

O quadro descortinado pelos pesquisadores indica a necessidade de (re)construir uma Psicologia Educacional capaz de superar a superficialidade da formação que vem oferecendo aos professores para que estes, no exercício profissional, possam tornar-se capazes de ler a realidade de melhor forma, interpretá-la com o auxílio dos instrumentais teóricos e elaborar modos de interferência condizentes ao compromisso de luta pela emancipação dos homens na sociedade (LAROCCA, 1999, p. 31).

Entre outros aspectos, podemos observar que a autora confirma a visão de Coll Salvador (1999, p. 33), anunciada anteriormente, de que a Psicologia da Educação ainda não cumpriu com os seus propósitos de origem: “outorgar uma base científica à teoria educativa e oferecer propostas concretas para melhorar a educação e o ensino”.

Analisando o estudo de Almeida (2000, p. 104), realizado na Universidade Estadual de Campinas, voltado para as contribuições da Psicologia da Educação na formação docente em cursos de licenciatura que formarão profissionais para trabalhar com adolescentes, encontramos o reconhecimento da autora de que a Psicologia, com o decorrer de sua história, tem representado:

[...] uma fonte natural de conhecimento para os educadores que buscam compreender o fenômeno educativo. E foi como fonte de conhecimento que a Psicologia teve grande impacto sobre a educação e estabeleceu uma relação, nem sempre amistosa, entre Psicologia e Pedagogia.

Alguns descompassos dessa relação são decorrentes do reducionismo psicológico no estudo dos fenômenos educacionais, já abordado neste trabalho. Somados a isto, encontramos os modismos pedagógicos na área psicológica, também abordados por Larocca (1999), muitas vezes provenientes de interesses políticos impositivos que visam manipular e preparar, de maneira inconsistente, professores e equipe pedagógica, para procedimentos teórico-práticos inovadores, incompreendidos por muitos destes profissionais. Afirmou Larocca (1999, p. 21):

Na raiz destes modismos pedagógicos aparece o interesse de autopromoção das equipes de governo, de modo que, a cada novo governo ou a cada alteração que se dá na equipe de assessores da Secretaria de Educação, os professores são chamados a aderir a uma inovadora política educacional, sendo que os fundamentos, que possuíam até então, passam a ser desvalorizados e criticados sem que nenhuma transformação substancial se efetue em termos de melhorias das condições estruturais do trabalho educacional. Por isso, não é à toa que os professores mostram-se resistentes às inovações.

Almeida (2000, p. 104) identifica na literatura das décadas de 80 e 90, entre as quais cita Libâneo (1987), Lima (1990), Finni (1993), Gatti (1995), Mauri e Sole (1996) e Larocca (1999), sinalizações que alertam para “a necessidade de superação do psicologismo, de definir o papel da Psicologia da Educação e, conseqüentemente, de recuperar a identidade de ciência pedagógica”. Com base nessa literatura, a autora observa que já existe consenso a respeito das contribuições da Psicologia da Educação para a prática educativa, como apoio para a compreensão e conhecimento do desenvolvimento do ser humano e do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, mesmo reconhecendo as contribuições da área psicológica para a prática educativa, Almeida (2000, p. 105) insiste com os professores e pesquisadores para que definam “**o que ensinar e como ensinar** [grifo da autora] Psicologia nos cursos de licenciatura”.

Almeida (2000, p. 105) afirma que, segundo Gatti (1995), os cursos de formação docente não podem “continuar ensinando uma Psicologia abstrata e modeladora, sem nenhuma relação com a realidade escolar, se a intenção for interferir efetivamente no processo de formação dos professores”. Além disso, a autora cita outros obstáculos encontrados pelos professores que lecionam a disciplina Psicologia da Educação:

[...] um deles diz respeito ao ‘tempo’, ou seja, normalmente a carga horária destinada à Psicologia da Educação é muito pequena, e traz questionamento sobre o que priorizar nos programas de Psicologia. Outro obstáculo é a falta de integração da Psicologia com as demais disciplinas pedagógicas e específicas, evidenciada pela falta de um projeto pedagógico comum que integre as disciplinas entre si (ALMEIDA, 2000, p. 105).

Em acordo com o que foi abordado até agora, Guerra (2000), com base em algumas pesquisas, manifesta grande inquietação com o papel da Psicologia da Educação nos cursos de formação docente. Em seu artigo revela estudos de âmbito nacional, que enfocam a Habilitação ao Magistério – em nível de ensino médio –, que foram realizados nas décadas de 1980 e 1990, com o objetivo de analisar a função da disciplina Psicologia da Educação na formação docente. O resultado desses estudos revela uma realidade extremamente preocupante. Parafraçando a autora, podemos dizer que, apesar de ser atualmente insuficiente e estar sendo extinta, a formação docente em nível médio demonstra precariedade na organização de seus cursos e dos seus conteúdos curriculares. Segundo a autora, as pesquisas revelam:

[...] ensino fragmentado e sem continuidade, problemas com a seleção de conteúdos, presença de concepções generalistas descritivas e carentes de fundamentação teórica consistente, incapacidade de fornecer subsídios adequados à compreensão e intervenção no cotidiano das práticas educativas, adoção de livros que não correspondem às necessidades de ensino, dificuldade para cumprir o programa e estabelecer relações interdisciplinares, além da falta de uma atuação adequada dos professores (GUERRA, 2000, p. 83).

Com base nessa realidade de formação docente no nível de ensino médio, Guerra (2000) passa a questionar os cursos de licenciatura no Ensino Superior. Para a autora, ambos os cursos, sejam estes de Licenciatura em Psicologia ou em Pedagogia, têm como função formar professores para ensinar os conhecimentos relacionados à área de Psicologia da Educação.

Com ênfase nos cursos de Licenciatura em Psicologia, Guerra reconhece que há muito pouco estudo nesta área e cita o estudo de Oliveira (1993), que confirma as deficiências na formação de docentes e, por essa razão, a incapacidade destes futuros profissionais exercerem suas funções adequadamente. Segundo Guerra (2000, p. 84), as implicações desta realidade irão repercutir, tanto na formação docente para as séries iniciais do “Ensino Fundamental, como para o embasamento dos alunos que complementam sua formação nos cursos de licenciatura”.

Nas licenciaturas encontra-se o maior número de estudos realizados com relação à disciplina Psicologia da Educação. Guerra (2000) cita alguns estudos de diversas regiões do país, com realidades específicas e enfoques distintos. Porém, os resultados são compatíveis com aqueles constatados nos cursos de formação em nível médio e a eles correlatos. As pesquisas são unânimes ao concluir a precariedade na formação dos futuros docentes na área da Psicologia, seja pelo embasamento teórico inconsistente, seja pela falta de articulação entre a teoria e a prática. Assim, as pesquisas nas licenciaturas verificam novamente o esvaziamento de conteúdos da disciplina, a falta de articulação com as áreas específicas da licenciatura, “a falta de temas interessantes, a desarticulação com a prática e a falta de profundidade nas discussões teóricas, dentre outras razões” (GUERRA, 2000, p. 84).

No entanto, com base nas pesquisas analisadas, Guerra (2000, p. 88) reconhece a importância da Psicologia da Educação na formação docente e conclui seu artigo reafirmando:

Apesar das críticas em relação às implicações da Psicologia como área de conhecimento na Educação e das sérias dificuldades de implementações das contribuições que deveriam chegar à formação de professores através da disciplina Psicologia da Educação, os estudos sinalizam que os conhecimentos psicológicos são considerados indispensáveis ao processo educativo.

As autoras Batista e Azzi (2000), integrantes do grupo de pesquisa Psicologia e Educação Superior – PES, da Universidade Estadual de Campinas, numa publicação em parceria com outros estudiosos, procuram compreender “o lugar da Psicologia Educacional na formação docente e [entender] as efetivas práticas pedagógicas que têm sido concretizadas na disciplina Psicologia Educacional em cursos de licenciatura” (BATISTA e AZZI, 2000, p. 150). As autoras afirmam que as contribuições da Psicologia para a formação de professores estão concentradas no estudo do processo de desenvolvimento e de aprendizagem, deixando em segundo plano “outras perspectivas psicológicas, bem como mantendo, freqüentemente, um distanciamento de outras áreas do conhecimento interligadas para a produção e análise do fenômeno educacional (escolar e não-escolar)” (BATISTA e AZZI, 2000, p. 150). As autoras também confirmam a psicologização no processo de ensino e aprendizagem e lembram que as explicações de dificuldades e de problemas educacionais focam a ótica individualista, centrada em características pessoais e familiares de professores e de aluno.

Batista e Azzi (2000, p. 151), ao citarem diferentes pesquisas que focalizam a disciplina Psicologia da Educação nos cursos de formação docente, comentam a respeito do distanciamento do ensino da Psicologia da realidade escolar que, conseqüentemente, separa a teoria e a prática, configurando um ensino “pautado numa fala sobre a prática docente sem a necessária interlocução com professores e alunos em seus ambientes concretos de construção do processo pedagógico”. As autoras reconhecem a necessidade de redefinir os conteúdos, a metodologia, o processo avaliativo e o programa curricular dos cursos de licenciatura, num processo articulado com as demandas do mundo do trabalho atual. Tal processo articulado exige:

[...] profissionais, e entre eles os professores, que tenham instrumentos teórico-metodológicos para intervir na realidade numa perspectiva transformadora. E, acreditamos, não há como a universidade desconhecer tais demandas; não há como o ensino de Psicologia não propor e tentar outras trajetórias para o formar-se professor (BATISTA e AZZI, 2000, p. 152).

Batista e Azzi (2000) referem-se a essa articulação como intradisciplinar, necessária devido às demandas sociais do mundo contemporâneo e à urgente necessidade de oferecer qualidade nos cursos superiores que preparam o futuro professor para o mundo do trabalho.

Portanto, verificamos que os resultados de pesquisas a respeito da Psicologia da Educação, revelam que há um distanciamento, como aponta Guimarães (1996),

entre a teoria trabalhada na formação docente e a prática escolar. Larocca (1999) nos mostra que a disciplina tem sua proposta curricular, desarticulada da realidade escolar e, preocupada com a qualidade na formação, propõe que ela seja (re)construída para que supere sua superficialidade no preparo de futuros professores.

Do mesmo modo, Almeida (2000) revela que, segundo a literatura, há necessidade de professores e pesquisadores definirem conteúdos e metodologias na condução da disciplina que favoreçam a prática pedagógica, pois há consenso de que a Psicologia da Educação contribui para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

5 A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE, SEGUNDO ESPECIALISTAS

Dando continuidade à investigação, fundamentada no problema eleito, definimos os profissionais a serem entrevistados. São eles sete professores, designados por nós como especialistas. Todos são doutores e pesquisadores atuando em instituições públicas na Região Norte do Paraná, com 10 anos ou mais de experiência na área da educação, disseminadores de sua produção acadêmica em eventos científicos da área da Educação, alguns dos quais com livros e artigos publicados.

Optamos por aqueles que entendemos serem profissionais que demonstram credibilidade e comprometimento com a área educacional, além de serem reconhecidos como intelectuais da área, pelos trabalhos realizados no campo acadêmico-científico nos últimos anos.

Para obter a contribuição dos especialistas, entramos em contato pessoalmente em seu ambiente de trabalho, na maioria das vezes, e, em outras, inicialmente por telefone, para esclarecer os objetivos da pesquisa e, posteriormente, agendamos o encontro via *e-mail*. Cabe aqui esclarecer que de dez especialistas selecionados, sete aderiram prontamente à nossa solicitação e demonstraram disponibilidade para contribuir com o trabalho.

Destes sete profissionais (que passamos a denominar pelas letras ESP, seguida de um número que corresponde à ordem das entrevistas), um (ESP7) não atua diretamente em curso de Pedagogia, mas desenvolve diversos projetos de longo prazo, de cinco e seis anos, em escolas do ensino fundamental, trabalhando com grupos de estudo e dando suporte psicoeducativo ao corpo docente e administrativo da escola. Outro entrevistado (ESP1), recém-aposentado, atuou durante muitos anos com a disciplina em foco, no curso de Pedagogia. Atualmente, contribui e orienta pesquisadores que desenvolvem trabalhos na área de Psicologia da Educação. Os outros cinco são docentes na área da Psicologia Educacional em curso de formação de professores no ensino superior.

Após a confirmação das primeiras participações e as entrevistas agendadas, passamos a organizar o procedimento de praxe, de preparar para apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos colaboradores, explicando os objetivos e garantindo o anonimato das respostas (Apêndice 3A).

Utilizando a técnica da entrevista semi-estruturada, demos início à coleta de

informações. As entrevistas ocorreram na seqüência conforme a disponibilidade de agenda dos colaboradores e tiveram como objetivo colher informações significativas sobre o modo como tem sido compreendida a contribuição da Psicologia da Educação para a formação docente, no curso de Pedagogia. Elaboramos sete questões, entendidas como significativas para abordar alguns pontos inquietantes do nosso estudo, relacionados ao problema (Apêndice 3B). As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para serem analisadas.

As informações colhidas foram analisadas, seguindo a ordem em que as questões foram expostas aos colaboradores. Inicialmente, ao analisarmos o conteúdo das respostas, observamos o que elas têm em comum. Posteriormente, buscamos destacar o que há de divergente entre as idéias dos entrevistados, levando em conta também os acréscimos percebidos nas respostas que nos ajudam a esclarecer e a buscar sentido para as nossas indagações.

5.1 O PAPEL DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Inicialmente, buscamos saber dos especialistas, segundo o seu ponto de vista, qual o papel da Psicologia da Educação na formação do professor pedagogo. As respostas foram unânimes em valorizar os conhecimentos da área psicológica na formação docente. Alguns se referiram à disciplina como imprescindível à formação, outros como essencial e ainda outros que a vêem como fundamento para todos os cursos de licenciatura.

Um dos especialistas (ESP1) afirma e exemplifica que “o professor precisa entender o aluno. Por exemplo, para compreender o aluno e lidar com ele, você tem que ter conhecimento [das teorias psicológicas]. Conhecimentos e habilidades” para compreender seu comportamento, seu desenvolvimento. O conhecimento teórico como subsídio para “entender, reconhecer, por exemplo, que tal reação do aluno, provavelmente, tem por detrás tal acontecimento” (ESP1) e habilidades para saber posicionar-se diante de situações desafiadoras reais utilizando procedimentos adequados e saudáveis que fortaleçam a relação entre professor e aluno.

Outro especialista (ESP3) também afirma que a Psicologia da Educação fornece subsídios para o professor compreender o aluno de maneira global e, então, poder promover sua aprendizagem, como declara:

A Psicologia tem elementos para qualquer formação. E na formação do pedagogo ela tem situações que são fundamentais, tais como você discutir os fenômenos da aprendizagem e suas implicações: aprender, não aprender, ter dificuldade em aprender como parte do mesmo processo. Toda a psicologia dá essa idéia, essa visão global de quem é esse indivíduo que aprende, para então chegar no como fazer que ele aprenda, ou como provocar isso, ou como desenvolver isso ou aquilo.

Justificando seu posicionamento, outro especialista (ESP5) é enfático em colocar-se no grupo que considera a Psicologia da Educação de fundamental importância para a formação do professor, questionando: “como você ensina alguma coisa para alguém se você não sabe como a aprendizagem se realiza? E quais são as etapas do desenvolvimento do indivíduo e como ele é na verdade? Ele afirma, na seqüência: o ser humano é um ser psicológico; se você, na verdade, não mostrar para o professor como isso acontece, como é que ele vai ensinar? Não tem sentido” (ESP5).

Constatamos que o papel da Psicologia da Educação para os três especialistas acima, corresponde à mesma visão de alguns autores apresentados anteriormente neste trabalho. Como relatamos, Woolfolk (2000) considera a aprendizagem humana como ponto central de estudo da Psicologia da Educação. Esta autora afirma, ainda, que o professor deve ser capaz de compreender e trabalhar com as diferenças individuais e grupais, promovendo um ambiente apropriado para o processo de ensino-aprendizagem. Cabe também ao professor demonstrar, em suas ações, atitudes conscientes e responsáveis pelos resultados deste processo.

Outros autores, apresentados anteriormente, também compreendem que a disciplina, foco desta pesquisa, deve refletir acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Entre estes, podemos citar Guimarães (1996), Coll Salvador (1999 e 2000), Batista e Azzi (2000), Guerra (2000) e Larocca (1999, 2000). Conforme esta última autora, a Psicologia da Educação deve fornecer ao professor recursos para analisar e interferir no fenômeno educativo, pois:

Entende-se que nenhum professor minimamente responsável com sua tarefa poderá desprezar instrumentos reflexivos acerca do processo de aprendizagem, do desenvolvimento intelectual, do desenvolvimento afetivo, do processo de socialização do ser humano, de como e porque alguém é motivado para determinada busca, para interagir com seus pares, e ao meio de tudo isso, diferenciar-se e assemelhar-se ao seu grupo humano, familiar, social, cultural, constituindo-se uma singularidade (LAROCCA, 2000, p. 122).

Para outro especialista (ESP7), a Psicologia da Educação fornece subsídios teóricos que permitem ao professor conhecer o processo de ensino-aprendizagem e como também compreender o aluno no seu todo, além de manifestar em suas ações o conteúdo estudado e aprendido na disciplina. Para ESP7, cabe ao professor formador mostrar em que ela pode auxiliar o professor em sua prática e, inclusive, ser incorporada às atitudes pedagógicas, como expressam suas palavras:

[...] mais do que dizer sobre as abordagens, as perspectivas, as escolas psicológicas a gente deve tornar acessível ao professor o que essa teoria tem de contribuição a dar a ele. [...] A contribuição da psicologia na formação do professor é muito mais no sentido de desenvolvimento de postura. Trabalhar postura, trabalhar o fazer diante de uma situação real. Para isso que você tem que conhecer a questão do desenvolvimento, a questão da aprendizagem, a questão do ensino-aprendizagem (ESP7).

Esse especialista ressalta que primeiramente é importante que o professor reconheça e compreenda a estrutura psicoeducativa eleita e construída pela escola, em decorrência de um contexto histórico vivido, e saiba que ela vem sendo fortalecida no decorrer do tempo, na maioria das vezes, regendo suas ações até os dias atuais, como verbalizou:

[...] por exemplo, uma escola que se estruturou sob o ponto de vista do behaviorismo, naquele momento, naquele contexto histórico, dentro de uma perspectiva de educação tecnicista que priorizava a transmissão do conhecimento [...] ela tinha sentido, ela tinha respaldo, ela tinha sustentação (ESP7).

No entanto, atualmente é compreensível que esta estrutura seja redimensionada, pois nos encontramos em um outro contexto histórico e, segundo as experiências vivenciadas nas escolas do ensino fundamental de ESP7, tal postura tem contribuído para o aumento das queixas de indisciplina, e a agressividade está muito presente na sala de aula. Vejamos suas palavras:

[...] tenho percebido que a questão básica é exatamente isso: o professor se pauta num modelo de escola que prioriza o conhecimento, a transmissão de conhecimento e ignora as outras coisas [...] não dá atenção aos alunos, não esclarece limites de comportamento em sala de aula, não demonstra autoridade sob o aluno e sim o delega à direção (ESP7).

Esta observação do especialista confirma os relatos de estagiários na etapa da Observação da Realidade, quando afirmam que os professores do Ensino Fundamental I estão mais preocupados em vencer os conteúdos programáticos do que propriamente com o processo de ensino-aprendizagem. Tal prática, centralizada na transmissão dos conteúdos, é também citada por estagiários como fator que contribui para o agravamento de comportamentos inadequados na sala de aula e desfavoráveis à aprendizagem.

O ESP4 considera ser papel da disciplina Psicologia da Educação fornecer subsídios e instigar o futuro professor ao hábito de pesquisa de intervenção, independente do grau de aprofundamento, de relevância e de impacto sobre a realidade investigada. Este especialista vê, nas teorias psicológicas estudadas nos cursos de formação, contribuição para desenvolver no acadêmico tais habilidades, como relata:

A Psicologia é uma disciplina, uma área de conhecimento, que tem como alguns norteadores buscar explicações para os eventos, descrevê-los e explicá-los. Este seria o nosso grande papel. Quando você descreve e explica a ocorrência de alguns fenômenos, você dá algumas pistas de como eles ocorrem e quem sabe como poderiam interferir nessa ocorrência. Só que a explicação da relação entre esses eventos, não te dá um norteador claro de como agir para modificar essa situação [...] Então eu proponho uma intervenção para poder modificar esse problema, [como por exemplo]: a indisciplina na sala de aula. Essa intervenção, geralmente, vai se aplicar em alguma faceta do problema (ESP4).

Ao referir-se a “algumas pistas”, ESP4 deixa esclarecidas as limitações naturais da Psicologia no campo educacional, que decorrem do fato dos fenômenos educativos serem multifacetados e multideterminados. Sendo assim, afirma o colaborador: “é papel da ciência, da teoria, explicar como que essas coisas estão relacionadas” (ESP4). Portanto, tal explicação se dá em intervenções e em pesquisa desenvolvida numa determinada realidade. A formação neste prisma deve ter como base o aprofundamento teórico e algum aspecto problematizado da realidade escolar, como afirmou ESP4:

[...] vou fazer um recorte, vou intervir, talvez eu tenha resultados positivos, talvez não. Mesmo que eu tenha resultados positivos vai ser neste contexto específico, determinado, que eu tentei aplicar uma intervenção. Para poder saber se isso funciona em uma outra realidade, o que vou ter que fazer? Outra pesquisa de intervenção. Aí seria o caminho científico de você encontrar solução para os problemas.

Outro especialista (ESP6) acredita que o papel da Psicologia da Educação na formação do professor sofre oscilações no decorrer do tempo, em razão da construção

histórica do campo psicológico. Este, dando seu ponto de vista relata:

[...] a psicologia cumpriu, em um determinado momento histórico, um desserviço para a educação [...]. Nessa perspectiva completamente patologizante, clínica, nessa perspectiva de enquadrar o aluno certo, no lugar certo, coerente com uma psicologia mais ampla, [...] tem que ser objeto de muita análise ainda, objeto de muita crítica ainda.

Nesse determinado momento histórico, também citado anteriormente por Larocca (1999), Coll Salvador (1999, 2000), Bzuneck (1999) e Guerra (2000), como centralizado em pesquisas experimentais em laboratório e descontextualizadas da realidade escolar, predominou, segundo Coll Salvador, até a década de 50, encontrando-se a Psicologia da Educação ainda presente. Segundo o especialista ESP6, “serviu muito mais como um processo de classificação de alunos, de agrupamentos em função da própria classificação, de rotulação desse aluno”. Segundo ele, durante o citado período histórico, disciplinador e normatizador, não houve contribuições consideráveis à educação, e suas conseqüências repercutem atualmente nas escolas: “a gente paga por isso até hoje”, afirmou ESP6.

Esse colaborador explica também que uma visão mais crítica da Psicologia da Educação foi desencadeada a partir do século XX, igualmente citado anteriormente por Larocca (1999), Coll Salvador (1999, 2000), Bzuneck (1999) e Guerra (2000), e que “mobilizou algumas mudanças, proporcionando novas contribuições, como [...] o arcabouço teórico da Psicologia Social na formação docente,[assim como] a questão de uma contribuição mais ampla e não centralizada no indivíduo”. Tal contribuição hoje, para ESP6, “[...] não pode desconsiderar o contexto escolar, não pode desconsiderar as relações cotidianas, não pode desconsiderar as interações humanas como constitutivas das interações que são tecidas dentro da escola, inclusive” (ESP6).

Como afirma outro especialista (ESP2), referindo-se às interações humanas do cotidiano escolar, ensinar é também um ato político “com repercussões ao outro e para o outro”. Afirma ESP2 que não há como o professor formador ignorar suas contribuições e influências para a construção da subjetividade do futuro professor: “porque todo ato educativo é um ato político. [...] Eu estou falando do subjetivo. Não é que eu faça uma separação de mente e corpo. Mas, quando eu falo de Psicologia, eu tenho que conhecer as questões básicas da subjetividade e das condições de relação” (ESP2). Logo, para este especialista, as condições deste ato político é que irão gerar “a própria constituição da subjetividade do subjetivo”, influenciando, conseqüentemente, no comportamento daquele que aprende. Para

ESP2, o papel da Psicologia da Educação na formação do pedagogo está intimamente relacionado às condições que lhe são oferecidas nos cursos de formação.

Cabe acrescentar que os dois últimos especialistas (ESP2 e ESP6) defendem a formação docente fundamentada no arcabouço teórico da Psicologia da Educação. Mesmo considerando necessário conhecer a realidade escolar, ambos defendem que a teoria, bem fundamentada e trabalhada com seriedade nos cursos de formação, é suficiente para preparar o profissional para atuar futuramente.

Valorizando a fundamentação teórica e referindo-se à sua aplicabilidade na prática escolar, o especialista ESP6 acredita ser esta imprópria. Reforça seu ponto de vista ao dar exemplo de outras disciplinas que constituem o currículo de Pedagogia, ao afirmar:

Com relação ao pedagogo, eu não sei se ele tem que conseguir fazer tudo isso dentro da escola. Não vejo assim. É a mesma coisa: qual a contribuição da sociologia na formação do professor? Não é transformar o professor em um sociólogo, mas exige do professor ser um psicólogo. Eu tenho que estar atento ao emocional do aluno, eu tenho que estar atento à família dele, se está estruturada ou não, eu tenho que estar atento... Professor não tem que ser psicólogo, longe disso, não é sua atribuição. A contribuição da Psicologia da Educação para a formação dele, não é formá-lo meio psicólogo, não é? É trazer o que? O arcabouço teórico da área no sentido de analisar esse sujeito em um determinado contexto, num determinado espaço histórico, econômico, cultural... e como que isso vem pra dentro da sala de aula (ESP6).

O outro especialista (ESP2) afirma que a teoria bem fundamenta dá a sustentação necessária para os futuros desafios da prática escolar. Fazendo uma analogia da teoria com a sustentação física de um corpo, afirma, de maneira incisiva, que o professor formador precisa mostrar ao aluno “qual é o chão que se pisa” (ESP2), ou seja, o conhecimento teórico como base para o exercício da prática docente.

No entanto, segundo o especialista acima, a fundamentação teórica consistente, aprofundada, não está sendo priorizada em cursos de formação docente, nem tampouco oportunidades reflexivas ao acadêmico com relação ao conteúdo estudado. Colocando-se no papel de docente da disciplina, afirma:

[...] damos um corpo [teórico] nas suas condições prévias, não os trabalhamos. Nem permitimos que [os acadêmicos] articulem para nós. Veja, por pior que seja é a hora que eu tomo consciência da minha concepção. Quando eu sou instigada. [...] Aí vem alguém que pincela algumas teorias que levam o aluno a estudar algumas concepções de homem e sua relação com o meio. Então questões epistemológicas, ontológicas são desconhecidas, [muitas vezes] não é que são desconhecidas, elas são ignoradas (ESP2).

Segundo o ESP2, justapor teorias no tecer das aulas no curso de formação, acarreta sérios prejuízos à prática docente, contribuindo para o despreparo profissional. Esta concepção vem confirmar o desempenho deficitário do docente, declarado pela mídia e registrado no início deste trabalho.

Finalizando esta questão, podemos considerar que, para os especialistas, a disciplina Psicologia da Educação tem um papel de grande importância para a formação docente. A ênfase na disciplina deve estar voltada para o conhecimento e compreensão dos processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem. A disciplina deve ainda dar suporte psicoeducativo para ações profissionais docentes, base necessária para o equilíbrio de inter-relações saudáveis e produtivas, no processo pedagógico. Portanto, o aprofundamento teórico foi lembrado e considerado por todos como determinante na formação.

Em conseqüência disso, outro aspecto fundamental a ser respeitado nos cursos de licenciatura, com ênfase em Pedagogia, refere-se ao conhecimento da realidade em que o futuro professor atuará. Este último sofreu algumas variações valorativas entre os entrevistados. Constatamos dois grupos distintos. O primeiro grupo (ESP1, ESP3, ESP4, ESP5 e ESP7) entende a teoria, representada no conteúdo disciplinar do curso de formação, como suporte formativo e instigador de experiências empíricas na prática escolar. Para estes especialistas, o acadêmico deve conhecer e interagir com o ambiente escolar real. E, no decorrer de sua formação, por meio da pesquisa, desenvolver estudos de intervenção *in loco*, independente do seu grau de abrangência e relevância. O ESP7 lembra ainda a importância de o futuro pedagogo manifestar postura reflexiva pedagógica coerente com o conteúdo psicológico estudado no curso de formação. Para ESP7, a postura do docente é mais incisiva na aprendizagem que o próprio conteúdo trabalhado.

O outro grupo (ESP2 e ESP6) demonstra acreditar que a formação consistente do professor, sustentação para sua futura prática profissional, deve estar fundamentada no arcabouço teórico da disciplina. Esta é que dará a base necessária para o exercício de práticas pedagógicas. O professor deve, ainda, segundo ESP2 e ESP6, ter conhecimento do contexto escolar, mostrar-se identificado com o seu futuro campo de trabalho. Estes especialistas afirmam que as disciplinas de Psicologia são de teor interpretativo e nas experiências profissionais é que o conteúdo da Psicologia da Educação terá sentido, levando-o a compreender a complexidade da prática escolar e a construir sua prática docente.

Constatamos, portanto, que o primeiro grupo de especialistas valoriza a teoria e a prática como uma unidade dialética e, para o segundo grupo, a ênfase na formação

do docente está na fundamentação teórica, base primeira para as ações futuras desse profissional.

5.2 A FORMAÇÃO OU A INFORMAÇÃO DO FUTURO DOCENTE PELA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Com a segunda pergunta da entrevista, buscamos saber dos especialistas se a disciplina Psicologia da Educação tem caráter formativo ou informativo no curso de Pedagogia. Alguns desses colaboradores acreditam que a disciplina pode ter as duas condições. Nas palavras do primeiro entrevistado, “ela deve ser os dois. Agora, como é que é tratada, vai depender do professor” (ESP1). Confirmando este ponto de vista, o entrevistado ESP6 declara:

Se ela é formativa ou informativa, vai depender muito de como se procede. Vai depender muito do professor que está dando essa disciplina. Vai depender do referencial teórico, vai depender da perspectiva teórica enfatizada. Ela pode ser tanto uma coisa, como outra. E vejo isso em qualquer disciplina, não só na Psicologia da Educação (ESP6).

Ainda o especialista ESP1 esclarece que a disciplina Psicologia da Educação, para ser formativa, necessita de um trabalho interdisciplinar. Utilizando a disciplina Didática como exemplo, esclarece que, para formar o profissional:

[...] não há como não entrar na parte prática da didática, aqui ou ali entrar naquele teor que se chama Didática. Por exemplo, a avaliação. Na Didática você trabalha avaliação. Mas nós (da área de Psicologia da Educação) necessariamente temos que tocar na avaliação. Então você entra um pouco nesse assunto, na formativa. Como é que você deve trabalhar o aluno na hora de avaliá-lo? Como é que você deve montar uma avaliação? Talvez os detalhes técnicos sejam mais uma outra área. Uma outra especialidade didática, seria. Eu não sei se eles (professores de Didática) sabem isso, se eles são formados para isso: a técnica de fazer boas avaliações. Agora, até certo ponto, a avaliação tem que ter certas condições que a psicologia sabe. E principalmente como reagir às respostas do aluno à avaliação. Como o aluno respondeu e como você reage às suas respostas. Isso aqui é muito da psicologia e é formativo. No sentido de que o professor tem que se formar para dar um feedback que seja construtivo. Não adianta só corrigir. Trabalhar o erro, por exemplo, é formativo. E ao mesmo tempo informativo, porque ele tem que saber coisas sobre a psicologia do aluno quando fracassa, quando erra e quando é corrigido (ESP1).

A interdisciplinaridade como proposta para a formação docente é igualmente valorizada por autores mencionados neste trabalho. Alguns, como Coll Salvador (1999 e 2000), Larocca (1999), Bzuneck (1999), Almeida (2000, 2007), Guerra (2000), Batista e Azzi (2000) e Catharino (2001), citados anteriormente, defendem-na para estudo e compreensão da complexidade educacional, como auxiliar na integração do conteúdo da disciplina com o pedagógico, contribuindo para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Para o especialista ESP5, a disciplina também é formativa e informativa.

Mas, afirma:

[...] na verdade, você tem que mostrar e trabalhar a formação do olhar e da escuta do professor. Isso não é só pra psicoterapeuta. O professor tem que saber olhar e escutar o aluno. E quem ensina isso é a psicologia. Porque não é a fala só, são outros tantos. Outros modos de comunicação não verbal que estão presentes na sala de aula e o professor têm que aprender a ler. Porque senão a gente vai cansar de entrar em sala de aula com o estagiário, por exemplo, [...] e perceber que tem professor de alfabetização que não percebe que o aluno está alfabetizado. Porque não tem esse olhar que a Psicologia da Educação ensina (ESP5).

Neste relato podemos constatar a afirmação de que o professor precisa ter habilidades para saber “olhar” e “escutar” o aluno. Aponta o professor também como um profissional que faz leituras e compreende os fenômenos do processo de ensino e aprendizagem e educacional. Tal pronunciamento nos parece contradizer as colocações do especialista ESP6 que critica cursos de formação que levem o pedagogo a estar atento ao emocional do aluno, à sua estrutura familiar, entre outros fatores. O especialista ESP6 é incisivo em afirmar que tais cursos têm a pretensão de formar o professor psicólogo. Percebe-se no seu relato que o curso de licenciatura deve estar preocupado com o pedagógico e que o psicológico deve estar a cargo do profissional da área. Tal definição de campo é entendida, quando ele afirma:

Não posso concordar com isso. A Pedagogia não forma psicólogo nenhum. Eu sou psicólogo, vou ter que defender minha classe. Não pode. Da mesma forma que o psicólogo não pode chegar na escola se sentindo o detentor do saber da educação. Tem escola contratando psicólogo para construir currículo. Isso é o cúmulo, não pode (ESP6).

O entrevistado ESP5 complementa seu ponto de vista ao defender que a proposta teórica da disciplina Psicologia da Educação, para ser formativa, deve ser absorvida e incorporada ao comportamento do professor. Fazendo uma analogia à esperteza de um felino, ESP5 acrescenta:

[...] agora, o pulo do gato é você saber aplicar. E a melhor aplicação que se faz é primeiramente em você. [...] Do que adianta você ficar cuspidando propostas teóricas, se você não manifesta o conteúdo dessas propostas no seu próprio comportamento, na sua própria prática docente? Isso é formação, isso não é informação. Informação é o que é. Formação é o como fazer para que eu consiga aplicar isso. Mudando, inclusive, algumas questões internas da gente (ESP5).

Esta incorporação do conteúdo da disciplina à prática do profissional, assemelha-se muito à visão do entrevistado número 7 quando afirma ser importante que o professor tenha postura psicoeducativa coerente e segura diante das situações do cotidiano escolar. Estes dois especialistas acreditam que é nas suas atitudes em relação à prática educativa que o profissional deverá manifestar seu conhecimento acadêmico.

O entrevistado (ESP7) acredita ainda que a Psicologia da Educação deve ser formativa, mas relata ter observado que os cursos de formação têm permanecido ‘mais no âmbito do conhecimento, da informação’. No entanto, acredita que há um diferencial nessa disciplina: “eu acho que exatamente esse enfoque – do conhecimento e da informação – segue na linha de todas as áreas de conhecimento que investem na formação do professor. Só que eu acho que na Psicologia a coisa tem que ser outra” (ESP7).

Segundo ESP7, há de se investir numa formação verdadeiramente analítico-reflexiva, peculiar da Psicologia da Educação, a respeito da realidade escolar. Afirma ainda que a disciplina precisa ensinar o futuro professor a

[...] parar e olhar o cotidiano escolar, ater-se às interações que nele ocorrem e refletir, por exemplo: isso está bem assim? Ou isso não está bem? Porque não está bem? Vamos conversar sobre isso. Como vamos lidar com essas questões? Como vamos estabelecer acordos sobre quando nós vamos trabalhar, sobre como vamos fazer as atividades? As coisas da convivência, elas devem ser também objetos de trabalho. Elas devem ser abordadas com o professor, tanto da interação do professor com os alunos, quanto dos alunos entre si. Porque o processo de ensino-aprendizagem, ele se dá puramente através da interação (ESP7).

E isto, segundo esse especialista, não é ensinado nos cursos de formação. Muitos acadêmicos não valorizam, não sabem que a Psicologia da Educação existe para ajudá-los a interagir de maneira saudável com seus pares, como também para refletir, compreender e buscar soluções para os desafios do cotidiano educacional. Geralmente, os cursos de formação dão ênfase ao conteúdo programático que deverá ser cumprido. Tal enfoque restringe-se ao âmbito da informação e do conhecimento no “ponto de vista da materialização do trabalho pedagógico” (ESP7), o que, segundo ESP7, não contribui muito

para a formação. Para ele, como citamos anteriormente, não basta o docente ser bem informado e ter conhecimento das abordagens, perspectivas e escolas psicológicas, o professor formador, que trabalha com a disciplina Psicologia da Educação, deve instigar o aluno à análise reflexiva e ao desenvolvimento de postura profissional condizente com os propósitos de qualidade na educação, defendida por todos os autores citados neste trabalho.

Constatamos, neste momento, que a afirmação do especialista ESP7, de contribuição da disciplina para uma postura de análise e reflexão do docente, assemelha-se às declarações do entrevistado ESP5. Este último acredita em uma formação para o saber “olhar” e “escutar” o aluno numa perspectiva psicoeducativa. Parece-nos que estes especialistas (ESP7 e ESP5) têm pontos de vistas de formação diferenciadas do especialista ESP6. Este último defende uma formação voltada mais para o pedagógico.

Outro especialista (ESP2) declarou o seguinte: o que acontece é que nós “somos muito livrescos. Estamos muito preocupados com a clareza, ou deveríamos estar, dos conceitos de cada proposta teórica. No entanto, a Psicologia, dada a sua natureza social, é interpretativa”. Por isso, explica ESP2:

[...] claro que quando eu me preocupo só em falar isso e sem ver as condições, esclarecer para os alunos as questões epistemológicas que estão por detrás dos modelos em psicologia, fica difícil. Primeiro, pela idade, são jovens. Segundo, é um primeiro contato que têm com a problemática da educação. Agora, para eu profissional, assumir e ter que demonstrar um saber, tem que ser um saber e não uma informação. Então eu questiono os modos de tratar as informações e o corpo teórico nos próprios cursos de formação de professores. Porque não me interessa se essa gama de conhecimento é uma ponte ou não [com a realidade]. O que me interessa é a postura desse professor que vai trabalhar com essa disciplina e a sua segurança num ponto de vista amplo. Porque que eu tenho que ter um domínio disciplinar específico que é na área de Psicologia e ter informação a cerca de estratégias cognitivas.

Esse mesmo especialista defende, ainda, que a informação e a formação são inseparáveis, como nos diz: “eu não consigo separar. A informação afeta o outro. E ao afetá-lo, seus significados são formativos, levam à formação, contribuem, pois implica relações do sujeito com essa informação” (ESP2). Ao citar Tardif, reforça seu ponto de vista dizendo que o professor formador não pode ser um mero repassador de conteúdos e

[...] precisa estar atento para os saberes necessários para um profissional ser docente. Entre estes estão os saberes disciplinares. Tardif ainda nos fala da necessidade dos professores saberem lidar com as informações [...] porque toda e qualquer disciplina tem o caráter formativo, esteja o professor consciente disto ou não (ESP2).

Nas palavras do entrevistado 4, formar um profissional licenciado é muito mais complexo do que pode parecer. Este revela se há de considerar ainda, na formação deste profissional, as crenças que os universitários trazem consigo e que foram construídas no decorrer da vida pessoal e acadêmica de cada um deles. Estes, quando chegam nos cursos de licenciatura, trazem consigo os conceitos “do que é ser inteligente, o que é aprender, o que é ensinar, o que é ser professor, o que é ser aluno, por exemplo. E eu só formo alguém quando eu ajudo essa pessoa a pensar nas suas crenças e quem sabe modificá-las. E esta é uma tarefa difícilíssima. É um desafio enorme” (ESP4). Este especialista ilustra, a seguir:

Há estudos que avaliam algumas crenças de alunos no início de um curso de graduação, por exemplo, a respeito do conceito de inteligência. [...] E, ao final, avaliam-se as crenças a respeito daquela mesma temática. A resposta é que as crenças não se alteram. Porque é muito complicada para mudar. Esse é um grande desafio. Então, qual foi o caráter da disciplina que se sobressaiu? O informativo. Porque o formativo tem relação com o mexer com a crença. E a crença é muito arraigada na pessoa. Por mais atual que seja o conhecimento, por mais importante, relevante que seja, a crença dificilmente se altera (ESP4).

Segundo este especialista, a formação pode acontecer quando o professor formador provoca algum tipo de conflito naquilo que o acadêmico acredita. Exemplifica afirmando que cabe ao professor da disciplina “criar, como diria Piaget, um conflito cognitivo para, quem sabe, haver uma mudança” (ESP4). No entanto, todo processo de mudança exige tempo “e nem sempre, em nossas aulas de uma hora, 45 minutos, temos a possibilidade de alterar essas crenças” (ESP4).

Outro especialista (ESP3) acredita que a disciplina Psicologia da Educação tem um caráter formativo peculiar, e até muito mais evidente que outras disciplinas do curso de Pedagogia, mas, não nega sua complexidade. Refere ESP3:

O objeto de estudo da Psicologia favorece isso. Porque trabalha com o indivíduo em suas diferentes especificidades, [...] trabalha com ele no contexto coletivo, [...] trabalha com âmbitos diferenciados da construção do indivíduo, na formação de identidade [...]. Então, não tem como o aluno, estando vinculado a esses conteúdos, não venha a sofrer um processo transformador. O próprio objeto da psicologia provoca essa questão formadora. Agora, é claro que nós temos os nossos equívocos e as nossas dificuldades para atingir esse processo. [...] Mas, a proposta dessa disciplina, pelo que ela contempla, é de ser formadora e não informadora.

Durante as entrevistas foi possível observar que, para os e, as teorias psicológicas constituem suporte informativo e formativo à formação docente. Portanto,

consideramos oportuna uma breve reflexão a respeito de teorias trabalhadas nos cursos de formação docente.

Os relatos dos especialistas deram, mais uma vez, grande importância ao papel da teoria na formação do pedagogo. A diversidade teórica, por exemplo, foi lembrada e justificada por todos os entrevistados devido à peculiaridade de multideterminação da área educacional, confirmando o que dizem os documentos e os autores consultados para este trabalho. E, com base no que declarou o entrevistado ESP1, podemos considerar que

[...] tem muitas teorias porque [a Psicologia da Educação] lida com objetos impalpáveis, internos. Por exemplo, aprendizagem, inteligência, personalidade, motivação são conceitos abstratos. São constructos, são nomes para realidades impalpáveis e internas, e, para entendê-las, foi necessário fazer teoria (ESP1).

A teoria elaborada e construída para compreender fenômenos educacionais, por consequência, originou diversas concepções psicológicas, como garantem alguns estudiosos, entre os quais Bzuneck (1999), Larocca (1999), Coll Salvador (1999 e 2000), Almeida (2000), Guerra (2000) e Woolfolk (2000). Contudo, o especialista ESP1 esclarece:

Teoria no sentido próprio da palavra [...] é uma estrutura, coerente e lógica e que tem por objetivo explicar o fenômeno que o autor escolheu por objeto. [...] Teoria significa uma trilha que dá certa segurança, dá parâmetros. Quem faz pesquisa inspirada numa certa teoria, está palmilhando um caminho já iluminado por outros. Outra idéia de teoria no sentido próprio é: teoria é uma lente. É uma lente com a qual você perscruta um certo objeto, amplia, torna visível no detalhe certas características do objeto. Sem essa lente você vê uma espécie de “coisa” genérica e até borrada. Você não distingue direito. [...] Uma última idéia: a teoria é provisória. Ela pode ser confirmada, pode ser desconfirmada e pode ser alterada em parte.

Essa concepção de teoria é a base dos conteúdos da disciplina Psicologia da Educação. E, conforme podemos compreender, ela pode ser formativa como também informativa. Segundo os entrevistados, depende de como ela é tratada no curso, de como os professores procedem na sua condução, seleção e ênfase de perspectivas teóricas.

Comprendemos, ainda, a complexidade existente na formação de um licenciado que traz consigo suas crenças e, como consequência, suas resistências. No entanto, nossos entrevistados afirmam a necessidade e a importância de professores formadores assumirem atitudes e posturas coerentes com o que trabalham em seus conteúdos disciplinares. Também foi reforçada a importância do acadêmico interagir com a realidade em que irá atuar para poder perceber suas nuances, lidar com suas incertezas e complexidade.

5.3 POSSIBILIDADE DE USO DOS CONHECIMENTOS APRENDIDOS NA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO PELO PROFESSOR PEDAGOGO

Na terceira questão, procuramos saber dos especialistas como o professor pedagogo pode utilizar os conhecimentos aprendidos na disciplina Psicologia da Educação em sua atuação na sala de aula. A maioria das respostas apresentadas indicam uma visão semelhante, voltada para a formação do professor pesquisador. Logo, os especialistas confirmam, mais uma vez, como nas duas questões anteriores, a importância de embasamento teórico consistente e coerente com as necessidades da prática escolar nos cursos de formação.

De acordo com o primeiro entrevistado, inicialmente faz-se necessário reconhecer e considerar a importância das teorias da Psicologia estudadas nos cursos de formação, para reconhecer sua utilidade na prática escolar. Para isso retomamos parte de sua explicação já mencionada anteriormente, quando afirmou: “primeiramente, no sentido próprio, a teoria propriamente dita [...] é elaborada e desenvolvida por um autor muito inteligente. Por exemplo, Piaget fez uma teoria, Vygotsky, Freud, entre outros [...] Ela [a teoria] serve para inspirar pesquisas” (ESP1). Além disso, como nos diz o especialista ESP1, a teoria é também conhecimento teórico. Segundo esse especialista, alguns autores mostram conhecimentos, mas não têm uma teoria do assunto, no sentido próprio. Em contrapartida, nos lembra:

[...] a realidade escolar, extremamente complexa. [...] A tentação seria: a gente puxar a teoria [estudada na graduação] para aplicar na prática, mas não é possível. Esse salto não dá certo. [...] A teoria como foi elaborada, a teoria de Piaget, por exemplo, não tem elementos para dar conta dessa complexidade. Ela é muito genérica, ela teve outro objetivo O que esta faltando então? Pesquisas de aplicação. [...] O aluno não sabe fazer, nem eu sei como fazer. Talvez nem Piaget saiba fazer. Piaget disse uma vez: ‘Eu não sei com aplicar minha teoria na Pedagogia, vocês têm que descobrir’(ESP1).

E, complementando seu ponto de vista, afirma:

Bem, o que os manuais de Psicologia da Educação contêm: eles contêm teoria no sentido próprio e teoria no sentido mais amplo. Eles distinguem isso muito bem, não fazem confusão [...] Agora, o que um bom manual de teoria de Psicologia Educacional deve conter não é só a teoria, é o que as pesquisas concluíram, pesquisas inspiradas na teoria, ou seja, a aplicação (ESP1).

Para este especialista, há uma grande falha em muitos manuais da disciplina. Eles não trazem estudos de pesquisas que abordem aplicações teóricas à prática escolar e “é utópico esperar que o aluno o faça” (ESP1). Complementa sua visão exemplificando:

Quem fez um bom trabalho de pesquisa de aplicação foram os aplicadores da teoria de Vygotsky do sócio-construtivismo. Muitos estudiosos pegaram os elementos da teoria e disseram: vamos ver como isso se aplica na prática. E daí fizeram a pesquisa. Por exemplo, explicaram porque a cooperação em sala de aula entre alunos é eficaz para os alunos aprenderem. A inspiração é na teoria de Vygotsky, lá tem a argumentação racional. [...] Tem umas oito ou nove aplicações que foram construídas, mas é pesquisa. Então, se o manual de Psicologia da Educação não dá isso aqui, só dá a teoria, não adianta nada. Fica tudo muito bonito. É um conhecimento, mas é um tal de conhecimento puramente abstrato e inaplicável (ESP1).

Portanto, para ESP1, é improdutivo, em curso de formação, a restringir a formação ao estudo de teorias, no sentido próprio da palavra. É extremamente necessário que o acadêmico tenha conhecimento de pesquisas de aplicação da teoria para compreender, na prática pedagógica, as contribuições dos conteúdos teóricos aprendidos. Nas suas palavras:

O caminho é esse: tem inspiração teórica, tem alguma base empírica [...]. E é isso que importa para o educador. Então a gente tem que saber a teoria, porque o empírico sem a teoria é suspeito. Ele pode ser um dado vazio, um dado até desconexo, suspeito. Só o empírico não entende o que foi descoberto na realidade. Sem teoria o empírico é fraco. Agora, só a teoria sem o empírico, você não tem instrumentos para a sala de aula (ESP1).

Outro especialista reafirma, em sua entrevista, a ansiedade do futuro professor em querer saber aplicar, na prática, o conteúdo aprendido na graduação. Comenta que é natural que o acadêmico nos pergunte: “agora como é que eu aplico Piaget na sala de aula?” (ESP4). No entanto, é apropriado e correto que o professor formador responda: “Eu não sei. Temos que pesquisar. De que realidade você está falando? Quem são esses alunos?” (ESP4). Pois, como é notório, se o professor formador se puser a fornecer “receitas prontas”, estará correndo sério risco de manter-se no conhecimento do senso comum, como nos justifica o especialista: “porque eu [professor formador] não conheço aquela realidade, eu não conheço suas variáveis, eu não tenho referencial teórico sólido para poder iluminar essa pesquisa e nortear o levantamento de informações de uma proposta de intervenção”. E complementa: “Então, nós da Psicologia da Educação temos um caminho muito grande” (ESP4).

Constatamos que, seguindo o mesmo ponto de vista do primeiro entrevistado, ESP4 deixa evidente a importância de o futuro docente ter ao seu alcance estudos de pesquisas empíricas que possam nortear a compreensão teórica na prática profissional. Para este último especialista, o acadêmico deve ser informado de que ele pode “aplicar resultados de investigações que tiveram como norteadores a teoria piagetiana”, por exemplo. No entanto, nos lembra ainda: “para aplicar Psicologia você vai ter que ter um corpo de pesquisas empíricas, o que falta muito no Brasil na área da educação” (ESP4). Este especialista informa ainda que há algumas pesquisas nesta área, que vêm sendo fortalecido nos últimos tempos, “mas você não tem continuidade. Parece que muitas vezes, cada pesquisador reinventa a roda quando ele começa a fazer sua pesquisa. Cada um isoladamente na sua área de conhecimento, é uma colcha de retalhos” (ESP4).

O posicionamento acima nos mostra a fragilidade e a inconsistência da pesquisa na área, confirmando algumas revelações de Coll Salvador (1999) sobre a falta de propostas concretas no cenário da pesquisa da Psicologia da Educação, o que contribui para a falta de subsídios consistentes e promove a qualidade do ensino.

Retomando as considerações de ESP4, este reforça seu ponto de vista e tece comentários com relação à formação do professor na disciplina Psicologia da Educação no curso de Pedagogia. O entrevistado afirma que primeiro é necessário formar pesquisadores, formar profissionais, que tenham pelo menos um conhecimento teórico consistente para que possam problematizar suas realidades. Mas, segundo ele, o aprofundamento teórico ainda não acontece na área, como nos revela:

Eu acho que nem essa etapa atingimos ainda. Nossos alunos ainda têm visto um desfile de autores, de teóricos dos quais eles memorizam suas teorias, alguns rótulos: “construtivismo piagetiano”, “sócio-interacionismo de Vygotsky”... uma outra coisa aqui e ali, e se deparam com alunos reais. Aí o aluno coloca: “a teoria não tem nada a ver com a prática”. Mas não tem mesmo! Não tem porque elas foram simplesmente hipóteses criadas, elaboradas para tentar iluminar um [ênfatisa o especialista] aspecto dessa realidade. E nós esperamos que a teoria nos traga respostas. Até nós professores, às vezes, temos essa expectativa. Então, como é que eu vou fazer? Como é que eu vou fazer com que meu aluno aplique Vygotsky na sala de aula? Eu não vou fazer, por melhor professor que eu seja. Por mais estruturada que seja a minha disciplina, eu não vou conseguir porque você não aplica uma teoria em sala de aula diretamente, você norteia a pesquisa. É um desafio imenso, a longo prazo, que temos pela frente (ESP4).

Em consulta aos documentos legais que dão suporte aos cursos de Pedagogia, no início desta investigação, na etapa da Observação da Realidade, encontramos um reforço para a posição desse e de outros especialistas que colaboraram conosco por meio

das entrevistas. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), há indicativos para a formação de um profissional com postura investigativa e propositiva, que se preocupe com problemas socioculturais e, principalmente, educacionais. Como já foi citado, o documento nos mostra que é “[...] imprescindível que, no decorrer de todo o curso, os estudantes e seus professores pesquisem, analisem e interpretem fundamentos históricos, políticos e sociais de processos educativos” (BRASIL, 2005, p. 13). Logo a seguir, as Diretrizes apontam para o exercício de atividades curriculares que promovam a intervenção sobre a realidade problematizada, pois é necessário que: “[...] planejem estratégias visando à superação das dificuldades e problemas que envolvem a Educação Básica” (BRASIL, 2005, p. 13).

O especialista ESP5, ao ser questionado a respeito de como o professor pedagogo pode utilizar os conhecimentos aprendidos na disciplina Psicologia da Educação em sua atuação na sala de aula, foi muito claro ao afirmar:

[...] com certeza a pesquisa. Eu trabalho com a questão do professor pesquisador. Mesmo que não seja uma pesquisa tão acadêmica. Mesmo que a minha seja acadêmica. Você tem que trabalhar com a pesquisa, claro que em todos os níveis. Em qualquer nível [...] porque senão você vai repetir coisas que você nem consegue entender. Porque a gente está repetindo coisas que ainda não entendemos.

A seguir, demonstrando visível decepção, ESP5 relata sério equívoco de informação provocado pela dificuldade apresentada pelo professor, que atua na Educação Básica, em compreender a teoria que a qual, provavelmente, tenha sido estudada nos cursos de formação. A referência utilizada por este especialista (ESP5) são suas experiências com cursos de curta duração para aperfeiçoamento de professores, como declara: “eu parei de dar cursos para o estado. Não dá. Você fala uma coisa, o pessoal [professores da Educação Básica] entende outra. E ainda diz que você falou e passa pra frente uma coisa que você nunca falou na sua vida como sendo uma coisa dita por você” (ESP5).

Considerando tal informação, constatamos que este especialista nos mostra que o licenciado apresenta carências em sua formação profissional, o que confirma, mais uma vez, a necessidade de mudança e de investimento nos cursos de formação especialmente a inicial, como revelam os diversos autores consultados na primeira parte deste trabalho, tais como Guimarães (1996), Bzuneck (1999), Larocca (1999, 2000, 2002a), Coll Salvador (1999, 2000), Almeida (2000), Batista e Azzi (2000), Guerra (2000) e Catharino, (2001).

Outro especialista confirma a importância da teoria refletida sobre a prática,

para que o professor saiba utilizar os conhecimentos da disciplina, e relata:

Na verdade, as duas coisas [teoria e prática] são importantes. Quando você está na academia, a teoria é o seu grande instrumento, mas a teoria na verdade deveria te servir para um olhar sobre a prática. E a prática na verdade também, ela é o ambiente, é um contexto para você elaborar novas teorias, para você refletir as teorias que existem e pensar novas possibilidades. Então, essa questão da teoria-prática é uma vinculação muito importante quando a gente fala em formação. A questão de ir para a prática e na prática você observar todos os movimentos e depois tentar analisar essa prática à luz de uma teoria é fundamental. E [ainda] ver o que a teoria dá conta de explicar e o que a teoria não dá conta de explicar, eu acho que é um caminho legal. É um caminho que normalmente eu gosto de usar (ESP7).

Este especialista enfatiza ainda: “na prática o professor coloca novos questionamentos, compara com outros saberes que estão ali à volta, provoca uma discussão sobre os diferentes estados de conhecimento que cada um de nós tem, para que cada um possa ir pra frente” (ESP7), afirmando que cabe, ao curso de formação inicial, possibilitar o exercício reflexivo como caminho para a autonomia e, conseqüentemente, para a qualidade na formação do futuro docente, postura igualmente defendida por autores estudados anteriormente, como Guimarães (1996) e Guerra (2000).

O especialista ESP3 relata “muitos docentes que tiveram em sua formação a disciplina Psicologia da Educação, não têm consciência que fazem uso dela” (ESP3). Demonstrando preocupação a respeito disso, relembra sua fala anterior quando se referiu aos equívocos provocados na disciplina. Afirma que estes acontecem devido às especificidades interpretativas desta, como ainda pela falta de uma articulação consistente e organizada nos cursos de formação, entre a teoria acadêmica e a prática escolar, fato já relatado pelos estudos de Larocca (1999, 2000). Esta última autora, ao citar Paulo Freire (1979), defende práticas pedagógicas problematizadoras reais em cursos de formação docente e afirma “a ligação entre formação e realidade, teoria e prática, precisa expandir-se na formação prévia de professores, considerando-se que se tem em vista um profissional reflexivo, crítico, autônomo, investigador de sua prática” (LAROCCA, 2000, p. 141).

Referindo-se, então, à prática nos cursos de formação docente, o especialista (ESP3) nos diz:

Eu acredito que há essa aplicabilidade, só que como esta não é pensada e articulada desde o momento que nós damos a disciplina Psicologia da Educação, o aluno não tem consciência de que utiliza tal conhecimento em sala de aula. E o que eles buscam também, ainda tem esse detalhe, é a questão da receita. O modelo pronto, via Psicologia da Educação (ESP3).

Almejar receitas prontas pode ser uma conseqüência herdada da própria estrutura histórica que foi sendo constituída teoricamente na disciplina, como nos refere o especialista:

Eu acho que esse problema do modelo que nós temos é até teórico. É a coisa da Psicologia aplicada à Educação. Quando você fala de psicologia aplicada à educação, no meu entender, você já separa o arcabouço teórico que depois será aplicado à Educação. Como se formasse, constituísse um conjunto de procedimentos a serem aplicados na situação a, b, c, ou d. [...] Esses procedimentos predefinidos e essa possibilidade de aplicação da teoria, que continua colocando a teoria desarticulada com a prática sempre foi oferecida por muitos manuais (ESP3).

Para que o professor saiba compreender as contribuições dos conhecimentos da disciplina, este especialista afirma que o acadêmico, em sua formação, “deve receber o máximo possível de conhecimentos que sejam voltados para a prática e não uma teoria que ele vai ter que resignificar, que ele vai ter que reorganizar [...]” (ESP3). Parece-nos que ESP3 apresenta uma visão bastante pragmatista. Não estaria ela pretendendo encontrar o caminho mais curto, o caminho do imediato, desvalorizando a teoria?

O especialista ESP2 pensa que a utilização dos conhecimentos psicológicos na prática profissional tem “um cunho forte de subjetivo. E essa subjetividade é construída pela experiência de vida, que inclui a acadêmica e a prática escolar” (ESP2). Portanto, para este especialista, mais importante que a formação acadêmica do profissional é o seu comprometimento, responsabilidade e a consciência de suas funções. Esclarecendo seu ponto de vista, relata: “a minha experiência deixou-me ver, e, têm pesquisas me mostram isso, [...] que a formação acadêmica, isso é, ter certificação acadêmica em curso superior em nada o diferencia de um professor centrado e consciente de seu papel, mesmo que este não tenha o curso superior” (ESP2). Para este especialista, o que é realmente importante:

[...] são aquelas pessoas inquietas, que tudo identifica e que têm a qualidade do verdadeiro pesquisador estudante, que é o da humildade. O duro é isso, a gente assumir a necessidade de ser humilde. Porque enquanto eu não tiver essa linha, eu não posso almejar ser um bom professor (E 2).

Completando com mais um aspecto da terceira questão, o entrevistado ESP6 defende o aprofundamento teórico na disciplina, nos cursos de formação que preparam o futuro docente para a prática pedagógica e, como fundamento da educação, como diz:

O que eu tenho acompanhado é uma banalização das teorias em que [por exemplo] Piaget não é bom porque não é social, Vygotsky é bom porque considera o social e o Skinner é o vilão da história porque é comportamental. Pra mim, é o senso comum do senso comum mais raso possível. Quem fala uma coisa dessas nunca leu nenhum dos três.

O especialista expõe, a seguir, o seu ponto de vista a respeito, dizendo:

Na formação, eu entendo a Psicologia como um fundamento. Não entendo a Psicologia como uma ciência aplicada. Não entendo a Psicologia como uma ciência instrumentalizadora, a não ser que a gente a queira como disciplinadora, como normatizadora. Aí sim, aí tem instrumentos maravilhosos para isso. Eu abomino essa idéia. Agora, a partir do momento que você está discutindo uma disciplina que fundamenta a formação de um professor, o arcabouço teórico é tudo na disciplina. O arcabouço teórico que eu falo é o aprofundamento teórico. Não adianta explicar o que é período operacional, o que é período operacional concreto. Eu tenho que dar fundamentação teórica para ele [...]. Esse aluno vai sair daqui sem saber quem foi Piaget, Vygotsky, Freud? [...] Não dá pra falar da contribuição sem chegar no lastro teórico, inclusive desses autores. Porque eles não propõem métodos de educação. Eles não propõem metodologias específicas para o professor aplicar na sala de aula (ESP6).

Ele, ao ser novamente questionado, na entrevista, a respeito de alguma possibilidade de aplicabilidade da disciplina, é incisivo ao confirmar:

Eu não concordo com a aplicabilidade. E também acho que você [professor formador] não tem esse caráter utilitarista da teoria. Então, se eu não consigo traduzir na minha prática o que eu aprendi em sala de aula, a aula não me formou. [...] Eu acho que a formação teórica sólida me dá condições de análise da realidade. Ela me dá condições de leituras da realidade e a prática como um constructo a partir daí. Eu não posso imaginar que eu tenha que estabelecer uma relação linear entre teoria e prática (ESP6).

Constatamos, portanto, que o especialista (ESP6) acredita que o aprofundamento teórico é essencial para a formação do docente e sua futura prática profissional que, a seu tempo, irá se encarregar de mostrar caminhos para a aplicação da teoria aprendida no curso de formação.

Este especialista refere-se, ainda, aos jargões referentes à teoria desvinculada da prática e relata:

Do mesmo jeito que eu acho muito superficial afirmar que na teoria tudo é lindo e maravilhoso, na prática é que está o problema. Primeiro, as teorias não são lindas e maravilhosas. Segundo, que elas não têm que se traduzir na prática imediatamente. Terceiro, que a gente tem que dar condições, com base em um determinado referencial teórico, de analisar a realidade e de construir uma prática a partir daquela análise (ESP6).

É interessante constatar que, para este especialista, cabe ao professor formador dar condições, em sala de aula, a fim de que o aluno analise a realidade à luz da teoria, no intuito de conhecimento para sua futura prática. Este especialista não se refere à pesquisa como caminho indicado para a análise da realidade, mas, pelo que podemos compreender, valoriza o embasamento teórico, tanto pelo professor formador quanto pelo futuro professor.

Foi possível perceber que os entrevistados são unânimes em considerar o referencial teórico como base para a formação. Contudo, a maioria (ESP1, ESP3, ESP4, ESP5 e ESP7) reconhece o meio escolar como ponto investigativo vinculado e a ser explorado, com base na teoria estudada na graduação. Defendem a necessidade de criar vínculos consistentes e reais, entre a teoria e a prática escolar, na disciplina Psicologia da Educação, para que o futuro docente aprenda, na graduação, a compreender as contribuições dos conteúdos da disciplina na prática pedagógica. Um especialista (ESP6) defende o embasamento teórico aprofundado como sustentação necessária para ações qualitativas futuras do docente. O especialista ESP2 valoriza igualmente o embasamento teórico na formação docente, mas atribui ao espírito investigativo do sujeito os resultados de seu sucesso profissional.

5.4 A ORGANIZAÇÃO DA ÁREA DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DO PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA

Na quarta questão, perguntamos aos especialistas se a área da Psicologia da Educação, no curso de Pedagogia de que tenham conhecimento, está organizada de forma a contribuir para fundamentar a prática pedagógica dos futuros professores.

Três especialistas não responderam a esta questão. Como foi informado anteriormente, o ESP7 não atua diretamente em curso de Pedagogia, por isso, não tendo conhecimento atualizado a respeito ao ser questionado, não respondeu. Os outros dois especialistas (ESP2 e ESP6) que também optaram por não responder, alegaram o fato do curso de Pedagogia da instituição em que trabalham estar com o currículo reformulado recentemente para atender às Diretrizes Curriculares Nacionais (de 2005) para o curso de Pedagogia e, por não estarem atualmente responsáveis por nenhuma disciplina do curso, não participaram de sua construção.

Outro especialista (ESP5) esclarece que não tem acompanhado a

organização da Psicologia da Educação ultimamente, pois sua atuação na área acontece em outras licenciaturas e, no curso de Pedagogia, em disciplinas correlatas. Mesmo assim, este especialista (ESP5) relata que o curso de Pedagogia de sua instituição também passou por reformulações recentes, das quais ele participou, na época, apenas nas primeiras discussões, como coordenador de área. Acrescenta, ainda, o descontentamento e frustração pela condução daquele momento vivido:

Particpei da reformulação e me retirei da reformulação. Aliás, você não reformula programa, você divide poder. Você não senta para montar um currículo que seja melhor, você senta para dividir as horas que a sua área tem porque você não quer perder. Então o que aconteceu: a Psicologia da Educação hoje, do nosso curso, ficou convertida em duas disciplinas. [...] O que você faz com duas disciplinas em 200 horas? É uma loucura isso. É como se não fosse importante. É só para não ficar chato porque tem professor do departamento e, por acaso, a área de Psicologia só tem doutores. Nós já tivemos proposta de tirar as disciplinas de Psicologia do currículo de Pedagogia para introduzir a teoria da comunicação, teoria da informação...coisas assim (ESP5).

Este especialista (ESP5), manifestando-se insatisfeito, complementa a seguir que a formação do pedagogo é depreciada no curso da instituição em que atua. Segundo ele, o que se valoriza “é poder e não conhecimento. Você não está na verdade empenhada a trabalhar na formação de um profissional. Você está na verdade empenhada em manter as suas áreas de dominação. O curso de Pedagogia é essa brincadeira” (ESP5).

O especialista ESP1, recém-aposentado, como já foi mencionado, atuou durante muitos anos com a disciplina Psicologia da Educação no curso de Pedagogia e, como tem desenvolvido trabalhos de pesquisa na área, optou por responder à questão com base nas suas experiências anteriores e práticas atuais.

Para este especialista, a contribuição para fundamentar a prática pedagógica do futuro professor está a cargo do professor responsável pela disciplina e pela seleção de textos que serão trabalhados em sala de aula. A possibilidade consiste em superar a mera transmissão da teoria, propriamente dita, e trazer para o conhecimento dos alunos, textos que relatem experiências de pesquisas científicas de intervenção. Em suas palavras, afirma “se o texto e o professor se contentarem em apenas expor a teoria, então não fizeram o trabalho. Não ajudaram nada, se [por exemplo] o aluno aprendeu, pôs na prova, mas pode em seguida dizer: ‘eu não sei como se aplica isso’” (ESP1). Para ele, tal manifestação traduz uma deficiência de aprendizagem significativa para a futura prática deste acadêmico. Referindo-se ao desenvolvimento do conteúdo em cursos de formação, afirma que para a qualidade da

prática pedagógica é “importante entrar com pesquisas que existem sobre o assunto” (ESP1) e sugere, a seguir, alguns textos que correspondem a tal propósito:

Quer ver um bom texto que tem isso? É o texto de Anita Woolfolk. É o melhor texto que existe em português. É um exemplo bom, não é o único. Tem aquele do Mussen de Psicologia do Desenvolvimento. São bons textos. Eles têm teoria? Sim, têm teoria. Mas têm muito de pesquisas. Então detalham, com base em pesquisas, o que funciona, o que é real e como aplicar o que já descobriram. É bom lembrar que tem muita coisa pra se descobrir ainda. Mas o que já descobriram dá uma luz bem concreta. Então, se o texto e o professor têm isso, o trabalho está feito. Se o texto ou o professor não têm esse ‘meio de campo’ [pesquisa de aplicação], não dá certo (ESP1).

O especialista ESP3 afirma que o curso de Pedagogia de seu conhecimento ainda não está organizado adequadamente para fundamentar a prática pedagógica do futuro docente. Para a concretização deste propósito, declara que “há um caminho ainda a percorrer” (ESP3).

Este especialista (ESP3) esclarece que o curso em que atua passou recentemente por reformulações e, nesse momento, foi possível perceber “grandes equívocos com relação à organização da teoria a ser trabalhado no curso”. Comenta que havia uma “inversão programática no curso de Pedagogia, que antes dava primeiro a Psicologia da Aprendizagem e depois a Psicologia do Desenvolvimento” (ESP3). Revela-se surpreso por não compreender como tal organização programática ocorreu. Acrescenta que os professores do curso consideram ser importante que o aluno tenha inicialmente o conhecimento do desenvolvimento do ser humano, para posteriormente conhecer como ele aprende. Contudo, em seu curso, a lógica era inversa.

Este especialista (ESP3) afirma que, com a reformulação curricular, o curso de Pedagogia em que atua terá “praticamente a Psicologia da Educação em todos os anos da formação”. Relata com brevidade que, no primeiro ano, o curso oferece uma disciplina que “dá elementos que provocam o pensar do modo como a Psicologia vai se conduzir” no curso. E acrescenta que o equívoco anterior, de inversão programática, foi corrigido: “no segundo ano, o curso tem a Psicologia do Desenvolvimento e no terceiro tem a Psicologia da Aprendizagem” (ESP3). Complementa ainda que, em 2008, primeira vez em que o quarto ano vai ser oferecido nessa matriz curricular, serão então oferecidas aos alunos duas disciplinas optativas na área de Psicologia e, em suas palavras, “embora sejam optativas, boa parte desses alunos estará escolhendo essas disciplinas e a gente poderá trabalhar com alguma coisa nessa articulação que fica faltando” (ESP3). Ao ser perguntado a que articulação se refere, confirma

que há, no curso de Pedagogia em que atua, uma grande preocupação em articular a teoria com a prática do futuro professor, mas, como falou anteriormente, há um caminho ainda a ser percorrido, pois não há nada de concreto ainda, o que há são intenções e consciência desta necessidade.

Referindo-se à proposta das disciplinas optativas como um dos caminhos para possíveis articulações da teoria com a prática, o especialista ESP3 expõe alguns esforços neste sentido e declara:

Eu penso que teremos que tentar. Eu acho que não será direta, que corremos o risco de novo, nas optativas, de estar fragmentando, mas eu acredito e a gente tem tentado, desde o ano passado, em nossas reuniões de departamento, discutir um pouco a questão pedagógica das nossas disciplinas, e não só as situações administrativas. Portanto, eu acredito que se agente conseguir alinhar isso, daqui até o ano que vem [2008], estudar esse objeto, discutir textos no contexto da nossa área... Se conseguirmos esse elemento, aí há uma garantia maior de que essa articulação possa ser feita. Mas só como ela está estruturada, não.

Seguindo este mesmo ponto de vista e fazendo a mesma analogia, o especialista ESP4 afirma novamente que há, ainda, um grande caminho a ser percorrido para que a área da Psicologia da Educação possa contribuir verdadeiramente para fundamentar a prática pedagógica do futuro professor.

Referindo-se à organização da área no curso de Pedagogia, lembra que o professor formador tem suas crenças e que estas são geralmente consideradas, quando este organiza sua atuação em sala de aula. Acreditando que o processo de formação do licenciado tanto pode ser informativo como formativo, esclarece:

Tradicionalmente, como a disciplina se organiza: um tópico sobre aprendizagem, uma unidade com algumas teorias, uma unidade sobre desenvolvimento, algumas teorias, talvez sobre inteligência, motivação... pronto, acabou. É de caráter informativo. A seleção já é feita do ponto de vista do professor com as suas crenças. O que ele acha que é mais relevante, ou dos autores que ele tem conhecimento. Retira aquilo que não estudou. Por mais importante ou por mais auxílio que daria à formação daquele professor, aquele conteúdo não é considerado. Ele diz: 'vou dar o Piaget que eu já estudei, ou comportamentalismo'. O importante é uma teoria, informa aos alunos. Daí os alunos ficam lá durante um bimestre assistindo algumas aulas, fazendo alguma tarefa, alguma atividade, fazem uma prova e acabou. Não fica quase nada pra eles, muito pouco. Se você perguntar ao licenciado: o que viu em Psicologia da Educação, ele pode lembrar o nome de algum autor, ou lembrar de um filme que ele viu, logo, a formação deixa muito a desejar, com certeza (ESP4).

Este especialista confirma a necessidade de ações conscientes que promovam aprendizagens significativas e contribuam para fundamentar a futura prática docente. Tal constatação é igualmente relatada em pesquisas que qualificam a disciplina Psicologia da Educação como desprovida de contribuições efetivas para a formação de professores que sejam aptos a ações futuras consistentes e coerentes com a complexidade escolar. Entre tais pesquisas, podemos citar as de Guimarães (1996), Bzuneck (1999), Coll Salvador (1999, 2000), Larocca (1999, 2000), Batista e Azzi (2000), Guerra (2000) e Almeida (2007). Por exemplo, Guerra (2000, p. 88), ao estudar o ensino de Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura, conclui que as contribuições dela dão “ênfase nos conteúdos específicos, com desarticulação entre teoria e prática e distanciamento da realidade escolar” .

Concluindo, a respeito desta questão, constatamos que a disciplina Psicologia da Educação, segundo os entrevistados, está buscando caminhos e alternativas que possam contribuir para fundamentar a prática do futuro professor.

Nas declarações dos entrevistados, percebemos que o discurso exprime ainda o campo das possibilidades, visto que o momento é de construção, de questionamento e de insegurança para ousar e inovar. Constata-se ainda que este momento apresenta conflitos e embates entre lideranças com diferentes interesses, os quais podem trazer ruptura e prejuízo para a consolidação de propósitos que visam à qualidade na formação do pedagogo.

As intenções expostas pelos entrevistados, no que diz respeito à articulação da teoria com a prática pedagógica, permanecem ainda com características essencialmente teóricas, não integradas à realidade escolar. Mesmo que os conteúdos trabalhados na disciplina sejam relacionados a pesquisas empíricas de intervenção, levados à análise e discussão em classe, as ações efetivas de acadêmicos em situações educativas estão ainda no campo das possibilidades, nesta disciplina. Tal constatação é confirmada por Larocca (2004, p. 6), quando relata que a disciplina Psicologia da Educação:

[...] encontra-se limitada a um caráter essencialmente teórico, pois desconhecemos, até o momento, em nosso contexto, a existência de currículos que lhe tenham conferido a prerrogativa teórico-prática, uma vez que a prática de formação de professores é exercida por outras instâncias curriculares, como é o caso das disciplinas de Metodologia, Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais Licenciaturas.

Portanto, observamos que, tradicionalmente, se supõe que os conhecimentos aprendidos na disciplina Psicologia da Educação, como nas demais disciplinas pedagógicas

que integram o curso de Pedagogia, podem estar sendo utilizados em procedimentos e práticas escolares realizados nos estágios supervisionados obrigatórios em cursos de licenciatura. No entanto, nenhum de nossos entrevistados aponta para aplicações práticas diretas dos conhecimentos psicoeducativos provenientes da disciplina no referido curso.

5.5 A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E O PREPARO DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA PARA A DOCÊNCIA

Com a quinta questão, buscamos saber se os especialistas acreditam que os alunos do curso de Pedagogia estão sendo preparados para colocar em prática os ensinamentos da Psicologia da Educação. Na continuidade da pergunta, solicitaríamos, no caso de sua resposta ser positiva, de que forma isso ocorre e, em caso negativo, se há propostas concretas nesta direção.

Os três entrevistados (ESP2, ESP6 e ESP7) que não responderam à questão anterior, por não terem dados atuais a respeito da nova proposta do curso de Pedagogia, sentiram-se igualmente impossibilitados de responder se os acadêmicos estão ou não sendo preparados para colocar futuramente em prática os ensinamentos da disciplina.

O entrevistado ESP5, mesmo não atuando com a disciplina no curso de Pedagogia, assegura que os acadêmicos não são preparados para colocar em prática o que aprendem com a disciplina Psicologia da Educação. Referindo-se aos acadêmicos e aos procedimentos dos professores da disciplina de sua instituição, este especialista fala da restrição curricular do curso, em que apenas duas disciplinas de Psicologia da Educação são ofertadas, como já mencionado na questão anterior, e comenta: “Eles [acadêmicos] têm notícias sobre. Você vai lá [professor da disciplina] e faz o melhor que você pode, dentro das restrições da matriz curricular. Nas outras licenciaturas é pior, porque a gente deixou as disciplinas pedagógicas saírem do Departamento da Educação” (ESP5). Este especialista alega que não há um consenso entre as áreas específicas e pedagógicas com relação a quem desejam formar. O fato de tais disciplinas estarem a cargo de outros departamentos, e não do Departamento de Educação, traz grandes prejuízos à formação pedagógica do futuro professor. Os outros departamentos têm seus olhares voltados às áreas específicas nas quais foram formados, não atribuindo com isso o devido valor e atenção à formação pedagógica. Usando as licenciaturas com o exemplo, o especialista afirma: o “curso de história não quer

formar professor, quer formar historiador. Geografia não quer formar professor de geografia, quer formar geógrafo e assim sucessivamente” (ESP5).

Ao ser questionado a respeito de propostas concretas que preparem o futuro professor para colocar em prática os conhecimentos da disciplina Psicologia da Educação, o especialista ESP5 afirmou:

Não acho que há uma preocupação com esta formação. Aliás, é só a gente olhar a escola, a educação básica, para ver o problema. Na verdade, não há ilusões, quem está perdendo somos nós na universidade. Somos nós que formamos o professor. E eu não estou falando isso da boca pra fora. Estou falando isso baseado no que a Bernadete Gatti pesquisa. E não é só ela, tem um monte de gente que está vendo isso, outros não se interessam (ESP5).

Como mencionamos anteriormente, Almeida (2000, p. 105), ao citar Gatti (1995), revela que os cursos de formação docente não podem mais “continuar ensinando uma Psicologia abstrata e modeladora, sem nenhuma relação com a realidade escolar, se a intenção for intervir efetivamente no processo de formação dos professores”.

Outras dificuldades abordadas pelo especialista (ESP5) são confirmadas por Almeida (2000, p. 105):

Parte da dificuldade para proporcionar uma formação em Psicologia mais adequada e que atenda às necessidades do futuro professor reside nos obstáculos que os professores que lecionam, principalmente nas licenciaturas, encontram para ministrar essa disciplina. Um deles diz respeito ao ‘tempo’, ou seja, normalmente a carga horária destinada à Psicologia Educacional é muito pequena, e traz questionamento sobre o que priorizar nos programas de Psicologia. Outro obstáculo é a falta de integração da Psicologia com as demais disciplinas pedagógicas e específicas, evidenciada pela falta de um projeto pedagógico comum que integre as disciplinas entre si.

Semelhante ao apontado por Almeida (2000), outro especialista (ESP3) percebe obstáculos e necessidade de ações integradas na organização e andamento do curso de Pedagogia. Este manifesta preocupação com a falta de estruturação das disciplinas no curso e com a dificuldade de comunicação entre os docentes, que muitas vezes obstam ou impossibilitam a realização de propósitos articuladores. Em suas palavras, diz:

Momentos de articulação existem, eu sei que existem. O que eu acho que falta é que essa articulação possa ser planejada, pensada, estruturada quando eu estruturo a minha disciplina. [...] Portanto, o que falta pra nós ainda é a estruturação da disciplina [Psicologia da Educação] e que a estruturação das demais disciplinas do

curso seja conhecida por nós. Isso ainda está faltando. A gente tem algumas possibilidades, por exemplo, quando o docente sente necessidade [de articulação], ele vai buscar com o colega. Ele vai tentar organizar e tal, mas não é assim uma coisa... uma prática nossa. (ESP3)

O especialista ESP3 alerta sobre o cuidado a ser tomado para que a articulação venha a contribuir favoravelmente para uma formação que favoreça a autonomia do futuro professor. Relata que há necessidade de amadurecimento nos propósitos articuladores da disciplina, pois muitos docentes ainda concebem a disciplina Psicologia da Educação como instrumentalizadora da prática educacional. Explica este especialista,

Nós estamos entendendo a Psicologia como um pacote de soluções e aí caímos no grande equívoco da psicologização do ensino, porque não é aí o nosso papel. Nosso papel não é fazer terapia coletiva em sala de aula, nosso papel não é solucionar todos os problemas do universo escolar. Porque, a princípio, nem uma teoria, ou nem uma área do conhecimento dá conta disso. Por exemplo, eu pego o fenômeno violência na escola: não é só o olhar da psicologia que vai dar conta da sua dimensão que é tão variada. Então, nós precisamos primeiro desmistificar essa Psicologia. Ela ainda está muito presa a essa condição de solução de problemas: eu vou fazer Psicologia da Educação porque vou aprender a lidar com meu aluno. Não. Saber lidar com o aluno significa toda a formação no curso de Pedagogia, não só com a disciplina Psicologia da Educação (ESP3).

O especialista ESP3, citando exemplo de acadêmicos que vão para o curso com o propósito de aprender a “lidar” com o aluno, como se tratasse de um posicionamento terapêutico, pensamento esse considerado inadequado para este especialista (ESP3), contradiz o especialista ESP1, quando afirma que o papel da disciplina Psicologia da Educação é também preparar o futuro professor para compreender o aluno e saber lidar com ele. Cabe aqui lembrar que o ESP1 não se refere a esse papel terapêutico. O “lidar” a que se refere está ligado à necessidade do futuro professor desenvolver habilidades para compreender o processo de desenvolvimento de seus alunos e, principalmente, o processo de ensino e aprendizagem escolar. O saber “lidar” com o aluno permitirá ao profissional da Educação, segundo ESP1, aprimorar seus procedimentos de ensino e contribuir positivamente para a relação entre professor e aluno.

No entanto, retomando as considerações do ESP3, constatamos que este acredita que os acadêmicos de Pedagogia estão sendo preparados para colocar em prática os conhecimentos da disciplina. Porém, ressalta que há uma condição para que tal articulação seja possível. Usando suas experiências como professor universitário, este especialista (ESP3) afirma que a aprendizagem se concretiza quando o acadêmico pode conciliar de imediato o

conteúdo teórico, aprendido na disciplina, com sua prática escolar, ou seja, a teoria e a prática precisam acontecer simultaneamente. Em suas palavras, declara que o aluno que está cursando “a Psicologia da Educação tem total condição de colocar em prática hoje, se ele estiver atuando, aquilo que estou trabalhando em sala de aula. Eu não acho que ele tem que ser preparado do ponto de vista teórico e depois preparado para o ponto de vista da prática” (ESP3). Contudo, este especialista acredita na possibilidade de colocar na prática os ensinamentos da disciplina, mas revela que ainda não há caminhos definidos e organizados no curso para tais propósitos.

Ao perguntarmos ao entrevistado ESP1 se os alunos do curso de Pedagogia estão sendo preparados para colocar em prática os ensinamentos da Psicologia da Educação, ele nos responde com objetividade dizendo: “Não, não acredito”. A seguir, retomando sua proposta de trabalhar com textos que tragam para a sala de aula pesquisas de aplicação, complementa:

Exceto se o professor fizer esse trabalho e o livro texto fizer esse enfoque [abordar pesquisas de aplicação]. Têm livros que são puramente teóricos. Vamos supor: Teorias modernas de psicologia. Ele permanece só na teoria propriamente dita, esse não serve para a sala de aula. Serve para outras finalidades, para pesquisador e tudo o mais. Artigo de revista é a mesma coisa. Tem artigo que é puramente teórico. Tem artigo que tem teoria propriamente dita e pesquisa, este chega mais perto da realidade escolar (ESP1).

O especialista ESP1 reforça sua visão já mencionada de que a base de formação teórica do futuro professor deve ter também conhecimento de pesquisa de aplicação. Cita que há manuais e artigos que contemplam esta proposta e podem auxiliar o professor universitário na organização do planejamento de sua disciplina.

Outro especialista (ESP4), concordando com o ponto de vista de ESP1, esclarece que “os ensinamentos da Psicologia da Educação são, geralmente [...] informação sobre teorias. E não dá para aplicar teoria na prática, então a resposta é não” (ESP4).

Certo de que o curso não está preparando o futuro professor para colocar em prática os ensinamentos da disciplina, o especialista ESP4 mostra que os acadêmicos buscam centralizar suas atenções no conhecimento da teoria. Para este especialista, o caminho para uma aprendizagem significativa nos cursos de formação docente é a investigação e intervenção na prática escolar. Segundo este entrevistado, o conhecimento de pesquisas de aplicação deve ser suporte para possíveis estudos de intervenções por parte do acadêmico. O especialista ESP4 acredita ainda que os acadêmicos serão instigados, com o conhecimento das pesquisas de aplicação, ao aprofundamento teórico, conforme podemos observar em suas

palavras:

Se nós tivéssemos um ensino significativo, problematizado, os alunos não iriam simplesmente atrás da teoria. A teoria seria respaldo para as pesquisas. Eles encontrariam respostas em várias pesquisas, na produção de conhecimento daquela área. Por exemplo, a indisciplina: pesquisadores sobre indisciplina disseram que ele precisa mexer no quê, na realidade? Então, vamos tentar alterar a nossa realidade com base... seguindo o resultado dessas investigações? E essas investigações usaram Piaget como referencial, então eu vou entender Piaget para poder entender esta pesquisa e poder aplicar, aí sim. Como nós não trabalhamos assim nas disciplinas de Psicologia, nós desfilamos os teóricos em uma carga horária que se encaixa: quatro aulas para Piaget, quatro para Vygotsky, enfim... o aluno vai aplicar o quê? Vai aplicar teoria? (ESP4).

Constatamos que ESP4 mostra-se totalmente contrário ao que nos diz o especialista ESP3, pois afirma não ser possível aplicar a teoria estudada no curso de formação, diretamente na prática escolar. Expõe ESP4:

A dicotomia [teoria e prática] é evidente porque nós trabalhamos a teoria isolada da pesquisa. A teoria ajuda a entender a realidade, porque a função da Psicologia é descrever e explicar os fenômenos. Então eu descrevo e explico, mas eu modifico? Não. Espera aí, eu não prometi que ia modificar. Se eu conseguir descrever e explicar já está de bom tamanho. Então, cada teórico descreve e explica a realidade de acordo com suas lentes. Piaget descreve e explica de um jeito, os cognitivistas de outro, cada um com sua lente. Agora, isso instrumentaliza o aluno para aplicar isso na realidade? Não.

Este ESP4, utilizando o trabalho de Emília Ferreiro, bastante conhecido e divulgado na área educacional, relata equívocos cometidos por professores que desconhecem teorias existentes no meio científico e suas finalidades, como esclareceu anteriormente o especialista ESP1. Nesse sentido, o especialista ESP4 exemplifica:

Vamos pegar o exemplo de Emília Ferreiro. Ela pegou a luz da teoria piagetiana e investigou como a criança produz, ou constrói a noção da escrita. O que nós professores fizemos? Tentamos pegar a pesquisa de Emília Ferreiro e tentamos aplica em sala de aula. A pesquisadora quis mostrar como é que a criança constrói a noção da escrita passando por essas etapas. Ela descreveu e explicou tal processo. Nós catamos aquilo e falamos: - Ah! Se eu pegar na sala de aula e fizer a criança percorrer todo esse caminho, ela vai aprender. Então, a criança, em determinados momentos, teve que inventar a roda. Não podia ter texto formal, não podia corrigir erro... quem falou? Piaget. Imagina! E muito menos Emília Ferreiro. Ela estava contando qual era o percurso da criança quando esta levanta uma hipótese para desenhar aquilo que eu falo. Então, ela apenas mostrou todo o trajeto que a criança faz (ESP4).

Procurando dar solução para o que relata acima, o especialista afirma:

Eu teria que ter pego aquele conhecimento [da teoria de Emília Ferreiro] e feito pesquisa sobre como facilitar o caminho da criança para fazer esse percurso. Daí sim. Eu teria indicadores de como intervir, de como trabalhar com a criança no cotidiano da sala. E não pegar uma pesquisa e aplicá-la diretamente. A pesquisa de Emília Ferreiro não foi de intervenção, foi de caráter descritivo e explicativo (ESP4).

O especialista ESP4 considera oportuno lembrar que a universidade sempre esteve preocupada em articular a teoria com a prática escolar. Cita os colégios de aplicação como resultado destas manifestações e, também, fruto da Psicologia aplicada à Educação, criticada por muitos estudiosos neste trabalho.

Segundo o especialista ESP4, os colégios de aplicação não são exemplos consistentes e positivos para os propósitos de uso do conteúdo da disciplina na prática escolar. Esclarece sua posição explicando:

Por que tem esse nome: Colégio de Aplicação? Era para aplicar na prática, o conhecimento aprendido no curso. Por isso, está vinculado à universidade. Mas, não funciona. Você tem até a ida de algum estagiário, mas esse trabalho de pesquisa não existe. Inclusive, tem sido até apregoado por alguns pesquisadores de que a pesquisa deva se realizar num contexto, por exemplo, em uma escola (ESP4).

Ao concluirmos a análise das respostas a esta questão, observamos que os nossos entrevistados acreditam que os futuros professores não estão sendo preparados adequadamente para a docência na área da Psicologia da Educação, já que esta disciplina permanece situada no campo teórico e a articulação com a prática pedagógica não acontece efetivamente. O que podemos constatar é que há uma preocupação a respeito de possíveis articulações teórico-práticas e perspectivas de alguns caminhos, como foi revelado na questão anterior.

Um especialista (ESP5) manifesta-se pessimista com relação à formação do licenciado. Afirma que na verdade o que pesa em uma organização curricular de curso são os interesses pessoais do corpo docente e não a formação adequada do professor para aquela realidade escolar. Este fato nos remete às relações de poder no interior de cursos de Pedagogia, em que os interesses pessoais determinam o valor da disciplina na formação do pedagogo.

Outro especialista (ESP3) acredita que o acadêmico tem condições de colocar na prática o que tem aprendido no curso de formação, porém ressalta a importância do pedagogo estar em sala de aula para viabilizar tal aplicabilidade. Este especialista acredita que

a formação teórica e prática deve acontecer simultaneamente. Mas, declara que o caminho ainda está sendo construído e que não há nada de concreto até o momento.

Dois especialistas (ESP1 e ESP4) acreditam que o caminho já existe e este é o da pesquisa. Estes valorizam o corpo teórico propriamente dito, como afirma ESP1, valorizam também os trabalhos de pesquisas de aplicação teórica como suporte para que os acadêmicos conheçam, investiguem e desenvolvam estudos de intervenção na prática em que estão inseridos.

5.6 PESQUISAS DE INTERVENÇÕES REAIS NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM POR PROFESSORES PEDAGOGOS

Na sexta questão, como complemento da anterior, procuramos saber se os entrevistados têm ou tiveram conhecimento de pesquisas de intervenções reais no processo de ensino e aprendizagem, por professores pedagogos, como conseqüências dos estudos de Psicologia da Educação.

Os trabalhos de pesquisas de intervenção vinculados à disciplina em foco, que são do conhecimento dos especialistas, acontecem geralmente em universidades que oferecem programas de Iniciação Científica (IC) na graduação e em trabalhos de conclusão na pós-graduação *stricto* e *lato sensu*. Mas, a respeito de propostas concretas de intervenção por futuros pedagogos, o que nos foi relatado pode ser representado nas palavras do especialista ESP3, quando afirma “ainda não é algo que seja uma proposta direta da disciplina Psicologia da Educação e nem do curso de Pedagogia”.

Na iniciação científica existem trabalhos interessantes, afirmam os especialistas, contudo o número de acadêmicos que participam deste programa é extremamente reduzido. Tal fato é lamentado pelo especialista ESP4, pois essa atividade contribui significativamente para a formação do profissional reflexivo, como afirma: “este acadêmico, com certeza, será um profissional formado diferente daquele que ficou passivamente observando as aulas”.

Os especialistas apontam para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como alternativa para preparar futuros professores, a fim de utilizar, em prática os conteúdos aprendidos na disciplina Psicologia da Educação. Novamente, nas palavras do especialista ESP4, constatamos que o “exercício do universitário seria no TCC e na iniciação científica.

Nós temos que colocar nossos alunos desde o início do curso como pesquisador da realidade. Esse seria o papel do ensino universitário”.

No entanto, este especialista acrescenta, a seguir, que a formação do professor pesquisador, no curso de Pedagogia, ainda está muito aquém do desejado. A centralização no conteúdo, com papel reprodutor e transmissor de informações, encontra-se bastante presente na prática do professor universitário. Este fato foi anteriormente mencionado por Bzuneck (1999), ao referir-se às práticas reprodutoras nos cursos de licenciaturas como insuficientes e inadequadas para a formação docente. Por esta razão, ESP4 esclarece:

A gente ainda tem a noção de que existe um conhecimento pronto e acabado e o aluno tem que memorizar. Não. Na universidade, seja na graduação, seja no mestrado, você tem que produzir um novo conhecimento. Inventar novas teorias? Não, à luz das teorias, ou até modificar as teorias existentes. À luz da teoria, investigar e construir conhecimento. Mas isso fica um pouco longe da universidade ainda. (ESP4)

Para Mizukami (1996), como foi citado anteriormente, a ênfase no conteúdo e sua prática reprodutiva sobrepõe a educação à instrução, valorizando a imitação de modelos e a aprendizagem, como aquisição de conteúdo e tem um fim em si mesma, como consequência de uma educação tradicional e modeladora que predominou por muitos anos nos bancos escolares.

Concluindo, nas respostas a esta questão, reiterou-se o fato de que o TCC ainda não faz parte da realidade de muitos cursos de Pedagogia. Sua recente implantação é exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2005, homologadas em 2006. Portanto, tal modalidade encontra-se em fase de adaptação e de construção.

Cabe ainda considerar que, mesmo que o TCC seja também uma via a ser explorada para a pesquisa dos conteúdos aprendidos em Psicologia da Educação, a atividade não será exclusividade desta disciplina. O acadêmico fará sua opção na área de interesse para sua pesquisa de conclusão de curso, não necessariamente na área de Psicologia. Lembramos que cabe a todos os professores do curso orientar acadêmicos nesta modalidade. Ademais, seria humanamente impossível apenas os professores das disciplinas relacionadas à Psicologia da Educação orientarem todos os alunos no final do curso. Muitas instituições possuem turmas numerosas, com mais de 40 alunos e, ainda, oferecem o curso de Pedagogia em dois turnos, como é o caso da faculdade foco desta pesquisa.

5.7 INDICAÇÃO DE AUTORES PARA ESTUDO PELOS ESPECIALISTAS CONSULTADOS

Na sétima e última questão, buscamos saber que autores os especialistas indicam aos seus orientandos e alunos quando estudam temas da Psicologia da Educação. Buscamos saber qual a incidência de indicação de autores bastante conhecidos e se há manifestação significativa de autores pouco conhecidos, buscamos também perceber o reconhecimento da literatura nacional indicada por estes profissionais.

Como é de se esperar, os autores indicados por todos os especialistas têm estreita relação com o tema estudado. Existe ainda uma variação na característica e na localização da literatura indicada, eleita como interessante e apropriada. Nas palavras do especialista ESP1, “dependendo do assunto, é um autor. [...] Procuramos na biblioteca, em periódicos, em boas revistas e na *internet*, em *sites* de credibilidade”.

Outro ponto em comum entre os entrevistados é a valorização dos clássicos. Nesse caso, quatro autores reconhecidos internacionalmente são indicados para estudo, sem ter sido mencionadas as obras, especificamente: Frederic Skinner, Sigmund Freud, Jean Piaget e Lev Semenovitch Vygotsky. Como afirma o especialista ESP2, “em qualquer circunstância meus alunos têm que entrar em contato com os originais clássicos, nem que sejam recortes destes autores. [...] E depois, a minha seleção é por artigos, de pessoas que eu reconheço como especialistas e que dominam o assunto”.

Outros dois especialistas (ESP6 e ESP3) compartilham procedimentos semelhantes aos de ESP2. O especialista ESP6 acredita na pesquisa nacional, manifestando-se reconhecida à ela e esclarece sua preocupação com a coerência do professor nos procedimentos pedagógicos em cursos de formação docente, ao nos dizer:

Além dos teóricos de base, eu procuro sempre trazer leituras de pesquisadores brasileiros que se utilizam do referencial teórico específico. Por exemplo, [...] trabalho o conceito primeiro em Vygotsky, depois revelo: olha como estes [autores] tentaram analisar a realidade com base em Vygotsky nesta pesquisa. [...] Nós temos pesquisadores fantásticos no país, com produções muito boas que dão sustentação e que só trabalham com a questão da pesquisa. São conhecimentos produzidos, são análises da realidade. Porque a teoria não é ferramenta. A ferramenta eu construo com base nas concepções que eu tenho. Não adianta eu decorar Piaget e conceber o homem de uma forma completamente inatista, maturacionista.

O especialista ESP3, referindo-se também ao conteúdo de Vygotsky, trabalhado no curso de Pedagogia, contribui com outro exemplo quando nos diz:

Se eu estou trabalhando sobre a terceira idade e aparece uma pesquisa de alguém que discutiu a identidade na terceira idade e o arcabouço teórico é Vygotsky... O aluno já viu a teoria de Vygotsky no contexto do desenvolvimento, logo, consegue entender a pesquisa. É assim que eu procuro trabalhar (ESP3).

Os especialistas ESP1 e ESP4 indicam a seus orientandos, com frequência, a obra de Anita Woolfolk, mencionada anteriormente pelo especialista ESP1 e, também, valorizada por ESP4, como de ótima qualidade: “é uma linguagem simples e ela usa sempre situações de sala de aula para refletir a teoria” (ESP4). Além de Woolfolk, o especialista ESP4, explorando sua experiência na sala de aula em curso de Pedagogia, cita outro autor, e revela suas opções com outros temas do currículo pedagógico. Em suas palavras, acrescenta:

Indico alguns capítulos de César Coll. O problema é que a sua linguagem é um pouco complexa para nossos alunos. Eu já o adotei uma vez como livro, durante o ano e, alguns capítulos, tive que trabalhar como tradução. Mas eu indico porque o considero muito atual. Na motivação, eu uso a literatura que a gente tem do nosso grupo de pesquisa. Ao tratar da inteligência, eu incluo alguns capítulos de César Coll e Anita Woolfolk e... Nós temos no Brasil uma produção muito ampla sobre inteligência. Alguns psicometristas têm feito um trabalho bem sério a esse respeito (ESP4).

Percebemos, com esta questão, que os clássicos são valorizados pelos especialistas. As produções científicas nacionais na área da disciplina Psicologia da Educação contam com um número significativo de obras reconhecidas como de excelente qualidade, sempre indicadas pelos entrevistados em seus trabalhos acadêmicos.

Optamos por não revelar os autores nacionais citados pelos especialistas, para não cometermos injustiça, se esquecêssemos algum. No entanto, concordamos com os autores quando afirmam que são relevantes os estudiosos indicados por eles. Os dois que foram mais destacados – César Coll Salvador e Anita Woolfolk –, são internacionais e também foram consultados para esta pesquisa. Cabe considerar que Woolfolk (2000) traz, em sua obra, os teóricos citados pelos especialistas por nós consultados e as implicações práticas de suas teorias.

As produções científicas de Psicologia da Educação são consideradas pelos especialistas como de inquestionável importância para auxiliar o professor na formação docente. Segundo os entrevistados, o conhecimento de pesquisas de aplicação contribui para que o acadêmico perceba a relação da teoria com a prática escolar e as utilize como suporte para desenvolver estudos de intervenção escolar na realidade a que pertence. Estas pesquisas

de aplicação são estudos inspirados na teoria propriamente dita, como nos mostra ESP1, aplicada à realidade escolar. Tais estudos demandam muito tempo, envolvem conhecimento teórico profundo e são desenvolvidos por grandes profissionais pesquisadores. E ainda, como se refere ESP1: “os estudiosos muitas vezes não fazem pesquisa empírica, mas os autores tentam fazer aplicações por hipótese. Enquanto eu não provar preto no branco como funciona, é pura hipótese”. Relembrando ainda o que nos afirmou ESP1 anteriormente, esse tipo de pesquisa: “o aluno não sabe fazer, nem eu sei como fazer. Talvez nem Piaget soubesse fazer”. Entendemos o que afirmou ESP1, pois, como ele mesmo esclarece, o recorte da realidade pesquisada por Piaget não era o pedagógico.

Analisando o conjunto das idéias obtidas dos entrevistados, podemos considerar que a disciplina Psicologia da Educação é reconhecida por eles como imprescindível para a formação do docente. Seu papel é o de contribuir com subsídios teóricos e práticos necessários e consistentes para que o professor conheça e compreenda o processo de desenvolvimento do aluno e o processo de aprendizagem, indicador de qualidade no sistema escolar.

Além da indiscutível importância do arcabouço teórico da disciplina como um dos fatores essenciais para a formação do licenciado, o contexto escolar foi igualmente lembrado por todos os especialistas, como importante, porém, com algumas variações de relevância que destacamos a seguir.

Entre os especialistas, dois (ESP2 e ESP6) acreditam que o contexto escolar deve ser considerado no transcorrer da disciplina em foco, como, também, deve ser considerada a dinâmica das relações e interações humanas decorrentes do convívio escolar, como subsídios necessários para que o futuro professor possa ter uma visão mais ampla e não individualista do processo de aprendizagem, perspectivas essas encontradas como contribuições atuais da Psicologia da Educação.

Os demais especialistas (ESP1, ESP3, ESP4, ESP5 e ESP7) vão mais além. Para estes, não basta apenas considerar o contexto escolar e suas relações humanas, pois uma formação com qualidade exige que o futuro profissional tenha conhecimento real do seu futuro ambiente de trabalho. Para isso, torna-se necessário que, em sua formação, o futuro professor possa vivenciar, *in loco*, situações do cotidiano escolar a serem problematizadas para a busca de solução. No decorrer do curso, o acadêmico deve ser instigado ao exercício reflexivo e articulador da teoria com a prática escolar que, segundo tais especialistas, acontecem quando o curso estimula seus alunos ao hábito de pesquisas de intervenção.

Como citamos anteriormente, a formação teórica consistente e aprofundada

no curso de formação de professores é ponto em comum entre os especialistas. Recomendam, até mesmo, que os teóricos clássicos devam ser sempre levados ao conhecimento do acadêmico, independente do estágio de formação em que este se encontre. Mas, alguns entrevistados (ESP2, ESP3, ESP4, ESP5 e ESP6) advertem, com base em suas experiências e no conhecimento de pesquisas na área, que tal aprofundamento não está sendo priorizado, nem tão pouco realizado o exercício crítico-reflexivo do conteúdo estudado, o que seria a base fundamental para formação autônoma e adequada às novas exigências contemporâneas.

Diante destas considerações, embora estejamos focalizando apenas a disciplina Psicologia da Educação no curso de Pedagogia, nos lembramos da reportagem de Antônio Gois (2007a, C1), que traz o seguinte título: “Universitários acham que seus cursos exigem pouco”. Este quadro é resultado de análises das respostas nos questionários sócio e econômicos dos formandos que participaram do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), entre estes estão alunos de Pedagogia. Em outra reportagem, Góis (2007b, C4) informa que os cursos de formação docente são os menos competitivos e com o maior número de alunos de nível econômico baixo, que refletem a desvalorização profissional, pela falta de investimentos políticos e pelo baixo retorno financeiro. Em depoimento, a pesquisadora Guiomar Namó de Mello, citada por Góis (2007b, C4), lamenta-se do círculo vicioso, porquanto: “professores com pouca base [sócio e econômica] vão formar mal alunos na educação básica. Estes estudantes mal formados terão chance de entrar no ensino superior somente nos cursos menos competitivos, o que cria um círculo vicioso”.

Retomando a análise das respostas dos entrevistados, os especialistas ESP2 e ESP6 acreditam que a teoria bem fundamentada nos cursos de formação, dá sustentação necessária para os futuros desafios da prática escolar. Estes especialistas afirmam que o conteúdo da disciplina Psicologia da Educação é de teor interpretativo e permite condições de análise da realidade. No entanto, será no exercício profissional, com as condições de leitura daquela realidade educacional, que o professor irá construir sua prática docente, de acordo com os conhecimentos adquiridos na disciplina Psicologia da Educação, ou seja, tais especialistas defendem que a aplicação do conteúdo na prática escolar demanda tempo, experiência profissional e empenho pessoal de cada docente em sua realidade específica.

Refletindo a respeito do posicionamento pedagógico dos especialistas ESP2 e ESP6, passamos a questionar como o futuro professor, ao atuar, descobrirá aplicações do conhecimento teórico advindo da Psicologia da Educação, estudado anteriormente na disciplina, se não teve oportunidades empíricas para exercitá-las no decurso de sua formação? E ainda, quem, lá na escola, o auxiliará em suas inquietações profissionais relativas às

interações com os alunos visando à aprendizagem destes? Como os egressos do curso de Pedagogia desenvolverão pesquisas de intervenção se não as conhecem, se como alunos eles apenas, fazendo uso das palavras da especialista ESP5, “têm notícias sobre?” Será que ao exercer a profissão, eles deverão buscar cursos de especialização na área, como por exemplo, o de Psicopedagogia – muito procurado por pedagogos –, para adquirir maior conhecimento e poder desenvolver habilidades práticas pedagógicas?

Retomando a fala do especialista ESP3, conferimos que este contradiz o que afirmam os últimos especialistas (ESP2 e ESP6). Segundo E 3, quando “o curso de formação trata a teoria desarticulada com a prática, favorece o distanciamento da teoria com a própria prática”. E complementa a seguir, como já citado, “o aluno deve receber o máximo possível de conhecimento que sejam voltados para a prática e não uma teoria que ele vai ter que resignificar, que ele vai reorganizar [...]” (ESP3).

Buscamos em Larocca (2002a) elementos para entender os pontos de vista divergentes dos especialistas acima. Esta autora, em sua tese de doutorado, ao tratar de saberes das experiências de vida e de saberes pedagógicos e didáticos do profissional da educação, esclarece:

[...] nos cursos de formação, os futuros profissionais adquirem muitos saberes sobre Educação; contudo, isso não significa que constituirão saberes pedagógicos de fato. Havemos de considerar, nesse contexto, o problema de distanciamento entre os saberes divulgados na academia e aqueles que se constituem na própria prática docente. Tal problema procede, em grande parte das vezes, do fato de que a nossa cultura profissional é muito marcada pela seqüência racional técnica que concebe a teoria como preparação para a prática ou o ativismo praticista, que considera a reflexão teórica e filosófica como coisa de menor importância (LAROCCA, 2002a, p. 19-20).

Logo adiante, a autora tece comentários sobre a articulação entre teoria e prática na formação prévia do professor o qual instigue o desenvolvimento de hábitos reflexivos que “tem grande valor na constituição dos saberes profissionais” (LAROCCA, 2002a, p. 20). Segundo a autora:

Na relação teoria e prática, a questão não é, absolutamente, uma questão de transposição dos conhecimentos teóricos científicos à prática, conforme supõe a racionalidade técnica. Os conhecimentos teórico-científicos necessitam ser (re)elaborados e (re)valorados pelo professor de uma forma complexa e articulada ao contexto das situações educativas presentes na prática. Nesse processo, é bastante possível que muitos dos saberes, tidos como corretos e eficazes pelo professor, passem a ser duvidados e até negados, uma vez que a interrogação e a negação são atos inerentes à reflexividade crítica, embora não representem o todo do processo. (LAROCCA, 2002a, p. 20-21).

Desse modo, constatamos que nas concepções da autora, como também no entendimento da maioria dos especialistas, há o reconhecimento da importância de ações mais efetivas nos cursos de formação docente, com relação a uma “perspectiva psicológica útil”, conforme as palavras de Anderson *et al.* (apud BZUNECK, 1999, p. 47). Para tal utilidade, o conteúdo da disciplina Psicologia da Educação deve estar integrado à realidade escolar e, pelo que temos constatado até o momento, isto ainda não acontece.

Segundo ESP1, ESP3, ESP4 e ESP6, os caminhos estão sendo traçados e inicialmente percorridos, no que se refere às pesquisas. Segundo os entrevistados, as alternativas são o TCC e a Iniciação Científica que, como já vimos, não são propostas de aplicação real da teoria à prática escolar. Mesmo que proponham intervenção, estão mais ligadas à conotação teórica, e seus conteúdos não são exclusividades da disciplina Psicologia da Educação.

Foi possível observar que a disciplina Psicologia da Educação pode ser formativa como também informativa. Tais resultados ficam a cargo da metodologia do professor que a ministra e da perspectiva teórica adotada no curso. Cabe ainda ressaltar, das respostas dos entrevistados, que na formação efetiva deve haver a participação do acadêmico. A subjetividade do sujeito que aprende, como nos diz o especialista ESP2, “construída pela experiência de vida, que inclui a acadêmica e a prática escolar”, está presente no seu comprometimento, na responsabilidade e na consciência acadêmica do próprio processo formativo.

Contudo, alguns especialistas (ESP4, ESP5 e ESP7) acreditam que a disciplina tem-se mantido no modo informativo. Para ESP4, a formação é extremamente complexa, pois implica em modificar as crenças que os universitários trazem para o curso e, segundo ele, há pesquisas que comprovam que estas não se alteram até o final do mesmo, logo, o que permanece é o caráter informativo. O especialista ESP7 acredita que a disciplina deveria ser formativa, mas, de acordo com ele, não é isso que tem acontecido. Para ESP7, o profissional formado deve manifestar postura psicoeducativa coerente à prática que realiza, e, conforme suas experiências, não é isso que acontece na prática profissional de muitos professores.

Alguns autores, consultados para este trabalho, também manifestam, em estudos, os limites da disciplina na formação adequada do futuro professor. Estes confirmam o caráter informativo e fragmentado no cumprimento dos conteúdos programáticos, com ênfase na aula expositiva e na sua mera transmissão, sem que haja exercício reflexivo de análise e interpretação daquilo que é estudado. A superficialidade da formação, comprovada

em tais pesquisas, não capacita o futuro professor a fazer leituras da realidade escolar, nem tão pouco interpretá-las à luz da teoria para a elaboração de possíveis intervenções autônomas e condizentes com a necessidade daquela realidade.

Quanto à parcela que cabe ao investimento do acadêmico em sua formação, retomamos a nossa observação da realidade que nos mostra que a maioria dos nossos alunos alega falta de tempo para realização das atividades solicitadas pelo corpo docente. Como citamos anteriormente, nossos alunos são, em sua maioria, trabalhadores que procuram conciliar a atividade acadêmica com a atividade profissional. Tal jornada dupla sobrecarrega o aluno e compromete seu desempenho acadêmico. Muitos deles chegam à faculdade sem hábitos de estudo e alguns com histórico escolar de baixo rendimento, geralmente, com defasagem em outros níveis escolares. Além disso, não podemos ignorar que a aprendizagem envolve a subjetividade do aprendiz, como também depende da sua interação com o meio social em que está inserido. Para Fierro (1996, p. 154), a aprendizagem no contexto escolar tem estreita relação como os processos de conduta do aluno, pois:

Em todo processo de aprendizagem há alguém, há um *sujeito* [grifo do autor], que aprende. Esse alguém – suas características, sua capacidade, aptidões e interesse, mas também suas energias, seus processos próprios, sua autoconsciência – é relevante para os processos através dos quais o aprender é constituído.

Constatamos, portanto, com a colaboração dos especialistas, que a contribuição da disciplina Psicologia da Educação para a formação docente ainda não corresponde ao ideal desejado e esperado por estes profissionais, mostrando-nos o quão equivocados estão muitos professores que acreditam que podem aplicar na prática os conteúdos de Psicologia aprendidos em cursos de formação.

Os caminhos e alternativas para uma contribuição efetiva que fundamente a prática do futuro professor estão sendo traçados. O momento é de construção, de questionamento, e também de insegurança para ousar ou inovar. Conseqüentemente, conflitos e embates entre lideranças com diferentes interesses contribuem para possíveis rupturas e prejuízos na efetivação de propósitos relativos à qualidade na formação do pedagogo. As tentativas nesse sentido, segundo os especialistas, apontam para a necessidade de investir no aprofundamento teórico, incluindo, impreterivelmente, os clássicos e trabalhos de pesquisas de aplicação para o desenvolvimento de hábitos reflexivos pelo acadêmico. Cabe aqui lembrar que a formação, por meio da pesquisa, é igualmente apontada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2005, como já explicitado na etapa da Observação da

Realidade deste trabalho.

Consideramos oportuno, neste momento, retomar o que nos diz Coll Salvador (1999) com relação à estrutura e desenvolvimento da disciplina científica Psicologia da Educação, visto que, segundo este autor, tal disciplina

[...] ainda não pode satisfazer de maneira adequada as expectativas que, desde o começo, foram-lhe depositadas e que, de alguma maneira, continuam sendo vigentes: outorgar uma base científica à teoria educativa e oferecer propostas concretas para melhorar a educação e o ensino (COLL SALVADOR, 1999, p. 33).

Sendo assim, torna-se compreensível que a disciplina acadêmica Psicologia da Educação esteja permeada de diferentes influências, ainda necessitando uma maior adequação e, buscando, portanto, construir novos caminhos, visto que, como constatamos, nem a própria disciplina científica Psicologia da Educação, base teórica para a disciplina acadêmica nos cursos de formação de professores, encontra-se suficientemente estruturada a fim de oferecer propostas concretas para a atuação desse profissional, com qualidade, no ensino atual.

6 A VISÃO DOS QUE ATUAM COM A DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM IES DO PARANÁ

Prosseguindo na investigação, ancorada como base no segundo ponto-chave do problema eleito, buscamos informações que auxiliassem na identificação de como diferentes instituições públicas de ensino superior (IES) do Estado do Paraná tratam a disciplina Psicologia da Educação no curso de Pedagogia. Para isso, solicitamos junto à coordenação dos respectivos cursos e a professores responsáveis por esta disciplina, informações relacionadas à estrutura e funcionamento da mesma.

Identificamos, via *internet*, quinze instituições públicas que oferecem o curso de Pedagogia no Estado do Paraná e encaminhamos, inicialmente via *e-mail*, aos respectivos coordenadores de curso, nossa proposta de investigação, assim como os nossos objetivos, solicitando a participação de sua instituição. Em alguns casos, esse contato foi simples, porém pouco eficiente, já que, como nos *sites* de algumas instituições havia um *link* indicando a coordenação do curso, enviamos mensagens diretamente aos coordenadores, mas recebemos o retorno de apenas uma coordenadora. Nas demais instituições, que não disponibilizam de tal recurso (*link* com informações da coordenação), enviamos mensagens aos setores específicos para contatos e os resultados foram melhores. Alguns secretários nos enviaram o endereço eletrônico e o número de telefone para contato com o coordenador; outros encaminharam dados de professores que se disponibilizavam a participar da pesquisa.

Com tais meios para contato e ainda com outros de universidades junto as quais buscamos informações por outras vias, sem contudo obter retorno, contatamos novamente todas as instituições e solicitamos mais uma vez por *e-mail* e telefone, a colaboração para nossa pesquisa. Informamos, novamente, naquele momento, nossa proposta e objetivos de investigação. Solicitamos, ainda, a indicação de professores, responsáveis pelas disciplinas relativas à Psicologia da Educação no curso de Pedagogia, que se disponibilizassem a contribuir com a pesquisa. Após esse contato, em cumprimento a acordos estabelecidos com os profissionais que então nos atenderam, encaminhamos, por *e-mail*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 4) e o questionário com seis questões a serem respondidas pelos professores em exercício na disciplina (Apêndice 4A). Nesses instrumentos explicitamos novamente a proposta de investigação e os objetivos a serem alcançados e garantimos o anonimato das respostas.

Em outras circunstâncias, em oportunidade surgida devido à aproximação geográfica, procuramos pessoalmente três coordenadores de curso de Pedagogia e solicitamos sua participação, em nome da sua instituição. Estes foram receptivos, aceitando colaborar. Entregamos, então, por escrito, nossa proposta, com endereço eletrônico e número de telefone para contato, mas apenas uma coordenadora nos retornou, indicando a professora que aceitou responder ao questionário.

Após um mês e meio do primeiro contato com as IES, tínhamos recebido apenas um questionário respondido e ainda sem a proposta curricular da disciplina Psicologia da Educação que, segundo a professora colaboradora, a solicitação deveria ser dirigida ao coordenador de curso ou à secretaria da instituição. Providenciamos então, mais uma vez, a solicitação da mesma, via *e-mail*.

Como já havia passado um tempo considerável e os retornos dos questionários eram insignificantes, decidimos insistir mais uma vez. Retomamos os contatos via *e-mail*, agora diretamente com os professores em exercício na disciplina. Manifestamos-lhes o nosso constrangimento e pedimos desculpas por importuná-los ao insistir na solicitação, explicando que a participação daquela instituição seria de grande contribuição. Nosso desejo era locomovermo-nos até tais instituições para solicitar a participação dos professores e entrevista-los pessoalmente, mas o tempo a ser despendido, devido à distância entre as instituições no Estado e o investimento econômico a ser empregado, não condizia com nossas reais possibilidades para tal realização, no momento.

Finalmente, depois de três meses de muitos contatos e perseverança, conseguimos reunir respostas de oito professoras responsáveis pela Psicologia da Educação no curso de Pedagogia de seis IES públicas do Paraná. O número de professoras que passam a colaborar com nossa pesquisa é maior que o número de instituições, porque, em duas delas, houve a colaboração de mais de uma professora da disciplina. Cabe aqui lembrar que estas oito professoras foram aquelas que se prontificaram a colaborar com a pesquisa, uma vez que o número de profissionais contatados para tal propósito foi bem superior a este. Muitas destas professoras foram indicadas por seus colegas, por alguns coordenadores e pela secretária de sua instituição como capazes e com disponibilidade, nem sempre de tempo, mas de muita boa vontade em contribuir com a pesquisa. Algumas até, sobrecarregadas, nos solicitaram mais tempo que o combinado inicialmente para responder ao questionário, mas cumpriram o compromisso de retorno.

Estas oito professoras do Ensino Superior (que passamos a designar pelas letras PES e um número que corresponde à instituição a que pertence), responsáveis pela

disciplina Psicologia da Educação, passam a fornecer-nos subsídios para a análise e para a construção deste capítulo.

Dando início à análise dos conteúdos das respostas ao questionário, seguimos a ordem de exposição das questões, tendo como base os mesmos procedimentos que realizamos com os especialistas, quando observamos o que elas têm em comum e, posteriormente, buscando destacar o que há de divergente entre as idéias das professoras, seguido de acréscimos percebidos nas respostas que nos ajudam a esclarecer e a encontrar sentido para as nossas indagações.

6.1 PAPEL DA DISCIPLINA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO

Com o propósito de identificar contribuições da disciplina, foco desta pesquisa, para a formação do professor pedagogo, na primeira questão, procuramos saber das professoras, *qual o papel da Psicologia da Educação na formação do professor pedagogo*. As respostas foram unânimes em reconhecer sua relevância nesta área. Todas estas profissionais referem-se às disciplinas Psicologia da Educação como pedra angular para o saber pedagógico docente no que se refere à compreensão do processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem do educando. Entre elas, a professora PES7 afirma não ter dúvidas que os estudos de aspectos da Psicologia são fundamentais para a formação do professor, salientando:

Qualquer tentativa para se compreender melhor a relação professor/aluno, aluno/aluno, motivação, afetividade, processo ensino-aprendizagem, interação, desenvolvimento da criança, dentre tantas outras questões, passará inevitavelmente pelas contribuições da Psicologia. (PES7)

A compreensão de fenômenos psicoeducativos, como os citados acima, é igualmente defendida por outra colaboradora. A professora PES4 afirma que “a Psicologia natural e/ou social, responsável pelo estudo do desenvolvimento humano, muito contribui para a compreensão do desenvolvimento de uma práxis pedagógica mais eficaz”, aquela que pela ação eficiente irá transformar, de maneira consciente e intencional, sua realidade. Para esta professora (PES4), o entendimento e a compreensão de aspectos da psique humana permite ao docente explorar tal conhecimento com o propósito de “adequar o trabalho pedagógico de forma a satisfazer sua finalidade educacional” (PES4).

Outra colaboradora (PES8) também vê a disciplina como ferramenta para auxiliar a prática pedagógica do docente, como afirma: “o papel da Psicologia da Educação é de auxiliar o professor pedagogo na compreensão do desenvolvimento humano, [seja este] cognitivo, afetivo e social” (PES8) do seu aluno.

Para a colaboradora PES3, a importância da Psicologia vai além dos muros escolares. Diz esta professora, “todo profissional que deseja atuar com qualidade no contexto atual precisa ter conhecimento da área de Psicologia, pois trata-se de uma área que trabalha, que estuda os fenômenos e as relações humanas” (PES3). Referindo-se ao contexto educacional, a mesma professora considera a disciplina como “base para a formação do professor pedagogo, que deve buscar compreender o desenvolvimento e o funcionamento psicológico de seus alunos para o alcance dos objetivos educacionais”. A professora acrescenta ainda que para uma formação qualitativa, a disciplina deve desenvolver atividades “articuladas com a prática pedagógica na sala de aula, em escolas de ensino fundamental, dando assim sentido ao que é estudado pelo acadêmico” (PES3).

Outra colaboradora (PSE1) refere que, “por meio dos estudos dos conteúdos desta disciplina, o futuro profissional terá condições de (re)construir os conceitos básicos sobre a criança, o comportamento humano, as variáveis que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem”. Este ponto de vista é igualmente compartilhado por sua colega de instituição (PES2), que declara, ainda, a importância da disciplina em considerar e reconhecer, no decorrer de seu desenvolvimento, o grau de incerteza que constitui o âmbito educacional e escolar. Nas palavras de PES2:

Os alunos chegam no curso superior com as suas próprias ‘verdades’ em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem e, nesta disciplina, eles têm oportunidade de rever os seus conceitos, aprender novas formas de ‘olhar’ e analisar um fenômeno, percebendo que não existe ‘verdade universal’. Considerando isto, a Psicologia da Educação contribui para a construção ou reconstrução de conhecimentos e conceitos relacionados ao desenvolvimento infantil, à aprendizagem e à função do professor no contexto escolar.

Esta última professora explica ainda aos seus alunos que as teorias, tanto as da Psicologia como as educacionais, não estão isentas de influências culturais, sociais, políticas e ideológicas, pois até mesmo o conhecimento científico pode receber influências do contexto sociocultural de seu tempo, ou seja:

[...] as teorias psicológicas foram construídas em uma determinada época e contexto cultural e que por isso também sofreram influência desses contextos, da mesma forma como as teorias psicológicas que hoje fundamentam a educação também predominam por interesses ideológicos, políticos e culturais da época em que vivemos. Com isso, procuro mostrar que, mesmo na ciência, não existe neutralidade absoluta (PES2).

Também preocupada em instigar o aluno ao exercício reflexivo por meio da disciplina, a professora PES5, ao responder à primeira questão do questionário, declara que cabe à disciplina possibilitar ao acadêmico a “compreensão do contexto cultural e social no qual está inserido” e, a seguir, afirma:

[...] essa disciplina no Curso de Pedagogia da [instituição X], é de extrema importância na formação do pedagogo, pois contribuirá com outras disciplinas [...], principalmente no que se refere ao desenvolvimento de metodologias e materiais pedagógicos que favorecem e enriquecem as práticas educativas que o aluno desenvolverá no decorrer do curso (PES5).

Compreendemos que a professora acima se refere a uma postura interdisciplinar para a disciplina foco desta pesquisa. Tal postura é igualmente valorizada por outra profissional (PES6), como resultado de qualidade no trabalho profissional. Esta última colaboradora também considera a Psicologia da Educação como responsável por contribuir com conhecimentos indispensáveis à formação acadêmica na área do desenvolvimento psicológico e da aprendizagem do ser humano. Nas palavras desta professora, temos a explicação de que:

[...] a disciplina da Psicologia da Educação fornece algumas bases necessárias para a formação do futuro pedagogo, no sentido de instigá-lo a conhecer alguns aspectos do desenvolvimento do indivíduo e das contingências relacionadas ao processo de aprendizagem. No entanto, essa disciplina depende da interdisciplinaridade, para que não haja a fragmentação e a descontextualização do ser humano. (PES6)

Podemos constatar que tais professoras do ensino superior consideram o papel da disciplina Psicologia da Educação de grande relevância para a formação do professor pedagogo. De acordo com as professoras, o papel da disciplina Psicologia da Educação é fornecer subsídios teóricos para o docente compreender aspectos psicoeducativos do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem do aluno. A colaboradora PES4 mencionou que essa compreensão deve fornecer subsídios para a efetivação de uma práxis pedagógica condizente com as necessidades e finalidades educacionais de um determinado

contexto escolar.

Lembramos, também, que a professora PES3 declara que a disciplina deve desenvolver atividades articuladas com a prática pedagógica, futuro campo de trabalho do pedagogo. Esta última colaboradora afirma que tal articulação se faz necessária para que o conteúdo tenha sentido para o acadêmico. Tal relação entre teoria e prática, com o propósito de dar sentido à formação docente, foi anteriormente lembrada por alguns estudiosos e especialistas já indicados neste trabalho. Guimarães (1996), em sua obra, manifesta sua preocupação neste aspecto, como também o especialista ESP4. Eles afirmam a necessidade de desenvolver a aprendizagem significativa nos cursos de formação docente, aquela que articula a teoria estudada na sala de aula com a prática escolar, contribuindo efetivamente para uma formação docente mais coerente com as necessidades da prática profissional.

Duas outras professoras (PES1 e PES2) lembram que é papel da disciplina ajudar o acadêmico a desenvolver a reflexão e o pensamento crítico para que este reconheça as incertezas da prática escolar, como também saiba que a própria ciência não é imune à influência sócio-cultural de seu tempo. Para estas professoras, a postura crítico-reflexiva irá contribuir para a “(re)construção” (PES1) de conceitos básicos a respeito do processo de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno. A necessidade deste exercício reflexivo é igualmente considerada por alguns autores nesta pesquisa, como por exemplo Larocca (1999 ; 2000) e alguns especialistas, como ESP2, ESP3, ESP4, ESP5 e ESP6, que acreditam ser essa reflexão a base para a formação autônoma e adequada às novas exigências contemporâneas desta profissão.

Além disso, a capacidade reflexiva, a ser valorizada no professor, contribui para o trabalho interdisciplinar, já mencionado e valorizado por autores como Coll Salvador (1999 e 2000), Larocca (1999), Bzuneck (1999), Almeida (2000 e 2007), Guerra (2000), Batista e Azzi (2000) e Catharino (2001) e pelos especialistas ESP1 e ESP4, colaboradores desta pesquisa. O reconhecimento da interdisciplinaridade para a qualidade dos resultados da disciplina também faz parte da visão de dois professores do ensino superior (PES5 e PES6), como já mencionado.

Desse modo, constatamos que as respostas das professoras do ensino superior à primeira questão, com relação ao papel da disciplina Psicologia da Educação na formação do professor pedagogo, correspondem ao que foi tratado anteriormente pelos autores e especialistas neste trabalho: a disciplina é reconhecida como alicerce teórico-prático para a formação docente, para que o futuro professor possa conhecer e compreender aspectos do desenvolvimento de seu aluno para atuar com segurança, comprometido com suas funções

profissionais.

6.2 CONHECIMENTOS CONSIDERADOS IMPORTANTES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO, SEGUNDO DOCENTES QUE ATUAM NA DISCIPLINA

Na segunda questão do questionário perguntamos às professoras do ensino superior *quais os conhecimentos que, como responsáveis pela disciplina Psicologia da Educação, consideram importantes ou fundamentais à formação do pedagogo que atuará no Ensino Fundamental*. Nas respostas destas professoras, os conhecimentos da área da Psicologia do desenvolvimento e das teorias psicológicas de aprendizagem foram citados como fundamentais à formação deste profissional. Tal ponto em comum, confirma o que elas afirmaram anteriormente ao responder a primeira questão, já que elas acreditam que Psicologia da Educação deve contribuir para a compreensão de fenômenos psicoeducativos dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem do ser humano.

Outro ponto em comum nas respostas das professoras à segunda questão refere-se ao estudo do desenvolvimento psicológico infantil, com ênfase na primeira e na segunda infância. Tal direcionamento corresponde à base legal contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2005, p. 6), como citamos na etapa da Observação da Realidade, que declara ser da competência desta graduação formar o profissional para “o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2005, p. 6), assim como, prossegue definindo o documento, para atuar “nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviço e apoio escolar e em outras áreas na quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”.

Nesses dois últimos itens, no que concerne à formação do pedagogo para o exercício da docência na modalidade Normal, em cursos de nível médio, as professoras não citaram conhecimentos específicos da área da Psicologia. Subentende-se que os conhecimentos para este propósito sejam aqueles eleitos para a formação pedagógica, em curso de Pedagogia, voltados para a compreensão do processo de desenvolvimento e de ensino e aprendizagem na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental da educação básica, uma vez que ambos os cursos, Normal de nível médio e Pedagogia, são direcionados legalmente por objetivos semelhantes no que diz respeito à formação do

profissional que atuará nos primeiros anos da vida escolar, como encontramos no artigo 62 da LDB 9.394/96:

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

Portanto, compreende-se que o planejamento curricular de cada curso seja constituído de características semelhantes para o preparo destes profissionais. No tocante às peculiaridades, entende-se que deve haver variáveis no nível de exigência e no aprofundamento teórico que, por conseguinte, deve corresponder ao grau de maturidade de sua clientela, como, ainda, deve haver especificidade no que tange às disciplinas de formação metodológicas, como a Didática, por exemplo. Porém, ambos os cursos são direcionados para os mesmos propósitos: a formação docente para as séries iniciais.

Referindo-se a outros conhecimentos da área da Psicologia a serem priorizados na formação do professor pedagogo, duas professoras (PES1 e PES7) citaram também a motivação como conteúdo a ser explorado para a formação pedagógica. Da mesma forma, o estudo a respeito da relação entre professor e aluno foi igualmente lembrado por três professoras (PES1, PES6 e PES8) como base para a atuação adequada deste profissional.

Outros conhecimentos citados pelas professoras foram acrescentados nas respostas, além daqueles aos quais nos referimos anteriormente, quando estas responderam à mesma questão. Entre eles, apontamos alguns exemplos. A professora PES1 considera os conhecimentos “fatores intrapessoais e interpessoais que interferem na aprendizagem” como importantes para a formação deste professor, e sua colega de instituição, a professora PES2, acrescenta os conhecimentos relativos à “Análise Funcional do Comportamento”. A professora PES3 considera que o professor pedagogo deve compreender o “papel da família na formação da personalidade e na construção de limites sociais na criança”, assim como afirma que cabe a tal profissional saber também identificar “dificuldades de aprendizado e as situações de fracasso escolar delas derivadas”. A professora PES5 acredita que essa formação deve desenvolver, no futuro docente, a “postura humanista de educador”. E, por último, PES7 inclui, como fundamental, a “educação inclusiva”, lembrando também “o jogo e o brinquedo” e a importância de conhecimentos voltados para a “afetividade e a formação de valores”.

Desse modo, podemos constatar que há conhecimentos compartilhados entre as professoras responsáveis pela disciplina Psicologia da Educação, que são os conhecimentos

de Psicologia do desenvolvimento e os das teorias da aprendizagem. Estes, como citamos anteriormente, são igualmente considerados como fundamentais para a formação docente pelos autores e especialistas consultados para este trabalho.

As professoras colaboradoras valorizam os conhecimentos relativos à motivação. Tais conhecimentos são também valorizados por autores reconhecidos como Guimarães (1996), Bzuneck (1999) e Bock (2002), indicados no quarto capítulo deste trabalho. Estes autores vêm na motivação fatores essenciais para que o aluno possa prosseguir e progredir na sua aprendizagem.

Conhecimentos da área de educação infantil, assim como das séries iniciais, foram também lembrados por algumas professoras. Entendemos que esta ênfase vem em cumprimento à determinação legal que caracteriza a formação deste profissional. Observamos ainda que outra professora, a PES3, valoriza os conhecimentos da Psicologia que envolvem o papel da família na construção da personalidade e na conduta social do aluno, posicionamento igualmente defendido por autores tratados nesta pesquisa, como Bzuneck (1999), Guimarães (1996) e Larocca (1999), que compreendem a escola como instrumento de auxílio para a família diante de conflitos, de desafios e da necessidade do mundo atual.

Nas respostas das professoras para a formação do professor pedagogo, não houve indicações de conhecimentos adequados para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Lembramos que, encontramos em Woolfolk (2000) semelhante preocupação. Esta autora afirma que a disciplina em questão deve também contribuir para a construção de procedimentos e métodos de ensino ou de avaliação, ou de ambos, para a prática qualitativa do docente. Acrescentamos ainda que o especialista ESP1 utiliza o conhecimento sobre avaliação como exemplo para o trabalho interdisciplinar com a didática, procedimento pedagógico, segundo o autor, condizente com a efetiva formação do docente.

6.3 METODOLOGIA UTILIZADA POR DOCENTES QUE PERMITE CONCILIAR A TEORIA COM A REALIDADE ESCOLAR

Na terceira questão procuramos saber das professoras *se a metodologia utilizada em sala de aula, na disciplina Psicologia da Educação, permite conciliar elementos teóricos com situações reais do contexto escolar e, em caso positivo, de que forma isso acontece*. Ao mesmo tempo, também procuramos saber, caso ainda não haja ações concretas, se há propostas nesse sentido.

Nas respostas das professoras colaboradoras, encontramos uma que conceitua a disciplina como fundamento teórico da educação e, assim sendo, entende-se que cabe à disciplina fornecer ao acadêmico o conhecimento teórico capaz de suprir suas futuras necessidades de uso na prática educativa. Como afirma a PES6, não há articulação entre teoria e prática na metodologia utilizada em sala de aula: “Não, a disciplina é teórica, são fundamentos da educação. Visa instrumentalizar o aluno para que ele viabilize situações reais que lhe convier a partir do conteúdo”.

Esta professora, ao colocar a disciplina como fundamento teórico da educação, se aproxima do que nos mostraram anteriormente Bzuneck (1999), Coll Salvador (1999) e Guerra (2000). Segundo Bzuneck, a disciplina, para alguns professores, é vista “como um conjunto de conhecimentos a serem aprendidos” (1999, p. 43) como base para sua futura atuação profissional. Afirma ainda:

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 esta 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 atuação em sala de aula.

Os três estudiosos – Bzuneck (1999), Coll Salvador (1999) e Guerra (2000) – acreditam que este conceito é resultado da falta de vínculo entre a pesquisa científica e os problemas vivenciados na prática escolar. A falta da articulação entre teoria e prática leva os professores formadores a considerar a disciplina Psicologia da Educação como fundamento teórico desvinculado da prática educativa imediata.

Cabe ainda lembrar que, ao entrevistarmos alguns especialistas da área, ESP6 também entende a disciplina como um fundamento teórico da educação, como afirmou: “Na formação, eu entendo a Psicologia como um fundamento teórico. Não entendo a Psicologia como uma ciência aplicada”. Mas, ESP6 critica a visão da disciplina como instrumentalizadora do processo de formação, como é defendido pela PES6. Dando continuidade à sua fala, ESP6 afirma não entender a Psicologia como uma ciência instrumentalizadora, “a não ser que a gente a queira como disciplinadora, como normatizadora. Aí sim, aí tem instrumentos maravilhosos para isso”. Para este especialista, cabe ao professor da disciplina investir num embasamento teórico consistente, que permita ao futuro profissional agir adequadamente diante de situações futuras, peculiares da prática educativa.

As demais professoras responderam que há intenções e algumas tentativas mais concretas de aproximar a teoria estudada em sala de aula com à prática escolar. Algumas professoras tentam buscar essa integração, nem sempre com sucesso, por meio de relatos de experiências empíricas dos alunos, como nos mostra a PES1:

Existe uma tentativa de aproximar a teoria estudada com situações reais vivenciadas pelos acadêmicos [...], procurando trazer para a discussão em sala de aula as experiências dos mesmos. Porém, isso não é suficiente, pois muitos alunos parecem não conseguir transferir para a prática os conceitos estudados.

E, como foi solicitado, a professora manifesta a seguir sua proposta para conciliar a teoria com a prática escolar: “Uma proposta concreta, se houvesse tempo e condições, seria a realização de pesquisas orientadas em escolas de educação infantil e ensino fundamental” (PES1). No entanto, pelo que nos parece, a professora não vê como viável o propósito.

Seguindo o mesmo ponto de vista, outra professora, a PES7, esclarece:

Procuo fazer uma relação da prática com a teoria. Trabalho partindo de problematizações do cotidiano escolar que são compreendidas pela teoria. Trazer para as discussões da turma, situações vividas na escola, contribuem na formação das acadêmicas. Muitas delas não vivenciam o cotidiano escolar diariamente, e uma teoria sem exemplos dificulta o entendimento. Uma outra forma que surte muito resultado é explicar na primeira aula o que é Psicologia, o que ela estuda e em seguida, elencar com as alunas temáticas que elas gostariam de estudar durante o ano.

Constatamos que a metodologia utilizada pela PES7 tem forte conotação teórica e seus procedimentos são semelhantes aos da PES1. No entanto, aquela professora demonstra estar satisfeita com seu trabalho. Outra alternativa, para PES7, é buscar temas a serem posteriormente estudados, a partir do interesse dos acadêmicos. Esta atitude pode ser entendida como característica metodológica da Escola Nova - Movimento pedagógico predominante na primeira metade do século XX, que valorizava a educação pela ação e priorizava o interesse do aluno, considerando como secundário, por exemplo, o conteúdo programático de sua época. Mesmo assim, não há, por parte desta professora, uma proposta clara nesse sentido.

Outra professora, a PES3, aponta um procedimento metodológico semelhante ao de PSE7 e, da mesma forma, parece, também, estar satisfeita com os

resultados, ao nos responder afirmativamente:

Sim, a partir do momento que trago um conteúdo, seleciono textos que fazem sentido com as situações problemas trazidas pelos alunos. Boa parte do nosso alunado já está atuando na rede de ensino, por isso fica fácil para eles contribuírem com casos ou exemplos que sejam pertinentes com o conteúdo ministrado. (PES3)

Ela não esclarece seus critérios de seleção de situações-problemas a serem estudadas na disciplina. Declara que estas são determinadas também pelos alunos, que na sua maioria são docentes, o que facilita a contribuição, mas não esclarece se há resultados satisfatórios em tal articulação entre teoria e prática.

A PES4 respondeu: “Essa relação é feita através da ligação da teoria com situações da prática pedagógica”. Porém, complementa sua resposta demonstrando descrédito em relação à qualidade dos resultados da metodologia, ao afirmar: “mas acredito que essa relação só poderá realmente ter sentido para os alunos no momento em que estes estiverem atuando como docentes”.

A PES2 busca, da mesma forma, conciliar o estudo teórico utilizando exemplos empíricos da prática escolar de seus acadêmicos, além de analisar trechos de filmes com cenas que traduzem situações reais da prática educativa. E afirma: “Procuro conciliar teoria com prática citando exemplos, realizando análises de trechos de filmes e solicitando trabalhos práticos, como por exemplo: análise do desenvolvimento cognitivo de uma criança através da aplicação de provas piagetianas”.

Esta professora traz algo diferente das demais colegas, ao mencionar a aplicação de provas piagetianas com seus acadêmicos. A professora explica que, dessa forma, permite, com base na Psicologia da Educação, que os acadêmicos reconheçam na prática o estágio de desenvolvimento em que alguns alunos do ensino fundamental se encontram. Tal reconhecimento é utilizado pela Psicologia para nortear procedimentos e atividades pedagógicos em sala de aula que promovam o rendimento escolar. A professora, porém, não revela como o trabalho é estruturado, nem sua abrangência com relação ao envolvimento acadêmico e aos resultados, na perspectiva de Piaget.

Duas outras professoras, a PES5 e a PES8, acreditam que tal conciliação acontece com o auxílio das disciplinas de estágio supervisionado e de atividades práticas curriculares. A PES5, ao revelar o perfil de seus acadêmicos, explica que a articulação dos conteúdos de Psicologia da Educação acontece no estágio de 20 horas, oferecido pela disciplina, além das discussões de fatos empíricos da prática dos acadêmicos em sala de aula,

e relata:

Leciono no período noturno. Nosso alunado é caracterizado como aluno-trabalhador e apresenta limitações para se dedicar totalmente aos estudos. No entanto, a disciplina determina 20 horas de estágio curricular, e este tem propiciado ao aluno articular a prática de observação com os conhecimentos teóricos, fazendo uma análise das questões investigadas e reflexões para a melhoria profissional. Além das discussões trazidas pelos alunos, de notícias ou de fatos vivenciados.

A PES8 é bastante sucinta ao responder que a conciliação da teoria com a prática escolar acontece no desenvolvimento da Prática de Ensino. Em sua resposta, afirma com objetividade: “Sim, nas observações e co-participações nas aulas de Prática de Ensino”.

Podemos observar nas respostas dessas professoras que não há a revelação clara de metodologias que permitam conciliar elementos teóricos da Psicologia da Educação com situações reais do contexto escolar. A maioria das professoras procura articular a teoria estudada na disciplina com os fatos da prática escolar vivenciadas pelos acadêmicos. Portanto, podemos considerar que as professoras manifestam preocupação e reconhecem a necessidade de integrar a teoria acadêmica com a prática docente, mas não há uma sistematização para tal propósito. Este fato aponta para a necessidade de investimento num entendimento teórico-prático para a disciplina, com carga horária definida e propósitos claros que favoreçam tal articulação.

As PES5 e PES8 têm confiado a integração entre a teoria e a prática dos conteúdos da Psicologia da Educação, às disciplinas de estágio supervisionado e práticas de ensino. Porém, não são revelados, por essas professoras, os resultados de tais procedimentos. Na entrevista com os especialistas, também observamos que, tradicionalmente, se supõe que os conhecimentos aprendidos na disciplina Psicologia da Educação possam estar sendo reelaborados em procedimentos e práticas escolares realizados nos estágios supervisionados obrigatórios em cursos de licenciatura. Esta constatação é igualmente confirmada por Larocca (2004, p. 6), citada anteriormente, ao afirmar “[...] a prática de formação de professores é exercida por outras instâncias curriculares, como é o caso das disciplinas de Metodologia, Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais Licenciaturas”.

A PES2, que trabalha com seus alunos atividades práticas de aplicação e análise de testes piagetianos, da mesma forma que PES5 e PES8, não revelou os resultados.

Apesar das poucas explicitações em relação à metodologia utilizada, ao responderem à questão, as professoras, com exceção da PS6, disseram instigar seus

acadêmicos ao exercício reflexivo, pois, mesmo sem metodologias claramente apropriadas para integrar o conteúdo com a prática escolar, preocupam-se em trazer, para análise em sala de aula, situações reais do contexto escolar. No entanto, não podemos afirmar que haja um exercício reflexivo constante a esse respeito, mas tais procedimentos podem significar que esses formadores acreditam ser necessário insistir com o acadêmico, futuro professor pedagogo, para que tenha uma postura reflexiva, base necessária para uma prática pedagógica. Porém, lembramos o que PSE1 afirmou anteriormente, a saber, que tal procedimento é considerado “uma tentativa de aproximar a teoria estudada com situações reais”, e, ao reconhecer sua limitação, demonstra insatisfação ao reconhecer que “muitos alunos parecem não conseguir transferir para a prática os conceitos estudados”.

As professoras, de certo modo, confirmam o que dizem os autores e os especialistas, que colaboraram com esta pesquisa, isto é, que ainda não há nada de concreto, além da formação para a pesquisa, que permita conciliar os conhecimentos teóricos, provenientes da disciplina Psicologia da Educação, com situações reais do contexto escolar.

6.4 COMO O PROFESSOR PEDAGOGO UTILIZA OS CONHECIMENTOS DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Cabe-nos, neste momento dizer que, ao formular este instrumento, destinado às professoras da Psicologia da Educação, ainda tínhamos como conceito útil esta disciplina e a sentíamos profundamente inserida em nosso modo de pensar. Não houve a possibilidade de refazer o instrumento, pois os novos aprendizados foram ocorrendo concomitantemente às análises das contribuições de autores e especialistas consultados para a pesquisa e, atentas ao prazo para a conclusão deste trabalho, já tínhamos encaminhado o instrumento às colaboradoras do ensino superior.

Portanto, na quarta questão buscamos saber das colaboradoras *como o professor pedagogo pode utilizar os conhecimentos aprendidos na disciplina Psicologia da Educação em sua atuação na sala de aula*. As respostas fornecem subsídios que confirmam a importância que as professoras atribuíram anteriormente à compreensão do processo de desenvolvimento do aluno e de ensino e aprendizagem, visto ser para esses conhecimentos que direciona o verdadeiro sentido de compreender os conteúdos de tal disciplina. Entre as respostas, cabe considerar que PES8 pouco contribuiu neste momento, já que sua resposta

limita-se a uma frase bastante sucinta e genérica: “compreender melhor como se dá o processo de aprendizagem”.

A PSE2 confirma a visão de utilidade dos conteúdos da disciplina, defendida anteriormente pelos estudiosos indicados neste trabalho, entre os quais se destacam: Guimarães (1996); Coll Salvador (1999, 2000); Bzuneck (1999); Guerra (2000), e, principalmente, pelos especialistas ESP1; ESP2; ESP3; ESP4, ESP5 e ESP7. Estes reconhecem as limitações naturais de aplicabilidade da teoria da Psicologia no campo educacional, decorrente do fato de os fenômenos educativos serem multifacetados e multideterminados, e, da mesma forma que PES2, posicionam-se favoráveis a práticas pedagógicas em cursos de formação docente que promovam o embasamento teórico e o exercício crítico-reflexivo na formação, como podemos ler em sua explicação a seguir:

[...] as teorias foram originadas quando os estudiosos da área procuraram isolar um fenômeno, organizar os elementos, distanciando-se desse fenômeno e procurando compreendê-lo através de uma determinada lógica. Por isso as teorias psicológicas não são ferramentas que podem ser diretamente aplicadas na prática. Elas possibilitam um novo olhar da realidade, e a partir desse novo olhar, novas propostas de atuação são sugeridas coerentemente com os conceitos que as fundamentam. Se os alunos não tiverem essa consciência, vão aplicar a técnica pela técnica. Por isso, procuro mostrar que estudar as teorias psicológicas favorece a mudança dos nossos conceitos sobre uma determinada realidade e, por consequência, nos possibilita pensar em novas formas agir.

Portanto, na resposta da PES2, constatamos a necessidade de formar docente reflexivo que saiba pensar sobre sua realidade e saiba buscar na teoria as respostas para suas inquietações da prática. Para PES2, a teoria deverá possibilitar inovações nos procedimentos de atuação do futuro pedagogo segundo os conceitos que as fundamentam. Esta professora nos lembra as especificidades interpretativas das disciplinas correspondentes à Psicologia, porém não faz menção a procedimentos concretos para articulação entre teoria e prática de maneira organizada e consistente para a formação do professor reflexivo.

As respostas das demais professoras também consideram a utilização dos conhecimentos aprendidos em Psicologia da Educação relacionada à capacidade interpretativa e subjetiva do docente perante os desafios da prática escolar. A PES1, por exemplo, esclarece:

[...] os conhecimentos aprendidos na disciplina Psicologia da Educação podem ser utilizados para: avaliação diagnóstica dos alunos; planejamento de tarefas adequadas ao interesse da faixa etária dos alunos; análise do rendimento escolar e realização de intervenções; administração dos conflitos surgidos em sala de aula; elaboração de tarefas desafiadoras, visando otimizar a motivação em sala de aula etc.

No relato desta professora, constatamos que os conhecimentos da Psicologia da Educação estão direcionados para a organização do trabalho pedagógico docente visando o rendimento escolar do aluno. A professora também considera que tais conhecimentos auxiliam na condução adequada de relações interpessoais em classe e no direcionamento de atividades que possam motivar seus alunos.

Outra professora, a PES4, complementa a afirmação acima ao responder que tal utilidade se concretiza quando o docente sabe adequar e aplica seus conhecimentos da Psicologia “[...] às peculiaridades do desenvolvimento de seus alunos, [pois] entendendo o desenvolvimento é possível compreender as possíveis “falhas” do processo ensino-aprendizagem”. Conseqüentemente, espera-se deste profissional, como afirma outra colaboradora, a PES5, que, “sendo conhecedor de seus alunos e de suas necessidades educativas, conhecedor também de como e porque do ensinar e do aprender, desenvolva projetos de trabalhos e metodologias de modo a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos”.

A PES6 entende a utilidade dos conhecimentos da disciplina Psicologia da Educação organizada em duas classes, uma direcionada ao aspecto educacional e a outra direcionada à aceitação da individualidade e da subjetividade do aluno, como nos afirmou: “Primeiro que educar é propiciar condições para que o aluno desenvolva suas competências e habilidades. Em segundo lugar, considerar a heterogeneidade, diante da qual, cada um possui seu ritmo de aprendizagem, os quais devem ser respeitados”.

Entendemos que a professora considera fundamental que o futuro pedagogo saiba respeitar a individualidade de seus alunos e o seu ritmo de aprendizagem. Compreendemos ainda que o professor pedagogo deverá receber uma formação sólida que lhe permita compreender o ser humano, no seu todo, como também ser capaz de direcionar o processo de aprendizagem com estratégias que reconheçam e considerem as aptidões individuais de seus alunos. Portanto, a abrangência e consistência de tal formação irá exigir do professor formador e do acadêmico muita dedicação e comprometimento com a formação de tal profissional.

Outra professora, a PES7, também considera abrangente a formação do futuro professor pedagogo e cita alguns exemplos de conhecimentos de Psicologia da Educação direcionados ao período da educação infantil que podem auxiliar na compreensão do sujeito que aprende, como vemos em sua resposta:

Os conteúdos trabalhados na disciplina ajudam a compreender o aluno, seu desenvolvimento, aprendizagem, seus medos, suas atitudes, dentre outras questões. Por exemplo: a Psicologia explica porque uma criança de 3 anos faz tantas perguntas, ou porque uma criança de 4 anos não tem noção de reversibilidade. É fundamental que a professora conheça a teoria para compreender como a criança se mostra e interage na sala de aula.

Igualmente, focalizando a formação do professor pedagogo direcionada à educação infantil, a PES3 esclarece “a partir do momento que o educador se apropria do conhecimento psicológico pode compreender os comportamentos infantis, formas de trabalhar com crianças em situações difíceis”, ou seja, as situações de desafio e de incertezas do contexto escolar exigem uma formação consistente, adequada para a compreensão do comportamento infantil e para a intervenção docente.

A mesma professora responde a seguir que o docente deve ainda optar por uma tendência teórica de aprendizagem que considere “adequada à sua prática pedagógica”, pois parte do princípio segundo o qual

[...] todo pedagogo deve posicionar-se numa abordagem teórica que norteie a sua prática em sala de aula. No curso desta instituição, trabalhamos com este enfoque: que o aluno escolha uma abordagem, com seus constructos teóricos sobre o desenvolvimento humano, que o subsidie na escolha de melhores técnicas e métodos para ensinar seus alunos. Seja, qual a abordagem escolhida, evidenciamos a ele que é necessário a compreensão [...] a noção de sujeito e de cultura que essa teoria tem acerca do desenvolvimento humano. (PES.3)

Como podemos supor, o curso de Pedagogia, em que a PES3 está inserida, preocupa-se em dar liberdade ao futuro professor pedagogo para que ele possa escolher a tendência teórica que norteará sua prática pedagógica. Cabe aqui lembrar que ela esclarece, na questão anterior, que grande parte de seus acadêmicos já atuam na rede de ensino, talvez por isso a preocupação. Porém, a professora não revela como são respeitadas tais individualidades no decorrer do processo de formação acadêmica deste futuro docente.

Finalizando a descrição e a análise das respostas à questão, podemos afirmar que as professoras da disciplina Psicologia da Educação atribuem uma diversidade de sentidos aos conhecimentos aprendidos no curso de Pedagogia para a atuação em sala de aula. Constatamos também que há uma grande abrangência de temas e aspectos, muitas vezes imprescindíveis, como afirma PES6, considerados até como parte da formação deste profissional.

As professoras da disciplina Psicologia da Educação que colaboraram

conosco parecem acreditar que os conteúdos estudados nesta disciplina podem ser articulados com a prática escolar, conforme tais conteúdos auxiliam na compreensão, organização e intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Porém, não há manifestação de procedimentos claros para tais fins. A especificidade interpretativa e subjetiva da área de Psicologia revela-se marcante nesses aspectos.

A PES1, como mostramos no início da análise desta questão, concorda com o que registramos, acerca das respostas dos especialistas no quinto capítulo deste trabalho: que o referencial teórico, base para a formação docente, deve oferecer subsídios à futura prática docente. No entanto, para a qualidade dessa formação, especialistas afirmam que se faz necessário investir em vínculos reais, consistentes, entre a teoria estudada na formação do docente e a prática escolar, futuro campo de trabalho desses profissionais, para que eles possam realmente intervir e transformar suas realidades. A PES1 demonstra coerência com a visão desses especialistas, mas não menciona nenhuma ação concreta para a efetivação de tais propósitos.

A intervenção na realidade escolar, com base na teoria estudada em curso de formação docente é, portanto, considerada pelos estudiosos e especialistas citados no início das análises desta questão. Muitos deles afirmam que a sistematização para essa intervenção possa estar associada a programas de iniciação científica e trabalho de conclusão de curso (TCC) desenvolvidos nas IES. Essas modalidades foram mencionadas anteriormente como atividades que exigem do acadêmico espírito reflexivo e investigativo, o que pode contribuir para o seu sucesso profissional.

Por fim, constatamos que há, entre as professoras, o reconhecimento da importância de desenvolver nos acadêmicos o exercício reflexivo teórico-prático, mas o desenvolvimento de habilidades investigativas não são sequer mencionadas por essas professoras formadoras.

6.5 O QUE DEVE CONTER O LIVRO DIDÁTICO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO, SEGUNDO OS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

Com a quinta questão, procuramos saber das professoras sua opinião a respeito *do que deve conter um bom manual (livro didático) de Psicologia da Educação*. Solicitamos ainda que *indicassem aqueles que utilizam com maior frequência*. Notamos que não há, nas respostas, indicação de um manual que se destaque, como também não há

manifestação sobre o que deve conter um manual acadêmico na área de Psicologia da Educação, pois apenas uma professora (PES1) respondeu afirmativamente a este quesito.

A PES1 afirma que faz uso de manuais em seus procedimentos na disciplina. Segundo ela, um bom manual “deve conter inicialmente os conteúdos fundamentados em pesquisas, questões para reflexão sobre o tema abordado e sugerir possibilidades de aplicações práticas do conteúdo”. A seguir, ela indica as obras que utiliza com maior frequência e justifica sua opção: “Utilizo com maior frequência os livros de Psicologia da Educação de César Coll e colaboradores pelo fato de apresentarem os conteúdos numa linguagem científica, trazendo ao conhecimento do leitor pesquisas relacionadas ao tema abordado e também por apresentarem possibilidades de tarefas para enriquecimento do conteúdo” (PES1).

A professora indica outros tipos de materiais bibliográficos que utiliza, como, por exemplo: “artigos publicados em periódicos de Psicologia da Educação, como Psicologia Escolar e Educacional; Psicologia da Educação (PUC-SP), entre outros” (PES1). A colaboradora acrescenta “para leituras complementares, são utilizados autores que escrevem sobre temas específicos, como por exemplo: Bzuneck, Boruchovitch e Guimarães – fatores ligados à motivação do aluno; Groppa e La Taille – indisciplina escolar; Goulart – construtivismo”.

A PES2 não utiliza, nem tampouco conhece nenhum manual específico da disciplina, capaz de abordar os pontos fundamentais das teorias psicoeducativas. Ela prefere trabalhar com textos de diversos autores que permitam ao acadêmico identificar e reconhecer a diversidade e a complexidade de concepções pertinentes à área, porquanto afirma:

Eu não utilizo um livro didático. Utilizo textos variados (capítulos de livros, artigos) de diversos autores e geralmente seleciono mais de três textos que abordam uma mesma teoria. Apresento essa diversidade de material porque as teorias da Psicologia são bastante complexas e não conheço um livro que consiga explorar todos os aspectos relevantes das teorias (PES2).

A professora justifica sua opção em diversificar o material explorado na disciplina, revelando que há distorções nos conceitos teóricos em muitos livros didáticos conhecidos que, inevitavelmente, abalam a credibilidade destes, como explicou:

[...] Observo também que muitos livros de conotação didática trazem conceitos errados das teorias, por isso procuro fazer uma seleção criteriosa. Eu não apenas apresento as teorias, procuro sempre que possível, fazer um paralelo entre elas, mostrando as suas semelhanças, diferenças e contradições (PES2).

Constatamos, mais uma vez, pela resposta desta profissional, a manifestação de postura pedagógica reflexiva e a preocupação em mostrar aos acadêmicos a complexidade inerente à Psicologia.

Outra professora, a PES3, também declara não ser favorável aos manuais didáticos. Ao selecionar o material a ser explorado como base teórica no desenvolvimento da disciplina, ela opta pelas produções provenientes de instituições de ensino superior reconhecidas na área da pesquisa científica. Para esta professora, há uma quantidade significativa de material teórico de excelente qualidade, atualizado, produzido por tais instituições. Concluindo sua afirmação, cita alguns autores nacionais respeitados como autoridades intelectuais na área da educação, como declarou:

Eu particularmente não gosto de seguir livros específicos (um manual por exemplo). Hoje as universidades estão produzindo excelentes trabalhos sobre educação, por isso seleciono sempre textos recentes de autores brasileiros. Gosto muito de trabalhar com autores da UNICAMP, da USP, da UNESP, da UEL, entre outros. Entre os autores brasileiros que seleciono, estão: Sisto; Zilma de Oliveira; Fini; Smolka; Proença; Lino de Macedo, Lourenço Cisca; Marturano; Yves de La Taille, José Aloyseo Bzuneck, Tânia Zagury, e outros (PES3).

No entanto, mesmo demonstrando preferência e reconhecimento por textos produzidos mais recentes, a PES3 não deixa de considerar os clássicos e faz menção a autores estrangeiros, citando, como exemplo: Piaget, Vygotsky, Ausubel, Freud, Lacan, Coll Salvador, entre outros.

A PES5 e a PES7 consideram pouco provável encontrar manuais que supram necessidades reais de formação docente na disciplina Psicologia da Educação: “Acredito que seja difícil ter um livro que aborde todas as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem pertinentes ao conhecimento da área (PES5)”; “Penso que é um pouco complicado elencar questões que devam estar presentes num bom livro didático [...]. Os tópicos apresentados nas respostas às questões anteriores [do questionário] não podem faltar” (PES7).

Acreditamos que PES5 esteja se referindo às diferentes abordagens psicológicas do desenvolvimento humano, como também aos conhecimentos específicos na área da aprendizagem e de educação, como citou anteriormente, ao responder principalmente à segunda questão, referindo-se à motivação, ao jogo, ao brincar, por exemplo. Por isso, ela afirma ainda: “no decorrer das aulas uso diferentes materiais. Porém, com mais frequência, os de Roseli Fontana e Nazaré Cruz - Psicologia e trabalho Pedagógico - e

Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia, de Ana Mercês Bahia Bock (PES7)”.

A PES5, que igualmente não acredita em bons manuais, valoriza os clássicos na sua prática pedagógica e cita uma obra que utilizou neste ano letivo (2007), como podemos ler em sua explicação: “além dos clássicos Lúria, Vygotsky, Leontiev, Wallon e Piaget, este ano utilizei também o livro de, Kester Carrara (org.) Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens [...]. Este livro é o mais indicado em consonância com o Projeto Político e Pedagógico do Curso”.

Outra colaboradora, a PES8, confirma a falta de credibilidade de suas colegas (PES2, PES3, PES5 e PES7) em bons manuais didáticos. Segundo ela, “é muito difícil ter **um** livro completo [...]”. A seguir, complementa sua resposta esclarecendo que: “[...] não costumo trabalhar com **um** livro específico, mas com [...] vários textos relacionados à bibliografia do programa”. Esta professora também não indicou o que deve conter um bom manual de Psicologia da Educação.

A professora PES4 preferiu não responder a esta pergunta, como ela nos explica: “Ainda tenho pouca experiência como docente no ensino superior, estou atuando há apenas 5 meses. Portanto, não me sinto apta a dar tal resposta, uma vez que não tenho responsabilidade pela elaboração do programa da disciplina” (PES.4).

Há, certamente, uma tradição referente ao fato de que o professor novo, iniciante no trabalho docente de alguma disciplina, procura seguir o que já está sendo utilizado por outros professores mais antigos ou mais experientes na área. A docência inicial pode acarretar insegurança ao professor. É possível também que a professora tenha se expressado de modo impensado, pois, quando assume uma atividade docente, mesmo que haja uma ementa a cumprir, há uma certa liberdade de adequar pessoalmente a programação de sua disciplina, a não ser que haja alguma outra forma de organização curricular que integra conteúdos e ações de disciplinas ou para uma mesma disciplina ofertada para várias turmas ou vários cursos.

Finalizando a análise desta questão, salientamos que as professoras, com exceção de PES1, PES4 e PES6, ao responderem ao solicitado, referiam-se ao manual de Psicologia da Educação como único recurso a ser explorado na disciplina, o qual foi destacado com negrito no decorrer da descrição das respostas.

Diante das tais manifestações, relemos a questão e reavaliamos sua construção. Acreditamos que não houve, com a pergunta, a indução para respostas a respeito do uso exclusivo de uma obra. Ao mencionar o manual de ensino, colocamos entre parênteses os termos livro didático, e a pergunta complementar solicitava aos colaboradores que

indicassem os [manuais ou livros didáticos, (no plural)] que utilizavam com mais frequência.

Acreditamos que adotar manuais ou livros didáticos não compromete a qualidade da formação do professor. Pensamos que o que irá determinar a qualidade do processo não será o uso ou não-uso dos manuais, mas sim os procedimentos de condução pedagógica do professor responsável pela disciplina, não se deixando levar em conta também a estrutura organizacional de tais obras. Lembramos que o especialista ESP1 refere-se ao uso do manual na disciplina como algo natural e necessário, para direcionar e agilizar o trabalho do professor. Este especialista conceitua manuais de psicologia e faz apenas algumas considerações com relação ao que deve conter um bom manual, como citamos anteriormente no quinto capítulo desta parte:

Bem, o que os manuais de Psicologia da Educação contêm: eles contêm teoria no sentido próprio e teoria no sentido mais amplo. Eles distinguem isso muito bem, não fazem confusão [...]. Agora, o que um bom manual de teoria de Psicologia Educacional deve conter não é só a teoria, é o que as pesquisas concluíram, pesquisas inspiradas na teoria, ou seja, a aplicação (ESP1).

Observamos que, em concordância com esta visão, encontra-se a resposta da PES1, pois ela diz ser necessário que um bom manual acadêmico tenha “conteúdos fundamentados em pesquisas, questões para reflexão sobre o tema abordado e possibilidades de aplicações práticas do conteúdo”.

Cabe ainda considerar, com base nas respostas das professoras, que, mesmo demonstrando-se contrárias ao uso de manuais acadêmicos, muitas delas (PES3, PES5, PES7 e PES8) indicaram livros didáticos que consideram adequados à disciplina e os incluíram como apoio para a condução da mesma.

Constamos, portanto, que a diversidade de livros didáticos utilizados pelas professoras, como também a preocupação de diversificar o uso de materiais bibliográficos de apoio para o processo de ensino e aprendizagem, assim como a preocupação em ser fiel ao uso dos clássicos, como foi referido pelos especialistas que colaboraram com esta pesquisa, fazem parte do entendimento dessas professoras quanto a essa questão.

6.6 A INFLUÊNCIA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Focalizando a contribuição da Psicologia da Educação para a formação do professor pedagogo, na sexta e última questão, perguntamos aos professores da disciplina se *acreditam que, com os conteúdos da Psicologia da Educação, estamos preparando nossos acadêmicos para atuarem, no futuro, com adequação no ensino fundamental I.*

A professora PES1 declara que não é fácil responder a esta pergunta, se levamos em consideração o atual contexto em que se encontra a educação brasileira. Segundo a professora, a formação do licenciado está deficitária e são diversos os fatores que contribuem para isso, sejam eles políticos, econômicos ou sociais. Referindo-se à sua atuação no curso de Pedagogia, relata:

O número de aulas é insuficiente para trabalhar adequadamente os conteúdos (duas aulas semanais); número excessivo de alunos por sala; os alunos vêm para a faculdade com defasagem na aprendizagem, trazendo uma cultura caracterizada pela falta de hábitos de estudo, fazendo sempre o mínimo necessário; o fato de muitos acadêmicos ainda não atuarem como professores ou mesmo a falta de perspectiva de atuação futura faz com que não se dediquem ao estudo aprofundado dos conteúdos (PES1).

Notamos, no relato desta professora, alguns fatores e determinantes citados neste trabalho na etapa da observação da realidade, momento em que buscávamos eleger o problema a ser estudado. Consideramos também as dificuldades relatadas por PES1 com relação à pouca dedicação dos acadêmicos ao estudo. Nesse aspecto, nos apoiamos em Guimarães (1996). Esta autora, em sua pesquisa, afirma que há acadêmicos comprometidos e verdadeiramente preocupados com sua formação profissional, ao lado de outros com outras preocupações, como se expressou:

[...] ressaltam-se os apáticos, pouco dispostos em participar das atividades propostas, outros preocupados apenas com notas ou com a conclusão do curso e outros ainda, com a evidente intenção de trabalhar ou comparecer às aulas o mínimo solicitado para garantir sua aprovação (p. 2).

Nos relatos de PES1 compreendemos também, como outros especialistas mencionaram nas entrevistas, que a colaboradora acredita que, como qualquer disciplina acadêmica em cursos de licenciatura, a Psicologia da Educação é fonte informativa na

formação do professor pedagogo. Em sua resposta, utiliza o termo “pistas” para referir-se às reais condições de aprendizagem oferecidas por esta disciplina no curso. Reconhece ainda que o número de pedagogos recém-formados, aptos para atuar e capazes de atender as novas exigências sociais, é reduzido. Vejamos as palavras da professora:

[...] acredito que estamos fornecendo “pistas” que possibilitam àqueles acadêmicos que têm como objetivo aprender, a confrontar em suas salas de aula teoria e prática e a buscar continuamente novos conhecimentos, visando uma atuação eficiente. No entanto, tenho convicção de que apenas um grupo seletivo que se forma a cada ano, realmente tem condições de atuar satisfatoriamente, tanto no que se refere aos conhecimentos de Psicologia da Educação, como no de outras áreas (PES1).

Considerando o confronto teórico e prático em sala de aula a que a professora supracitada se refere e, em suas palavras, o “buscar continuamente novos conhecimentos visando uma atuação eficiente”, concluímos que o “grupo seletivo”, que PES1 julga como profissionais aptos ao exercício da profissão, seria constituído por acadêmicos que já exercem a docência, seja como professores do ensino fundamental, formados no magistério de nível ensino médio, seja como os que já são licenciados em outras áreas específicas e atuam na educação básica, tendo o curso de Pedagogia como sua segunda graduação em nível superior.

Concordando com o ponto de vista de PES1, a PES4 afirma que a disciplina, foco desta pesquisa, oferece apenas uma base para a atuação do professor pedagogo, pois, em suas palavras, relata:

Acredito que a disciplina Psicologia da Educação dá apenas uma base inicial para a atuação docente. Esta deve ser aprofundada, tendo em vista que o conhecimento nunca se esgota. No entanto, a partir dessa base comum, os acadêmicos têm condições de continuar seus estudos e desenvolver uma prática cada vez mais adequada ao que se considera uma boa prática docente (PES4).

Compreendemos que PES4 reconhece a disciplina como base para a formação do licenciado. Esta professora explicita a necessidade de investir em uma formação contínua do profissional que busca corresponder aos desafios e necessidades da prática pedagógica contemporânea, superando-os.

Seguindo o mesmo ponto de vista, a PES3 defende igualmente a continuidade na formação docente, afirmando:

Desde que o acadêmico entra no nosso curso de licenciatura, passa a ser conscientizado de que o que vai aprender não será suficiente para obter uma formação adequada. O nosso graduado deve sair do curso sabendo identificar os problemas e buscar na literatura apoio para possíveis soluções. Não acreditamos em formação completa e sim continuada (PES3).

É importante lembrar o que a PES3 afirmou, opinião registrada antes, que a maioria de seus acadêmicos exerce a docência e que eles contribuem com temas desafiadores, extraídos de suas práticas pedagógicas, para o direcionamento de estudos teóricos na disciplina em questão. Portanto, o exercício reflexivo teórico-prático, como busca de articulação dos elementos da disciplina, faz parte da metodologia utilizada em sala de aula por esta professora universitária. Tais procedimentos fornecem, segundo PES3, a base necessária para buscar, na teoria, alternativas adequadas aos desafios da prática escolar e, com isso, aperfeiçoar a prática profissional. Contudo, cabe ainda lembrar que a professora não especifica a metodologia adotada para a sistematização de tais reflexões articuladoras que concilie a teoria com a prática.

Outra professora, a PES5, aponta para resultados satisfatórios de aprovação na comunidade educacional dos acadêmicos do curso em que atua. Ela manifesta seu otimismo com relação à formação do professor pedagogo em sua instituição e inclui a disciplina Psicologia da Educação como as responsáveis por tais resultados. E relata:

Acredito que essa disciplina tem colaborado muito. Nossos alunos-estagiários são requisitados e bem recebidos na comunidade educacional. Acredito que o curso [de Pedagogia] como um todo tem colaborado, pois muitos dos nossos egressos são aprovados em concursos municipais, estaduais e em outros estados, sem contar que muitos foram aprovados em provas para mestrado e doutorado (PES5).

Observamos que a professora acredita que a disciplina tem contribuído para a aceitação e inserção do professor pedagogo no mundo do trabalho, mas não nos revela argumentos específicos que justifiquem sua crença e, a seguir, atribui também ao “curso como um todo” (PES5) os méritos de tais resultados. Dando continuidade a sua declaração, PES5 revela ainda:

[...] todos os professores do Departamento estão envolvidos com a formação continuada de gestores e professores da rede Municipal e Estadual de ensino, o que faz com que os docentes da instituição estejam em contato direto com a demanda educacional do município e da região.

Segundo PES5, o envolvimento de professores formadores com a formação continuada acaba trazendo benefícios para o curso de graduação, já que, num movimento dialético entre ação e reflexão, “alimenta a prática” (PES5) pedagógica do professor do ensino superior com subsídios da realidade escolar, contribuindo para reduzir o distanciamento que há entre a disciplina de Psicologia da Educação e a escola, os alunos, o trabalho pedagógico, os professores.

Outra professora, a PES2, afirma que preparar adequadamente o futuro professor pedagogo para atuar no ensino fundamental, exige o envolvimento de todas as disciplinas teóricas do curso com a prática de estágio supervisionado. Diz ela:

Agir com adequação no Ensino Fundamental I exige do professor um repertório comportamental bastante complexo, que vai sendo formado pela integração de várias disciplinas teóricas com o estágio (prática), num trabalho interdisciplinar. Neste sentido, acredito que os conteúdos da Psicologia de Educação contribuem para essa formação, na medida em que possibilitam analisar o desenvolvimento infantil e a aprendizagem sob diferentes perspectivas teóricas (PES2).

A valorização dos conteúdos da disciplina Psicologia da Educação, numa perspectiva mais ampla e difusa, é igualmente defendida pela PES6. Esta colaboradora acredita que:

[...] os conteúdos são importantes sim, mas são apenas requisitos básicos. Um dos pontos relevante para a formação dos futuros professores, e insisto nisso, seria a interdisciplinaridade. Além disso, os futuros professores poderiam ser mais preparados se o curso oferecesse estágios desde o primeiro ano da graduação, permitindo ao acadêmico vivenciar as situações práticas no cotidiano escolar. (PES6)

Estas duas últimas colaboradoras, a PES2 e a PES6, reconhecem a interdisciplinaridade como uma contribuição adequada para a formação do professor pedagogo que busca conhecer e compreender o ambiente escolar em que atuará, como lugar de integração de conteúdos, de desenvolvimento pessoal e profissional.

A PES7, atenta ao reducionismo psicológico, menciona a complexidade da profissão de professor. Em suas palavras, ela expressa:

Não acredito que apenas os conteúdos da Psicologia darão conta da grande complexidade do que é ser professor. Principalmente para atuarem no Ensino Fundamental I, com crianças de 6 a 10 anos. Porém, os conteúdos da Psicologia são fundamentais na formação do professor/pedagogo que busca uma formação de qualidade para seus alunos (PES7).

No entanto, sua resposta não traz contribuições específicas que nos levem a compreender seu ponto de vista com relação à formação adequada do professor pedagogo para promover uma “formação de qualidade para seus alunos”.

Encerrando a apresentação das contribuições das professoras a esta questão, PES8 nos apresenta, convicta, seu descrédito com relação à contribuição efetiva dos professores de Psicologia da Educação para a formação atual do professor pedagogo, como relata:

[...] acredito que o que fazemos é o mínimo. Fica bem visível a defasagem, principalmente quando você encontra seus alunos atuando. É preciso investimento na formação do professor que forma o professor. Precisamos melhorar muito (PES8).

O posicionamento desta professora formadora de professores exprime os resultados de pesquisas tratadas neste trabalho. Autores, como Batista e Azzi (2000), constataam, em pesquisas, a urgente necessidade de oferecer qualidade nos cursos superiores que preparam o futuro professor para o mundo do trabalho. Guerra (2000) também revela a precariedade da formação dos futuros docentes na área da Psicologia, seja pelo embasamento teórico inconsistente, seja pela falta de articulação entre teoria e prática no seu desenvolvimento com os alunos.

Constatamos, portanto, pela análise desta questão, que as colaboradoras, professoras do ensino superior na disciplina Psicologia da Educação, são unânimes ao considerar a disciplina em que atuam como base para a formação do professor. No entanto, não podendo esse estudo ser considerado suficiente na etapa da graduação, elas entendem a formação continuada como o caminho a ser trilhado pelo egresso para o aperfeiçoamento profissional e para a superação dos desafios da prática pedagógica que irão enfrentar.

Reconhecemos que a formação continuada pode contribuir para o aperfeiçoamento do professor, mas torna-se necessário considerar que seus resultados estão relacionados à qualidade da formação inicial, em cursos de graduação, deste profissional. Como relatou anteriormente o especialista ESP5, com base em suas experiências profissionais em cursos de aperfeiçoamento, os professores da educação básica têm demonstrado dificuldades e sérios equívocos na compreensão da teoria da área em sua formação inicial.

Cabe ainda alertar que a formação continuada é complementar e não pode ser vista como uma panacéia para a má formação inicial do licenciado, pois, como geralmente acontece em cursos de curta duração, o seu aligeiramento não possibilita ao professor oportunidades reflexivas adequadas para se posicionar em relação a suas crenças e hábitos

impróprios à postura e propósitos pedagógicos. Ressaltamos portanto, a importância de investir na qualidade da formação inicial do docente, promovendo o seu desenvolvimento profissional e social, assim como a sua capacidade de aprimorar com autonomia sua prática pedagógica.

Cinco das sete colaboradoras (PES1, PES2, PES3, PES5 e PES6) reconhecem que os bons resultados na formação do professor pedagogo estão associados diretamente às ações articuladoras entre a teoria e a prática dos conteúdos estudados, e também entre os estudos acadêmicos e a realidade escolar, futuro ambiente de trabalho do licenciando. As professoras, PES1 e PES3, afirmam que obtêm melhores resultados no período de formação de professores com os alunos que já atuam na profissão. Estes, favorecidos pelo movimento dialético de ação e reflexão teórica, realimentam a sua prática pedagógica pelas discussões e estudos teóricos da disciplina.

Outras duas professoras, a PES2 e a PES6, defendem a interdisciplinaridade como caminho articulador das teorias da Psicologia e as estudadas nas outras disciplinas do curso, que podem ser observadas na prática escolar vivenciada nos estágios supervisionados. A PES6 manifesta-se defensora de práticas de estágio supervisionado desde o primeiro ano da graduação.

Duas professoras, a PES1 e a PES8, reconhecem a precariedade da formação do professor, ressaltando a PES8 a necessidade de investimento nos cursos de licenciatura e no profissional que forma professores, para a melhoria da qualidade do ensino superior, no que concordam com autores e especialistas já mencionados anteriormente neste texto.

A PES7, preocupada com a complexidade da realidade profissional do professor pedagogo nas séries iniciais, manifesta-se a respeito do reducionismo psicológico. No entanto, não nos expõe procedimentos específicos que tragam alternativas para a formação adequada deste profissional.

Constatamos, na análise desta questão, que há generalidades nas respostas das colaboradoras, as quais não permitem observar aspectos pontuais de contribuição direta da disciplina na atuação do futuro professor. Diante de tal constatação, passamos a nos questionar se tal generalidade estaria relacionada ao reconhecimento da não-aplicabilidade dos conteúdos da disciplina e, por consequência, à aceitação da Psicologia da Educação como disciplina acadêmica interpretativa.

Perguntamos, também, se a generalidade nas respostas das colaboradoras poderia ser consequência do reconhecimento velado de uma formação ainda deficitária para

atender as novas exigências socioeducacionais de nosso tempo, de profissionais capazes de intervir e de contribuir para transformar, em algum grau, o meio em que vivem.

Podemos deduzir que muitos estejam conscientes da necessidade de caminhos mais consistentes, definidos e organizados, que possam contribuir para fundamentar a articulação entre a teoria e a prática na Psicologia da Educação, fornecendo ao professor da disciplina argumentos consistentes de formação adequada ao futuro professor pedagogo.

6.7 OUTRAS INFORMAÇÕES REVELADAS POR PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS

Em nosso contato com as IES, referido no início deste capítulo, solicitamos às professoras colaboradoras que, juntamente com o questionário respondido, nos enviassem cópia do conteúdo programático das disciplinas relacionadas à Psicologia da Educação ministradas no curso de Pedagogia (Apêndice 4). Como mencionamos anteriormente, oito professoras, de seis instituições públicas, aceitaram colaborar com nossa pesquisa; e delas recebemos dez programas de disciplina. Algumas nos enviaram o programa do 1º e do 2º ano. Uma instituição, porém, não nos enviou nenhum.

Entramos em contato com a professora dessa última instituição por *e-mail* e novamente solicitamos o programa. Esta professora nos respondeu que ela não poderia enviá-lo e que a solicitação deveria ser encaminhada à coordenação do curso. Procuramos a coordenadora que, em contatos anteriores, por telefone e por *e-mail*, foi receptiva e atenciosa em nos atender. No entanto, após algumas tentativas sem retorno, optamos por não insistir mais, evitando assim maiores constrangimentos.

A análise dos dez programas da disciplina (que passam a ser denominados pelas letras A, B, C, D e E, acrescidas de um número que corresponde ao ano letivo do curso no qual a disciplina é ministrada, como, por exemplo, A1, A2 etc.), foi feita observando-se a ordem alfabética do nome das IES a que pertencem. Em cumprimento ao terceiro ponto-chave, buscamos, nesta análise documental, entrar em contato com informações que nos revelassem como as professoras de Psicologia da Educação estruturam a disciplina, seja na organização do conteúdo, seja na seleção de metas, seja no desenvolvimento de atividades pedagógicas no curso de Pedagogia, em suas respectivas instituições. Buscamos, com isso, reunir elementos para reflexões que contribuam e enriqueçam nossa prática docente e, conseqüentemente, subsidiem melhorias na formação de nossos acadêmicos.

Seguindo os mesmos princípios de análise das respostas das professoras da disciplina aos questionários, observamos o que os programas têm em comum, como também destacamos o que há de diferente em seu conteúdo; buscamos, ainda, perceber acréscimos que nos ajudem a esclarecer e a encontrar respostas para nossas indagações.

Num primeiro contato visual, observamos que as instituições se utilizam de diferentes formas de organização das informações que fazem constar dos programas.

DISCIPLINAS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO – CURSO DE PEDAGOGIA		
PROGRAMA	1 (1º ano)	2 (2º ano)
A	Psicologia da Educação I	Psicologia da Educação II
B	Psicologia da Educação I	Psicologia da Educação II
C	Psicologia da Educação	Psicologia da Educação
D	Psicologia de Desenvolvimento	Psicologia da Aprendizagem
E	Psicologia da Educação I	Psicologia da Educação II

QUADRO 1 – Denominação das disciplinas de psicologia da educação, conforme programas obtidos das ies consultadas

Verificamos inicialmente que as disciplinas são ofertadas no primeiro e segundo ano do período letivo do curso. No primeiro ano, em três programas (A1, B1 e E1), a disciplina é denominada Psicologia da Educação I, no programa D1, Psicologia do Desenvolvimento e no programa C1, simplesmente Psicologia da Educação. No segundo ano, as disciplinas são denominadas Psicologia da Educação II (para A2, B2 e E2); no programa D2, a terminologia utilizada é Psicologia da Aprendizagem; no programa C2, continua a denominação Psicologia da Educação, tal como em C1, como demonstra o Quadro 1.

A partir das informações registradas no Quadro 1, passamos a analisar as disciplinas de cada ano, procurando uma compreensão geral de seu conteúdo. Não é nosso objetivo uma análise minuciosa das informações contidas nos programas, mas identificar mais alguns aspectos que possam revelar o tratamento da disciplina no curso de Pedagogia. Inicialmente, procuramos verificar se a carga horária das disciplinas é equivalente ou se há diferença nesse aspecto.

Organizamos as informações a respeito da carga horária das disciplinas de modo a visualizarmos como se distribuem individualmente e no total, em cada IES, como pode ser evidenciado no Quadro 2.

CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NOS CURSO DE PEDAGOGIA			
PROGRAMA	1 (1º ANO)	2 (2º ANO)	TOTAL
A	102 h/a	102 h/a	204 h/a
B	72 h/a	108 h/a	180 h/a
C	108 h/a	108 h/a	216 h/a
D	136 h/a	136 h/a	272 h/a
E	102 h/a	136 h/a	238 h/a

QUADRO 2 – Carga horária destinada à disciplina psicologia da educação nas ies consultadas

Constatamos que há uma variação significativa na carga horária total das disciplinas de primeiro ano: programa B1 - 72 horas/aula (h/a); programa C1 - 108 h/a; programa D1 - 136 h/a e dois programas (A1 e E1) com 102 h/a. Observamos ainda que, nos programas C1, D1 e E1, consta apenas o total da carga horária e, nos programas A1 e B1, há uma especificação da carga horária para práticas na disciplina, ao passo que em B1, o espaço reservado para a prática encontra-se em branco e no programa A1 há o registro de 20 h/a para prática e 82 h/a para aulas teóricas.

Procurando analisar a carga horária, estabelecida nos programas para a prática, buscamos na legislação esclarecimentos a respeito disso e verificamos, nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), que a organização curricular para a formação do professor pedagogo deverá estruturar-se em três núcleos de estudos, que são: núcleos de estudos básicos; núcleos de aprofundamento e diversidade de estudo e, ainda, núcleo de estudos integradores que correspondam à formação do licenciado. Tais núcleos deverão compreender, “[...] além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, **práticas de trabalho pedagógico** [grifo nosso], as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e outras atividades acadêmicas” (BRASIL, 2006), que contribuam para a qualidade da formação do licenciado. Segundo o documento, o núcleo de estudos básicos deverá:

[...] sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio de estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas articular [...] aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens, nas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial (BRASIL, 2006).

Prosseguindo a leitura das Diretrizes, notamos que o núcleo de estudos integrados deverá proporcionar desenvolvimento curricular e contar também com a “participação em atividades práticas, de modo a proporcionar aos estudantes vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversidade de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos” (BRASIL, 2006). Cabe, então, aos núcleos de estudo:

[...] proporcionar aos estudantes, concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação. Por isso, as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde o seu início (BRASIL, 2006).

Portanto, compreendemos que as práticas em cursos de formação docente referem-se ao exercício empírico e reflexivo do aluno em situações educativas. Tais práticas deverão ter por finalidade ampliar conhecimentos teóricos e práticos, como também inserir o acadêmico na realidade socioescolar no decorrer do curso. Constatamos, ainda, que estas práticas não fazem parte das disciplinas de estágio supervisionado; elas são acréscimos para contribuir para o fortalecimento da articulação da teórica e da prática na formação acadêmica desse profissional.

Com base nas informações acima, buscamos nos programas das disciplinas do primeiro ano (A1 e B1) outras pistas que nos revelassem atividades pedagógicas práticas. Encontramos no programa A1 um objetivo cuja finalidade é “relacionar teoria e prática, através das atividades de observações e análise do contexto escolar relativo à Psicologia da Educação (A1)”. Recorremos, então, à metodologia desse programa para verificar como tal objetivo seria realizado. Constatamos que há menção de pesquisa bibliográfica e de campo e, fechando as orientações metodológicas, há o registro de “observações e análise da realidade, enfatizando a relação teoria e prática (A1)”. Insistindo em outras informações do mesmo programa que nos esclarecessem a respeito de tais procedimentos da prática, encontramos num outro objetivo sugestão de atividade “partilhada” de fichamento literário, entre a disciplina Psicologia da Educação e a disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa, para “desenvolver a prática da escrita científica”.

No programa B1, não encontramos, nos objetivos, pistas explícitas de práticas pedagógicas, porque os termos se referem a estudos, análise e compreensão do conteúdo ministrado na disciplina. Na metodologia deste mesmo programa há sugestão para realização de entrevista, mas sem outros esclarecimentos a respeito da realização de tal

técnica/atividade.

Passamos, então, ao programa A2, do segundo ano de Pedagogia, e verificamos que este, igualmente com 102 h/a, não revela uma carga horária para contemplar a prática.

Dos demais programas do segundo ano, constatamos que o programa B2 prevê 18 h/a para a prática e nele encontramos um item que aponta como finalidade da disciplina “articular teoria e prática por meio da observação *in loco* do comportamento da criança: motivação, indisciplina e desenvolvimento cognitivo”. Na metodologia, encontramos a previsão de atividade de “observação e registros de comportamentos” (B2), sem mais informações que esclarecessem tais procedimentos.

O programa C2 também apresenta carga horária para prática e menção inicial à prática no cabeçalho de identificação da disciplina, mas não há, em todo o programa, qualquer outra referência a respeito de tal propósito. Além disso, o documento não apresenta um item, nem para a metodologia, nem para a avaliação da aprendizagem na disciplina. Tais ausências foram, da mesma forma, detectadas no programa C1.

É possível que os programas, que estabelecem carga horária para atividades pedagógicas práticas (A1; B1; B2 e C2), estejam contemplando o que apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, neste aspecto.

Podemos observar no quadro que em três IES (A, C e D) os programas mantêm a mesma carga horária nos dois anos, porém cada curso apresenta carga horária total diferenciada, como por exemplo: programas A1 - 102 h/a e A2 - 102 h/a = 204 h/a; programas C1 - 108 h/a e C2 - 108 h/a = 216 h/a.

Nos outros dois programas (B e E) há alteração de carga horária no segundo ano do curso: programa B1 - 72 h/a e B2 - 108 h/a; programa E1 - 102 h/a e E2 - 136 h/a. Constatamos que, entre as IES, a instituição B destina a menor carga horária (180h/a) para a disciplina como um todo. Comparativamente, a instituição D é que atribui a maior carga horária para a disciplina (272h/a). Verificamos, portanto, que há diferença na carga horária das disciplinas, sendo ela, no primeiro ano, mais marcante que no segundo ano do curso, quando a variação é menor e as disciplinas se apresentam em três categorias: 102 h/a (A2); 108 h/a (B2 e C2) e 136 h/a (D2 e E2).

Outro ponto a ser considerado nos programas é o conteúdo de suas ementas. Nas disciplinas do primeiro ano do curso, constatamos que três delas (A1, B1 e D1) propõem inicialmente o conhecimento histórico da Psicologia e, a seguir, o estudo de conceitos de teorias da área; o programa D1 enfoca “[...] concepções teóricas da Psicologia do

Desenvolvimento Humano”. Nos outros dois programas (C1 e E1), o enfoque está nos “principais conceitos e correntes da Psicologia (C1)” e nos “estudos das teorias psicológicas [...] (E1)”, não abordando o estudo histórico da disciplina. Em todas as ementas, os aspectos teóricos estão relacionados com o pedagógico, como o exemplo de complementação de E1: “[...] e suas contribuições para o trabalho pedagógico”. Portanto, em todos os programas, encontramos o estudo das teorias da Psicologia, voltado para o âmbito educacional.

Em quatro ementas (B1, C1, D1 e E1) do primeiro ano, há ainda referência explícita a respeito do estudo do desenvolvimento humano e sua relação com o processo pedagógico. A ênfase nesses dois aspectos de conhecimento justifica a importância de tais conteúdos, segundo o entender das professoras do ensino superior, quando respondem que o estudo nestas áreas contribui muito para a formação do licenciado.

Nas ementas dos programas de segundo ano do curso, constatamos que há aprofundamento no estudo do processo de aprendizagem com base nas teorias psicológicas estudadas no ano anterior. Esse aspecto pode ser representado pelo programa D2, que aponta para estudos nas “diferentes abordagens: comportamentalismo, cognitivismo, sócio-interacionismo e construtivismo”. Tal conteúdo, voltado para a área da aprendizagem, como anuncia o título do programa, inclui também: “modelo de processamento de informações e estratégias de aprendizagem. Bases neurológicas da aprendizagem. Interação professor-aluno. Organização do ambiente de aprendizagem. Criatividade” (D2).

A ementa do programa (B2) apresenta o processo de ensino e aprendizagem interligado à prática do professor e revela o enfoque psicológico ao apontar: “o estudo dos fatores intrapessoais e sócio-ambientais do processo de ensino-aprendizagem relacionados à prática docente, enfatizando a concepção construtivista da aprendizagem”. Na ementa do programa (A2), o processo de ensino e aprendizagem é igualmente citado, como verificamos a seguir, na sua transcrição: “Conceitos básicos das grandes linhas do pensamento psicológico, articulando-as com suas matrizes epistemológicas, fornecendo respaldo teórico-metodológico para a compreensão do processo de desenvolvimento humano e do ensino-aprendizagem”.

Em duas ementas (C2 e E2), com redação idêntica, diferente, porém, na última frase, aparece também a opção pelo conteúdo: “aprendizagem e desenvolvimento”, com ênfase na “epistemologia genética e abordagem histórico-cultural” (C2 e E2). O diferencial está no fechamento da ementa, quando D2 cita o estudo de “aspectos psicológicos inerentes à Educação Especial” e o programa C2 menciona as “teorias psicológicas e sua aplicação no contexto escolar”. Cabe considerar que a educação especial, citada por D2, não foi mencionada em nenhuma resposta das professoras da disciplina que colaboraram com esta

pesquisa.

Podemos compreender que as ementas dos programas do primeiro e do segundo ano de Pedagogia confirmam o que nos revelam as professoras da disciplina, a saber, a Psicologia da Educação deve fornecer subsídios teóricos para o docente entender aspectos psicoeducativos do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem do aluno, considerando que os programas A2 e B2 tratam o processo de ensino e de aprendizagem como interdependentes.

Na análise dos objetivos dos referidos programas buscamos verificar se estes têm propósitos articuladores entre a teoria e a prática pedagógica e ainda se visam desenvolver no acadêmico a reflexão e o pensamento crítico, aspectos reconhecidos como essenciais na formação do pedagogo pelas professoras do ensino superior.

Inicialmente, analisamos dois programas (B1 e D1), cujos conteúdos, voltados para a fundamentação teórica da disciplina, não revelam intenções relacionadas à articulação entre teoria e prática nem, tampouco, ao exercício reflexivo do acadêmico.

No programa B1, os objetivos educacionais identificam as raízes da Psicologia e buscam compreender sua origem e evolução. Propõem também analisar conceitos básicos de concepções psicológicas e suas relações com a educação, compreendendo assim o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança e do adolescente. Entendemos que este programa oferece uma base histórica para situar o acadêmico na área da Psicologia da Educação e valoriza o estudo do desenvolvimento humano e social da criança e do adolescente, segundo as concepções psicológicas voltadas para a área educacional.

Com relação ao programa D1, seus objetivos propõem:

Analisar as diferentes perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento humano, destacando suas principais contribuições pedagógicas; caracterizar o desenvolvimento humano como processo em mudança, abrangendo interfaces filogenéticas, ontogenéticas e culturais; situar a perspectiva do ciclo vital como seqüência de processos de desenvolvimento ao longo de toda vida, identificando as especificidades próprias aos aspectos físico-motor, sócio-moral, afetivo e cognitivo; relacionar os conhecimentos teóricos da disciplina aos diferentes contextos de desenvolvimento em ambientes escolares e não-escolares, no que concerne aos aspectos físicos, sócio-culturais, afetivos e cognitivos em diferentes momentos do ciclo vital.

A abrangência dos objetivos do programa D1 é notória e superior à do programa anterior (B1), não delimitando o período de desenvolvimento humano a ser

estudado, pois refere-se ao “ciclo vital ao longo de toda vida” e com base em diferentes perspectivas teóricas na área. Além do aspecto físico, cognitivo e afetivo do ser humano, visa aspectos sociais, culturais e morais no ambiente escolar e não-escolar. Diante desta abrangência, nos questionamos se a carga horária de 102 h/a deste programa seria suficiente para cumprir seus propósitos.

Em síntese, os programas B1 e D1 contemplam aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais do desenvolvimento humano, segundo as teorias psicológicas e suas relações com o aspecto pedagógico. A fundamentação teórica nesta área, para a formação do futuro professor, é também valorizada nas respostas das professoras da disciplina.

Verificamos que o programa E1 compreende três objetivos relacionados com o processo de ensino e um objetivo relacionado com o processo de formação e apresenta possibilidades de exercício reflexivo e crítico, na disciplina. Em um objetivo do processo de ensino, anuncia “analisar reflexiva e criticamente as abordagens da Psicologia da Educação” e esclarece, no objetivo relacionado com o processo de formação:

[...] os estudos teóricos, as reflexões, as discussões coletivas, a leitura de textos ligados aos temas discutidos, a preparação coletiva de seminários com a respectiva produção de textos, **possam articular** as discussões teóricas com a prática da formação reflexiva do professor (E1) [grifo nosso].

A proposta acima pode ser percebida como coerente com as práticas pedagógicas relatadas pelas professoras de Psicologia da Educação, que procuram articular a teoria estudada na disciplina com fatos da prática escolar vivenciados ou conhecidos pelos acadêmicos. Lembramos, porém, que as professoras, naquele momento, não esclarecem os procedimentos para estes propósitos.

Do mesmo modo, no programa A1, encontramos um objetivo voltado para “relacionar teoria e prática, através das atividades de observação e análise do contexto escolar relativos à Psicologia da Educação” e outro que propõe “desenvolver o hábito da pesquisa e leitura”, pois, como revela o objetivo, na pesquisa o acadêmico estará “identificando, analisando e expressando oralmente, notícias encontradas em jornais e revistas, relacionados aos conteúdos da disciplina (fenômenos psicológicos; processos mentais e educacionais)”.

O programa C1 retoma novamente, nos objetivos, o aprofundamento teórico dos “[...] principais conceitos e correntes da Psicologia” e aponta para o desenvolvimento de “[...] atitudes (reflexiva e crítica) perante as informações” teóricas recebidas na disciplina, mostrando coerente a proposta da disciplina. Os objetivos deste programa consideram ainda o

ser humano no “[...] seu aspecto genético, influenciado pelos determinantes familiares e sociais”, dando ênfase maior às teorias da Psicologia do que à relação com o aspecto pedagógico, como observado nos dois programas anteriores.

Portanto, nas disciplinas do primeiro ano, dois programas (B1 e D1) apresentam objetivos relacionados ao aprofundamento teórico, sem indicações de articulação teórico e prática. O exercício reflexivo-crítico é abordado nos programas A1, C1 e E1, como meio articulador da teoria com a prática, seja no aprofundamento teórico, tendo-se como base fatos empíricos de âmbito educacional revelados pelos acadêmicos em sala de aula, na disciplina, seja no desenvolvimento de habilidades de observação e análise da prática escolar e de hábitos de pesquisa.

Nos objetivos da disciplina do segundo ano encontramos, em quatro programas (A2, B2, C2 e E2), a indicação do exercício reflexivo na formação do professor pedagogo como meio articulador teórico-prático. O programa D2 aponta para o estudo das “principais abordagens teóricas da Psicologia sobre o aluno e os papéis do professor no processo de ensino e aprendizagem”. Nos procedimentos de ensino deste programa, há a indicação de “aulas expositivas, debates, leitura, apresentação e discussão de pesquisas educacionais brasileiras recentes”. É possível supor que haja a aproximação da teoria com a prática, por meio de tais atividades, como por exemplo, da “discussão de pesquisas educacionais brasileiras recentes”, embora isso não fique totalmente explícito.

O programa B2, como já relatamos ao analisar a carga horária de atividades pedagógicas práticas, sugere a estratégia e os temas para a prática articuladora em um de seus objetivos: “articular teoria e prática por meio da observação *in loco* do comportamento da criança: motivação, indisciplina, desenvolvimento cognitivo”. Após registro, tais observações serão apresentadas em “seminário, painel integrado, debates, etc”. no decorrer das aulas, como sugere a metodologia descrita nesta disciplina.

O programa A2 recomenda “vivenciar, registrar e analisar a realidade social no contexto escolar” e, como o programa B2, indica na parte que cabe à metodologia, a “observação e registro da realidade” escolar e indica que os procedimentos de ensino estarão embasados na metodologia histórico-crítica de Saviani e Gasparin, “considerando o nível de desenvolvimento atual do educando; problematização; instrumentalização, catarse e prática social” (A2). Podemos supor que o desenvolvimento desse programa da disciplina possibilite preparar o acadêmico, com base na teoria, para analisar os problemas da prática, conhecer procedimentos metodológicos adequados e, ao elaborar conhecimentos, construir seu entendimento para intervir com segurança na prática escolar e social em que está inserido.

A instrumentalização do professor também faz parte do programa E2, por meio da reflexão crítica, para “possibilitar aos acadêmicos de Pedagogia instrumentalização teórica e prática das abordagens psicológicas formuladas por Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henry Wallon”. Observamos ainda que este último autor, Henry Wallon, citado nos objetivos de estudo deste programa (E2) e também no programa C2, não foi mencionado pelas professoras de Psicologia da Educação como relevante para a formação do professor pedagogo. Consideramos ainda que o programa E2 apresenta, em sua metodologia, “o exercício de redação científica e trabalhos de pesquisa bibliográfica e/ou de campo”, como foi apontado também no programa A1, quando se refere ao desenvolvimento de hábitos de pesquisa dos seus acadêmicos.

Portanto, nos objetivos que constam dos programas de disciplina para o segundo ano do curso, verificamos que estes enfatizam o estudo teórico do processo de ensino e aprendizagem, com a preocupação marcante em articular a teoria com a prática escolar, com exceção do programa C2. O desenvolvimento de hábitos de pesquisa, bibliográfica e de campo, também se faz presente, mas as estratégias reveladas ainda se restringem à observação e registro de fatos da realidade escolar que serão posteriormente relatados e revelados na disciplina, em sala de aula.

Com relação à organização dos conteúdos dos programas das disciplinas de Psicologia da Educação, vemos que eles são coerentes no que concerne às ementas e aos objetivos que propõem para as séries do curso. No primeiro ano exploram a procedência, a evolução da Psicologia e sua contribuição para a origem de diferentes correntes que passaram a dedicar-se ao estudo do processo pedagógico. Abordam então o desenvolvimento humano, segundo o contexto “behaviorista, psicanalítico, psicogenético, não-diretivo e sócio-cultural” (E1) e sua relação como o processo pedagógico. No segundo ano, há o aprofundamento nos estudos das teorias abordadas no ano anterior e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem.

Entre estes programas, encontramos alguns pontos específicos para estudo, não comuns nos demais programas, como: “fracasso escolar; educação inclusiva” (E2); desenvolvimento pré-natal; terceira idade (A2); influência educativa dos meios de comunicação (B2); motivação, estratégias de aprendizagem (B2 e D2); práticas educativas familiares (B2 e C2), entre outros. Dois dos programas analisados (D1 e D2) se diferenciam em suas opções. Tratam igualmente de conteúdos semelhantes aos demais programas, porém direcionam, no primeiro ano, para o estudo da Psicologia do desenvolvimento e, no segundo ano, para a Psicologia da aprendizagem.

Em relação às propostas de avaliação, não consideraremos os programas C1 e C2, pois, como já mencionamos, estes não apresentam esse item, nem um item para a metodologia na disciplina. Nos demais programas, as estratégias para avaliação da aprendizagem de temas estudados pelos acadêmicos são semelhantes e acontecem na avaliação escrita em provas mensais ou bimestrais, em atividades em grupo ou individuais, em trabalhos escritos ou em exposição oral, discussão e debates em seminários, análise de documentário em vídeo, fichamento e resumo de textos.

Apenas um programa (B2) menciona a auto-avaliação, atividade essa entendida por nós como necessária, se na proposta do programa há previsão de exercício e de desenvolvimento de hábitos reflexivos e críticos durante a formação acadêmica. Lembramos que o programa B2, assim como os demais programas do segundo ano, valoriza tal exercício como meio articulador teórico e prático no preparo do professor pedagogo. E ainda, nos programas A1 e B2 encontramos como instrumento de avaliação, relatórios de atividade de campo, condizente com a sugestão metodológica que aponta para o registro de observação da realidade escolar.

Numa breve análise da bibliografia que consta dos programas, constatamos que, curiosamente, um deles (C2) apresenta a indicação bibliográfica de outras áreas, como da Filosofia, da Sociologia e da História da Educação, e não há nenhum registro de indicações da área da Psicologia.

Observamos que, com relação à bibliografia, todos os clássicos citados como utilizados em sala de aula pelas professoras de ensino superior que colaboraram conosco, e mencionados pelos especialistas que entrevistamos, estão presentes nos programas, entre os quais encontramos: Ausubel, Freud, Leontiev, Lúria, Piaget, Vygotsky, Lacan e Wallon. Cabe considerar que tanto nos objetivos quanto nos conteúdos dos programas, encontramos referências à teoria behaviorista, mas apenas um programa (E2) faz a indicação bibliográfica de textos clássicos de autoria de seu maior representante: Burrhus Frederic Skinner. Alguns autores são recorrentes nos programas, como: Coll Salvador, Bock, La Taille, Zagury, Lino Macedo, Bzuneck, Boruchovitch. O programa B2 apresenta também a indicação bibliográfica de artigos e capítulos de livros.

Finalizando a análise dos programas, salientamos que não podemos garantir que aquilo que explicitam realmente seja colocado em prática, no entanto buscamos relacionar pontos relevantes em sua estrutura com o que foi ressaltado pelas professoras das disciplinas, em resposta ao questionário que lhes foi proposto.

Primeiramente, observamos nos programas que a terminologia Psicologia da

Educação é a mais utilizada para denominar as disciplinas da área da Psicologia no curso de Pedagogia. Verificamos que há uma grande diferença na carga horária entre estas, que varia de 180 h/a a 272 h/a. Apesar dessa diferença, as disciplinas apresentam conteúdos semelhantes. No primeiro ano, os estudos focam a evolução histórica da disciplina, conceitos de concepções psicoeducativas e o processo de desenvolvimento humano e suas relações com o pedagógico segundo as linhas comportamentalista, cognitivista e sociointeracionista. Entendemos que, por abordarem conteúdos semelhantes, a diferença na carga horária pode estar influenciando no seu maior ou menor aprofundamento teórico. Cabe lembrar que a professora do ensino superior, PES1, afirma que o número de aulas de Psicologia da Educação é insuficiente para trabalhar adequadamente os conteúdos da disciplina e que isso tem contribuído para a formação deficitária dos acadêmicos do curso de Pedagogia.

Em quatro programas (A1, B1, B2 e C2) encontramos carga horária para atividade pedagógica prática de aprofundamento de estudo, com exercício empírico e reflexivo para a articulação teórico-prática da disciplina com a realidade educacional. Essas práticas têm amparo legal nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aprovado em 2006.

Oito programas, entre os dez (que não B1 e D1), trazem objetivos que abordam o exercício de atividades reflexivas em classe, o que confirma a importância atribuída pelas professoras da disciplina a essas atividades para a formação dos futuros professores. Ao mesmo tempo, observamos que um dos programas (B2) proporciona aos acadêmicos a auto-avaliação como instrumento aferidor da aprendizagem na disciplina.

Os programas A1, E1 e E2 apontam, em seus objetivos e metodologia, para o desenvolvimento de hábitos de pesquisa bibliográfica e de campo na disciplina. Há ainda o registro de observação da realidade (em A1, A2 e B2) e de fichamento bibliográfico (em A1) como atividades associadas à prática de pesquisa. Entendemos que a pesquisa na formação do professor pedagogo seja uma atividade recente na disciplina Psicologia da Educação, possivelmente em resposta ao fato de que muitos cursos estão passando por reformulações em suas matrizes para adaptação às Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2006), inclusive inserindo, pela primeira vez no curso, os TCCs, que constituirão um requisito para a obtenção do título de pedagogo e que, em geral, se desenvolvem por meio de pesquisa.

Com isso, temos mais alguns elementos para compreender como a disciplina Psicologia da Educação é tratada e desenvolvida na graduação, os quais no levam a analisar a sua contribuição para a formação do futuro professor pedagogo.

7 A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA A DOCÊNCIA DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Para o estudo do quarto e último ponto-chave do problema eleito, buscamos nos egressos do curso de Pedagogia da IES investigada, que atuam no Ensino Fundamental I, informações a respeito das contribuições da Psicologia da Educação à sua prática pedagógica. É momento importante para observarmos alguns dos resultados do trabalho executada por nós como formadora de profissionais da área, assim como os conhecimentos relacionados à disciplina, manifestados por esses ex-alunos.

Em outubro de 2006, encaminhamos um ofício à Secretária da Educação do Município (Apêndice 2), no qual se situa a instituição que deu origem a esta pesquisa, e solicitamos a relação de professores que atuam em sala de aula regular no Ensino Fundamental I. Pretendíamos coletar informações referentes ao número de egressos, formados nos últimos sete anos em nossa instituição, e levantar subsídios para analisar, em atendimento ao objetivo, traçado para esse aspecto, de verificar como tem sido compreendida a contribuição da Psicologia da Educação para a formação e atuação docente. No início de 2007, recebemos das respectivas escolas municipais, a relação de professores com tais características.

Com as respostas das escolas, observamos que mais uma vez trabalharíamos apenas com o sexo feminino, posto que todos os nomes relacionados eram de professoras. Observamos, ainda, que o número de professoras era significativo e muito superior ao número que pretendíamos entrevistar, que seriam dez professoras da rede pública municipal. Optamos então por selecionar, dentre todas, as escolas localizadas no perímetro urbano, fossem elas centrais ou localizadas na periferia.

No final do primeiro semestre de 2007, iniciamos os nossos contatos com as escolas municipais. Consciente da possibilidade de não obter cem por cento de adesão à nossa proposta de entrevista, por parte das professoras, elegemos um número de professoras/escolas que ultrapassassem o nosso propósito de dez entrevistas. Inicialmente contatamos, por telefone, as coordenadoras das escolas selecionadas. Agendamos um horário para informá-las a respeito da nossa investigação, dos objetivos da entrevista com as docentes e, após seu aval, solicitarmos que intermediassem os contatos com as professoras para agendarmos os encontros.

Nos primeiros contatos com as coordenadoras municipais, informamos que

as entrevistas seriam gravadas e posteriormente transcritas. Alertando para a possibilidade de resistência à entrevista, as coordenadoras nos informaram que as professoras se sentem intimidadas e pouco à vontade diante de gravações. Argumentaram, ainda, que há pouca disponibilidade de tempo, pois a maioria das professoras trabalha dois turnos e a hora atividade na escola, que poderia ser utilizada para tal encontro, é ocupada com o preparo e correção de atividades pedagógicas. Em contato direto com algumas professoras, as afirmações das coordenadoras foram confirmadas. No entanto, essas professoras disseram que seria mais fácil participarem, se organizássemos questões para serem respondidas, oportunamente, por escrito. Tal mudança de técnica de coleta foi aceita para garantirmos as informações, consideradas por nós como importantes para compor o conjunto de elementos que permitiram responder ao problema de estudo.

Com a confirmação das primeiras participações, organizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser apresentado às colaboradoras (Apêndice 5A) e o questionário com cinco questões a serem respondidas (Apêndice 5B). No primeiro instrumento, explicitamos novamente a proposta e os objetivos a serem alcançados e garantimos o anonimato das respostas.

Após trinta dias, prazo solicitado pelas professoras, retornamos às escolas para a coleta dos questionários. Algumas coordenadoras já tinham em mãos as respostas das professoras e algumas professoras solicitaram mais prazo. Como já esperávamos, nem todas as professoras aceitaram responder às questões. Das oito escolas selecionadas, seis participaram da nossa pesquisa e, das vinte professoras com as características eleitas – egressas do curso de pedagogia da instituição de origem desta pesquisa, formadas nos últimos sete anos –, doze responderam às questões.

Lendo os doze questionários, observamos que um deles apresentava as respostas em monossílabos de pouca contribuição para nosso estudo, pelo que optamos por desconsiderá-lo, permanecendo com os válidos, que passamos a denominar com as letras PEF, acrescidas de um número que lhes foi atribuído conforme a ordem de recebimento.

7.1 O PAPEL DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA ATUAÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Com o objetivo de obter informações que revelassem a importância da disciplina Psicologia da Educação para a sua formação, perguntamos inicialmente às professoras do ensino fundamental: *Segundo o seu ponto de vista, qual o papel da Psicologia da Educação, cursada na Pedagogia, para a formação de professores para as séries iniciais?*. De modo semelhante ao que nos disseram os demais colaboradores deste trabalho – autores, especialistas e professores da disciplina –, a maioria das professoras reconhece a Psicologia da Educação como base para a atuação do docente.

Agrupamos as respostas à primeira questão em quatro subgrupos. O primeiro deles, de quatro professoras (PEF4, PEF6, PEF8 e PEF10) com respostas semelhantes, limita o papel da disciplina como base teórica para o docente compreender o comportamento de seus alunos. Como exemplo, PEF10, referindo-se à formação do professor pedagogo e colocando-se como tal, afirmou: “A disciplina Psicologia da Educação tem como papel principal, fornecer o embasamento teórico para compreendermos o comportamento e, conseqüentemente, as etapas de desenvolvimento que se encontram nossos alunos”. No mesmo sentido, PEF8 afirmou: “A disciplina Psicologia da Educação contribui para o entendimento das fases de desenvolvimento da criança e as implicações desse processo de formação no seu comportamento escolar”. Constatamos que tais professoras não esclarecem a base teórica a que se referem e não revelam se tais comportamentos estariam relacionados a fatores disciplinares ou ao processo de aprendizagem de seus alunos.

O segundo subgrupo de professoras (PEF1 e PEF2) nos mostra que cabe à disciplina “[...] fornecer embasamento teórico de como atuar diante de fatos do cotidiano escolar” (PEF1) e, na mesma perspectiva, PEF2 afirma que o papel da disciplina consiste também em “[...] orientar os futuros professores para a busca de soluções para os desafios diários da prática escolar”. Estas duas professoras também não deixam claro a que fatos se referem, mas consideram que é papel da disciplina fornecer subsídios para o futuro professor resolver suas inquietações da prática escolar.

Um outro grupo de professoras (PEF5, PEF7 e PEF11) acredita que cabe à disciplina contribuir com conhecimentos para o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos do docente e auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, como nos mostra PEF11:

O papel da Psicologia da Educação é de auxiliar o professor em todo trabalho

pedagógico, seja na aprendizagem, seja no processo contínuo de desenvolvimento, como também na formação social do seu aluno. Também é preciso que o professor pedagogo tenha conhecimento vasto de fatores que influenciam na aprendizagem, como por exemplo, as características psicológicas e sócio-culturais de seus educandos.

Dentro da mesma perspectiva, PEF7 revela que a disciplina em foco “[...] ajuda o professor a reconhecer em seus alunos sua capacidade cognitiva e motora de aprendizagem, como ainda fornecer subsídios teóricos para identificar necessidades e suprir suas defasagens de aprendizagem”. Compreendemos que estas duas professoras (PEF11 e PEF7) valorizam os conteúdos da disciplina que abordam processos de aprendizagem e preparam o professor para intervir a favor de tal processo.

A PEF5, valorizando igualmente o conhecimento relacionado ao processo de aprendizagem, reconhece a Psicologia da Educação como disciplina necessária para a formação inicial e continuada e afirma:

É de suma importância o papel da Psicologia da Educação, não somente para a formação de professores, com também para professores com experiência, pois seus conteúdos abordam o ser humano como um todo e ao mesmo tempo nos leva a conhecer e respeitar sua individualidade e seu ritmo de aprendizagem.

Portanto, para estas três professoras, o papel da disciplina é preparar o professor para conhecer e agir diante de aspectos relacionados ao processo de aprendizagem. Reconhecem, ainda, que é na interação entre professor e aluno que o professor poderá identificar características pessoais e sociais de seus alunos e, com base em tais informações, investir e promover o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Nas respostas das professoras do quarto subgrupo (PEF3 e PEF9), nos parece clara a valorização da relação entre professor e aluno e o planejamento curricular como aspectos importantes a serem valorizados pela disciplina. A PEF9, além de também considerar a disciplina como essencial para a formação do professor pedagogo, acrescenta “[...] os conteúdos estudados na Psicologia da Educação constituem um elo de sustentação entre quem ensina e quem aprende”, lembrando ainda a importância desta disciplina para o professor “saber o que e como ensinar seus alunos”. Já PEF3 acrescenta que tais conteúdos, “além de contribuir para o bom relacionamento professor-aluno, auxiliam principalmente no planejamento e desenvolvimento do currículo escolar”.

Portanto, podemos sintetizar, das respostas das professoras, que são papéis

da Psicologia da Educação: fornecer embasamento teórico para o futuro professor pedagogo compreender o comportamento de seus alunos, como também situações desafiadoras da prática escolar; agir com coerência, intervindo conforme as necessidades do processo escolar; compreender e favorecer o processo de aprendizagem; auxiliar no planejamento curricular e na escolha de procedimentos pedagógicos que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem e para a boa relação entre professor e aluno.

7.2 CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA PARA A ATUAÇÃO EM SALA DE AULA DE DOCENTES PEDAGOGOS

Na segunda questão, com o objetivo de identificar manifestações de contribuições da disciplina para a atuação docente, perguntamos às professoras se *os estudos de Psicologia da Educação, no curso de Pedagogia, contribuem no dia-a-dia de sua atuação em sala de aula*. Nas respostas das professoras a esta questão, constatamos que duas delas (PEF1 e PEF4) afirmam que os estudos na disciplina contribuem para a compreensão do comportamento de seus alunos: “os estudos da Psicologia da Educação contribuem para explicar os comportamentos dos alunos” (PEF1); “contribui para a compreensão de atitudes e comportamento dos alunos” (PEF4). A primeira professora complementa sua resposta valorizando também o conhecimento empírico, ao afirmar “[...] não supre todas as nossas necessidades, pois muitas vezes só a prática nos permite compreender e encontrar soluções para tais atitudes” (PEF1). Observamos novamente a ligação da disciplina com o conhecimento do comportamento do aluno e, mais uma vez, não temos o esclarecimento do tipo de comportamento a que elas se referem.

Um grupo de sete professoras (PEF2, PEF5, PEF7, PEF8, PEF9, PEF10 e PEF11) afirma que a contribuição da disciplina está voltada para a melhoria da aprendizagem escolar, como nos mostra PEF11: “tais estudos contribui para a compreensão do processo evolutivo da aprendizagem do ser humano. Quanto maior for o conhecimento na área do desenvolvimento do aluno e da aprendizagem escolar, maiores serão as chances de aprimorar nossa prática pedagógica”.

A PEF10 aponta a contribuição dos estudos na disciplina “[...] para o preparo e realização de atividades pedagógicas que correspondam às características e necessidades cognitivas dos alunos [...] no dia-a-dia em sala de aula”. Para ela, tais

contribuições consistem em respeitar o perfil do aluno no preparo de atividades adequadas que “contribuam para o seu desenvolvimento individual e escolar”.

A PEF7 indicou a possibilidade de considerar o desenvolvimento humano como referencial para identificar a capacidade de aprendizagem do aluno. Acrescentou ainda que, quando encontra dificuldades no processo pedagógico que extrapolam sua área de conhecimento, não hesita em pedir ajuda a especialistas. São palavras suas:

A disciplina contribui nos auxiliando a entender se o nível de aprendizagem do aluno corresponde com a etapa de desenvolvimento na qual se encontra. Contudo, caso o aluno apresente dificuldades e estas persistam, prejudicando seu avanço nos estudos, procuramos ajuda especializada.

Outra professora, a PEF8, esclarece que a contribuição da disciplina para sua prática escolar está em “auxiliar na compreensão do desenvolvimento cognitivo e motor da criança, dentro da sua idade mental e cronológica, em benefício do processo de aprendizagem”. Nesta perspectiva, podemos suspeitar que PEF8 esteja se referindo aos estudos de Jean Piaget, comumente tratados nos programas da disciplina, como encontramos explicação em Bock (2002, p. 98), ao mencionar a teoria do desenvolvimento deste estudioso:

O desenvolvimento humano refere-se ao desenvolvimento mental e ao crescimento orgânico. O desenvolvimento mental é uma construção contínua que se caracteriza pelo aparecimento gradativo das estruturas mentais. Estas são formas de organização da atividade mental que se vão aperfeiçoando e solidificando até o momento em que todas elas, estando plenamente desenvolvidas, caracterizarão um estado de equilíbrio superior quanto aos aspectos da inteligência, vida afetiva e relação social.

Esta professora (PEF8), como as duas anteriores (PEF11 e PEF7), considera o desenvolvimento humano como ponto de apoio para suas práticas educativas. Da mesma forma, constatamos que a PEF4, a PEF6 e a PEF10 manifestam o mesmo ponto de vista ao responderem à primeira questão. Lembramos ainda, como já citado, que nenhuma delas revela a teoria que considera como ponto de referência para tais compreensões. Cabe ressaltar que há muitas teorias do desenvolvimento humano que são estudadas na área da Psicologia, como afirma Bock (2002):

Existem várias teorias do desenvolvimento humano em Psicologia. Elas foram construídas a partir de observações, pesquisas com grupos de indivíduos em diferentes faixas etárias ou em diferentes culturas, estudos de casos clínicos, acompanhamento de indivíduos desde o nascimento até a idade adulta (p. 97).

A PEF5 afirma que seus conhecimentos relacionados aos conteúdos de Psicologia da Educação permeiam constantemente sua prática pedagógica, na mediação do conhecimento, como lemos em suas palavras:

Entendo que tais contribuições estão presentes a todo o momento em minha prática pedagógica, uma vez que é na observação do desempenho da criança, com relação à aprendizagem, que o professor poderá mediar conhecimentos e contribuir para o sucesso do aprendiz, respeitando, é claro, sua realidade e capacidade cognitiva.

A PEF2 afirma que a contribuição da Psicologia da Educação está voltada para o processo de ensino e aprendizagem, mas reconhece que os estudos teóricos, muitas vezes, encontram-se “distantes da realidade escolar”:

[...] contribuí para o entendimento e para a busca de soluções dos desafios do cotidiano escolar que resultam em benefícios à aprendizagem e ao ensino. No entanto, muitas vezes, a realidade se apresenta tão contrária ao que estudamos no curso de Pedagogia que não conseguimos encontrar soluções para nossos problemas educacionais.

Entendemos que a professora supramencionada revela dificuldades em compreender e buscar soluções para os desafios encontrados em sua prática pedagógica e, diante de tais dificuldades, faz uma crítica à contribuição da disciplina revelando que muitas vezes há um antagonismo entre os estudos na Psicologia da Educação e a prática escolar.

A última professora deste grupo (PEF9) nos lembra dos diversos saberes que implicam a prática profissional do docente. Podemos deduzir da resposta desta professora que a Psicologia da Educação é uma ciência que contribui para a qualidade da educação:

Considerando que diversos saberes contribuem para a formação dos professores, a Psicologia da Educação pode ser considerada como principal subsidiária da educação escolar, ou seja, como uma ciência auxiliar que ajuda na compreensão do comportamento humano e colabora para que aconteçam as mudanças necessárias nas estruturas cognitivas que favorecem a aprendizagem.

Verificamos que as sete professoras acima citadas entendem que a contribuição dos estudos da disciplina Psicologia da Educação está na compreensão e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, com conteúdo muito semelhante ao que apresentaram nas respostas à primeira questão, quando lhes indagamos a respeito do

papel da disciplina.

Para a PEF3, a Psicologia da Educação contribui para reconhecer no comportamento do aluno, características de sua formação familiar: “[...] nos faz ver além da sala de aula, nos faz ter conhecimento de que o ambiente familiar influencia decisivamente no comportamento escolar do aluno, ou seja, o aluno é na escola o que aprendeu a ser com sua família”. A resposta da professora é genérica e se restringe ao aspecto da influência familiar no comportamento do aluno, não oferecendo maiores contribuições para este estudo.

Outra professora, a PEF6, responde à questão de maneira muito sucinta. Em suas palavras, “os estudos na disciplina contribuem para controlar meus impulsos e ansiedade, quanto aos resultados que espero de meus alunos”. Podemos deduzir que a disciplina contribua para a compreensão da professora quanto às diferenças de desenvolvimento entre seus alunos. No entanto, trata-se apenas de uma dedução, já que isso não ficou suficientemente explicitado pela professora.

Pela análise das respostas à segunda questão, verificamos que a maioria das professoras (PEF2, PEF5, PEF7, PEF8, PEF9, PEF10 e PEF11) explora seus conhecimentos da área da Psicologia da Educação para o desenvolvimento e qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Duas professoras (PEF1 e PEF4) acreditam que a contribuição da disciplina está voltada para a análise e entendimento do comportamento do aluno e duas outras mencionam a contribuição para perceber a influência da família (PEF3) e a condição de controlar sua ansiedade diante dos resultados do trabalho com os alunos (PEF6), como deduzimos de sua resposta. Não foi possível avançar na compreensão da contribuição da disciplina do ponto de vista das professoras, já que as respostas à segunda questão coincidiram com as respostas à primeira questão.

7.3 CONTRIBUIÇÃO DA METODOLOGIA UTILIZADA NA DISCIPLINA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EGRESSOS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Com a terceira questão, nosso objetivo foi verificar as contribuições da metodologia utilizada na disciplina Psicologia da Educação para a formação dessas professoras. Perguntamos a elas se consideram que *a forma como as disciplinas de Psicologia da Educação foram trabalhadas no momento de sua formação no curso de Pedagogia, contribuiu para a utilização daqueles conhecimentos na sua atuação hoje*. Nas respostas a

esta questão, verificamos que as professoras não compreenderam que buscávamos informações a respeito dos meios utilizados no ensino acadêmico na Psicologia da Educação, e, ainda, queríamos saber se os conhecimentos construídos com tais meios contribuem atualmente para sua atividade docente.

Um grupo de professoras (PEF2, PEF3 e PEF10) responde à questão reconhecendo apenas a importância dos conhecimentos construídos na disciplina, mas não diz como tais conhecimentos foram construídos, nem tampouco que contribuições da metodologia receberam, naquele momento, para sua atuação docente. De tais respostas, selecionamos duas (de PEF2 e PEF10) como exemplos: “há contribuição, pois considero de extrema importância tais conhecimentos para minha atuação e os utilizo como auxílio em meu dia a dia na sala de aula” (PEF10); “nos auxilia principalmente a enfrentar os desafios diários que temos que superar na profissão de docente”(PEF2). Pelas respostas, podemos perceber que as professoras não atentaram para o teor da pergunta, mantendo-se no foco da contribuição dos conhecimentos da disciplina.

A PEF8 inicia respondendo apenas com uma afirmativa e, como PEF2, em resposta à questão anterior, acrescenta que a teoria estudada em cursos de formação docente não corresponde à prática escolar: “Sim, mas a prática é bem diferente da teoria que estudamos” (PEF8). O reconhecimento desta falta de relação entre teoria e prática, já foi lembrado em outros momentos, neste trabalho. O ESP4, por exemplo, ao tratar da importância de formar professores pesquisadores, revela que é comum ouvir de alunos em cursos de graduação que ‘a teoria não tem nada a ver com a prática’. O ESP4 nos lembra que realmente não há tal relação, pois a teoria é construída a partir de hipóteses de uma determinada realidade que busca respostas para suas inquietações. Em Mizukami encontramos suporte para o posicionamento deste colaborador, quando a autora afirma:

O papel da teoria é, muitas vezes, limitado. Para alguns aspectos do fenômeno educativo, a explicação das relações envolvidas pode não ser suficientemente desenvolvida ou abrangente, e sua incompletude pode, inclusive, servir de guia ou fornecer elementos para reflexão. Não há teoria que, por sua própria natureza, fins e prioridades, seja elaborada e resista às mudanças sociais, filosóficas e psicológicas, pelo menos do ponto de vista do ser humano que a examina, a utiliza e participa do mundo que o cerca (MIZUKAMI, 1986, p. 106).

Duas professoras (PEF9 e PEF11) reconhecem hábitos reflexivos em sua atuação docente e afirmam que tal capacidade foi oferecida pela disciplina, mas as professoras não esclarecem se o exercício reflexivo foi contribuição do conteúdo teórico estudado na

disciplina ou da metodologia utilizada em sala de aula. Assim se expressou a professora PEF9:

[...] além das informações científicas das teorias de aprendizagem, como por exemplo de Skinner, Piaget, Vygotsky, a que recorremos para o nosso auxílio quando necessário, a disciplina oferece, para a formação do profissional de ensino, possibilidades reflexivas também no âmbito pessoal. São subsídios teóricos que abordam e valorizam a consciência cidadã do professor, fundamental para a convivência saudável e qualitativa na escola hoje.

A PEF11 igualmente expressa em suas palavras: “[...] quando estudei obtive muitas informações teóricas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano. A partir daí passei a refletir e construir minhas práticas pedagógicas com mais eficiência”. Na resposta da professora, o desenvolvimento e a aprendizagem manifestam-se como foco de atenção da Psicologia da Educação.

Três professoras (PEF1, PEF4 e PEF6) demonstram insatisfação e mencionam a importância e contribuições da disciplina, mas, assim como as outras, não respondem a nossa pergunta: “Há contribuições é claro, mas poderia ter sido melhor” (PEF1); “trata-se de disciplinas fundamentais para a formação de professores, por esse motivo há necessidade de serem mais trabalhadas para que possam ser utilizadas com maior conhecimento” (PEF4); “dependendo do assunto, acho que deveria ser mais aprofundado e trabalhado de maneira mais consistente. São disciplinas importantes e por isso precisamos de melhor entendimento” (PEF6). Observamos que esta última professora se refere à disciplina no plural; atribuímos isso ao fato da disciplina estar presente na matriz curricular no primeiro e segundo ano do curso, do qual as professoras são egressas, denominadas, respectivamente, Psicologia da Educação I e II. Acrescentamos, ainda, que as quatro últimas professoras não deixam isso claro, mas compreendemos que o aprofundamento a que se referem é o do conhecimento teórico.

Demonstrando-se igualmente insatisfeita como suas colegas acima (PEF1, PEF4 e PEF6), a PEF7 afirma que “de certa forma” há contribuição para sua atuação e, a seguir, manifesta preocupação com as mudanças no comportamento de seus alunos. Afirma ela:

[...] percebemos ultimamente algumas mudanças em nossos alunos. As crianças de hoje têm comportamentos diferentes dos exemplos estudados na nossa formação. E, ainda, estamos sempre nos deparando com situações específicas e com novos desafios no dia a dia da escola, por isso precisamos saber buscar mais informações e pesquisar aquilo que não tivemos na disciplina e nem no curso de Pedagogia (PEF7).

Esta professora relata que os exemplos de comportamento infantil estudados na sua formação não correspondem aos modelos atuais, porém a professora não menciona a metodologia utilizada em sua formação para a realização de tais estudos. Considerando o dinamismo da prática docente, ela nos revela também a necessidade de aprimorar conhecimentos e aponta a pesquisa como uma de suas práticas para a superação dos desafios do cotidiano escolar.

Na última resposta a ser considerada nesta questão, igualmente assim como as demais colaboradoras, PEF5 reconhece contribuições da formação recebida para sua atuação docente e prioriza os conhecimentos empíricos na profissão: “a diferença é que hoje, com a experiência adquirida, com erros e acertos, consigo aplicar de maneira, digamos, mais adequada, aquilo que aprendi na disciplina. São experiências que vieram com o tempo juntamente com a especialização em Psicopedagogia”. A professora afirma, portanto, que a experiência e a especialização, em Psicopedagogia, permitem aplicar na prática seus conhecimentos da área da Psicologia da Educação, não esclarecendo se *a forma como as disciplinas de Psicologia da Educação foram trabalhadas*, durante seu aprendizado, facilitou ou não essa aplicação.

Diante da declaração desta professora, lembramos que os especialistas ESP2 e ESP6 afirmaram que a teoria bem fundamentada, nos cursos de formação, dá a sustentação necessária para os futuros desafios da prática escolar. Tais especialistas consideram o conteúdo da Psicologia da Educação de teor interpretativo, os quais oferecem condições apropriadas de análise da realidade. Em vista disso, nos questionamos se os procedimentos de aplicação, a que a PEF5 se refere, seriam na verdade interpretações, entendimento e possíveis soluções para os desafios da prática pedagógica desta profissional.

Pela análise das respostas a esta questão, concluímos que, para ela, nosso objetivo não foi atingido. Nenhuma das professoras nos respondeu se a forma utilizada no processo de ensino e aprendizagem durante o tempo em que cursaram a Psicologia da Educação, em sua formação, trouxe contribuições para sua atuação docente atual.

Acreditamos que a falta de entendimento da pergunta pelas professoras resulte da própria limitação do questionário. Na utilização de tal instrumento de coleta de informações, devido à subjetividade humana, é comum que os colaboradores da pesquisa interpretem diferentemente uma mesma questão, assim como podem não compreender, em algumas questões, os propósitos eleitos pelo pesquisador. Também podem não perceber o quanto uma só palavra – como é o caso da palavra *forma*, significando como as disciplinas de Psicologia da Educação foram trabalhadas – solicita uma lembrança precisa de sua

experiência como estudantes. Mas, na realidade, aconteceu que as entrevistadas enfatizaram mais os conteúdos das aulas do que a metodologia empregada nas respostas dadas ao questionário, afastando-se do objetivo da entrevistadora.

Observamos também que as professoras foram sucintas em suas respostas, não nos fornecendo maiores subsídios para análise e entendimento das mesmas. Atribuímos tal fato, como já citamos no início deste subitem, à pouca disponibilidade de tempo, pois a maioria das professoras trabalha dois turnos, o que dificulta dedicar-se efetivamente à realização de tal tarefa. Lamentamos, portanto, não ter sido possível a realização de entrevistas com essas professoras. Acreditamos que tal procedimento nos traria maiores contribuições, visto que, ao interagir pessoalmente com o colaborador da pesquisa, o pesquisador tem condições de esclarecer-lhes possíveis dúvidas, encorajá-los e apoiá-los em suas respostas. O pesquisador poderá ainda, como nos mostram os autores:

[...] pedir uma clarificação no caso do respondente mencionar algo que lhe pareça mais estranho, utilizando frases como: “O que quer dizer com isso?” “Não tenho a certeza se estou a seguir seu raciocínio”. “Pode me explicar melhor?” O entrevistador estimula também o entrevistado a ser específico, pedindo-lhe para ilustrar com exemplos alguns aspectos que mencionou (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Contudo, nas respostas das professoras, constatamos que há insatisfações com a formação recebida por meio da disciplina e indicação da necessidade de aprofundamento nos estudos acadêmicos para suprir desafios, cada vez mais presentes e complexos, na sua prática pedagógica.

7.4 LACUNAS NO ENSINO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO RELATADAS POR DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Com o objetivo de revelar lacunas percebidas pelas professoras colaboradoras em sua formação pedagógica, com relação aos conteúdos da área da Psicologia, perguntamos a elas *do que sentem falta em relação à Psicologia da Educação na sua atuação pedagógica com seus alunos*. As carências reveladas pelas professoras correspondem ao pouco aprofundamento teórico na disciplina e à insuficiência de atividades que promovam a

articulação entre a teoria e a prática dos conteúdos acadêmicos em relação à prática escolar.

Apenas uma professora, a PEF5, declarou estar plenamente satisfeita, tanto pela formação recebida com a Psicologia da Educação, como na sua atuação docente. Esta professora revela que se tem dedicado à docência desde sua formação escolar no ensino médio e seu empenho profissional tem-lhe proporcionado resultados perceptíveis e positivos em sua prática pedagógica. Constatamos isso pelas suas palavras:

Tive bases excelentes, tanto no magistério, como em Pedagogia e na especialização em Psicopedagogia. Não sinto falta de nada [...], percebo visivelmente as transformações decorrentes das experiências e dos estudos em minha formação, refletirem satisfatoriamente em minha prática pedagógica.

Duas professoras (PEF2 e PEF8) acreditam que, na verdade, não sentem exatamente *falta de algo em relação à Psicologia da Educação* em sua formação, mas apontam para as muitas transformações ocorridas recentemente na conduta do aluno em sala de aula. Para estas professoras, as mudanças acentuadas de comportamento dos alunos, nos últimos anos, como também mencionou PEF7, é que têm contribuído para inúmeras dificuldades na docência: “a diversidade e complexidade de problemas enfrentados ultimamente nas escolas, são tantas que a formação que recebemos torna-se pouco significativa [...]” (PEF2); “não que sinta falta, o que percebo são mudanças no comportamento dos nossos alunos, no decorrer desses últimos anos, que nos desafiam constantemente e acarretam inúmeros problemas para a nossa atuação docente” (PEF8). De qualquer modo, os relatos das professoras revelam ter recebido uma formação que não as satisfaz em suas expectativas e necessidades, na atuação docente.

Com o relato destas professoras (PEF2 e PEF8), passamos a refletir a respeito de tais mudanças de comportamento a que se referem. Questionamo-nos se os seus depoimentos estariam relacionados ao pouco preparo que receberam em sua formação para trabalhar com a diversidade sociocultural de seus alunos. Como já citamos antes, neste trabalho, ao refletirmos a respeito dos possíveis fatores e determinantes maiores do problema de nossa pesquisa, persiste a visão da escola concebida para ensinar grupos homogêneos de alunos em cursos de licenciatura, e, como se sabe, a diversidade humana, no caso dos discentes, sempre existiu. Porém, por muitos anos foi reprimida e manipulada por concepções pedagógicas e práticas educacionais reprodutoras e autoritárias. Como nos mostra Mizukami (1986, p. 7), ao tratar da abordagem tradicional, tais concepções “persistiram no tempo, em suas diferentes formas, e passaram a fornecer um quadro referencial para todas as demais

abordagens que a ela se seguiram”. A autora ainda afirma que, nessa abordagem tradicional:

Dá-se ênfase aos modelos, em todos os campos do saber. Privilegiam-se o especialista, os modelos e o professor, elemento imprescindível na transmissão de conteúdos [...] Esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhes são fixadas por autoridades exteriores (MIZUKAMI, 1986, p. 8).

Reforçando tal entendimento, a autora apóia-se também em Saviani (1980), ao relatar que na concepção da escola tradicional:

[...] o papel do professor se caracteriza pela garantia de que o conhecimento seja conseguido e isto independentemente do interesse e vontade do aluno, o qual, por si só, talvez, nem pudesse manifestá-lo espontaneamente e, sem o qual, sua oportunidade de participação social estaria reduzida (MIZUKAMI, 1986, p. 8).

No entanto, nas últimas décadas, novas concepções pedagógicas e pensamentos liberais democráticos, que passam a combater o ensino tradicional, provocam mudanças e inovações à realidade do profissional da educação. A inversão de poderes na escola – anteriormente delegada ao professor e ao externo e agora ao aluno e à sua subjetividade –, pode também, entre outros inúmeros fatores, estar contribuindo para as mudanças de comportamento citadas pelas professoras.

Outras três professoras (PEF3, PEF6 e PEF9) afirmam que sentem falta de embasamento teórico mais consistente em sua atuação, como respondeu PEF3: “sinto falta de aprofundamento nas teorias trabalhadas na disciplina”. Do mesmo modo, PEF6 afirmou que “[...] o aprofundamento teórico é do que sinto mais falta. É lamentável, mas percebia em meu curso que, por falta de tempo, algumas teorias não recebiam a devida importância”. A mesma professora (PEF6) sugere, ao concluir sua resposta, que “seria interessante rever a matriz curricular dessa disciplina”. A PEF9, de maneira semelhante às outras duas colegas mencionadas anteriormente, responde:

Acredito que um aprofundamento maior dos conteúdos da disciplina é o que me faz falta. Quem sabe ter mais estudos de casos, por exemplo, uma vez que é dos conhecimentos da Psicologia da Educação que esperamos contribuições para esclarecer diversos problemas do âmbito educacional.

Portanto, as três professoras sentem falta de aprofundamento teórico dos conteúdos na disciplina e uma delas (PEF6) reconhece que o pouco tempo atribuído à disciplina contribui para tal carência. Esta professora sugere alteração na matriz curricular no curso de Pedagogia. Lembramos que a professora do ensino superior PES1 também tocou nesse ponto ao afirmar que duas aulas semanais são insuficientes para trabalhar adequadamente os conteúdos da disciplina Psicologia da Educação.

Quatro professoras (PEF1, PEF4, PEF7 e PEF10) respondem, de maneira semelhante, que gostariam de ter recebido uma formação voltada para atividades pedagógicas práticas. A PEF1 respondeu apenas: “falta a prática”. As outras professoras contribuem um pouco mais: “acredito que nos falta maior número de situações práticas durante o curso para que o futuro professor adquira experiência que possa enriquecer sua atuação docente” (PEF4); “sinto falta da prática que não tivemos. No meu curso faltou uma relação mais eficiente com a realidade. Trocas de experiências no âmbito escolar poderiam contribuir mais que muitas teorias que foram apenas estudadas” (PEF7); “faltam atividades práticas, técnicas para atuar de forma mais significativa com alguns tipos de comportamentos e dificuldades de aprendizagens dos alunos” (PEF10). Estas quatro professoras lamentam a falta de atividades práticas conciliadas com a teoria estudada no curso de formação e a PEF10 solicita técnicas para trabalhar com “alguns tipos de comportamento”, sem, no entanto, revelar os tipos de comportamentos a que se refere.

Segundo estas professoras, a disciplina Psicologia da Educação, em sua formação, apresentou-se com marcante conotação teórica e com pouca relação entre teoria e prática. Observamos que esta característica na disciplina é igualmente apontada pelos autores em que nos baseamos e pelos colaboradores especialistas desta pesquisa, quando nos mostram que a fundamentação teórica consistente, aprofundada, não está sendo priorizada em cursos de formação docente.

Cabe ainda considerar que as práticas pedagógicas das professoras do ensino superior, conquanto revelem práticas reflexivas, são de conotação teórica, já que a maioria das professoras procura articular a teoria estudada na disciplina com experiências da prática escolar trazida ou conhecida pelos acadêmicos. Constatamos que tais professoras não revelam metodologias claras que permitam conciliar elementos teóricos da Psicologia da Educação com situações reais do contexto escolar. Contudo, manifestam preocupação e reconhecem a necessidade de integrar teoria acadêmica com prática docente, para cujo propósito não ficou registrada nenhuma forma de sistematização em suas respostas.

Uma professora (PEF11) reconhece a diversidade presente em situações

educativas e, devido à complexidade e dimensão dos problemas educacionais, revela limites existentes na relação da Psicologia com a educação: “tenho consciência de que ao estudar Psicologia da Educação, não terei uma receita pronta de atuação, pois cada ser é único e se desenvolve diferentemente uns dos outros e como a Psicologia estuda este ser humano, há diferentes visões teóricas e entendimentos do mesmo”.

Encontramos na literatura sustentação para as colocações dessa professora. Ao tratar do fenômeno complexo e multifacetado que é a educação, Wisnivesky (2003, p. 29) aponta para a Psicologia como a ciência que busca compreender tal fenômeno e que contribui,

[...] entre outras coisas, para analisar e interpretar a complexidade da Educação, também apresenta toda sua multiplicidade e diversidade. Não podemos, ao analisá-la, negar que fala a partir de muitos lugares, sob diversos ângulos e visões. O fato é que a Psicologia não possui uma unidade teórica, compõe-se de diferentes “psicologias”, que buscam diferentes olhares e partem de objetos diversos. Ao passo que Skinner busca, por meio do Behaviorismo, entender o comportamento compreendendo a relação do indivíduo com o meio, o objeto de estudo de Piaget é o pensamento lógico-matemático, procurando com se dá o desenvolvimento do pensamento lógico. Por sua vez, Vygotsky fundamenta-se na teoria histórico-cultural para conhecer as funções psicológicas superiores, típicas da espécie humana, Freud direciona seus esforços ao inconsciente e, como estes, muitos outros pesquisadores vão traçando múltiplos caminhos.

A PES11 aponta ainda para a necessidade de investimento teórico-prático e, demonstrando-se preocupada com o aumento da complexidade em sua prática pedagógica, manifesta seu desejo e as carências em sua formação, como relatou:

[...] gostaria de ter realizado mais estudos de casos, para construir práticas mais acertadas. Sinto muita dificuldade em trabalhar com alunos com disgrafia, dislexia, hiperatividade e déficit de atenção. Gostaria de ter sido preparada para essa complexidade no curso de Pedagogia. Hoje corro atrás, realizando leituras que amenizem minhas carências.

Esta professora cita distúrbios neurológicos presentes em seus alunos e revela preocupação pelas dificuldades em agir com adequação diante de tais transtornos. Não se sentindo preparada para esses desafios, afirma que o curso de Pedagogia deveria dar maior atenção a esta área. A professora revela também que busca suporte para suas dificuldades em leituras que trazem informações sobre o assunto.

Ao concluirmos a análise desta questão, constatamos que apenas uma professora (PEF5) revelou-se satisfeita com sua atuação docente, mas sua resposta não foi

restrita à área da Psicologia da Educação, pois entendemos que manifesta uma satisfação generalizada em relação à profissão de docente. As demais professoras revelam carências em sua atuação pedagógica e acreditam que estas são decorrentes de lacunas existentes na disciplina, como, por exemplo, a necessidade de maior aprofundamento teórico e maior atenção às atividades de articulação entre teoria e prática.

A preocupação com o aumento de manifestações de complexidade na prática educativa é citada por quatro professoras (PEF2, PEF8, PEF10 e PEF11) que solicitam, por parte da disciplina, mais investimento na área de déficit e transtornos de aprendizagem.

As professoras PEF1, PEF4, PEF7 e PEF10 afirmam que a disciplina deveria investir em atividades pedagógicas práticas e a PEF10 solicita técnicas para trabalhar com “alguns tipos de comportamento”, não revelando quais são os tipos de comportamentos aos quais se refere.

7.5 SUGESTÕES PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO APRESENTADAS POR EGRESSOS

Finalmente, com a quinta e última questão, pedimos que elas nos dissessem o que, no seu entendimento, poderia ter-lhes dado maior contribuição no que diz respeito à Psicologia da Educação. Com tal propósito, perguntamos a elas *o que poderia ter sido diferente no seu curso de Pedagogia, em relação aos conteúdos da Psicologia, para apoiá-las mais na atuação em sala de aula*. Pelas respostas obtidas, foi possível verificar que a grande preocupação das professoras do Ensino Fundamental I se manifesta com relação a um maior embasamento teórico para compreender o comportamento e dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

Dez das onze professoras afirmam que a articulação entre a teoria estudada na disciplina e a prática escolar deveria receber maior atenção na disciplina, como mostram estes exemplos: “Na disciplina estudamos a teoria, mas somente a teoria sem a prática pouco resolve. Sinto que a aprendizagem real acontece no dia-a-dia na sala de aula, por isso, precisamos de atividades relacionadas com a prática escolar em nossa formação” (PEF1); “Creio que ao invés de estudar teorias, embora de autores reconhecidos e renomados, precisávamos de mais atividades que envolvessem conhecimentos da realidade escolar. Só

estudo teórico nos deixa muito distante de realidade da sala de aula” (PEF2).

Outra professora, a PEF8, demonstra preocupação com o aumento de problemas e dificuldades de aprendizagem e acredita que a família tem contribuído para este quadro, por isso solicita maior atenção da disciplina nos estudos desta área, pelo que compreendemos, seja no processo de ensino e aprendizagem, seja nas práticas educativas familiares, seja nos conteúdos tratados pela Psicologia da Educação, como lemos em suas palavras:

A impressão que temos, hoje, é que o índice de crianças com dificuldades e transtornos de aprendizagem está aumentando ano a ano. Sabemos que a ausência de limites na educação familiar tem sua parcela de contribuição neste aspecto e que as famílias precisam de orientação, mas, independente desse fato, os professores necessitam saber por que e como ensinar quem não está aprendendo. Precisamos de uma formação com estudo mais aprofundado nestas áreas e que dê condições de conhecer na prática escolar o que estudamos na disciplina, pois só estudar a teoria não resolve nosso problema (PEF8).

As outras sete professoras (PEF3, PEF4, PEF6, PEF7, PEF9, PEF10 e PEF11) seguem a mesma linha de pensamento das três últimas colaboradoras ao valorizar a articulação entre teoria e prática na disciplina e apontam contribuições que consideram adequadas para a formação do professor pedagogo. A PEF3 indica a pesquisa de campo como processo de construção do conhecimento, ao afirmar: “o estudo teórico aprofundando e a pesquisa de campo para conciliarmos tal estudo com a realidade escolar”. Seis das professoras sugerem o Estudo de Caso como técnica pedagógica adequada a ser explorada na disciplina, como mostram os exemplos a seguir:

a teoria é fundamental para o nosso embasamento teórico, mas, de acordo com o aumento de problemas de aprendizagem em nossa realidade escolar, o estudo de caso poderia proporcionar condições adequadas para conhecer e atuar com segurança em sala de aula (PES10);

o conhecimento da teoria é inquestionável, mas gostaria de ter tido mais práticas em minha formação. Penso que o estudo de caso seria adequado para compreender, por exemplo: disgrafia, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção, etc. (PSF11).

A PEF7, preocupada com novos desafios na profissão, reforça seu ponto de vista já manifestado em resposta à questão anterior, com relação à falta de atividades práticas em sua formação, ao afirmar:

Estamos diariamente nos deparando com problemas sérios de dificuldade de aprendizagem em sala de aula, por exemplo, muitas vezes a maturidade cognitiva dos alunos não corresponde à motora e vice-versa. E, como já disse anteriormente, a disciplina precisa, além da teoria, trabalhar com estudos de caso para que o futuro professor tenha oportunidades efetivas para conhecer a realidade escolar em que irá atuar.

Outra professora (PEF5) aponta o estudo de caso ao defender a relação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. Esta professora argumenta que seu aproveitamento acadêmico foi positivo porque, como já atuava em sala de aula, reconhecia nos conteúdos estudados na disciplina, aqueles que podiam contribuir para sua compreensão e intervenção nas situações práticas, como nos mostra a sua resposta:

Os conteúdos estudados foram pertinentes no sentido de auxiliar minha atuação em sala de aula, oferecendo-me uma base na qual uma nova construção teve início. Pois, como já atuava em sala de aula, os estudos da teoria me ajudavam a reconstruir minha prática. Acredito que o futuro professor terá uma formação adequada se vivenciar a teoria na prática escolar e o estudo de caso, como respondi anteriormente, ajuda muito neste aspecto.

Apenas uma professora (PEF5) respondeu com enfoque bastante pessoal à questão, lamentando não ter valorizado seu curso de Pedagogia, atribuindo isso à sua imaturidade, como afirmou: “iniciei meu curso com apenas 17 anos de idade. Pela minha imaturidade na época, não reconheci a importância, não valorizei aquele momento. Hoje lamento o pouco empenho e investimento em minha formação na época e percebo as lacunas que ficaram”. Observamos que a PEF5 reconhece falha em sua formação profissional e responsabiliza-se por tal carência, que possivelmente é percebida em sua atuação. No entanto, a resposta da professora não contribui para o alcance do nosso objetivo com relação à questão.

Constatamos, nesta última questão, que as professoras valorizam a articulação entre teoria e prática e compreendemos que algumas delas fazem críticas indiretas à ênfase atribuída ao estudo teórico na disciplina, ao mesmo tempo que reconhecem a necessidade de aprofundamento teórico como base para a prática pedagógica. Em outras palavras, por acreditarem que apenas o estudo de teorias não fornece base consistente para atuar na profissão, sugerem, à formação docente, uma relação mais estreita com a prática escolar, como um suporte consistente que as ajude a compreender os problemas que enfrentarão no cotidiano escolar, relacionados com o processo de ensino e aprendizagem.

Observamos ainda que a maioria das professoras se pronunciou quanto aos

novos desafios na prática pedagógica e, pelo que compreendemos, há dificuldades em superá-los. As professoras manifestam preocupação com tais desafios e algumas mencionam até mesmo transtornos neurológicos de seus alunos, diante do que não sabem como atuar.

Analisando o conjunto de respostas obtido junto às professoras do ensino fundamental, constatamos que elas trouxeram poucas contribuições, sendo algumas vezes repetitivas, outras incompletas e até mesmo desviadas de uma das perguntas, pelo que lamentamos, mais uma vez, não ter sido possível realizar entrevistas com elas. Acreditamos que a entrevista poderia, como técnica de coleta, fornecer-nos informações mais pertinentes aos nossos objetivos.

Quanto ao papel da Psicologia da Educação, nossas colaboradoras afirmam que cabe à disciplina oferecer embasamento teórico ao futuro professor para a compreensão e intervenção adequada, pertinente ao processo de aprendizagem. Esse professor deverá ter ainda conhecimento de planejamento curricular e saber escolher procedimentos adequados que favoreçam tal aprendizagem. As professoras acreditam que é também papel da disciplina, contribuir com informações que promovam o relacionamento saudável do professor com o aluno. Revelam ainda que cabe à disciplina oferecer conhecimentos para compreensão dos comportamentos do aluno. Esta última contribuição foi lembrada diversas vezes pelas professoras, sem que nos esclarecessem, no entanto, os comportamentos a que se referiam.

Retomando as contribuições dos autores, especialistas e professoras do ensino superior consultados para esta pesquisa, compreendemos que o papel da Psicologia da Educação é fornecer subsídios teóricos para que os futuros professores compreendam o processo de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno e sejam capazes de intervir, favorecendo tais processos. Portanto, observamos que há um consenso com relação às respostas das professoras do ensino fundamental, já que elas apontam, como papel da Psicologia da Educação, fornecer conhecimentos para que o professor possa conduzir com adequação o processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo e respeitando a individualidade de seus alunos.

Quando solicitamos destas professoras que nos revelassem contribuições dos estudos na disciplina para sua atuação docente, verificamos que o conteúdo das respostas foi semelhante ao que deram à questão anterior, relativa ao papel da disciplina na formação do docente. Essas professoras reconhecem a importância da disciplina como base para a atuação do docente, afirmando ser importante que o professor conheça e entenda o comportamento de seus alunos. Mesmo não nos revelando o tipo de comportamentos a que se referem, tal manifestação pode estar relacionada ao que nos trazem os acadêmicos e ex-alunos

mencionados na etapa da Observação da realidade, quando manifestam preocupação devida a comportamentos inadequados de alunos em sala de aula. Em nossa observação, naquele momento, constatamos que muitos docentes sentem-se desafiados e inseguros diante de tais situações se vêm agravando no cotidiano escolar e, conseqüentemente, desestabilizam e prejudicam o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo as professoras, mudanças no âmbito familiar têm contribuído para o aumento dos desafios à prática pedagógica. Uma delas afirma que a falta de limites na educação familiar é igualmente nociva ao processo de ensino e aprendizagem e traz inúmeros problemas ao cotidiano escolar. Estas mudanças no contexto familiar podem estar relacionadas às mudanças sociais de nosso tempo. Em Larocca (1999), como já citamos anteriormente, lemos que os desafios no processo escolar estão relacionados ao aumento da complexidade social em que vivemos. Mudanças neste contexto têm provocado inúmeros problemas de ordem socioeducacional, e, entre os quais, a autora cita: desentendimentos entre professor e aluno; carências afetivas; manifestações da sexualidade humana; violência, assim como “outras ocorrências que evidenciam os males da sociedade [atual]” (LAROCCA, 1999, p. 18).

Cabe ainda considerar que a professora do ensino superior PES3 nos lembra que fazem parte dos conteúdos da disciplina os estudos que envolvem o papel da família na construção da personalidade do aluno e na sua conduta social. E, como já citamos, autores tratados nesta pesquisa afirmam que a família espera da escola o auxílio “de que precisam para ajudar os filhos a resolver impasses e dificuldades” (LAROCCA, 1999, p. 19). Tal relação nos parece apropriada e necessária para o desenvolvimento saudável do aluno. Portanto, compreendemos que tanto as professoras da disciplina como as do ensino fundamental, acreditam que a disciplina deve contribuir com conhecimentos pertinentes ao aspecto familiar, para que o futuro professor tenha maior segurança em suas ações docentes e possa auxiliar, quando necessário, na socialização de seus alunos.

Algumas professoras, revelando preocupação com o crescimento de casos de transtornos neurológicos e dificuldades de aprendizagem de seus alunos, sugerem que a disciplina dê maior atenção aos estudos nessas áreas. Retomando o que nos revelaram as professoras do ensino superior, constatamos que estas acreditam que o futuro professor deve ter conhecimento das dificuldades de aprendizagem, assim como de situações de fracasso escolar decorrentes de tais dificuldades, mas nenhuma delas refere-se a conhecimentos na área de transtornos neurológicos no âmbito escolar, não ser mesmo, parece-nos, alvo da atuação dos professores do ensino fundamental.

Finalmente, na última questão, as professoras ‘reivindicam’, de certo modo, uma relação mais estreita da teoria estudada na disciplina com a prática escolar, ao insistirem nesse ponto. Compreendemos que consideram a disciplina com forte conotação teórica e, mesmo valorizando o aprofundamento teórico como base para a formação do docente, afirmam a necessidade desta oferecer estratégias investigativas de aprendizagem. Uma docente faz referência à pesquisa de campo e a maioria delas cita o estudo de caso. Diante disto nos questionamos: qual a expectativa desse grupo em relação à Psicologia da Educação? Estariam confirmando a necessidade de receber “receitas” para sua atuação? Não podemos afirmar com segurança qual o sentido do estudo de caso para estas professoras do ensino fundamental, mas podemos intuir que acreditam que seria essa uma estratégia de facilitar a aproximação entre a teoria e a prática.

Paralelamente a essas indicações, essas professoras demonstram, mais uma vez, preocupação com os transtornos neurológicos e déficit de aprendizagem de seus alunos, pois os citam como exemplos a serem estudados e como desafios crescentes nos últimos anos, no processo de ensino-aprendizagem, e pensam que tais desafios possam ser superados com a contribuição que podem dar, como profissionais.

Desse modo, concluímos que as professoras apresentam insatisfação na formação recebida por meio da disciplina e indicam maior aproximação desta com a realidade escolar, para que o futuro professor desenvolva conhecimentos mais consistentes na área da Psicologia da Educação e tenha maior segurança para atuar em sala de aula. Para sete professoras, o caminho para a aproximação seria a investigação sistematizada. Observamos que essas professoras não mencionam, uma única vez, as disciplinas de estágio supervisionado, do curso de Pedagogia, como possível articuladora entre teoria e prática. Cabe lembrar que algumas professoras do ensino superior que contribuíram para esta pesquisa, acreditam que essa articulação acontece nestas disciplinas, porém elas não contribuem com fatos concretos, nesse aspecto.

Todas as informações e análises iniciais aqui registradas, subsidiam a continuidade das elaborações que serão apresentadas na Parte III deste trabalho, quando buscaremos aprofundar um pouco mais a reflexão da teorização e delinear algumas hipóteses de solução na tentativa de construir e, quem sabe, reconstruir caminhos que possibilitem a solução do problema desta pesquisa.

PARTE III

ENSAIOS DE CONCLUSÃO DA INVESTIGAÇÃO

8 DA DISCUSSÃO FINAL DA INVESTIGAÇÃO AO RECONHECIMENTO DO SEU SIGNIFICADO

Nesta parte do trabalho, trazemos os elementos conclusivos da investigação, de modo associado às últimas etapas da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, a que norteou todo o processo de investigação na busca de contribuições da Psicologia da Educação para a qualidade da formação do professor-pedagogo. Buscamos evidenciar pontos relevantes, aqueles que percebemos em destaque na literatura, nas respostas dos colaboradores desta pesquisa e nas análises dos documentos que trazem informações significativas e podem contribuir para a qualidade da formação do profissional em questão. Levantamos, ainda, alguns questionamentos que nos inquietam e deixam em aberto possibilidades para novas investigações que, certamente, quando realizadas, trarão subsídios positivos para o aperfeiçoamento profissional do professor, seja ele já docente do ensino superior, seja ele acadêmico dos cursos de licenciatura, em processo de formação para a docência, seja ainda egresso de tais cursos, em formação continuada.

Nesta parte do trabalho, trazemos as Hipóteses de Solução que pudemos elaborar, visando o problema estudado. Entre as hipóteses elegemos aquelas com as quais nos comprometemos colocar em prática, como etapa essencial desse trabalho com esta metodologia de pesquisa.

Para finalizar, apresentamos o nosso posicionamento em relação ao que significou para nós a investigação.

8.1 DISCUSSÃO FINAL

Esta pesquisa teve origem numa visão ideal de formação inicial do futuro professor pedagogo, que pudesse tornar-se um profissional reflexivo e crítico, capaz de analisar e compreender a realidade na qual atuará e nela realmente intervir construtivamente, contando, para isso, também com a contribuição da disciplina Psicologia da Educação.

Como professora da área da Psicologia, no curso de Pedagogia, recebemos constantemente, dos acadêmicos, informações de situações e problemas do cotidiano escolar que desafiam a prática pedagógica do docente em sala de aula e chegam, no transcorrer da

disciplina para serem analisadas à luz da teoria estudada. Tais situações ou problemas apresentam-se como uma necessidade manifesta de respostas para a compreensão e possíveis soluções para a condução do processo de ensino-aprendizagem de alunos do ensino fundamental.

Reconhecemos que esse é um quadro de reprodução de situações, também vivenciadas em nosso período de formação e que acabamos contribuindo para perpetuar, em conformidade com o que Schön denomina de lógica da “racionalidade técnica” (PÉREZ GÓMEZ, 1998), impregnada no meio social “como epistemologia da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de nosso século e na qual fomos educados e socializados, e na qual continua sendo a maioria dos profissionais, em geral, e dos docentes, em particular” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 356). Tal reprodução em nossa prática profissional traduz certamente o modelo de educação formal que recebemos, caracterizada pelo acúmulo de informações, pela transmissão e reprodução do conhecimento sem a preocupação de reflexão ou elaboração sobre ele e, na maioria das vezes, tratado por um processo predominantemente dedutivo.

Tal formação, construída com conhecimento fragmentado e mecânico, pode ser caracterizada como conseqüência da sociedade em tempos modernos, “dominada pela racionalidade científica e pelo pragmatismo, que defende uma visão utilitária do conhecimento, uma visão aplicada e útil da ciência”, como lembra Wisnivesky (2003, p. 20). A autora afirma, também, que a racionalidade técnica, na modernidade, dá prioridade à “eficiência da produção, descobre uma maneira de se chegar a algo e segue-a como único caminho. Essa visão tem efeito e influência na economia, na cultura, na educação e, conseqüentemente, na formação docente” (WISNIVESKY, 2003, p. 20).

Atualmente, segundo a mesma autora, a sociedade presencia um momento de superação da fragmentação do conhecimento, herdada da modernidade. A autora aponta para a pós-modernidade como um paradigma emergente que tem como base uma visão do conhecimento pautado na “superação das distinções, das fragmentações como coletivo/individual, mente/corpo, observador/observado, subjetivo/objetivo, teoria/prática” (WISNIVESKY, 2003, p. 22). Nesta nova concepção pós-moderna, o conhecimento deixa de ser objetivo e universal, afirma ainda a autora, e passa a ser construído socialmente, determinado pelo contexto histórico de uma sociedade dinâmica e naturalmente complexa.

Nesse sentido, e conforme mencionado anteriormente, a realidade escolar, inserida no contexto social mais amplo, compartilha o momento de transformações revolucionárias na história da humanidade. O avanço tecnológico desafia e exige

conhecimentos mais elaborados e o excesso de informação de um mundo globalizado acelera mudanças na realidade educacional escolar, nunca antes sentidas em nossa sociedade. A mera transmissão de conhecimentos pelo professor, reproduzidos pelo aluno, não satisfaz nem corresponde à necessidade atual de formação escolar. Como nos mostra Alarcão, a escola não detém mais o monopólio do saber. Por sua vez, “o professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes” (ALARCÃO, 2003, p. 15). Conseqüentemente, o aluno não se coloca mais no papel de receptor e reproduzidor do conteúdo curricular. O papel do aluno hoje, “impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem que aprender a gerir e relacionar informações para as transformar no seu conhecimento e no seu saber” (ALARCÃO, 2003, p. 15).

Compreendemos que estes implicadores da realidade escolar contribuem para os desafios da prática educacional – e os agravam – prática que exige dos profissionais da área uma formação adequada e efetiva para o exercício da docência, como prática intelectual e autônoma, constituída por “propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que o considera meros executores de decisões alheias, mas uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir” (PIMENTA, 2002, p. 88). Isso dentro de “um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor/a aprende a ensinar e ensina porque aprende” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 379).

Considerando esse panorama da educação escolar atual, e como professoras na área de licenciatura, com informações a respeito da realidade escolar, comprometidas com um ensino superior de qualidade que atenda às necessidades atuais de formação pedagógica crítico-reflexiva e emancipadora, procuramos, por meio desta investigação, compreender a contribuição da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente de egressos do curso de Pedagogia, tendo como referência inicial uma instituição de ensino superior.

Podemos afirmar que os objetivos específicos que traçamos foram atingidos, ciente de que as informações previstas foram colhidas nas diferentes fontes, tratadas e analisadas, como foi possível observar em cada tópico deste relato de pesquisa. Neste momento, todas as informações possibilitam esta discussão final no sentido de demonstrar também o alcance do primeiro objetivo geral que definimos, que é, *compreender a contribuição da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente do egresso do curso de Pedagogia da IES a partir da qual teve origem a investigação, no Ensino Fundamental I.*

Por meio de fontes empíricas e da literatura, procuramos saber qual a

importância da presença das disciplinas de Psicologia da Educação na formação do professor em curso de Pedagogia, primeiro ponto-chave da investigação.

Elegemos, para esta discussão final do trabalho, dois focos principais, que serão seguidos de outros aspectos interessantes. O primeiro foco está relacionado ao papel da Psicologia da Educação na formação do professor pedagogo, para o que recorreremos às respostas de nossos colaboradores (especialistas, professores do ensino superior e do fundamental) e à literatura. O segundo foco relaciona-se às possibilidades de utilização dos conhecimentos da Psicologia da Educação na atuação do professor pedagogo, segundo as instâncias tratadas nesta pesquisa.

Tomando, então, o primeiro foco, que diz respeito ao papel da Psicologia da Educação na formação do professor pedagogo, cabe considerar inicialmente que, segundo os autores consultados, a Psicologia da Educação constitui uma disciplina científica e também acadêmica. Como base científica, cabe à disciplina subsidiar a compreensão da interioridade humana para explicar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano (ALMEIDA, 2000). Para Coll Salvador (1999), os propósitos científicos visam ainda conceber uma base teórica educativa que contribua com propostas concretas para a melhoria do processo educacional escolar. Contudo, o mesmo autor e outros autores, como por exemplo Larocca (1999), Almeida (2000) e Batista e Azzi (2000), afirmam que tal base ainda não se encontra estruturada de maneira a fornecer qualidade à educação.

Como disciplina acadêmica, ministrada em cursos de formação docente, cabe à Psicologia da Educação contribuir para a formação de profissionais que compreendam os processos de desenvolvimento humano, como também compreendam e aperfeiçoem o processo de aprendizagem, em prol da qualidade do processo escolar. Como aponta Bzuneck (1999), a disciplina acadêmica é “um campo de pesquisa científica, com profundas relações com a prática escolar” (1999, p. 42) que contribui para a construção de princípios, teorias, procedimentos e métodos de ensino e de avaliação educacional dinamizadores do conhecimento científico na área. Os autores consultados afirmam ainda que a Psicologia da Educação não se limita ao estudo no âmbito escolar, mas enfoca aspectos individuais, culturais e sociais da complexidade desse meio.

Como tratamos anteriormente, a Psicologia tem suas raízes na diversidade de pensamentos filosóficos. A Psicologia da Educação nasce na modernidade, apoiada nos primeiros ensaios da psicologia científica e por consequência da nova demanda e necessidade educacional em utilizar os conhecimentos da Psicologia no ensino em uma sociedade industrial capitalista. No decorrer da evolução desta ciência, no desejo de atender à demanda

de qualidade no ensino, diversas teorias educacionais foram criadas e, destas, duas concepções da disciplina se desenvolveram e permanecem ativas até os dias de hoje.

Uma delas, considerada pela literatura como de cunho reducionista, centraliza nos conhecimentos da Psicologia a compreensão e solução dos problemas da prática escolar. Esta concepção, certamente influenciada pelo sistema capitalista vigente naquela época (segunda metade do século XIX), considera a disciplina em questão como um mero campo de aplicação dos conhecimentos da Psicologia à educação.

Entendemos que o papel da Psicologia da Educação, como ciência aplicada, corresponde à perspectiva da racionalidade técnica conforme classificação de Schön, apontada por Pérez Gómez (1998) ao falar da formação instrumental do professor, quando direcionada à solução de problemas da prática escolar “mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (p. 356). Nessa perspectiva, o docente, um técnico do ensino, recebe formação com base em leis e princípios gerais que fornecem normas, “receitas prontas”, de intervenção, e aplicados com rigor científico, como complementa Wisnivesky (2003), favoreceriam a visão utilitária e eficaz dos procedimentos e dos resultados no processo educacional.

A outra concepção na área da Psicologia, considera a educação uma prática multidirecionada e multideterminada, influenciada por diferentes variáveis, quais sejam: “biológicas, psicológicas, sociológicas, filosóficas, econômicas, políticas, históricas, culturais, organizacionais, didáticas, metodológicas, entre outras” (LAROCCA, 2000, p. 121). Larocca, portanto, como os demais autores consultados, reconhece os limites da Psicologia para a solução da problemática da prática escolar. Tais limites são também reconhecidos nesta pesquisa entre os especialistas, as professoras do ensino superior e as do ensino fundamental, como foi possível evidenciar pelas suas respostas às nossas questões.

Por esta segunda concepção, cabe à Psicologia da Educação contribuir para a formação do profissional crítico-reflexivo e consciente da responsabilidade com os resultados de sua ação docente. A formação teórica é valorizada e reconhecida como meio articulador entre a teoria e a prática pedagógica para que o acadêmico encontre sentido, significado naquilo que estuda e, desta forma, possa compreender probabilidades de aplicação dos pressupostos da disciplina à prática pedagógica.

Como já mencionamos, além dos especialistas (ESP1, ESP3, ESP4, ESP5 e ESP7) que reconhecem a importância do acadêmico vivenciar situações do cotidiano escolar e problematizá-las em busca de solução e de conhecimento do futuro ambiente de trabalho, Larocca (2000 p. 141) defende práticas pedagógicas problematizadoras reais em cursos de formação docente, tendo “em vista um profissional reflexivo, crítico, autônomo, investigador

de sua prática”. Tal formação permitirá ao acadêmico perceber possibilidades e dificuldades ao colocar em prática os conhecimentos adquiridos e, conseqüentemente, deverá investir no aprimoramento de seus conhecimentos e no desenvolvimento de novas aptidões para superar desafios e incertezas que surgem no processo de ensino-aprendizagem. A disciplina acadêmica deve ser reconhecida como uma contribuição que, juntamente com outros conhecimentos, advindos de sua formação profissional, lhe permita melhores condições de intervir na realidade escolar, com criatividade e adequação, em sua prática pedagógica.

Estas duas concepções de Psicologia da Educação aqui tratadas – a primeira, de cunho pedagógico reducionista e do conhecimento científico aplicado à educação; e a segunda, como campo de pesquisa científica, interligado à prática educacional (BZUNECK, 1999), possibilitando, ao profissional em formação, condições de análise crítico-reflexiva da realidade, o reconhecimento da diversidade de concepções educacionais e a complexidade da prática escolar – podem ser percebidas em cursos de formação docente, em teorias científicas, em procedimentos de ensino e na postura do profissional da educação. A concepção de aplicação da Psicologia na educação, mesmo sofrendo severas críticas nos últimos anos, permanece presente, cristalizada pela educação e socialização que tivemos em nossa formação, como também salientou Pérez Gómez (1998) a respeito de outras realidades.

Na entrevista com os especialistas, as respostas mostraram sua unanimidade em reconhecer o conhecimento da Psicologia da Educação como imprescindível à formação docente. Estes colaboradores confirmam o que nos traz a literatura a respeito da importância do docente compreender o desenvolvimento do aluno e o processo de ensino-aprendizagem e, desta forma, ser capaz de analisar e interferir no fenômeno educativo. Tal ponto de vista foi ainda confirmado entre os professores do ensino superior e os do ensino fundamental. Além disso, nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, encontramos um reforço nesse sentido, ao afirmar que o profissional, egresso do curso de Pedagogia, deve ter postura investigativa e propositiva diante da realidade socioeducacional, a fim de contribuir para a superação da exclusão social.

Tais especialistas compartilham ainda do entendimento da Psicologia da Educação como disciplina acadêmica de teor interpretativo, e consideram que o estudo teórico consistente na disciplina, fundamentado em teorias psicoeducativas, terá como papel contribuir para a superação de futuras necessidades na condução da prática educativa. Cabe ressaltar que tais especialistas, igualmente como os autores consultados, são contrários à Psicologia como ciência aplicada à prática escolar.

As professoras da disciplina no ensino superior e as professoras do ensino

fundamental, em suas respostas aos questionários, também reconhecem o papel da disciplina Psicologia da Educação como fundamento teórico para a formação do professor pedagogo. Nossas colaboradoras afirmam que a teoria estudada fornece subsídios para que o futuro professor possa conhecer e compreender aspectos psicoeducativos do processo de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno, requisitos básicos para a atuação deste profissional. No entanto, as professoras do ensino fundamental relatam que sentiram carência de maior aprofundamento teórico na disciplina e afirmam ainda que, no curso em que foram formadas, há insuficiência de atividades que promovam aprendizagem significativa das teorias tratadas, que deveriam contribuir para a segurança de suas ações no processo de ensino.

Os especialistas admitiram ainda que a disciplina é informativa mas também formativa. *Informativa* quando o professor responsável pela condução da disciplina dá ênfase ao conteúdo programático que deverá ser cumprido, permanecendo no âmbito do conhecimento, da informação. Neste caso, como nos mostram autores e especialistas, o professor não provoca mudança nas crenças que os acadêmicos trazem para a universidade. Muitos destes professores já têm um padrão de comportamento que, também cristalizado em crenças e valores, influenciam na seleção de conteúdo, na condução da disciplina e na forma de avaliá-la, concordando com o que afirma Sadalla (2002, p. 102), a saber, que “qualquer ato de ensinar é resultado de uma decisão, consciente ou não, que o professor toma depois de analisar os elementos disponíveis” e, muitas vezes, o que prevalece para definição do seu ponto de vista, são suas crenças a respeito do objeto.

A Psicologia como fonte informativa se limita à esfera da transmissão do conhecimento, da ênfase ao conteúdo programático como fundamento da educação e da informação, propriamente dita, relacionada ao âmbito escolar. Esta posição é reconhecida pelo especialista ESP2 como *livresca*, aquela que se mostra preocupada com a clareza dos conceitos de cada proposta teórica e na qual nós professores, nos encontramos ainda visivelmente presos. A ênfase ao conteúdo na escolaridade regular não se dá apenas na disciplina Psicologia da Educação no ensino superior. Apenas como exemplo, essa prática foi também constatada, no relato que fizemos no início deste trabalho, a respeito da atividade de observação que os acadêmicos do quarto ano de Pedagogia, em estágio supervisionado, fizeram sob nossa orientação se revelando que professores do ensino fundamental centralizam suas práticas pedagógicas na transmissão dos conteúdos curriculares. Os estagiários afirmam ainda que tal prática parece contribuir para o agravamento de comportamentos inadequados na sala de aula. É visível, para todos os que se aproximam da escola, o quanto ainda persistem

as práticas pedagógicas da simples transmissão, já muito reconhecidas como insuficientes ou inadequadas para os objetivos de formação dos alunos e de futuros profissionais.

Cabe lembrar a resposta ao questionário da professora em que PES1 revela que a Psicologia da Educação corresponde ao caráter informativo na prática pedagógica em cursos de formação docente. Esta professora do ensino superior afirma que, como qualquer disciplina acadêmica, esta fornece apenas “pistas” do conhecimento. Poderíamos dizer que tais pistas são realmente apresentadas, ao invés de condições reais ou suficientes de aprendizagens para o futuro profissional sentir-se seguro em atuar conforme esses conhecimentos. Podemos afirmar que o caráter informativo da disciplina é de extrema importância, pois sem ele é impossível oferecer uma base teórica como instigação da formação na disciplina. No entanto, concordamos que esse caráter informativo não deva ser exclusivo. Muito pelo contrário, deve ser articulado, sempre que possível, com a realidade educacional.

A disciplina como fonte *formativa* existe quando o professor, ao considerar as crenças e os valores de seus alunos, propicia situações de reflexão, de construção e de reconstrução das concepções que dizem respeito à educação, provocando neles conflitos cognitivos em relação àquilo em que acreditam. Os especialistas ressaltam que o profissional ‘formado’ é aquele que manifesta postura pedagógica coerente com a teoria da Psicologia da Educação estudada no curso e reconhece a disciplina como fonte de auxílio para interagir de maneira saudável com seus alunos e seus pares, como também para refletir, compreender e buscar soluções para os desafios do cotidiano educacional.

A postura formativa na condução da disciplina implica em instigar o sujeito que aprende, com base na sua fundamentação teórica, à análise teórico-prática reflexiva e ao desenvolvimento de postura profissional condizente com os propósitos de qualidade da educação, comprometida com suas ações profissionais e com as demandas da sociedade. Como nos afirma ESP4, na condução da disciplina, o professor deve levar em consideração as crenças de seus acadêmicos e, na associação com a teoria, instigá-los à reflexão para provocar possíveis mudanças.

Outra posição formativa, segundo os autores estudados, está relacionada a uma proposta de trabalho pedagógico interdisciplinar para a qualidade dos resultados na disciplina. Estudiosos como Coll Salvador (1999 e 2000), Larocca (1999), Bzuneck (1999), Almeida (2000, 2007), Guerra (2000), Batista e Azzi (2000) e Catharino (2001) vêm a necessidade da Psicologia da Educação contribuir para um trabalho de parceria com as demais disciplinas para o estudo e compreensão da complexidade educacional. Tal posicionamento

interdisciplinar poderá auxiliar na integração dos conteúdos da disciplina com o pedagógico, favorecendo a compreensão da totalidade do processo na formação acadêmica e, conseqüentemente, o avanço do processo de ensino-aprendizagem.

A interdisciplinaridade no tratamento da Psicologia da Educação é igualmente reconhecida entre três professoras do ensino superior (PES2, PES5 e PES6) como possibilidade de integração dos conteúdos com as demais disciplinas do curso. Mencionam ainda que essa forma de trabalho pode ser adequada para viabilizar o desenvolvimento de procedimentos de ensino e para a construção de materiais pedagógicos criativos em estágio supervisionado, para a melhoria de práticas pedagógicas do docente.

Considerando a complexidade relatada acima na formação do docente, acrescida à diversidade de fatores socioeducacionais e incertezas da prática escolar, entendemos que as professoras do ensino superior apontam e reconhecem a necessidade não só de ajudar o acadêmico a desenvolver uma postura crítico-reflexiva que contribuirá para construções e reconstruções de conceitos básicos a respeito do processo de seu desenvolvimento e aprendizagem, mas também de fornecer subsídios teóricos para que os futuros professores compreendam e sejam capazes de intervir para favorecer tais processos.

A importância de contribuir para que o acadêmico desenvolva uma postura reflexiva e crítica, percebida pelos docentes da disciplina, é revelada em pesquisas de autores consultados para este trabalho e reconhecida entre alguns especialistas entrevistados. Tal necessidade de formação crítico-reflexiva nos parece também associada à carência sentida e revelada pelas professoras do ensino fundamental, [de necessidade] de maior aprofundamento teórico na disciplina, concomitantemente ao investimento na qualidade de atividades articuladas à prática escolar que promovam a aprendizagem significativa das teorias estudadas no curso de formação.

Diante da reconhecida importância da disciplina para a formação do professor pedagogo, com conhecimento e compreensão dos processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem, constatamos que a Psicologia da Educação é compreendida como um dos fundamentos teóricos relevantes e necessários para a intervenção pedagógica em relação aos fenômenos educativos. Nesse propósito, autores, especialistas e professores da disciplina destacam a importância da formação do professor reflexivo e crítico por meio da articulação teórico-prática, aspecto implicado no segundo foco de discussão que tratamos a seguir.

O segundo foco de discussão que destacamos, relacionado à utilização dos conhecimentos da Psicologia da Educação na atuação do professor pedagogo, é aqui

apresentado como condição para responder aos segundo e terceiro pontos-chave do problema eleito. Nestes pontos-chave buscamos informações que nos revelassem como as professoras de Psicologia da Educação, em diferentes IES, tratam a disciplina, seja na organização do conteúdo, seja na seleção de metas, seja ainda no desenvolvimento de atividades pedagógicas, no curso de Pedagogia. A ênfase que damos a esta discussão é a da possibilidade de estabelecer uma relação entre a teoria estudada na disciplina e a prática pedagógica desse futuro docente. Ainda podemos pensar em até que ponto essa relação pode ocorrer durante o próprio processo de formação, por meio das informações que pudemos coletar junto a nossos colaboradores.

Neste aspecto, segundo os autores e especialistas consultados para esta pesquisa, primeiramente deve-se reconhecer a complexidade implícita na vida da escola e nas práticas pedagógicas, pois, como nos mostrou Bzuneck (1999), a educação deve ser conceituada com base na multiplicidade de fatores e variantes, que geram influências marcantes, segundo o momento histórico e o ambiente em que ela acontece. O autor, como citamos no quarto capítulo, aponta a educação como um “conjunto de esforços de uma sociedade no sentido de socializar as novas gerações em relação à sua herança cultural” (BZUNECK, 1999, p. 41), seja por intermédio da escola seja em parceria com outras instituições sociais. A educação sofre variações conforme o lugar e a época em que se apresenta.

Neste sentido, autores, como Coll Salvador (1999, 2000), Larocca (1999, 2000, 2002a, 2002b, 2007) e Guimarães (1996), também sinalizam para a diversidade de fenômenos de natureza psicológica e suas variáveis, presentes no âmbito educacional, como os componentes sociológicos, políticos, econômicos, institucionais, didáticos entre outros. No entanto, é unânime entre os autores e especialistas consultados que a Psicologia da Educação oferece condições de ações efetivas que contribuem para a melhoria de práticas educativas e escolares.

Conforme visto anteriormente, sendo a disciplina Psicologia da Educação uma ciência originada da diversidade de concepções na área da Psicologia e que se propõe utilizar seus conhecimentos no ensino, com o propósito de contribuir para a qualidade da educação, ela é igualmente dinâmica e diversificada como a própria educação. Tal fato vem fortalecer ainda mais a importância de relacionar o estudo teórico com a prática educativa e vice-versa. Bzuneck (1999, p. 42) valoriza a contribuição da Psicologia para a formação de um docente comprometido com a realidade em que atua e afirma que uma de suas finalidades para o processo de ensino-aprendizagem é “[...] descobrir problemas, situá-los, defini-los e

compreendê-los, **sinalizando** soluções práticas” [grifo nosso].

Cabe comentar que além da diversidade de concepções da Psicologia da Educação que tratam do desenvolvimento humano e das relações mais diretas com o processo de ensino-aprendizagem, há uma diversidade de temas educacionais essenciais a serem estudados, como por exemplo, motivação, avaliação, processamento de informação, relação entre professor e aluno, práticas educativas, entre outros. Acrescentamos também que o especialista ESP4 e a professora PES1 nos lembram que o número de aulas semanais é insuficiente para trabalhar adequadamente os conteúdos da disciplina.

Além dos autores já citados, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) apontam a articulação teórico-prática como base dialógica entre a teoria estudada no curso e a prática pedagógica. Porém, cabe considerar que pesquisas como a de Batista e Azzi (2000), a de Guerra (2000) e a de Larocca (1999) revelam a precariedade da área da Psicologia na formação docente e apontam para a falta de articulação entre teoria e prática e a falta de embasamento teórico consistente, como fatores que contribuem para tal precariedade.

O embasamento teórico consistente é reconhecido pelos autores, pelos especialistas, pelos professores da disciplina e pelos professores do ensino fundamental consultados como ponto central para a formação de um professor pedagogo apto às novas exigências educacionais e para o fortalecimento de práticas educativas que contribuam para o aperfeiçoamento profissional, pois, como pudemos constatar a partir de todos esses grupos, a fundamentação teórica é que dará sustentação à prática docente.

Cientes de que é necessário preparar o professor para a complexidade e o alto grau de incerteza, autores e colaboradores afirmam que é preciso adquirir algo mais que conhecimento teórico. Indicam que é necessário investir em metodologias que estimulem o acadêmico ao exercício de hábitos reflexivos e promovam sentido ao integrar os estudos do conteúdo teórico programático com os elementos da realidade escolar, como também conscientizar os acadêmicos quanto à importância da formação contínua para o aprimoramento e desenvolvimento profissional.

Entre os autores, Coll Salvador (1999) defende a utilização dos conhecimentos da Psicologia de modo contextualizado no âmbito escolar, dentro de um entendimento de disciplina-ponte. Não comparada à psicologia aplicada à educação, tal concepção tem como principal tarefa “elaborar, tomando como ponto de partida, as contribuições da psicologia científica, instrumentos teóricos, conceituais e metodológicos úteis e relevantes para explicar e compreender o comportamento humano nos ambientes

educacionais e poder intervir neles” (COLL SALVADOR, 2004, p. 24). O meio educacional, para Coll Salvador, passa a ser um ambiente de estudo que fará o elo entre a teoria científica e a prática educacional, tendo como finalidade o tratamento das questões e dos problemas da prática educativa com propósito de intervenção. Como nos mostra o autor, a Psicologia da Educação tem uma ligação de interdependência teórico-prática e, como já citamos, seu objeto de estudo persiste em conhecer “os processos de mudança que se produzem nas pessoas como consequência de sua participação em atividades educacionais” (COLL SALVADOR, 2004, p. 31) para encontrar respostas e soluções satisfatórias aos problemas do âmbito escolar.

Com base na análise a respeito do papel da disciplina, entendemos que a utilização de seus conhecimentos na atuação do pedagogo, dentro da concepção de disciplina-ponte, corresponde ao que defende Larocca (1999, 2002a, 2002b), quando afirma que cabe à Psicologia da Educação a unidade dialética de ação e reflexão, que ultrapassa “[...] a noção de fundamento teórico na formação de professores, pois se ampliam suas possibilidades de melhor intervir na Educação, já que se traduzirá, sobretudo como atividade concreta e inteligente do professor” (LAROCCA, 2002b, p. 34).

Larocca (2002b) não vê a Psicologia da Educação como um conhecimento pronto a ser transmitido pelo professor da disciplina e reproduzido pelo acadêmico. Contrária à racionalidade técnica, esta pesquisadora afirma que não há linearidade no conhecimento, nem tampouco este pode ser reduzido a teorias e práticas delimitadas e diretamente causais como demanda a ciência moderna. Defende que o compromisso da Psicologia da Educação com a formação docente não se limita ao conhecimento da área da Psicologia, mas este deve associar-se com outros componentes “na consciência política e ética de cada um de nós” (LAROCCA, 2002b, p. 34) que ansiamos por uma prática educativa e transformadora da realidade.

Entre os especialistas, como vimos, há um desdobramento no entendimento da Psicologia da Educação como campo de pesquisa. Um grupo de dois especialistas (ESP2 e ESP6) acredita que cabe ao professor da disciplina criar condições, em sala de aula, para o acadêmico aprofundar seus conhecimentos em estudos teóricos e, com base nas experiências em estágio supervisionado, ou em informações de meios de comunicação, analisar situações da realidade escolar à luz da teoria. Para este grupo, a teoria não tem de se traduzir na prática imediatamente, pois o conhecimento teórico, quando bem fundamentado, se encarrega, com o acréscimo de experiências futuras, de apontar caminhos seguros à prática pedagógica diária do profissional em exercício. Portanto, compreendemos que a perspectiva de fundamentação teórica deste último grupo prevalece, em detrimento de atividades pedagógicas práticas para a

utilização do conhecimento da Psicologia da Educação na futura atuação docente.

Entendemos que é nesta perspectiva que se encontram as práticas pedagógicas das professoras do ensino superior das disciplinas de Psicologia da Educação. Seja na análise das respostas destas professoras ao questionário, seja na análise dos programas das disciplinas nos cursos de Pedagogia, das IES consideradas neste trabalho, a fundamentação teórica prevalece no tratamento dos conteúdos da disciplina. Cabe lembrar que as professoras do ensino fundamental manifestam-se com relação à necessidade de um embasamento teórico mais consistente que as faça compreender o comportamento de seus alunos e suas dificuldades de aprendizagem. Solicitam ainda investimento em atividades práticas – como sugestão a tais atividades, o estudo de caso como técnica de estudo é o mais cotado entre as professoras – que favoreçam a articulação entre a teoria estudada na disciplina e a prática escolar nos cursos, visando à qualidade da formação e das ações do futuro profissional da educação.

Nas respostas ao questionário, constatamos que apenas uma professora (PES2) menciona desenvolver atividades práticas com suas alunas, mas não revela os resultados e nem tão pouco a metodologia que utiliza para conciliar elementos teóricos da Psicologia da Educação com situações reais do contexto escolar. As demais professoras demonstram, em suas respostas, preocupação em articular a teoria estudada na disciplina com a realidade escolar. E para suprir tal lacuna, estas professoras, entre as quais nos incluímos, contam com a colaboração dos acadêmicos que trazem relatos de situações reais de práticas pedagógicas, vivenciadas nos estágios supervisionados ou entre os acadêmicos que já atuam no ensino fundamental, para serem analisadas em sala de aula, à luz da teoria estudada na disciplina.

Constatamos que estes profissionais manifestam entendimentos que se aproximam do enfoque reflexivo sobre a prática, apontado por Pérez Gómez (1998, p. 363), quando afirma que o ensino é concebido como uma “atividade complexa que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas”.

Críticos da racionalidade técnica, estes profissionais persistem em ideais de superação da relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática pedagógica. A análise da realidade diante de problemas complexos permite a compreensão dos fenômenos educativos e o melhor aproveitamento do conhecimento científico no enfrentamento de desafios reais, pois “a vida de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que ativa e elabora durante sua própria intervenção” (PÉREZ GÓMEZ,

1998, p. 369). Nesta perspectiva, o professor, em sua prática pedagógica, utilizará seus conhecimentos a respeito de conceitos, teorias, crenças, procedimentos, técnica entre outros “para elaborar um diagnóstico rápido da mesma [prática], valorizar seus componentes, planejar estratégias alternativas e prever, na medida do possível, o curso futuro dos acontecimentos” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 369). Tal conhecimento tácito, ou seja, implícito, ativado na ação deste profissional, contribui com resultados positivos para o processo pedagógico por estar vinculado a esquemas e procedimentos de caráter semi-automático, construído pelo professor no decorrer de suas experiências profissionais.

Outro grupo de especialistas (ESP1, ESP3, ESP4, ESP5 e ESP7), adeptos da concepção da Psicologia como campo de pesquisa conectado à prática escolar, compreende a disciplina como perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social, tal como indicado por Pérez Gómez (1998) e valorizado por Larocca (1999, 2002a, 2002b), como uma unidade dialética de ação e reflexão, superando a fundamentação teórica dos cursos de formação docente que, muitas vezes, apresentam propostas desenvolvidas fora do contexto real da escola e do próprio país.

Nesta visão, o ensino é concebido como uma atividade crítica, tendo no conteúdo da disciplina um subsídio teórico para que o acadêmico, ainda em curso de formação e em contato direto com a prática escolar, desenvolva práticas reflexivas, a partir de investigação ou de outras atividades e, de posse dos resultados de sua reflexão, seja capaz de intervir, de modo mais consciente, na realidade investigada. Este futuro professor-pesquisador, que na graduação “reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características do processo de ensino-aprendizagem quanto o contexto em que o ensino ocorre” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 373), estará mais preparado para desenvolver práticas docentes autônomas e emancipadoras, contagiando, conseqüentemente, aqueles que participam com ele no processo educativo.

Os especialistas apontam para a pesquisa empírica, como prática intencional e articuladora entre a teoria e a prática. Tal grupo defende a necessidade de vínculos consistentes e reais, teórico-práticos, para a compreensão de contribuições da área da Psicologia à prática pedagógica e, conseqüentemente, para viabilizar ações concretas e transformadoras da realidade. Para esse grupo, a formação do profissional pressupõe capacidade de conhecer e, com o auxílio de pesquisa, desenvolver estudos de intervenção em sua prática pedagógica.

Oliveira e Azzi (2002) apontam autores nacionais e internacionais que destacam a figura do professor-pesquisador, reflexivo e crítico, inserido na prática escolar que

compreende as questões fundamentais da educação e as transforma, segundo a necessidade de sua realidade. Estas autoras afirmam que há um consenso na literatura como também em “leis, projetos e planos governamentais, de que a pesquisa é componente necessário na formação docente, devendo ser parte integrante do trabalho do professor, uma vez que este deve se engajar em projetos de pesquisa nas escolas ou salas de aula”. Cabe, neste momento, lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) assinalam o preparo do profissional pesquisador como pré-requisito para a formação do pedagogo.

Diante desta afirmação, concordamos com as autoras que questionam em seu texto: “de que professor e de que pesquisa está se falando quando se fala em professor-pesquisador? Quais são as condições para fazer pesquisa que o professor, que atua nas escolas, tem?” (OLIVEIRA e AZZI, 2002, p. 215). A essas questões, acrescentamos: Quem pesquisa sobre a Psicologia da Educação, entre os professores que atuam nos cursos de Pedagogia? De que forma a pesquisa pode contribuir para a formação do futuro professor pedagogo? Quantos acadêmicos poderão participar de pesquisas com os professores pesquisadores, seja em TCCs, seja em Iniciação Científica, ou ainda como colaboradores em projetos de pesquisas? Que condições têm alunos de Pedagogia do período noturno, que trabalham durante o dia, de participar de grupos de pesquisa? Quantos dos alunos que dispõem de condições para participar de algum tipo de atividade de pesquisa elegerão temáticas relacionadas à Psicologia da Educação? Como pretender que os alunos, durante o processo de formação profissional para o magistério, realizem pesquisas, se a maioria dos professores de Psicologia da Educação não as realizam, a não ser aqueles que participam da formação continuada em cursos de pós-graduação? Quais as condições necessárias para que os acadêmicos de Pedagogia possam usufruir dos resultados das pesquisas em seu processo de formação? Até que ponto as pesquisas que influem na formação do pedagogo, podem influir na sua prática docente futura?

Tais questões merecem ser exploradas e ser alvo de outras investigações, já que nem todas são suficientemente percebidas como claras, apesar de demandarem soluções, pois constatamos que a pesquisa feita pelo professor do ensino fundamental, inserido em sua realidade, começa a ser acenada, muito recentemente, como uma necessidade do contexto atual, tanto pelos intelectuais da área quanto nos documentos oficiais.

De modo convergente ao posicionamento do grupo de especialistas mencionado, encontramos as professoras do ensino fundamental – com exceção da professora PES5, que se diz plenamente satisfeita com sua formação docente – que afirmam que na

atuação pedagógica com seus alunos, sentem falta de atividades que promovam a articulação da teoria e prática dos conteúdos estudados no curso de graduação com a prática escolar. Estas professoras manifestam preocupação com o aumento da complexidade na prática educativa e solicitam, por parte da disciplina, maior investimento em tais atividades práticas e, ainda, solicitam maior atenção aos estudos na área de déficit e transtornos de aprendizagem.

Portanto, no que diz respeito à relação entre a teoria e prática, constatamos que há também dois encaminhamentos para sua compreensão. Um primeiro, cujo embasamento teórico prevalece em detrimento da atividade pedagógica prática, mesmo que as professoras da disciplina, colaboradoras desta pesquisa, afirmem que tal articulação teórico-prática aconteça em sala de aula, durante o processo de ensino e aprendizagem, quando os acadêmicos trazem para discussão relatos de situações vivenciadas no âmbito escolar, que os desafiam e para cuja condução satisfatória do processo ensino e aprendizagem necessitam de auxílio pedagógico. Esta prática se revelou comum entre as professoras da disciplina das instituições investigadas.

Um segundo encaminhamento consiste em subsidiar o acadêmico com fundamentos teóricos para que ele compreenda, por meio de atividades de investigação, elementos da prática escolar, com os quais irá aprofundar seu conhecimento teórico e tomar decisões adequadas de intervenção na prática pedagógica. Contudo, este encaminhamento encontra-se ainda idealizado entre os especialistas entrevistados. Como nos mostrou ESP3, o estudo teórico na disciplina e a prática escolar precisam acontecer simultaneamente, mas o especialista revelou que ainda não há caminhos definidos e organizados no curso de Pedagogia para tais propósitos, confirmando nossos questionamentos.

As professoras PES5 e PES8 acreditam ainda que a integração teórico-prática dos conteúdos da Psicologia da Educação constitui prioridade das disciplinas de estágio supervisionado e práticas de ensino. Tal crença é igualmente observada na entrevista com alguns dos especialistas (ESP2 e ESP6), afirmam que as disciplinas de Psicologia são de teor interpretativo e, apenas na prática diária escolar, com as experiências diárias, é que o conteúdo psicológico estudado na disciplina terá sentido para a atuação do docente.

Portanto, supõe-se que os conhecimentos aprendidos na disciplina Psicologia da Educação podem estar sendo reelaborados em procedimentos e práticas escolares realizados nos estágios supervisionados obrigatórios em cursos de licenciatura para sua utilização futura na prática escolar. Há ainda duas professoras (PES2 e PES6) que consideram o estágio supervisionado como caminho articulador interdisciplinar entre as teorias da Psicologia da Educação, e demais disciplinas estudadas no curso com a prática

escolar vivenciada pelos acadêmicos.

Observamos que nenhuma professora do ensino superior citou programas de Iniciação Científica, e tão valorizados pelos especialistas consultados e, nem tão pouco o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, como modalidades articuladoras da teoria com a prática e favorecedoras da intervenção na realidade escolar. Entendemos que a modalidade TCC está em processo de implantação recente na maioria das IES do Paraná. Como citamos anteriormente, os cursos passam por reestruturação e adaptação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, documento que determina: “os estudos deverão, pois, se articular com os fundamentos da prática pedagógica, buscando estabelecer uma relação dialógica entre quem ensina e quem aprende” (BRASIL, 2006, p.12).

Os especialistas afirmam ainda que a maioria dos manuais acadêmicos não trazem resultados de pesquisas que abordem aplicação de teorias à prática escolar. Estes permanecem presos a conceitos e descrições de abordagens teóricas. Tal fato é visto como uma falha na organização destes manuais, pois o conhecimento de relatos de pesquisas realizadas na escola podem auxiliar na compreensão e direcionamento da utilização do conteúdo da disciplina na prática educativa.

Na análise dos planos das disciplinas de Psicologia da Educação, observamos que eles enfatizam o estudo teórico do processo de ensino e aprendizagem. Quanto ao referencial teórico da disciplina como suporte para tal embasamento, há indicação para estudo de quatro teóricos clássicos reconhecidos internacionalmente, que são: Frederic Skinner, Sigmund Freud, Jean Piaget e Lev Semenovitch Vygotsky. Estes estudiosos são lembrados como base para a formação docente entre os especialistas e as professoras das disciplinas. Tal reconhecimento se reflete na indicação bibliográfica dos planos das disciplinas e nas falas das professoras do ensino fundamental quando, por exemplo, se referem às etapas de desenvolvimento de seus alunos, relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Cabe ainda considerar que há coerência também na indicação de outros estudiosos reconhecidos como Ausubel, Wallon, Lúria, Leontiev, Lacan. Há em comum, nos planos, autores como: Coll Salvador, Bokc, La Taille, Zagury, Lino Macedo, Bzuneck, Boruchovitch entre outros.

Com relação aos conteúdos das disciplinas de Psicologia da Educação que serão entendidos como conhecimento da área na atuação docente, observamos que há coerência entre o que apontam os autores estudados, a legislação, os especialistas, as professoras do ensino superior e do fundamental e os planos da disciplina. Os colaboradores reconhecem a importância em explorar diferentes correntes que se dedicam ao estudo do

processo de desenvolvimento humano e fazem relação com o processo de ensino e aprendizagem. Tais conteúdos são organizados nos planos das disciplinas quando tratam inicialmente, no primeiro ano do curso, de conteúdos que esclarecem a origem e propósitos da Psicologia da Educação, como ainda a contribuição de diferentes correntes da Psicologia que estudam, com base no processo pedagógico, o desenvolvimento humano.

No segundo ano do curso, o direcionamento desta disciplina está para o aprofundamento nos estudos das teorias psicoeducativas abordadas no ano anterior e suas relações mais próximas com o processo de ensino e aprendizagem. Como foi possível identificar, “desenvolvimento pré-natal; terceira idade” (A2); “influência educativa dos meios de comunicação” (B2); “motivação, estratégias de aprendizagem” (B2 e D2); “práticas educativas familiares” (B2 e C2); “fracasso escolar; educação inclusiva” (E2), entre outros, são exemplos de conteúdos trabalhados nas disciplinas em cursos de Pedagogia.

A pesquisa bibliográfica e de campo se fazem presentes apenas em estratégias de observação e registro de fatos da realidade escolar, que depois são relatados em sala de aula, na disciplina. No entanto, em alguns planos (A1, B1, B2 e C2), desponta a presença de atividade pedagógica prática de aprofundamento de estudo, como exercício empírico e reflexivo na prática educativa, com a finalidade de articular a teoria com a prática escolar. Lembramos que estas atividades pedagógicas práticas estão amparadas legalmente nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aprovada em 2006.

Pudemos, portanto, compreender que a disciplina Psicologia da Educação tem seu papel reconhecido e valorizado na formação do professor pedagogo em todas as instâncias investigadas nesta pesquisa, tanto entre os autores reconhecidos na área, os especialistas tidos como intelectuais no campo acadêmico-científico, as professoras da disciplina quanto, finalmente, entre as professoras do ensino fundamental.

Percebemos que a utilização dos conteúdos da Psicologia da Educação na atuação do docente está centralizada na fundamentação do estudo teórico, carente de articulação com a prática consistente e desvinculada da prática pedagógica investigativa, que é valorizada entre os autores e os especialistas da área. Lembramos que os professores da disciplina consultados apontam para a formação do professor pedagogo reflexivo e crítico, consciente da responsabilidade com os resultados de sua ação docente. Tal manifestação pode ser entendida como primeiro passo para a formação do professor-pesquisador: pensar numa determinada direção. No entanto, para que essa perspectiva venha a se tornar uma prática de formação, parece-nos que ainda falta à disciplina, como aponta Larocca (1999, p. 31), “superar a superficialidade da formação que se vem oferecendo aos professores para que

estes, no exercício profissional, possam tornar-se capazes de ler a realidade de melhor forma, interpretá-la com o auxílio dos instrumentais teóricos e elaborar modos de interferência” e, diríamos ainda, que pudessem contribuir para a sua emancipação social e a de seus alunos.

Lembramos que os cursos de Pedagogia estão sendo reformulados e incluindo em seus programas os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), por meio dos quais, provavelmente, desenvolver-se-ão pesquisas também no campo da Psicologia da Educação. Desse modo, entendemos que as opções, que começam a surgir para o desenvolvimento do professor pedagogo investigador, são ainda insuficientes para corresponder às necessidades de formação na área de Psicologia da Educação apontadas pelos autores e pelos especialistas. Positivamente, tais condições são também reconhecidas como uma necessidade atual na formação docente pelas professoras do ensino superior e reivindicadas pelas professoras do ensino fundamental.

Diante da síntese reflexiva acima exposta, temos agora melhores condições de sintetizar também uma resposta ao problema desta investigação, que consistiu em buscar saber **qual a contribuição da disciplina Psicologia da Educação, ministrada no curso de Pedagogia, para a prática docente de seus egressos nas séries iniciais do Ensino Fundamental I**. Constatamos que cabe à Psicologia da Educação fornecer subsídios à prática pedagógica do professor-pedagogo que favoreçam a compreensão do processo de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno, para que tenha possibilidades de aperfeiçoar e contribuir para a qualidade do processo escolar. Verificamos que a contribuição da Psicologia da Educação, em cursos de formação docente, terá qualidade quando a disciplina realmente assumir parâmetros interdisciplinares com as demais disciplinas do curso, aceitando a educação como uma prática multidirecionada e multideterminada, influenciada por diferentes variáveis (Larocca, 200) que estão embutidas no contexto socioeducacional.

Insistimos, portanto, como anunciamos na introdução deste trabalho, que é nosso objetivo, como professoras-pedagogas atuando em cursos de formação, preparar futuros profissionais, licenciados na área da educação, cada vez mais aptos a corresponder às necessidades de um mundo em constante transformação, profissionais capazes de realizar e promover a reflexão, a análise, a compreensão, o diálogo e a intervenção qualitativa em sua realidade, pois temos agora certeza de que a formação do professor-pedagogo se faz em cursos acadêmicos, sim, mas também essencialmente em contato simultâneo com a realidade da escola, da sala de aula.

Reconhecemos que os caminhos estão sendo construídos e que poderão ser sinuosos, com inúmeros aclives que nos levarão à exaustão, na tentativa de sua superação e,

ainda, declives, estes no sentido de aliviar esforços para a caminhada.

Podemos considerar também que, no caminho, percursos em linhas retas estarão presentes e poderão nos dar a sensação de pouca mudança. No entanto, a clara percepção de que estamos caminhando e nos preparando para as próximas etapas do caminho nos faz sentir em movimento, em processo vital de desenvolvimento, com possibilidades de avançarmos ainda mais em nossos propósitos de caminhantes. Ao concluirmos este trabalho nos sentimos muito mais preparados para dar continuidade à nossa caminhada – profissional, de formadoras de professores –, a qual, temos certeza, estamos apenas iniciando.

Nessa perspectiva e em acordo com a metodologia que utilizamos nesta nossa pesquisa, de busca da qualidade da formação do futuro docente, temos consciência de que este nosso “caminho é sempre historicamente determinado” (BERBEL, 1995, p.10) e que um dos alicives desta nossa caminhada está sendo superado neste momento.

8.2 CONSTRUINDO HIPÓTESES DE SOLUÇÃO PARA O PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO

Após a discussão final da investigação, com base nos subsídios da etapa da teorização, buscamos aqui responder ao segundo objetivo geral definido para o trabalho de *elaborar um conjunto de proposições que possam subsidiar reflexões e decisões a respeito da disciplina Psicologia da Educação, para a formação do professor no curso de Pedagogia*. Com o conhecimento construído, retomamos as reflexões para gerar e apresentar possíveis alternativas de tratar o problema eleito neste estudo. No que concerne à metodologia de pesquisa, este é o momento de elaborarmos as hipóteses de solução para o problema investigado, pois esta é uma etapa:

[...] em que a criatividade e a originalidade devem ser bastante estimuladas. Se os procedimentos comuns, se os padrões já conhecidos permitem a existência do problema, é preciso pensar e agir de modo inovador, para provocar sua superação (ou solução) (BERBEL, 1998c, p. 39).

Portanto, nesta elaboração, buscamos construir possibilidades de transformação da realidade problematizada. Procuramos pensar em alternativas que posteriormente viabilizem ações concretas na disciplina Psicologia da Educação para o

aperfeiçoamento da prática do professor-pedagogo e, em decorrência, a qualidade do curso de Pedagogia. Para a formulação das hipóteses, procuramos considerar diferentes instâncias e níveis de abrangência que tenham relação, direta ou indireta, com o problema, que foi assim formulado:

Qual a contribuição da disciplina Psicologia da Educação, ministrada no curso de Pedagogia, para a prática docente de seus egressos nas séries iniciais do Ensino Fundamental I?

Como uma alternativa geral, consideramos importante divulgar este estudo, em diferentes veículos (eventos da educação, publicação em periódicos ou outros), para instigar a reflexão de outros profissionais da área da Psicologia da Educação e para provocar novos estudos sobre a temática. Acreditamos que a socialização deste estudo entre os colaboradores da pesquisa (Secretaria Municipal de Educação, especialistas, professoras do ensino superior, do ensino fundamental e acadêmicos da instituição que tomamos como referência para a investigação) seja relevante, tanto para proporcionar *feedback* dos resultados obtidos quanto para provocar a ampliação da reflexão a respeito da formação e atuação do professor-pedagogo, no que se refere às contribuições possíveis da Psicologia da Educação.

Com relação a propostas educacionais, Larocca (1999) nos mostra que algumas propõem mudanças, muitas vezes promovidas por ações de interesse pessoal e de autopromoção de equipes que se encontram no poder governamental. Muitas acontecem em curto espaço de tempo, sem levar em consideração os resultados de propostas em andamento ou anteriormente realizadas, provocando insegurança e insatisfação entre o corpo docente e equipe pedagógica da escola. Tais ocorrências, por sua vez, refletem nos cursos de formação e, conseqüentemente, na estruturação da disciplina Psicologia da Educação, reconhecida como um fundamento teórico para a futura prática do docente. Nesse sentido, com base nas reflexões que realizamos, acreditamos que os órgãos competentes do governo precisam demonstrar maior responsabilidade tanto ao provocar mudanças de propostas educacionais ou de modelos pedagógicos, quanto ao elaborar documentos legais, que por vezes beneficiam modismos pedagógicos, e que precisam também garantir maior integração entre a teoria e a prática na preparação de professores para o seu desenvolvimento.

Mostramos que os meios de comunicação têm divulgado que os resultados de avaliações de aprendizagens, em todos os níveis de formação, não correspondem à estimativa desejada. Também apontamos, entre os autores consultados, os que enfocam, em seus estudos, contribuições da disciplina Psicologia da Educação, a insatisfação nos resultados de pesquisas a respeito da qualidade na formação de docentes. Nesse sentido, especialistas

entrevistados ressaltam a necessidade de melhoria da qualidade na formação inicial de professores e a importância da formação continuada. Podemos citar, como exemplo, o ESP5 que afirma que atualmente os professores da educação básica têm muita dificuldade em compreender a teoria estudada em cursos de curta duração, oferecidos pelo Estado. Tais professores não compreendem, talvez por falta de embasamento teórico em sua formação inicial, e manifestam-se de maneira equivocada em relação ao que lá foi estudado, prejudicando propostas sérias de profissionais que visam à qualidade na formação do docente. A esse respeito, pensamos que a organização de cursos para a formação contínua de professores, com curta ou média duração, deve utilizar-se de metodologias que contribuam para a elaboração de conhecimentos que facilitem compreensão, intervenção e transformação de sua prática pedagógica, como também favoreçam a emancipação social do professor e a de seus alunos. Isso não significa atribuir às metodologias a responsabilidade única pelo aprimoramento ou não dos docentes em processo de formação continuada. Sabemos que existem muitas outras variáveis que interferem nesse processo, entre as quais a principal delas é a frágil formação inicial, cada vez mais aligeirada.

Em resposta ao primeiro ponto-chave estudado que se refere à *importância da presença das disciplinas de Psicologia da Educação na formação do professor em curso de Pedagogia*, conforme visto na literatura, Coll Salvador (1999) defende uma nova concepção científica para a Psicologia da Educação. Entendendo como elo entre a Psicologia e a Educação, o autor propõe uma disciplina-ponte que tenha por finalidade levar a compreender e explicar os fenômenos educacionais e, também, contribuir para ampliar e aprofundar o conhecimento nessa área. Como defende o autor, uma disciplina de natureza aplicada que não se restrinja à “utilização de um conhecimento já elaborado; é sobretudo, e em primeiro lugar, um procedimento mediante o qual se constrói e se enriquece esse conhecimento” (COLL SALVADOR, 2004, p.30).

Portanto, consideramos que seria de grande importância que temas e questões educativos fossem estudados com essa perspectiva e relacionados aos problemas mais urgentes e significativos da realidade do professor que atua no ensino fundamental, de modo a fornecer-lhe subsídios teóricos que o ajudem a compreender melhor as contribuições da disciplina Psicologia da Educação para sua prática docente.

Como foi revelado por especialistas, há carência de produção científica empírica que aponte caminhos para a utilização de teorias da área da Psicologia. O especialista ESP4 cita, como exemplo, a teoria elaborada por Emília Ferreiro sobre o processo de construção da escrita pela criança. Segundo o especialista, o professor aprende, em cursos

de formação, a teoria que descreve e explica o processo – no caso, as etapas em que a criança constrói a escrita – e, posteriormente, com base em sua experiência profissional, busca, na prática escolar, encontrar caminhos que lhe dêem sentido. Com base em revelações como essa, após analisar o papel da Psicologia da Educação na formação do professor, pensamos que pesquisadores dessa área deveriam investir mais na demonstração de como ela pode integrar-se com a parte pedagógica da atuação de professores, seja em procedimentos de diagnóstico de situações de ensino, seja na atuação metodológica ou de avaliação, na relação do professor com seus alunos, entre outros.

Os especialistas ainda reconhecem a importância do futuro docente ter, ao seu alcance, relatos de pesquisas que possam nortear a compreensão da teoria na prática profissional. Como afirma ESP1, “um bom manual de teoria de Psicologia Educacional deve conter não só a teoria, mas também o que as pesquisas concluíram, pesquisas inspiradas na teoria, ou seja, a sua aplicação”. Quanto a isso, pensamos também que os livros didáticos deveriam ser reformulados para que incluam em seu conteúdo, além de teorias a serem estudadas, resultados de pesquisas, principalmente aquelas que contribuam para que o professor tenha maior compreensão de seu papel junto aos alunos ao promover a aprendizagem e o desenvolvimento.

Em resposta ao segundo e terceiro pontos-chave, pensamos também que as IES devam estimular e despender esforços para promover, em cursos de formação inicial ou continuada, um processo de ensino/aprendizagem significativo, de modo a desenvolver em seus acadêmicos, uma postura crítica e reflexiva, coerente com o conteúdo psicoeducativo apresentado nas suas propostas pedagógicas. Como exemplos, podemos lembrar do estímulo à Iniciação Científica, as pesquisas teórico-práticas, os estágios devidamente supervisionados, os projetos de extensão, entre outras alternativas, combinadas com o trabalho de sala de aula. Em outras palavras, as IES formadoras deveriam investir na formação de um profissional reflexivo, como nos aponta Alarcão (2003, p.41), para que se tornem conscientes de sua “capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores”. É preciso, por parte dos cursos formadores, realizar esforços para preparar profissionais que saibam, diante das incertezas e de imprevistos da prática educativa, agir “de forma inteligente e flexível, situada e reactiva” (ALARCÃO, 2003, p. 14).

Cabe lembrar que a formação deve ser realizada nas IES, mas também em contato com a realidade concreta da escola, da sala de aula, não apenas nos últimos períodos dos cursos. O aprofundamento teórico, articulado com a prática escolar, precisa fornecer

subsídios para que o acadêmico futuramente possa agir com segurança e comprometido com suas funções profissionais e sociais. Acreditamos, cada vez mais, que a maior integração entre a teoria acadêmica e a prática escolar habilita o futuro professor a saber agir e reagir diante dos desafios da prática educativa.

Constatamos em nossa pesquisa que as professoras da disciplina Psicologia da Educação não se pronunciam com relação ao desenvolvimento de pesquisa para a formação de seus acadêmicos. No entanto, nos planos das disciplinas encontramos alguns propósitos neste sentido, mas que ainda se limitam à observação e registro para discussão em sala de aula ou entrega de relatórios de situações vivenciadas em estágio supervisionado. É notório que os acadêmicos e professores devam desenvolver “atitudes investigativas e habilidades para propor soluções para seus problemas educacionais, visto que não existem receitas que garantam um ensino-aprendizagem eficaz” (OLIVEIRA e AZZI, 2002, p. 222). Do mesmo modo, Wisnivesky (2003) aponta tal formação como base necessária para ações autônomas e emancipadoras do professor em tempos de pós-modernidade.

Portanto, torna-se urgente o incentivo à pesquisa em cursos de formação docente, uma vez que, como nos aponta Larocca (2002), os cursos de formação docente precisam viabilizar a experiência em metodologias que preparem o futuro docente para a investigação e intervenção, a partir de um olhar problematizador da realidade. Tal posição tem a concordância do especialista ESP7, que afirma que “a contribuição da Psicologia na formação do professor é muito mais no sentido de desenvolvimento de postura. Trabalhar postura, trabalhar o fazer diante de uma situação real”.

Uma proposta que poderá contribuir para a postura investigativa do professor do ensino superior é o trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Psicologia da Educação I e II e com as demais disciplinas do curso de Pedagogia. A interdisciplinaridade, como proposta, precisa tornar-se uma realidade nos cursos de formação docente para que, segundo alguns autores, como Coll Salvador (1999 e 2000), Larocca (1999), Bzuneck (1999), Almeida (2000, 2007), Guerra (2000), Batista e Azzi (2000) e Catharino (2001), haja a compreensão da complexidade educacional, e se possa relacionar o conteúdo curricular com o pedagógico.

Para responder ao quarto ponto-chave, que revela *o reconhecimento de professores em exercício no Ensino Fundamental I, egressos do curso de Pedagogia, sobre as contribuições da área da Psicologia da Educação à sua prática pedagógica*, constatamos a necessidade de que o curso de Pedagogia da instituição de origem desta pesquisa venha a investir na ampliação e no aprofundamento teórico de conteúdos estudados, no caso a

disciplina Psicologia da Educação. As professoras do ensino fundamental, que colaboraram com esta pesquisa, manifestaram-se insatisfeitas com a formação recebida por meio da disciplina e indicaram o aprofundamento nos estudos acadêmicos e a ampliação de temas para fazer frente a desafios, cada vez mais presentes e complexos na prática pedagógica destas professoras. Em conformidade com a solicitação das professoras do ensino fundamental, encontramos na literatura e entre os especialistas e docentes do ensino superior a confirmação que há necessidade de aprofundamento teórico na disciplina e de maiores investimentos neste aspecto para a melhoria da qualidade na formação docente.

Estas colaboradoras solicitam ainda uma maior articulação da teoria com a prática pedagógica e nos lembram que apenas o aprofundamento mediante estudo sistematizado em cursos de formação não basta para que se sintam preparadas para a atuação profissional. Afirmam que, ainda na graduação, precisam envidar esforços para aprender a intervir favoravelmente na realidade escolar. Portanto, diante de tais considerações, pensamos que a formação do futuro professor pedagogo deve ter como base o aprofundamento teórico sólido e o conhecimento empírico do ambiente escolar, no qual, ao problematizar a realidade escolar, possa desenvolver habilidades de intervenção que contribuirão para a compreensão do conteúdo estudado.

Certamente, estas são apenas algumas alternativas que consideramos relevantes como hipóteses de solução. Muitas outras não mencionadas podem contribuir para a solução do problema, como, por exemplo: maior investimento do governo em pesquisas no ensino superior, melhoria de condições salariais para os professores, dedicação exclusiva à docência no ensino superior e aumento da oferta de bolsas de pesquisa para que maior número de acadêmicos participe de projetos de iniciação científica.

Além destas hipóteses de solução, outras ainda poderão surgir para a transformação da realidade problematizada, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação do professor-pedagogo.

As hipóteses levantadas e embasadas nesta investigação precisam alcançar a condição de prática educativa, a começar pela instituição que deu origem a esta pesquisa. Sendo assim, apresentamos nosso posicionamento para a aplicação à realidade, na próxima etapa deste trabalho.

8.3 COMPROMISSO DE RETORNO À REALIDADE INVESTIGADA

Esta última etapa da pesquisa, a da Aplicação à Realidade, é a “da prática, da realização das hipóteses de solução mais viáveis e factíveis. É a etapa da intervenção, visando uma ação social transformadora” (BERBEL, 1995, p. 18). Neste momento, atendendo às necessidades da prática pedagógica em cursos de formação docente, extraídas do aprofundamento do estudo com a Metodologia da Problematização, relacionamos algumas ações com o propósito de transformação da realidade problematizada, em algum grau.

Assumimos o compromisso de concretizar efetivamente algumas ações relacionadas ao estudo, seja executando-as seja encaminhando-as aos setores responsáveis, no âmbito do curso de Pedagogia da IES de referência para o estudo. Com este propósito esperamos fortalecer nossas expectativas de contribuir para a formação de profissionais, como mencionamos no início deste trabalho, com a intenção de que se tornem aptos a corresponder às necessidades de um mundo dinâmico, em constante transformação, que exige profissionais habilitados para a promoção de reflexão, de análise, de compreensão, de diálogo e de intervenção qualitativa em sua realidade.

Primeiramente, cabe considerar que, no desenvolvimento deste estudo, antes mesmo de chegarmos a esta etapa, a da Aplicação à Realidade, última parte da Metodologia da Problematização, pudemos contribuir para o aperfeiçoamento do curso de Pedagogia que tomamos como referência, lançando mão de informações levantadas por esta pesquisa, pois tal curso passou por uma readequação de sua matriz curricular para atender às Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (2006). Tendo uma de nós participado da elaboração da nova proposta pedagógica para o referido curso, foi possível colaborar com ajustes necessários, apontados pela literatura e pelos especialistas que entrevistamos, considerados importantes para a melhoria da qualidade na formação do profissional na área educacional.

Na literatura, Almeida (2000), entre outros autores, aponta para a insuficiência da carga horária da disciplina em cursos de licenciatura, fato que foi posteriormente confirmado pela professora PES1. Sugerimos então que a carga horária de Psicologia da Educação, na primeira série, fosse duplicada, passando de 72 para 144 horas/aula. O acréscimo de aulas pode ser justificado por ser esta a disciplina que vai esclarecer os aspectos da Psicologia relacionados com a área educacional e da formação docente, assim como contribuir para a compreensão das diversas correntes que estudam o desenvolvimento humano e sua relação com o processo pedagógico. No entanto, temos a

clareza de que a carga horária não é a única variável a ser levada em conta, quando se pensa na efetividade de contribuição da área para a formação docente. Não podemos esquecer que o professor é o grande mediador entre os conhecimentos da área e a formação, e que a sua formação, a sua organização e a sua intencionalidade formativa serão elementos decisivos, entre outros, para o que e o como fazer com a carga horária pertinente à disciplina, discussão essa que poderemos estimular na instituição.

Além disso, juntamente com uma colega responsável pelas disciplinas que tratam da formação acadêmica para a pesquisa, foram sugeridas e incluídas na nova matriz, três disciplinas: Pesquisa Educacional, na 2ª série; Trabalho de Conclusão de Curso I e II, na 3ª e na 4ª série, respectivamente. Tal acréscimo vem atender tanto às Diretrizes (2006) do curso como também a necessidade atual, confirmada nesta pesquisa, de formar o professor-pesquisador. Incluindo-se a carga horária da disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional, existente na primeira série, o curso terá um total de 360 horas/aula para a formação em pesquisa.

Com a aprovação da nova matriz curricular para o curso de Pedagogia pelo órgão competente do estado do Paraná, em dezembro de 2007, passaram a fazer parte da estrutura atual do curso em questão estas duas contribuições, dentre outras providas deste estudo e de estudos anteriores baseados na Metodologia da Problematização.

Concluída esta pesquisa, inicialmente nos comprometemos com a sua divulgação, cumprindo o nosso propósito, também assumido com os especialistas, as professoras do ensino superior e do ensino fundamental, à época da coleta de informações junto aos mesmos. Em nossos contatos com escolas e com egressos do curso de Pedagogia, ouvimos, com frequência, queixas de que não recebem retorno dos pesquisadores a respeito dos resultados dos trabalhos com os quais colaboram. Enviaremos, portanto, uma cópia em CD do referido estudo à Secretaria Municipal de Educação e às escolas municipais que participaram de nossa pesquisa. Encaminharemos ainda, via *e-mail*, uma cópia do trabalho a cada especialista e professora do ensino superior que colaborou conosco. Desta forma, esperamos contribuir com informações que promovam a reflexão acerca da formação do pedagogo e da própria prática do professor em exercício.

Compartilharemos este trabalho com os colegas da nossa instituição, para que, juntos, possamos refletir a respeito do problema estudado, do referencial teórico e empírico apresentado, além das propostas que fizemos, para elaborar coletivamente novas alternativas de ação para o aperfeiçoamento e a qualidade da formação do professor-pedagogo.

Divulgaremos nosso estudo entre o corpo discente da nossa instituição e esperamos que essa divulgação contribua para esclarecer as dúvidas relacionadas à dinâmica da articulação da teoria com a prática escolar e as outras incertezas relacionadas à própria formação no curso.

Apresentaremos nosso trabalho, outrossim, à comunidade externa, em eventos promovidos pelo Departamento de Educação, como também pelos demais departamentos. Buscaremos divulgar os resultados e análise deste estudo em diferentes instâncias (eventos da educação, publicação em revista ou outros) para influenciar outras pessoas sobre a necessária reflexão sobre a temática.

Concomitante à divulgação, assumimos o compromisso de incentivar para a pesquisa os acadêmicos com quem trabalharmos. Como já foi citado, a matriz curricular do curso, de referência do nosso estudo, passou recentemente por uma reestruturação e pela primeira vez terá um trabalho de conclusão de curso (TCC – monografia). Buscaremos, pois, juntamente com os colegas da instituição, investir esforços para viabilizar, com adequação e consistência, a realização desta modalidade de pesquisa (TCC).

Comprometemo-nos a fazer contato com os colegas com o propósito de obter parceiros para desenvolver um trabalho de integração interdisciplinar.

Constatamos e reconhecemos nesta pesquisa que a interdisciplinaridade está relacionada a uma proposta de trabalho pedagógico que visa à qualidade dos resultados, auxilia na integração de conteúdos acadêmicos com o pedagógico e contribui para a compreensão da complexidade educacional em cursos que têm por finalidade a qualidade na formação do docente. Por isso, comprometemo-nos a fazer contato com os colegas, no intuito de obter parceiros para desenvolver um trabalho de integração interdisciplinar.

Por último, por termos identificado, na Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, características de pesquisa qualitativa que apresentam elementos capazes de contribuir para a formação e aperfeiçoamento de profissionais comprometidos com a práxis educativa e com o meio social, e por reconhecermos essa Metodologia como um caminho adequado para a formação do profissional reflexivo, que articula a teoria com a prática pedagógica, consideramo-la uma alternativa adequada para o exercício acadêmico na prática escolar e, também, para o aprofundamento teórico na disciplina Psicologia da Educação. Por isso, desenvolveremos atividades em grupo de estudo sobre a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz com professores e com acadêmicos, para que possamos ter maior domínio e habilidade ao utilizá-la em nossa prática pedagógica. Faremos isso, visando desenvolver projetos de pesquisa com essa Metodologia, a fim de contribuir para

a formação contínua de professores.

8.4 O SIGNIFICADO DA INVESTIGAÇÃO REALIZADA

O que significou, para nós, realizar esta pesquisa?

Como referimos desde o início deste trabalho, ele nasce de inquietações provenientes da experiência com disciplinas de Psicologia da Educação, ministradas em cursos de licenciatura, em uma IES pública do Norte de Paraná.

Sabendo o quanto esta pesquisa nos proporcionou em conquistas e aprendizagens, esperamos que outras muitas se somem a ela para o desenvolvimento de nossa vida acadêmica. Em nossa trajetória profissional, sempre nos preocupamos em buscar caminhos que apontassem e contribuíssem para a melhoria da formação do docente e para uma futura prática autônoma e comprometida com a qualidade de vida cidadã desses docentes.

Como temos constatado em várias situações de nossa prática docente, a complexidade da realidade escolar se mostra cada vez mais desafiadora e preocupante. Percebemos também que os nossos procedimentos em classe – sejam aqueles em aulas expositivas, sejam os de articulação teórico-prática, como os em grupos de estudo, em aberturas para discussão oral para análise de relatos da prática escolar levados à disciplina por acadêmicos – não apresentavam resultados satisfatórios de aprendizagem. Temos observado que, diante de novas situações reais da prática escolar relatada e estudada na disciplina, as dificuldades anteriores de compreensão dos fatos permaneciam. Os limites de nossa prática pedagógica eram perceptíveis e frustrantes. Ansiávamos por uma prática alicerçada em parâmetros teóricos e práticos que proporcionasse resultados positivos na disciplina, tendo como embasamento os conteúdos da disciplina Psicologia da Educação.

Optamos por desenvolver nossa investigação mediante a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz e por meio dela pudemos realizar uma análise mais profunda da realidade e refletir, crítica e sistematizadamente, a respeito de nosso objeto de pesquisa, já que essa metodologia nos leva conscientes por caminhos de compreensão e ação em busca de possíveis soluções para um determinado problema do recorte de realidade focalizado. Portanto, encontramos, graças à Metodologia da Problematização, possibilidades para incorporar novos e ricos elementos relacionados à nossa prática pedagógica, de modo

que nos sentimos agora mais confiantes para a ela retornar e poder nela imprimir maior qualidade, visando à formação dos futuros professores-pedagogos com os quais atuamos.

Quando iniciamos nossa reflexão, ainda na etapa da observação da realidade, constatamos situações desafiadoras a serem superadas no âmbito escolar, semelhantes àquelas relatadas em nossa disciplina. Em consulta à literatura, outros desafios foram confirmados e, também, de acordo com nossa experiência profissional, verificamos a precariedade da disciplina Psicologia da Educação na formação docente. Autores entendem, ainda, que a disciplina, como base científica, responsável por fornecer subsídios teóricos à disciplina acadêmica, não se encontra satisfatoriamente estruturada para oferecer, à teoria educativa, propostas concretas para a melhoria do processo educacional e do processo de ensino. Os limites da área da Psicologia, diante da diversidade e incerteza da prática educativa, se mostraram presentes e reconhecidos pelos autores.

Em entrevista com especialistas, vieram à tona, novamente, algumas de nossas suspeitas quanto à precariedade da disciplina na formação do docente. No entanto, estes profissionais apontaram caminhos para o reconhecimento e valorização da pesquisa como alternativa para a formação do professor-pesquisador. Afirmaram que a formação exigirá, da prática pedagógica acadêmica, aprofundamento teórico e articulação com a prática escolar, para possíveis intervenções reais no processo de ensino e aprendizagem. Reconhecemos, hoje, que tal procedimento pedagógico promove a aprendizagem significativa e o compromisso acadêmico com as necessidades daquela realidade problematizada. A formação para a pesquisa, em que o acadêmico é instigado ao exercício crítico e reflexivo para a intervenção na prática pedagógica, corresponde às necessidades atuais de formação profissional. Contudo, por mais motivadora que se apresente essa proposta, ela se mostra, a princípio, incompatível com nossas reais possibilidades ou condições concretas de formação. Mais uma vez, indagações surgiram em nosso estudo e, desta vez, houve certeza de que ainda não temos estrutura socioeconômica e educacional para formar, adequadamente e com a devida abrangência, o professor-pesquisador.

Os especialistas nos possibilitaram também momentos de reflexão a respeito da força das crenças construídas no decorrer da vida pessoal e acadêmica dos professores. Estas podem influenciar, como também impedir, novas elaborações cognitivas para a formação dos novos profissionais. Daí, a importância dos conteúdos da disciplina virem a provocar algum tipo de conflito naquilo que o acadêmico acredita, para que haja mudança nessas crenças e incorporação de novos entendimentos no comportamento, decorrente da formação acadêmica.

Entrar em contato com as respostas aos questionários das professoras do ensino superior e do ensino fundamental foi igualmente gratificante e, ao mesmo tempo, consolador. Na análise às respostas, percebemos que, como nós, as professoras reconhecem a necessidade de investimento na formação do pedagogo. Constatamos também que os procedimentos utilizados pelas professoras das disciplinas de Psicologia da Educação de outras instituições são semelhantes aos que utilizamos na tentativa de articular a teoria com a prática escolar. Muitas das referências teóricas e dos temas abordados na disciplina são similares e há um forte reconhecimento e valorização, pelo menos na fala das colaboradoras, da formação do profissional reflexivo, autônomo, capaz de intervir para transformar sua realidade. Constatamos também que carências observadas na formação docente na disciplina, em nossa instituição, são igualmente sinalizadas pelas professoras do ensino superior e percebidas pelas professoras do ensino fundamental.

As contribuições da disciplina Psicologia da Educação para a formação do pedagogo são reconhecidas por todas as instâncias deste trabalho como fundamental para o docente compreender os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno. Portanto, foi possível perceber que os caminhos estão sendo construídos e que, como nós, a Psicologia da Educação pode contribuir para a qualidade da educação e do ensino.

Realizar este trabalho a respeito das contribuições da Psicologia da Educação para a formação do professor-pedagogo, utilizando a Metodologia da Problematização, foi extremamente importante para o nosso aperfeiçoamento profissional. No decorrer da investigação, fomos percebendo nosso envolvimento, nosso avanço e nosso aprofundamento no tema e a ampliação de nossas habilidades para lidar com a investigação.

Foi-nos prazeroso trabalhar com esta metodologia, em virtude da competência e ponderação da nossa orientadora, da acolhida que nos dispensou e da segurança com que nos conduziu. No desenvolvimento do nosso trabalho, ela realimentou nossas esperanças de uma educação com qualidade e com responsabilidade na formação acadêmica. O seu compromisso e o seu crescimento profissional e cidadão esteve presente em todos os nossos encontros semanais. O incentivo para a reflexão e construção autônoma, em cada releitura do texto produzido, em cada ação em que atuou como orientadora, foi constantemente percebido nestes anos em que interagimos, e nos fizeram descobrir, para nossa surpresa, o quanto estávamos presas a crenças e procedimentos que contrariavam o que realmente defendíamos. E agora, temos certeza da necessidade de novas e constantes (re)construções e de outros entendimentos a respeito do papel da Psicologia da Educação na formação do professor reflexivo no ensino superior, e de que os professores responsáveis por

essa disciplina devem compor com os de outras do curso.

Podemos dizer que hoje contamos com mais informações, não apenas a respeito de nosso objeto de estudo. Com o exercício da investigação, que incluiu muita reflexão, podemos dizer que avançamos no desenvolvimento de muitas habilidades, especialmente naquelas de lidar com o objeto que nos preparou para outras investigações, incluídas aquelas que desejamos realizar com nossos próprios alunos. Podemos também afirmar que os objetivos do Programa de Mestrado foram alcançados conosco e que os nossos objetivos, vislumbrados ao ingressarmos no Programa, foram também alcançados, e muitas das nossas expectativas foram até mesmo superadas.

Por tudo isso, podemos afirmar que VALEU A PENA !!!!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; AZZI, Roberta Gurgel; MERCURI, Elisabeth N. G. Silva; PEREIRA, Marli A. Lucas. Em busca de um ensino de psicologia significativo para futuros professores. **GT. Psicologia da Educação/ n.20**. <http://www.anped.org.br/reuniões/26/trabalhos/patriciacristinaalmeida.rtf>. Acesso em: 10 jan. 2007.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. Discutindo a relação professor-licenciado e aluno-adolescente à luz da formação em Psicologia. In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.) **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Alínea, 2000. p.97-118.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões da nossa época, v. 103).
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica**. 2. ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 2000.
- BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; AZZI, Roberta Gurgel. Ensinando psicologia na licenciatura: experiências, opções e aprendizagem. In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Alínea, 2000. p. 149-161.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Aplicação da Metodologia da Problematização e seu potencial transformador. In: _____. (Org.). **Conhecer e intervir: o desafio da metodologia da problematização**. Londrina: UEL, 2001b. p.10-17.
- _____. Metodologia da problematização: algumas lições extraídas da prática. **Revista Educação e Ensino da Universidade São Francisco**, Bragança Paulista, v. 6, n. 2, p. 77-86, 2001a.
- _____. A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: _____. (Org.). **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicação**. Londrina, INEP/Eduel, p.1-28, 1999b.
- _____. **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicação**. Londrina: Eduel, 1999a.

_____. A metodologia da problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis. In: _____ (Org.). **Metodologia da problematização: experiências com questões de ensino superior, ensino médio e clínica.** Londrina: Eduel, 1998b. p. 15-42.

_____. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. In: _____ (Org.). **Metodologia da problematização: experiências com questões de Ensino Superior.** Londrina: Eduel, 1998c. p. 19-50.

_____. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Revista Interface**, Botucatu, v. 1, n. 2, p. 139-154, mar. 1998a.

BARROS, Aidil Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica.** 2. ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 2000.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.** São Paulo: Saraiva, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 15 maio 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 15 maio 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2006.

_____. **Lei nº 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/19394_96.htm>. Acesso em: 17 mar. 2006.

BRUNNER, Reinhard; ZELTNER, Wolfgang. **Dicionário de psicopedagogia e psicologia educacional**. Petrópolis: Vozes, 1994.

BZUNECK, José Aloyseo. A psicologia educacional e a formação de professores: tendência contemporânea. **Psicologia Escolar e Educacional**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 41-52, 1999.

CATHARINO, Tania Ribeiro. Psicologia na educação: contribuições da Análise Institucional para o processo pedagógico. In: MACIEL, Ira Maria. (Org.). **Psicologia e educação: novos caminhos para a formação**. Rio de Janeiro: Moderna, 2001. p.35-54.

COLL SALVADOR, César (Org.). **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Concepções e tendências atuais em psicologia da educação. COLL SALVADOR, César Coll; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús et al. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 2: Psicologia da educação escolar.

DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FAFICOP – FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE CORNÉLIO PROCÓPIO. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Cornélio Procópio: FAFICOP, 2005.

FIERRO, Alfredo. Personalidade e aprendizagem no contexto escolar. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2, p. 154-160.

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

GATTI, Bernardete Angelina. Tendências da pesquisa em psicologia da educação e suas contribuições para o ensino. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Org). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 105-116.

GOIS, Antônio. Universitários acham que seus cursos exigem pouco. **Folha de São Paulo**, 08 jul. 2007a. Caderno C1, Cotidiano.

_____. Formação de docente atrai mais aluno pobre. **Folha de São Paulo**, 08 jul. 2007b. Caderno C4, Cotidiano.

GUERRA, Clarisa Terezinha. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Alínea, 2000. p.69-96.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. **Estudo sobre as orientações motivacionais e envolvimento com a disciplina psicologia educacional de alunos de licenciatura**. Londrina, 1996. 104. f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LA ROSA, Jorge (Org.). **Psicologia e educação: o significado do aprender**. 7. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

LAROCCA, Priscila. O ensino de psicologia no espaço das licenciaturas. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 295-306, jun. 2007.

_____. **Psicologia e prática pedagógica: o processo de reflexão de uma professora**. Campinas, 2002a. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. Problematizando os contínuos desafios da psicologia na formação docente. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). **Psicologia e formação docente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002b.

_____. O ensino de psicologia da educação sob o olhar de licenciados e licenciandos. In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SADALA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Alínea, 2000a.

_____. O saber psicológico e a docência: reflexões sobre o ensino de psicologia na educação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 60-65, 2000b.

_____. **Psicologia na formação docente**. Campinas: Alínea, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. Psicologia e educação: hoje e amanhã. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 11-20, 1999.

MACEDO, Lino de. Desafios à prática reflexiva na escola. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 6, n. 23, set./out. 2002. Disponível em:
http://www.revistapatio.com.br/sumario_conteudo.aspx?id=300. Acesso em: 16 out. 2007.

MARCONI, Marina de Almeida; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Paulo Roberto. **Psicologia da educação**: interação e individualidade. São Paulo: FTD, 1994.

NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 16, n. 142, p.13-15, maio 2001.

_____. Cúmplice ou reféns? **Revista Nova Escola**, São Paulo, v.18, n. 162, p. 14-15, maio 2003.

OLIVEIRA, Cida et al. A escola reprovada. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 10, n. 39, p. 36-39, ago./out. 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologias**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignácio. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignácio. **Comprender e transformar o ensino**. Artmed: Porto Alegre, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; SEVERINO, Antonio Joaquim. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

SADALLA, Ana Falcão de Aragão; ESCHER, Carolina de Aragão. Análise de crenças e suas implicações para a educação. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Falcão de Aragão (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote Nova Enciclopédia, 1997. p. 77-91.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do. Psicologia escolar: um duplo desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 1, n. 23, p. 22-29, 2003.

WISNIVESKY, Mariana. **Psicologia e formação docente: indícios de uma relação**. Campinas, 2003. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

**Questão apresentada aos alunos do quarto ano do curso de Pedagogia
(2006) para observação em sala de aula no Ensino Fundamental I - etapa da
Observação da Realidade**

Apêndice 1 –

Questão apresentada aos alunos do quarto ano do curso de Pedagogia (2006) para observação em sala de aula no Ensino Fundamental I - etapa da Observação da Realidade

- Os conteúdos estudados no curso de Pedagogia, na disciplina Psicologia da Educação, estão sendo percebido na prática docente do professor do Ensino Fundamental I?

APÊNDICE 2

Ofício à Secretária Municipal de Educação para solicitar a relação de professores do Ensino Fundamental I

Apêndice 2 –

Ofício à Secretária Municipal de Educação para solicitar a relação de professores do Ensino Fundamental I

31 de outubro de 2006.

Ilma. Sra....

DD. Secretária Municipal de Educação

Eu, Ana Rita Levandovski, professora da Faculdade (nome excluído para não identificar) do Departamento de Educação, venho solicitar à Ilma. Sr^a. Secretária de Educação do município (X) a relação de professores que atuam em sala de aula regular no Ensino Fundamental I – 1^a a 4^a série –, que são formados em Pedagogia, nos últimos sete anos, pela instituição em que atuo.

O motivo desta solicitação é levantar subsídios para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, que tem como objetivo geral compreender a contribuição da disciplina de Psicologia da Educação para a prática docentes do egresso do curso de Pedagogia da (X) no Ensino Fundamental I.

Na expectativa de ser atendida o mais breve possível, coloco-me ao seu inteiro dispor para quaisquer outros esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof^a Ana Rita Levandovski

anarita_prof@yahoo.com.br

fone: 3904-1906

APÊNDICE 3A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
ESPECIALISTAS – ETAPA DA TEORIZAÇÃO

Apêndice 3A –**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESPECIALISTAS
– ETAPA DA TEORIZAÇÃO**

Prezado(a) Professor(a) Doutor(a):

Para a minha dissertação de mestrado em Educação, na UEL, sob a orientação da Profª Drª. Neusi Aparecida Navas Berbel, estou realizando uma pesquisa, seguindo a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, a respeito das contribuições da disciplina Psicologia da Educação, ministrada nos cursos de Pedagogia, para a prática docente no Ensino Fundamental I.

A metodologia que estou utilizando inclui pesquisa bibliográfica, com autores que abordam o tema e trazem informações esclarecedoras e norteadoras para nossos questionamentos, e pesquisa de campo, na forma de entrevistas com alguns professores, mestres ou doutores pesquisadores e outros atuantes em sala de aula.

Nesse intuito, agradeceria à Professora, a gentileza de fornecer-me respostas para algumas questões, que com certeza contribuirão significativamente para minha investigação. Garanto o anonimato de suas respostas, assim como o direito de retirar seu consentimento para o uso das mesmas, bastando que para isso me comunique sua decisão.

Terei prazer em enviar uma cópia de minha dissertação, quando concluída, por e-mail, caso seja de seu interesse.

Atenciosamente,

Ana Rita Levandovski

Concordo com os termos acima.

Prof. Dr.

E-mail:

Data: ____/____/____

APÊNDICE 3B

Questões para entrevista aos Especialistas - etapa da Teorização

Apêndice 3B –**Questões para entrevista aos Especialistas - etapa da Teorização**

Professor(a), do seu ponto de vista, qual o papel da Psicologia da Educação na formação do professor pedagogo?

No seu modo de entender, a disciplina acadêmica Psicologia da Educação é de caráter formativo ou informativo? Poderia explicar a razão de seu entendimento?

Como o professor pedagogo pode utilizar os conhecimentos aprendidos na disciplina Psicologia da Educação em sua atuação na sala de aula?

A disciplina Psicologia da Educação, no curso de Pedagogia que o(a) professor(a) conhece, está organizada de forma a contribuir para fundamentar a prática pedagógica dos futuros professores? De que modo? Pode explicar?

Os alunos do curso de Pedagogia estão sendo preparados para colocar em prática os ensinamentos da Psicologia da Educação? Em caso positivo, de que forma? Em caso negativo, há propostas concretas nesta direção? O que se propõe?

O(a) senhor(a) tem – ou teve – conhecimento de pesquisas sobre intervenções reais no processo de ensino e aprendizagem, por professores pedagogos como conseqüências dos estudos de Psicologia da Educação?

Que autores indica aos seus orientandos ou alunos quando estudam temas da Psicologia da Educação?

Agradeço sua atenção.

APÊNDICE 4A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR - ETAPA DA TEORIZAÇÃO

Apêndice 4A –**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES
DO ENSINO SUPERIOR - ETAPA DA TEORIZAÇÃO**

Prezado(a) Professor(a) da disciplina Psicologia da Educação
Do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual...

Para a minha dissertação de mestrado em Educação, na Universidade Estadual de Londrina - UEL, sob a orientação da Prof^a Dr^a. Neusi Aparecida Navas Berbel, estou realizando pesquisa, seguindo a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, a respeito das contribuições da disciplina Psicologia da Educação, ministrada nos cursos de Pedagogia, para a prática docente no Ensino Fundamental I.

A metodologia que estamos utilizando inclui pesquisa bibliográfica, com autores que abordam o tema e trazem informações esclarecedoras para nossos questionamentos, e pesquisa de campo, na forma de entrevistas com alguns professores, mestres ou doutores pesquisadores e outros atuantes em sala de aula.

Optamos, ainda, por buscar informações relacionadas à estrutura curricular e funcionamento da disciplina Psicologia da Educação, ou disciplinas correlatas, nos cursos de Pedagogia em outras instituições públicas de ensino superior do Paraná. Nosso objetivo é saber como as instituições de ensino superior têm tratado as respectivas disciplinas na formação do pedagogo.

Para atingir essa finalidade, solicito cópia do conteúdo programático das disciplinas relacionadas à Psicologia da Educação do curso de Pedagogia. Gostaria igualmente de solicitar ao professor da disciplina a gentileza de fornecer-me respostas para algumas questões, que com certeza contribuirão significativamente para minha investigação. Garanto o anonimato de suas respostas, assim como o direito de retirar seu consentimento para o uso das mesmas, bastando que para isso me comunique sua decisão.

Terei prazer em enviar uma cópia de minha dissertação, quando concluída, por e-mail, caso seja de seu interesse.

Atenciosamente,

Ana Rita Levandovski
anarita.prof@uahoo.com.br

Concordo com os termos acima.

Professor(a) : _____

E-mail :

Data: ____/____/____

APÊNDICE 4B

**Questões para serem respondidas pelos professores do Ensino Superior,
responsáveis pelas disciplinas de Psicologia da Educação - etapa da
Teorização**

Apêndice 4B –

Questões para serem respondidas pelos professores do Ensino Superior, responsáveis pelas disciplinas de Psicologia da Educação - etapa da Teorização

Professor(a), do seu ponto de vista, qual o papel da Psicologia da Educação na formação do professor pedagogo?

Quais os conhecimentos que você, docente da disciplina de Psicologia da Educação, considera importantes, ou fundamentais à formação do pedagogo que atuará no ensino fundamental?

A metodologia utilizada nas aulas de Psicologia da Educação permite conciliar elementos teóricos com situações reais? Em caso positivo, de que forma? Em caso negativo, há propostas concretas nesta direção? O que se propõe?

Como o professor pedagogo pode utilizar os conhecimentos aprendidos na disciplina Psicologia da Educação em sua atuação na sala de aula?

Segundo a sua experiência, o que deve conter um bom manual (livro didático) de teoria de Psicologia da Educação? Quais você utiliza com maior frequência? Por quê?

Professor, você acredita que estamos preparando verdadeiramente nossos acadêmicos para atuarem, futuramente, com qualidade e adequação no ensino fundamental? Pode explicar?

Agradeço sua atenção.

APÊNDICE 5A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
QUESTÕES AOS EGRESSOS DE PEDAGOGIA

Apêndice 5A –**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA QUESTÕES AOS
EGRESSOS DE PEDAGOGIA**

Prezado(a) Professor(a) da Rede Pública Municipal, do Ensino Fundamental I:

Para a minha dissertação de mestrado em Educação, na Universidade Estadual de Londrina - UEL, sob a orientação da Profª Drª. Neusi Aparecida Navas Berbel, estou realizando pesquisa, seguindo a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, a respeito das contribuições da disciplina Psicologia da Educação, ministrada nos cursos de Pedagogia, para a prática docente no Ensino Fundamental I.

A metodologia que estou utilizando inclui pesquisa bibliográfica, com autores que abordam o tema e trazem informações esclarecedoras para o problema da investigação, além de pesquisa de campo, na forma de entrevistas com professores, mestres ou doutores pesquisadores e outros atuantes em sala de aula.

Optei por consultar alguns professores da Rede Pública Municipal, do Ensino Fundamental I, egressos do curso de Pedagogia da IES de origem desta pesquisa, que tenham concluído sua formação nos últimos sete anos, com o objetivo de colher informações sobre como tem sido compreendida a contribuição da Psicologia da Educação para a formação e atuação docente.

Nesse sentido, agradeceria à Professora a gentileza de fornecer-me respostas para algumas questões, que com certeza contribuirão significativamente para minha investigação. Garanto o anonimato de suas respostas, assim como o direito de retirar seu consentimento para o uso das mesmas, bastando que para isso me comunique sua decisão.

Terei prazer em enviar uma cópia de minha dissertação, quando concluída, por e-mail, caso seja de seu interesse.

Atenciosamente,

Ana Rita Levandovski
anarita_prof@yahoo.com.br

Concordo com os termos acima.

Professora: _____

E-mail : _____ Data: ____/____/____

APÊNDICE 5B

Questões para entrevista aos egressos - Professores do Ensino Fundamental

I - etapa da Teorização

Apêndice 5B –

Questões para entrevista aos egressos - Professores do Ensino Fundamental I - etapa da
Teorização

Professor(a), do seu ponto de vista, qual o papel da Psicologia da Educação, cursada na Pedagogia, para a formação de professores para as séries iniciais?

Em que os estudos de Psicologia da Educação, no curso de Pedagogia, contribuem no dia-a-dia de sua atuação em sala de aula?

Você considera que a forma como as disciplinas de Psicologia da Educação foram trabalhadas, no momento de sua formação, no curso de Pedagogia, contribuiu para a utilização daqueles conhecimentos na sua atuação, hoje?

Do que você sente falta em relação à Psicologia da Educação na sua atuação educativa com seus alunos?

O que poderia ter sido diferente no seu curso de Pedagogia, em relação aos conteúdos da Psicologia, para apoiá-lo mais na atuação em sala de aula?

Agradeço sua atenção.