



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**HELEN SANTANA MANGUEIRA DE SOUZA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DIÁLOGO COM A PSICOLOGIA  
EDUCACIONAL**

**Rondonópolis  
2015**

HELEN SANTANA MANGUEIRA DE SOUZA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DIÁLOGO COM A PSICOLOGIA  
EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

**Orientador:** Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Rondonópolis  
2015

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

S232f Souza, Helen Santana Manguiera de.  
Formação de Professores : Um diálogo com a Psicologia Educacional / Helen  
Santana Manguiera de Souza. -- 2015  
90 f. ; 30 cm.

Orientador: Ademar de Lima Carvalho.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de  
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Rondonópolis, 2015.  
Inclui bibliografia.

1. Formação de Professores. 2. Psicologia Educacional. 3. Educação Superior. 4.  
Licenciaturas. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de  
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO : "FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DIÁLOGO COM A PSICOLOGIA EDUCACIONAL"**

AUTOR : Mestranda Helen Santana Manguiera de Souza

Dissertação defendida e aprovada em 12/03/2015.

Composição da Banca Examinadora:

|                               |               |  |
|-------------------------------|---------------|--|
| Presidente Banca / Orientador | Doutor(a)     | Ademar de Lima Carvalho<br>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO     |
| Examinador Interno            | Doutor(a)     | Raquel Gonçalves Salgado<br>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO    |
| Examinador Externo            | Livre Docente | Marilene Proença Rebello de Souza<br>UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO     |
| Examinador Suplente           | Doutor(a)     | Eglen Silvia Pipi Rodrigues<br>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO |

RONDONÓPOLIS, 12/03/2015.

*Dedico aos meus pais, Aldenir e Paulo Jorge,  
a quem devo a vida e grande parte do que sou.  
Aos familiares e amigos, com quem pude  
contar nessa trajetória até o presente.*

## AGRADECIMENTOS

Imensamente grata, aos meus pais, Aldenir e Paulo Jorge, que proporcionaram condições (familiares, estruturais, financeiras, afetivas) para que eu pudesse dedicar-me aos meus estudos integralmente. Tudo a vocês!

Ao meu (des)orientador, professor Ademar, pela confiança ao selecionar uma jovem recém-formada, mas cheia de ideias para revolucionar o mundo. Por acreditar no meu trabalho, incentivar meu crescimento enquanto pessoa, em primeiro lugar, e como profissional, tão importante quanto. Pela humildade, simplicidade, pela disposição de transformar os contextos em que atua. Professor que ao me (des)orientar acabou me mostrando o caminho da crítica, da desnaturalização, da autonomia pessoal. A você, minha eterna gratidão, carinho e respeito.

Às minhas professoras queridas, que iniciaram minha trajetória científica, Thaís Toledo, Juliana Donadone e Júlia Roca, obrigado pela confiança, pelo incentivo e pela escuta nos momentos difíceis.

À professora Clarisa Guerra, com quem pude estagiar e aprender ainda mais.

À irmã que eu conheci em Primavera do Leste e que tornou os meus dias mais divertidos e felizes. Tatiane, obrigado pela companhia, pela escuta, pelo apoio e pelo chocolate com cookie (o que não contribuiu esteticamente, mas amenizou os dias mais difíceis)!

Às amigas (sisters) Jessyca, Marina, Taila, Thaynan, Priscila e Camila, que, mesmo distantes, torceram pela minha vitória.

Aos companheiros de trabalho, de luta e de vida: Wesley, obrigado pelas discussões filosóficas e por quase sempre discordar ou questionar meu ponto de vista. No fim das contas, temos o mesmo objetivo: educação de qualidade! Silvia, Adriana e Poliana, obrigado pelo carinho de sempre. E aos demais colegas do IFMT-Campus Primavera do Leste, estamos juntos na luta por uma educação de qualidade, não apenas formal, mas social.

A toda turma do PPGEduc 2013, pela troca de experiências, pelos lanchinhos deliciosos. Em especial, às amigas Livia e Cristiane, pelos caldos e vinhos, e momentos de descontração. À amiga Aline, pelos trabalhos “sintéticos”, pelas discussões e pelo exemplo que muito contribuíram para minha formação. Às colegas de orientação, Soila e Matildes, “filhas” do mesmo orientador, pelos momentos juntas. Márcia e Fabiana, pelas risadas divididas.

A toda a minha família, em especial, ao meu irmão Ewerton, por emprestar o carro, me buscar, me levar, me apoiar, obrigado por tudo! Às tias Alvair, Del e tios Rosalino e Fernando, pela pousada em dias de congressos e treinamentos, e pela disponibilidade e companhia sempre. Obrigado às novinhas tia Naiane, tia Jonara e tia Sheila, pela doações sempre bem-vindas e pela alegria que me contagia! Aos avós Isabel, Oscar, Nailde e Jorge, pelos conselhos e incentivos. Aos tios Elenir, Jorge e Edmar, e aos primos Paulo Cesar, Larissa, Caroline, Juliana, Felipe, Raphael, Rafael e Thiago por dividir, na infância, as brincadeiras, e, hoje, os churrascos. E ao meu amor, que nem sempre entendia porque a “pima” tinha que estudar e trabalhar e não podia brincar com ele, Enzo, obrigado por me amar incondicionalmente!

À CAPES pelo curto, mas proveitoso período em que dispus da bolsa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação do Campus Universitário de Rondonópolis, em especial, às professoras Lindalva Garske e Eglén Rodrigues, pela simplicidade, companhia e discussões enriquecedoras. Aos professores Leonardo Souza e Raquel Salgado, pelas contribuições na área da Psicologia.

À professora Marilene Proença Rebello de Souza, por tão pronta e gentilmente ter aceito o convite para participar da avaliação deste trabalho e pelas contribuições na qualificação.

Aos cursos de licenciatura da UFMT/CUR, pela colaboração na pesquisa.

Em especial, às professoras participantes da pesquisa, pela disponibilidade de tempo e gentileza.

Enfim, agradeço a todos que passaram por minha vida e que contribuíram para que me tornasse quem sou hoje, e influenciaram direta ou indiretamente no desenvolvimento nesta pesquisa.

O que realmente conta na vida não é apenas o fato de termos vivido; é a diferença que fizemos nas vidas dos outros que determina a importância da nossa própria vida. (NELSON MANDELA).



## RESUMO

O modelo de formação inicial de professores por meio das licenciaturas é constante objeto de reflexão e questionamento. Dentre as disciplinas pedagógicas que constituem os cursos de licenciatura encontra-se a Psicologia Educacional. Como psicóloga, compreendo que a Psicologia pode ser uma das bases para a atuação docente. Observando o modelo de formação de professores no Brasil, que sempre priorizou as disciplinas específicas em detrimento da formação pedagógica, e verificando que as pesquisas sobre a Psicologia na formação de professores ainda são tímidas no Brasil, surgiu o problema desta pesquisa: **Como os licenciados da UFMT/CUR analisam a influência da Psicologia na sua formação?** Deste modo, o objetivo da presente pesquisa foi analisar que compreensão os licenciados da UFMT/CUR dos cursos de Letras, Geografia, História, Ciências Biológicas e Matemática têm da Psicologia Educacional em sua formação. Utilizando a concepção metodológica baseada nos princípios do materialismo histórico-dialético, participaram da pesquisa cinco licenciadas da UFMT/CUR, graduadas no período de 2010 a 2013, sendo uma egressa de cada curso de licenciatura (Letras, Geografia, Ciências Biológicas, História e Matemática) e que estavam atuando como professoras. Como instrumentos para levantar dados sobre o problema de pesquisa, foram analisados os Planos da Disciplina de Psicologia Educacional e os Projetos Pedagógicos dos Cursos e também foram feitas entrevistas semiestruturadas, realizadas a partir de uma perspectiva dialógica. O que foi possível perceber é que a formação de professores por meio das licenciaturas na UFMT/CUR tem priorizado a formação do bacharel em detrimento da formação do licenciado, repetindo o modelo de formação de professores 3+1 estabelecido no século XIX, onde eram oferecidos 3 anos de formação com nível de bacharelado, acrescido de 1 ano para a formação do licenciado. Permanece no ideário dos professores um modelo clínico de atuação do psicólogo, herança da formação destes profissionais ao longo da história. Observou-se que as aulas eram extremamente teóricas, pouco relacionadas à prática, e, ainda, que não houve uma apropriação teórica por parte das licenciadas. Constatou-se, também, que a presença da Psicologia Educacional na formação de professores influenciou as licenciadas na direção da escuta e da necessidade de respeito e entendimento do aluno, porém, em um foco individualizante e descontextualizado. Assim, novos estudos devem ser realizados para uma melhor compreensão da temática proposta, em direção a uma atuação que permita a humanização e a emancipação humana.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Psicologia Educacional. Educação Superior. Licenciaturas.

## ABSTRACT

The initial teacher training model through the undergraduate courses requires constant reflection and questioning. Among the pedagogical disciplines that constitute the undergraduate courses there is the Educational Psychology. As a psychologist, I understand that Psychology can be one of the bases for the teaching practice. By observing the teacher training model in Brazil, which has always prioritized specific disciplines at the expense of pedagogical training on teaching, and finding out that the researches about Psychology in teacher's education are still weak in Brazil, the problem of this research arose: How do teachers UFMT / CUR analyze the influence of Psychology in their training? Thus, the objective of this study was to analyze the understanding that students from UFMT / CUR Languages, Geography, History, Biology and Mathematics degrees have about Educational Psychology in their training. Using the methodological design based on the principles of historical and dialectical materialism, five UFMT / CUR students, that were working as a teacher, graduated in the period 2010-2013, one representative of each degree course (Languages, Geography, Biology, History and Mathematics ), took part in the survey. As instrument for data collecting on the research problem, the Plans of Educational Psychology Discipline were analyzed and the Pedagogical Projects of the courses and were also made semi-structured interviews carried out from a dialogical perspective. What was possible to notice is that the training of teachers through the degrees in UFMT / CUR has prioritized the formation of bachelor instead of training of the teacher's program, repeating the model of teacher training 3 + 1 set in the nineteenth century, where they were offered three years of training with a bachelor's degree, plus one year for the formation of licensed. It was also noticed, that remains in the teachers' ideas a clinical model of psychologist's performance, heritage training of these professionals throughout history. It was observed that the classes were extremely theoretical, some related to the practice, and also that there was no theoretical appropriation by licensed. It was found also that the presence of Educational Psychology in teacher education influenced licensed toward the listening and the need to respect and understanding of the student, however, in a individualized and decontextualized focus. Thus, further studies should be conducted to a better understanding of the proposed theme, towards a performance that allows the humanization and human emancipation.

Keywords: Teacher's Training. Educational Psychology. Higher Education. Degrees.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |  |
|---------|--|
| ABRAPEE | Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional    |
| CAPES   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  |
| CONPE   | Congresso Nacional de Psicologia Escolar                     |
| CFP     | Conselho Federal de Psicologia                               |
| CUR     | Campus Universitário de Rondonópolis                         |
| EaD     | Ensino à Distância   |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional               |
| PARFOR  | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PCC     | Prática como Componente Curricular                           |
| PIBID   | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência     |
| PPC     | Projeto Pedagógico do Curso                                  |
| PROUNI  | Programa Universidade para Todos                             |
| SCIELO  | ScientificElectronic Library Online                          |
| UAB     | Universidade Aberta do Brasil                                |
| UFMT    | Universidade Federal de Mato Grosso                          |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 – Objetivos dos Cursos de Licenciatura da UFMT/CUR analisados                                      | 65 |
| Tabela 2 – Dados referentes à formação pedagógica nas licenciaturas da UFMT/CUR analisadas                  | 66 |
| Tabela 3 – Dados referentes à disciplina de Psicologia Educacional nas licenciaturas da UFMT/CUR analisadas | 68 |
| Tabela 4 –Ementas de Psicologia da Educação nas licenciaturas da UFMT/CUR analisadas                        | 69 |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>13</b> |
| <b>1 DELINEANDO A PESQUISA: O PROBLEMA, O REFERENCIAL TEÓRICO E O MÉTODO.....</b>                                 | <b>17</b> |
| 1.1 A construção do problema: da motivação pessoal ao meio acadêmico .....  | 17        |
| 1.2 Os caminhos da pesquisa: o referencial teórico e o método.....  | 19        |
| <b>2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCURSOS HISTÓRICOS E A BUSCA PELA FORMAÇÃO EMANCIPADORA.....</b>                  | <b>25</b> |
| 2.1 A formação de professores no Brasil .....   | 25        |
| 2.2 Formação de professores: a <i>práxis</i> como objetivo.....   | 31        |
| 2.3 Saberes necessários na formação de professores .....  | 36        |
| <b>3 PSICOLOGIA EDUCACIONAL: DIFERENTES PARADIGMAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>       | <b>42</b> |
| 3.1 A Psicologia Educacional no Brasil.....   | 42        |
| 3.2 Psicologia Educacional: a contribuição de Vigotski.....   | 51        |
| 3.3 Contribuições da Psicologia Educacional para a formação de professores em uma perspectiva emancipatória ..... | 56        |
| <b>4 COMO LICENCIADOS DA UFMT/CUR AVALIAM A PSICOLOGIA NA SUA FORMAÇÃO? ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>    | <b>60</b> |
| 4.1 Os sujeitos da pesquisa.....  | 60        |
| 4.2 Instrumentos .....  | 61        |
| 4.2.1 Projetos Pedagógicos dos Cursos e Planos de Disciplina de Psicologia Educacional ....                       | 62        |
| 4.2.2 Entrevistas semiestruturadas dialógicas .....   | 62        |
| 4.3 Formamos profissionais para dar aulas ou para a Educação? Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.....    | 63        |
| 4.4 Psicologia na formação de licenciados da UFMT/CUR: análise das entrevistas .....                              | 69        |
| 4.5 À guisa de conclusões .....   | 77        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>80</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>84</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>  | <b>87</b> |

## INTRODUÇÃO

O presente texto é resultado da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, tendo como objeto a disciplina de Psicologia Educacional na formação de professores.

O problema central da pesquisa trata da compreensão de licenciados da UFMT/CUR acerca da influência da disciplina de Psicologia Educacional em sua formação e atuação profissional, assim, a pergunta central que norteou a pesquisa foi: **Como os licenciados da UFMT/CUR analisam a influência da Psicologia na sua formação?**

Tal problemática surge da confluência de diversas experiências: pessoais, acadêmicas e profissionais. Pessoalmente, nas interações com os professores e amigos que cursaram licenciaturas, a retórica sobre a Psicologia em suas formações sempre recaiu sobre a abrangência dos conteúdos, que não atendiam a demanda educacional, e na dificuldade da conversão das teorias psicológicas em ações práticas. Tal fenômeno suscitou a curiosidade em investigar as relações entre a Psicologia e a formação docente.

Após uma busca bibliográfica, durante a graduação em Psicologia, em indexadores eletrônicos, como o SciELO, observei que o modelo de formação de professores no Brasil sempre priorizou as disciplinas específicas em detrimento da formação pedagógica. Verifiquei que, embora as relações entre Psicologia e Educação sejam de longa data, as pesquisas sobre a Psicologia na formação de professores ainda são escassas no Brasil. Deste modo, surgiu o problema desta pesquisa.

Ao ingressar no mestrado em Educação, o estudo de diversas temáticas relacionadas à Educação, dentre elas as Políticas Educacionais, suas inter-relações com os diversos contextos (político-sociais, econômicos, etc.), além das relações entre Educação e os processos ligados ao modelo de produção capitalista (transnacionalização do capital, controle externo sobre o direcionamento da educação, etc.), a própria concepção de Educação, Escola e da Psicologia Educacional na formação de professores ampliaram o olhar sobre a problemática e possibilitaram a definição do presente objeto e a execução desta pesquisa.

Deste modo, esta pesquisa objetivou analisar que compreensão os licenciados da UFMT/CUR dos cursos de Letras, Geografia, História, Ciências Biológicas e Matemática têm da Psicologia em sua formação.

Do objetivo geral, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos:

- Verificar como tem sido organizada a formação de professores nas licenciaturas da UFMT/CUR analisadas;
- Identificar quais conteúdos e que metodologia foi empregada na disciplina de Psicologia Educacional dos cursos de licenciatura da UFMT/CUR analisados;e
- Analisar, a partir da fala dos sujeitos, como professores egressos das licenciaturas da UFMT/CUR avaliam a influência da Psicologia na sua formação e atuação.

Assim, para construir esta pesquisa e atender aos objetivos propostos, foi adotada uma postura teórico-metodológica baseada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, tendo como principais aportes teóricos a Pedagogia de Paulo Freire e a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski.

Desta forma, foram analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos, os Planos da Disciplina de Psicologia Educacional e entrevistadas cinco professoras<sup>1</sup> licenciadas nos cursos de Letras, Geografia, História, Ciências Biológicas e Matemática da UFMT/CUR, cada uma representando um curso.

Esta pesquisa parte dos pressupostos de que:1) a principal função da educação é a humanização;2) a humanização é o processo de tornar-se humano, para tal é necessário o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e isso se dá por meio da interação social, portanto, o ser humano é um ser essencialmente social; 3) o fato do ser humano ser social e político exige a construção de relações sociais justas e libertadoras, em busca do bem comum; 4) a Escola, enquanto instituição educacional por excelência, por possuir um caráter intencional e por nela se desenvolverem diversas interações, tem por seu objetivo final a humanização.

A análise dos dados foi realizada a partir dos referenciais teóricos já destacados, além de outros referentes à formação de professores, como Gatti, Barreto e André (2011); Franco (2008); Contreras (2002); Guerra (2003); Severino (2001), dentre outros. Com relação à Psicologia Educacional foram utilizados como aportes, além de Vigotski (1979, 1995, 1993, 2000); Antunes (2003, 2007); Barbosa (2011, 2012); Facci, 2004; Prestes e Tunes (2012); Tuleski (2008); Duarte (2001), Patto (1990, 1991), Meira (2003), dentre outros.

A relevância científica desta pesquisa reside no fato de que ela pretende ampliar as pesquisas na área de formação docente na Psicologia Educacional, refletindo sobre a influência da Psicologia na formação de professores e analisando o papel desta em sua

---

<sup>1</sup>O fato de serem todas mulheres é apenas uma coincidência e também se deve ao fato de a maioria das graduadas em licenciaturas serem do gênero feminino. A grafia com “x” representa uma posição epistemológica que compreende a diversidade de gêneros grafada com uma letra, assim, as palavras escritas desta maneira representam tanto os gêneros feminino, masculino, quanto os transexuais.

formação. A relevância social se encontra na proposição de novas formas de se educar em Psicologia, o que influenciará diretamente os profissionais da educação e indiretamente toda comunidade escolar, além de proporcionar o questionamento das atuais formas como a disciplina é ministrada nos cursos de graduação. A relevância pessoal se localiza nas aprendizagens construídas a partir da pesquisa, e na resolução do problema de pesquisa que possui motivação pessoal, conforme foi descrito.

A presente dissertação foi estruturada em quatro capítulos: o **Capítulo 1: Delineando a pesquisa: o problema, o referencial teórico e o método**, tem por objetivo apresentar o delineamento do estudo, desde a formulação do problema de pesquisa, suas justificativas, passando pelo referencial teórico-metodológico, análise de dados e conclusões, além de explicitar quem são os sujeitos, instrumentos e procedimentos que fizeram parte da pesquisa. Para tanto, o capítulo é dividido em duas seções, sendo a última subdividida em duas: 1.1 A construção do problema: da motivação pessoal ao meio acadêmico; 1.2 Os caminhos da pesquisa: o referencial teórico e o método.

O **Capítulo 2: Formação de professores: percursos históricos e a busca pela formação emancipadora** tem por finalidade traçar uma breve narrativa da história da formação de professores no Brasil, desde a Revolução Francesa, perpassando a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 20/12/1996), até o presente momento histórico, discutir o atual modelo de formação de professores adotado pelas licenciaturas e apresentar o ideário de formação emancipadora, baseado na construção de uma *práxis* educacional, com fins de humanização, na perspectiva de Freire. Desta forma, o capítulo é dividido em três seções: 2.1 A formação de professores no Brasil; 2.2 Formação de professores: a *práxis* como objetivo; 2.3 Saberes necessários na formação de professores.

O **Capítulo 3: Psicologia Educacional: diferentes paradigmas e contribuições para a formação de professores** objetivou descrever brevemente a história da Psicologia Educacional no Brasil, apresentar a obra de Vigotski e sua importância para a Psicologia Educacional, além de apresentar algumas contribuições desta área do conhecimento para a formação de professores em uma perspectiva emancipatória. Para isso, o Capítulo se estrutura em três seções: 3.1 A Psicologia Educacional no Brasil; 3.2 Psicologia Educacional: A contribuição de Vigotski; 3.3 Contribuições da Psicologia Educacional para a formação de professores em uma perspectiva emancipatória.

Por fim, o **Capítulo 4: Como licenciados da UFMT/CUR avaliam a Psicologia na sua formação? Análise e discussão dos dados**, tem por finalidade apresentar e discutir os dados obtidos nesta pesquisa, coletados a partir de uma perspectiva materialista histórico-



dialética tendo como principais aportes teóricos a Pedagogia de Paulo Freire e a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. Para tanto, o capítulo foi dividido em cinco seções: 4.1 Os Sujeitos da pesquisa; 4.2 Instrumentos; 4.2.1 Projetos Pedagógicos dos Cursos e Planos de Disciplina de Psicologia Educacional; 4.2.2 Entrevistas Semiestruturadas dialógicas; 4.3 Formamos profissionais para dar aulas ou para a educação? Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos; 4.4 Psicologia na formação de licenciados da UFMT/CUR: Análise das Entrevistas; 4.5 À guisa de conclusões.

## 1 DELINEANDO A PESQUISA: O PROBLEMA, O REFERENCIAL TEÓRICO E O MÉTODO

Pensar certo significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos.

Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto. A rigorosidade nos possibilita maior ou menor exatidão no conhecimento produzido ou no achado de nossa busca epistemológica.  
(PAULO FREIRE)

Este capítulo se propõe a apresentar o delineamento do estudo, desde a formulação do problema de pesquisa, suas justificativas, passando pelo referencial teórico-metodológico que perpassará todas as etapas da investigação, análise de dados e conclusões, até a explicitação de sujeitos, instrumentos e procedimentos que fizeram parte da pesquisa.

### 1.1 A construção do problema: da motivação pessoal ao meio acadêmico

Sou rondonopolitana, filha de um radialista e de uma professora. Cursei todo Ensino Fundamental e Médio em escola pública. A formação em escolas públicas agregou à minha vida a oportunidade de conhecer o ensino oferecido pelo Estado e as dificuldades enfrentadas por todos os profissionais da Educação Básica, dentre eles, os professores, os técnicos, a equipe gestora e o apoio escolar, porém, sob a perspectiva de aluna.

Aos 17 anos, indecisa com a quantidade de cursos à minha disposição, tentei o vestibular para Medicina Veterinária, e não fui aprovada. No mesmo ano, havia me inscrito no *Programa Universidade para Todos* (PROUNI) e consegui uma bolsa para o curso de Psicologia na Universidade de Cuiabá/Campus Rondonópolis. Cursei por um ano e, no ano seguinte, prestei a prova de transferência facultativa para a UFMT/CUR, quando fui aprovada e comecei a cursar Psicologia nesta instituição.

O curso de Psicologia, iniciado por curiosidade, tornou-se uma paixão. Minha visão do ser humano foi extensamente ampliada. Passei a compreendê-lo como um ser que é capaz de aprender e se modificar por toda a vida, ser que não *é* sim *está*, ser que modifica o mundo e é modificado por ele, ser que é extremamente complexo, ser que é social, ser que a Psicologia tenta compreender. O pensamento crítico com relação ao que é construído socialmente, e,

inclusive as minhas próprias crenças e teorias, também foram estimulados durante a graduação e permanecem em constante modificação a cada nova aprendizagem.

Em abril de 2012, fui nomeada Técnica Administrativa Educacional e passei a participar da equipe de uma escola. Da secretaria, a partir do convívio com professores, funcionários da escola e alunos, percebi o quanto a Psicologia poderia contribuir para um funcionamento melhor da instituição escolar, mas, principalmente, nas relações humanas que se estabelecem, em formas de se ensinar e aprender, na compreensão de problemas ou situações que podem afetar o aprendizado, na formação dos professores para a percepção do ser humano como um ser social, multifacetado, ser de possibilidades, enfim, na compreensão da educação como formação integral do ser humano.

O desejo de me tornar pesquisadora já era fato desde os primeiros anos de graduação, contudo, a opção pela Educação foi concretizada a partir da junção das experiências vividas em meu ambiente de trabalho; da “herança familiar” na área da Educação, já que, desde minha avó, passando por minhas tias e chegando à minha mãe, todas são professoras e sempre descreviam suas experiências em sala de aula e na escola; e da crença que a educação, no contexto escolar, é a maneira de participar da formação de cidadãos e sujeitos humanos, que abrange a maior parte da população e que consegue superar, mesmo que não totalmente, as diferenças biopsicosociais presentes na sociedade.

Acredito que a construção de um mundo mais igualitário, fraterno e solidário pode ser fortemente influenciada pela educação formal, e não só pela transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, mas pela construção de relações humanas genuínas pela promoção de consciência crítica que os profissionais da educação podem proporcionar não só aos alunos, mas a seus familiares e à comunidade a que pertencem.

A forma que encontrei de tentar mudar o mundo, ou ao menos os contextos de que faço parte, foi tornar-me pesquisadora e estudar as formas pelas quais a Psicologia pode contribuir com a Educação, partindo da formação docente, onde há a inserção da disciplina de Psicologia Educacional. Nas interações com os professores e amigos que cursaram licenciaturas, a retórica sobre a Psicologia em suas formações sempre recaiu sobre a abrangência dos conteúdos, que não atendiam a demanda educacional, e na dificuldade da conversão das teorias psicológicas em ações práticas.

Intrigada com as posições dos professores, e, como psicóloga, compreendendo que a Psicologia pode ser uma das bases para a atuação docente, empreendi uma busca bibliográfica, durante a graduação em Psicologia, em indexadores eletrônicos como o SciELO, a fim de levantar mais dados sobre o problema que começava a se delinear.

Com as pesquisas que realizei, observei que o modelo de formação de professores no Brasil sempre priorizou as disciplinas específicas em detrimento da formação pedagógica; que as relações entre Psicologia e Educação são de longa data e que a Psicologia foi uma das bases para a construção da Educação enquanto campo científico durante a modernidade e a constituição da Escola Nova no Brasil; e, ainda, que as pesquisas sobre a Psicologia na formação de professores ainda são tímidas no Brasil.

Deste modo surgiu o problema desta pesquisa: **Como os licenciados da UFMT/CUR analisam a influência da Psicologia na sua formação?** A relevância científica desta pesquisa reside no fato de que ela pretende ampliar as pesquisas na área de formação docente na Psicologia Educacional, refletindo sobre a influência da Psicologia na formação de professores e analisando o papel desta em sua formação. A relevância social se encontra na proposição de novas formas de se educar em Psicologia, o que influenciará diretamente os profissionais da educação e, indiretamente, toda comunidade escolar, além de proporcionar o questionamento das atuais formas como a disciplina é ministrada nos cursos de graduação. A relevância pessoal se localiza nas aprendizagens construídas a partir da pesquisa, e na resolução do problema de pesquisa que possui motivação pessoal, conforme foi descrita.

## **1.2 Os caminhos da pesquisa: o referencial teórico e o método**

O atual cenário educacional dispõe de complexos problemas aos quais a Educação deve se atentar: vivemos a era das dúvidas, as certezas que existiam na modernidade são colocadas sob suspeita em uma pós-modernidade que se constrói na linguagem e que limita as ações coletivas amplas, pois pressupõe que as verdades são válidas apenas em determinados contextos para uma comunidade local (DELLA FONTE, 2010; DUARTE, 2004; MACLAREN, 2009). Vivemos em um Estado capitalista sob influência da ideologia neoliberal que interfere diretamente nos modos de gestão escolar e influencia nos fins aos quais a educação deve se propor, a forma como deve se organizar, o currículo que deve seguir, o perfil profissional dos educadores (AFONSO, 2001; BALL, 2001, 2005; BEECH, 2009), enfim, somos partícipes de uma sociedade multicultural, que exige novas formas de se lidar com a educação e com a formação de professores (ARROYO, 2011; CANDAU, 2012; GADOTTI, 1995; SEVERINO, 2001).

Neste cenário, é preciso pensar novas formas de se ver a Educação, os sujeitos, a sociedade e a formação de professores. Isso significa reavaliar as teorias/práticas sob as quais nos pautamos, para responder aos novos desafios. Isso não significa abandonar as teorias que

sempre nos embasaram, mas buscar nelas os fundamentos para criar novas soluções para os problemas aos quais elas não puderam responder integralmente. Neste sentido, é preciso se posicionar teórico e metodologicamente, pois não há como construir uma *práxis* sem uma fundamentação teórica, uma visão epistemológica e gnosiológica consistentes. Partir desse posicionamento não significa, porém, manter uma postura indiferente às mudanças histórico-culturais, e sim estar em constante interação com as novas realidades, mas mantendo os princípios orientadores da nossa *práxis*.

Neste sentido, anoro-me nas proposições de Freire (1987, 2001, 2002) acerca do objetivo fundamental da educação, que é a libertação, a autonomia e a emancipação: libertação das condições sub-humanas às quais os explorados pelo capital são submetidos nas relações de trabalho e poder; emancipação no sentido de se constituírem enquanto seres humanos por meio do diálogo com o outro e do aprender uns com os outros, mediados pelo mundo e conquistando a autonomia sobre a própria vida e a vida social, tornando-se sujeitos da própria História, pois isso se refere, sim, à construção da história social, que é feita pelos homens, que é um espaço de possibilidades e não de determinações.

Com relação às contribuições do campo da Psicologia para a formação de professores, referencio-me às contribuições da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski<sup>2</sup> (1979, 1995, 1993, 2000) que compreende o ser humano como constituído na interface da história natural (materialismo dialético) e da história do homem (materialismo histórico). Deste modo, o homem é capaz de agir intencionalmente e criar para além da situação imediata, apresentando funções psicológicas superiores, como a linguagem, a criação de conceitos, dentre outras, diferentemente dos demais animais.

As posições comuns aos pensamentos freireano e vigotskiano dizem respeito à concepção de homem como um ser em transformação, produto e processo do movimento dialético das relações socioculturais nas quais se encontra imerso, um ser social, ativo e histórico (ALVES, 2012). A autora afirma, ainda, que as semelhanças nas teorias de Freire e Vigotski se devem a uma utopia comum: fazer da *práxis* humana uma *práxis* crítica e transformadora, *práxis* a partir da qual se constituem o humano e o mundo, num processo dialético e ininterrupto, tendo como horizonte a criação de relações sociais justas e democráticas. Ambos contribuíram com a sua *práxis* em seu contexto histórico social para a produção de uma ciência a partir de concepções de mundo e de ser humano voltadas para a justiça e para formas menos excludentes de humanização.

---

<sup>2</sup> Existem diversas grafias utilizadas para se referir ao autor: Vygotsky; Vygotski, Vigotskii, Vigotskji, Vigotsky. Optei pela grafia Vigotski pois é a que tem sido utilizada pelas traduções diretamente do russo para o português, e representa uma tentativa de aproximação à obra original do autor.

Coerentemente com o referencial teórico adotado nesta dissertação, e partilhando da utopia comum aos pensadores, concebo o ser humano como um ser histórico, em constante transformação, que modifica e é modificado por seu contexto sociocultural, que é produtor e produto de sua cultura, que se constitui a partir da sua atividade material e nas suas relações interpessoais. Acredito, também, que a ciência, a filosofia, a tecnologia, a cultura e todas as criações humanas devem servir à humanização e à construção de relações sociais pautadas na solidariedade, na justiça e, utilizando um termo de Freire, na amorosidade.

Desta forma, a pesquisa, em Educação, em Psicologia ou em qualquer outra área, deve promover formas menos excludentes de humanização. Portanto, a metodologia adotada não poderia destoar dos referenciais já destacados, não porque estão prontos e não precisam de modificações, mas porque atendem aos objetivos ora propostos e permitem que a cada novo problema sejam revisitados e reinterpretados. Ante o exposto, é necessário aprofundar a discussão acerca do referencial teórico-metodológico que perpassará toda a pesquisa.

Para além de uma abordagem de pesquisa, a escolha de uma metodologia exige uma opção teórico-epistemológica, ou seja, diz respeito às formas de se abordar o objeto, aos objetivos com relação a este, às maneiras de conceber o sujeito, à visão de mundo, de ciência e de verdade que possui o pesquisador (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002).

Nesse sentido, González Rey (2010) afirma que uma pesquisa deve ancorar-se num sistema teórico e compreendê-lo como um sistema aberto, assim, quando o pesquisador encontrar-se no momento empírico de sua pesquisa ocorrerá uma tensão entre a teoria geral assumida e o momento atual da pesquisa no qual o pesquisador deve desenvolver um modelo de inteligibilidade, ou seja, produzir um novo conhecimento.

Nesse mesmo movimento, Kosik (1975, p. 17) afirma que “Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis”. Na mesma direção, Vigotski e Freire acreditam que os fenômenos não se apresentam diretamente aos olhos do observador. Partindo desse pressuposto, para se chegar aos fenômenos é preciso um método rigoroso, que parta de um embasamento teórico-metodológico que permite compreender o fenômeno em seu movimento dialético, assim, a verdade é passível de mudança, já que está em constante movimento.

Ao expor seu método de pesquisa, Vigotski (1995) afirma que a especificidade de seu objeto de estudo (as funções psicológicas superiores) exigia um novo método para além do empregado pela Psicologia da época, que se baseava no princípio Estímulo-Resposta (E-R) e, portanto, apresentava um enfoque naturalista da psicologia humana. De acordo com o autor “pensar assim significa reconhecer que a conduta humana se encontra à margem do

desenvolvimento histórico da humanidade”<sup>3</sup>.(VIGOTSKI, 1995, p. 61).Para o autor, a perspectiva histórica é fundamental para compreender seu objeto à luz da história, que ilumina o presente, enquanto nos encontramos em dois planos simultâneos: o que é e o que foi.

Nesta direção, a presente pesquisa está ancorada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético,do mesmo modo como a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski se ancorou.

Para o materialismo, o mundo é, por sua natureza, material, e os fenômenos são representações da matéria em movimento. A matéria é algo objetivo, ou seja, existe independentemente da nossa consciência, ela é primária, assim, as sensações, percepções, e a consciência são derivadas da matéria. Esta posição materialista possui implicações sobre a noção de verdade, pois ela permite dizer que há verdades não conhecidas, que não passaram pela consciência, pela prática humana, mas não há verdades incognoscíveis.

O materialismo é complementado pela dialética. A dialética também está presente nos trabalhos de Freire, porém, não do modo materialista, como se encontra em Vigotski.

A questão que dá início à dialética refere-se à explicação do movimento e da transformação das coisas. Em oposição às concepções metafísicas, que veem os fenômenos como independentes e estáticos, a dialética considera todas as coisas em movimento e relacionadas umas com as outras (GADOTTI, 2004).

A dialética possui uma longa história e sua concepção apresentadiferentes nuances em diferentes épocas, todavia, a questão do movimento, da contradição e da transformação, sempre estiveram presentes nas ‘dialéticas’ existentes. Porém, de acordo com Gadotti (2004), é apenas com Marx e Engels que a dialética adquire um status filosófico (materialismo dialético) e científico (materialismo histórico).

A concepção dialética em Marx refere-se não apenas a um método para se alcançar a verdade, mas a uma concepção de homem, de sociedade e da relação homem-mundo (GADOTTI, 2004). Marx, ao tentar compreender o modo de produção capitalista, entende a história como movimento, como um ‘estar sendo’, e não como uma forma final, imutável. Sua concepção dialética difere do idealismo de Hegel, que postulava que a razão cria o mundo, ou da visão empirista da realidade pura, que é dada e imutável. Marx acredita que é o homem, por meio do modo de produção da sua vida material, que se produz a si mesmo e à sociedade. Ainda para Marx, a condição para que o homem se torne homem é o trabalho (GADOTTI, 2004). Assim, Marx passa de uma visão idealista a uma visão materialista da dialética.

---

<sup>3</sup>Texto traduzido de“Pensar así significa reconocer que laconducta humana se halla al margendeldesarrollo histórico de lahumanidad.”

No segundo posfácio de “O Capital”, Marx (1872) esclarece alguns pontos sobre o seu método, deixando explícita sua oposição à visão idealista de Hegel:

A mistificação que a dialéctica sofre às mãos de Hegel de modo nenhum impede que tenha sido ele a expor, pela primeira vez, de um modo abrangente e consciente as suas formas de movimento universais. Nele, ela está de cabeça para baixo. Há que virá-la para descobrir o núcleo racional no invólucro místico [...] Na sua forma mistificada, a dialéctica tornou-se moda alemã, porque ela parecia glorificar o existente. Na sua figura racional, ela é um escândalo e uma abominação para a burguesia e para os seus porta-vozes doutrinários, porque, na compreensão positiva do existente, ela encerra também ao mesmo tempo a compreensão da sua negação, da sua decadência necessária; porque ela apreende cada forma devinda no fluir do movimento, portanto, também pelo seu lado transitório; porque não deixa que nada se lhe imponha; porque, pela sua essência, é crítica e revolucionária . [...] O movimento pleno de contradições da sociedade capitalista faz-se sentir do modo mais flagrante para o burguês prático nas vicissitudes do ciclo periódico que a indústria moderna atravessa e no seu ponto culminante — a crise universal. Ela vem de novo a caminho, embora ainda nos estádios preliminares e, pela omnilateralidade do seu palco de acção, bem como pela intensidade do seu efeito, enfiará a dialéctica na cabeça mesmo dos novos-ricos do novo sacro império prusso-germânico (MARX, 1872, não paginado).

Na concepção dialéctica marxista, as coisas e os fenômenos estão em um movimento contínuo, na luta de seus contrários. Assim, não é possível concebê-los de maneira estática. Há ainda uma compreensão de totalidade dos fenômenos e coisas, dessa maneira, pensamento e matéria, teoria e prática possuem a mesma natureza que é indivisível (GADOTTI, 2004). Essa compreensão de totalidade permite, ainda, perceber a inter-relação entre os fenômenos que inexistem no vazio, ou seja, só são reais na inter-relação uns com os outros.

Para Marx (1872), há uma diferença entre o método de investigação e o método de exposição:

Certamente que o modo de exposição se tem de distinguir formalmente do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar do material em pormenor, de analisar as suas diversas formas de desenvolvimento e de seguir a pista do seu vínculo interno. Somente depois de completado este trabalho pode o movimento real ser exposto em conformidade. Se se consegue isto e se a vida do material se reflecte; então, idealmente[*ideell*], poderá parecer que se está perante uma construção *a priori*(não paginado, grifo do autor).

O método de investigação consiste, então, num meio para se apropriar dos pormenores da realidade estudada. Por método de exposição, Marx entende a reconstituição, a síntese do objeto ou fenômeno estudado, como um processo inverso ao primeiro, de tal forma que o



leitor imagine que o autor o construiu a priori, entretanto, de acordo com Marx, não há como escrevê-lo a priori.

Neste sentido, embora se apresente um método para se apreender a realidade, o produto final, esta dissertação só pôde ser concluída e reescrita após o término da pesquisa.

Ainda sobre o método dialético, Gadotti (2004) expõe alguns princípios, que constituem a base filosófica da dialética: 1) Princípio da totalidade: tudo se relaciona. As coisas estão em constante interação umas com as outras, assim, o sentido das coisas não está na consideração de sua individualidade, mas na sua totalidade; 2) Princípio do movimento: tudo se transforma. As coisas estão sempre em seu devir, assim, a natureza, a sociedade, o homem, não são entidades acabadas, mas em contínua transformação, sempre inacabadas; 3) Princípio da mudança qualitativa: a transformação das coisas não ocorre num processo circular de eterna repetição, mudanças qualitativas podem operar-se pelo acúmulo de elementos quantitativos; 4) Princípio da contradição: unidade e luta dos contrários. A transformação das coisas só é possível porque há, em seu interior, forças contrárias que tendem simultaneamente à unidade e à oposição. Esse princípio, de acordo com Gadotti (2004), é o central da dialética e foi sobre ele que os pensadores do século XX se debruçaram. A partir deste princípio, é possível observar que a unidade é sempre temporária, transitória, a lei é o movimento, pois sempre uma síntese estará aberta a uma antítese, já que se tornou a tese, o que permite o caráter histórico, mutável, das coisas.

A dialética é contestadora, questionadora, opõe-se, necessariamente, ao dogmatismo, ao reducionismo, portanto é sempre inacabada, superando-se constantemente (GADOTTI, 2004). Dessa forma, serve aos propósitos críticos e coloca-se à serviço da humanidade em prol do ser humano em suas relações com os outros e com o mundo.

É neste sentido que opto pelo materialismo histórico-dialético, por entender que consegue explorar a problemática proposta em sua totalidade, concebendo o sujeito em todas as suas dimensões e respondendo ao problema desta pesquisa.

Depois de esclarecidos os princípios teórico-metodológico-epistemológicos que perpassarão toda a pesquisa, passemos aos capítulos teóricos.

## 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCURSOS HISTÓRICOS E A BUSCA PELA FORMAÇÃO EMANCIPADORA

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (PAULO FREIRE)

A história da formação de professores no Brasil passou por diversas fases de acordo com o contexto e com os objetivos sócio-histórico-políticos que se almejava alcançar. Diferentes correntes epistemológicas perpassaram a formação de professores no Brasil, e tais correntes influenciaram as concepções de Educação e formação em cada momento histórico.

O presente capítulo trará uma breve narrativa da história da formação de professores no Brasil desde a Revolução Francesa, perpassando a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 20/12/96), até o presente momento histórico, pois entendo que, para se compreender um problema em sua totalidade, é necessário observar o trajeto histórico que este percorreu, observando as contradições e mudanças qualitativas que ocorreram através dos tempos e pela ação dos homens.

O capítulo discutirá, ainda, o atual modelo de formação de professores adotado pelas licenciaturas, que também é compreendido a partir de sua história, e apresentará o ideário de formação emancipadora, baseado na construção de uma *práxis* educacional, com fins de humanização, na perspectiva de Freire.

### 2.1 A formação de professores no Brasil

No século XIX, após a Revolução Francesa, passou-se a compreender que a educação formal poderia tornar-se uma das bases estruturais da sociedade, já que, por meio dela, instruir-se-ia a população de modo a direcionar os rumos da economia e da sociedade. Assim, foram criadas as primeiras escolas Normais com o intuito de formar professores para atender a essa demanda.

Ao tratar da formação de professores em Portugal entre o século XVIII e o século XX, Nóvoa (1992) relata que a profissão de professor foi incentivada pelo Estado, a fim de diminuir o controle social da Igreja e atingir os objetivos sócio-políticos por ele planejados, porém, o professor não encontra, nesse primeiro momento, um papel social específico nem

consegue entender-se enquanto uma categoria profissional específica. A história da formação de professores no Brasil apresenta muitas semelhanças com a história narrada por Nóvoa (1992).

No Brasil, a questão da formação de professores emerge de forma explícita após a Independência, quando se cogita da organização da instrução popular, por volta do século XIX. Desde então, o paradigma da formação de professores no país passou por algumas mudanças de compreensão.

Inicialmente, com o dispositivo da Lei das escolas de primeiras letras, os professores eram obrigados a se instruir às próprias custas, o que perdurou até o advento da criação das escolas Normais, cuja primeira unidade data de 1835, em Niterói, no Rio de Janeiro. Nas escolas Normais, preconizava-se o domínio do conteúdo a ser transmitido em contraponto ao domínio pedagógico (SAVIANI, 2009), característica essa que perdurou pela história da formação de professores no Brasil.

A partir de 1932 foram criados os Institutos de Educação, com um novo ímpeto: a Educação não era considerada apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Posteriormente, os Institutos de Educação foram elevados ao nível universitário e incorporados às Universidades (SAVIANI, 2009).

A partir do decreto de lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, foram criados os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, que partiam de um modelo que ficou conhecido como “3+1”, pois os três primeiros anos eram destinados à formação do bacharel e um ano era acrescentado à formação daqueles que desejassem obter o grau de licenciado (PEREIRA, 1999;SAVIANI, 2009).

As demais escolas de nível superior que consideravam a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil como referência, adotaram o modelo ali implantado para organizar os cursos de licenciatura e Pedagogia. Após o golpe militar de 1964, as escolas Normais foram substituídas pela habilitação específica de Magistério, no entanto, o modelo de formação de professores continuou intacto (SAVIANI, 2009).

Sobre o modelo “3+1”, Guerra (2003) afirma que, como a formação de bacharel detinha maior prestígio na sociedade, a formação de licenciados era considerada como uma complementação da formação do bacharel, e não como uma formação específica.

A observação de Guerra (2003) parece ser pertinente até o presente momento histórico, já que o modelo atual de formação de professores parece ainda repetir o modelo

inicial e a profissão de professor, embora tenha avançado, ainda ocupa um lugar rebaixado na estrutura social.

Ainda sobre o modelo “3+1”, Pereira (1999) afirma que essa concepção de formação está ancorada no modelo de racionalidade técnica que vê o professor como um especialista que aplica os conhecimentos “científicos” em sua prática cotidiana. Assim, para ser um bom professor, seria necessário apenas ter um bom conhecimento das disciplinas “científicas” e algum domínio das disciplinas pedagógicas. Saviani (2009) denomina tal modelo de formação como “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”.

Em oposição a esse modelo, surgiu o modelo de racionalidade prática que, de acordo com Pereira (1999), consiste em um modelo no qual

[...] o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas locus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados [...] Com base na crítica ao modelo da racionalidade técnica e orientadas pelo modelo da racionalidade prática, definem-se outras maneiras de representar a formação docente. As atuais políticas para preparo dos profissionais da educação, no país, parecem consoantes com esse outro modo de conceber tal formação. As propostas curriculares elaboradas desde então rompem com o modelo anterior, revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação (PEREIRA, 1999, p.113).

O modelo de racionalidade prática proposto por Pereira (1999) se assemelha ao modelo denominado por Saviani (2009) como “modelo pedagógico-didático” em que o professor só estará efetivamente preparado se acrescida aos conteúdos culturais-cognitivos estiver uma efetiva formação pedagógico-didática.

É possível verificar, nas descrições de Pereira (1999) e Saviani (2009), a oposição colocada entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, característica do modelo “3+1” e a oposição entre formação teórica e formação prática. Tais dualidades serão melhor discutidas nas próximas seções.

Retomando as discussões acerca da formação de professores, de acordo com Pereira (1999), a consolidação dos movimentos sociais que levaram à constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (lei nº 9394/96, BRASIL, 1996) representou mais um marco na formação docente no Brasil e suscitou intensos debates sobre essa problemática. Entretanto, alguns autores (ver SAVIANI, 2009; ROSSO et al., 2010)

acreditam que ela não atendeu às expectativas de uma formação adequada aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Para Rosso et al. (2010, p. 823):

A nova legislação, apesar de alguns avanços, passou ao largo de muitos pontos presentes no debate sobre a formação do professor, as condições objetivas do trabalho na escola e o significado social e profissional da docência.

Sobre a qualidade da formação de professores, a partir da LDB, Saviani (2009) afirma:

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração[...] (SAVIANI, p.148).

Pereira (1999) afirma que a LDB avança ao apresentar uma concepção integradora entre teoria e prática, pois pressupõe a prática já nos momentos iniciais do curso, porém, permanece estagnada ao permitir uma formação aligeirada de profissionais para a Educação, pois exige a urgência na formação daqueles profissionais que já estariam atuando na educação sem a graduação mínima exigida.

Nesse sentido, a institucionalização, por meio da legislação que flexibiliza a formação de professores, não condiz com os avanços esperados no sentido da construção da profissionalização docente, e do reconhecimento da importância desta classe profissional na estrutura social.

Nessa direção, alguns autores destacam que as atuais políticas de formação de professores possuem um caráter compensatório e emergencial (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; FREITAS, 2007). Um dos exemplos seria o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, que visa capacitar professores que não têm a formação exigida pela Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Por meio desta política, há a intenção de corrigir dissonâncias entre a atual legislação e a atuação dos professores, que nem sempre têm a devida habilitação da disciplina em que ministram aulas.

Outra característica do atual modelo de formação de professores no Brasil, de acordo com Gatti, Barreto e André (2011), seria a preferência pela formação em instituições de ensino privado em oposição ao ensino público e à distância (EaD) em caráter semi-presencial em detrimento da formação presencial. As autoras apontam que, em 2009, 68% das matrículas

em licenciatura de Pedagogia e 53% das matrículas nas demais licenciaturas estavam em universidades privadas. Enquanto 71% dos cursos de bacharelado são presenciais, 50% dos cursos de licenciaturas são oferecidos na modalidade à distância.

A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e de programas como o Pró-Licenciatura concretizam a expansão da educação à distância e de sua preferência como meio de formação inicial, apesar de a CAPES privilegiar o ensino presencial para a primeira licenciatura e o ensino à distância para a formação continuada e segunda licenciatura (FREITAS, 2007).

Há que se questionar se a expansão dessa forma de ensino não atende às expectativas mercadológicas e numéricas solicitadas pelos acordos internacionais em detrimento da construção da profissionalização docente, e da valorização desta categoria profissional.

Vários estudos demonstram que as ressalvas quanto à educação a distância são inúmeras por parte dos pesquisadores, seja por seu caráter semi ou não presencial, pelos resultados insatisfatórios nas avaliações oficiais, pelo alto índice de evasão, ou pela falta de contato com os professores, o que também constitui aprendizagens para a formação de professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; FREITAS, 2007).

Deve ser ressaltado que o ensino à distância traz diversas contribuições para a formação, seja por facilitar o acesso a cursos e professores de diversos espaços geográficos, por flexibilizar os horários de estudo de acordo com a disponibilidade do aluno, porém, a opção, enquanto primeira graduação, quando nem sempre o aluno possui um repertório de estudos autônomo e um contato com a pesquisa e a extensão, pode empobrecer sua formação inicial.

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011), a interação presencial com os professores é um instrumento de ensino-aprendizagem, que influencia significativamente no desenvolvimento educacional. Em uma aula presencial, é possível que o professor receba e garanta *feedbacks* ao aluno, que ministre o ensino, de modo que os alunos interajam e também participem da construção do seu conhecimento, o que é mais difícil numa aula à distância.

A expansão do ensino superior em instituições privadas por meio de incentivos fiscais também sofre questionamentos, pois se investe no setor privado em detrimento do setor público. Essa expansão ampliou-se por meio de programas de financiamento estudantil, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que oferece bolsas de estudos a estudantes que concluíram o Ensino Médio em escolas públicas e apresentam baixa renda familiar, para cursar o Ensino Superior em instituições privadas, que, em contrapartida, recebem incentivos fiscais.

Deste modo, as políticas que valorizam a formação superior presencial em instituições públicas ainda são escassas. Há que se destacar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência(PIBID), que permite aos licenciandos entrar em contato com as práticas educacionais e a Educação Básica, incentivando assim o ingresso nas licenciaturas e o aprimoramento de suas práticas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Deste modo, o modelo de formação de professores parece caminhar cada vez mais para uma expansão do ensino a distância, com uma formação pautada no modelo “3+1”, que prioriza a formação específica em detrimento da formação pedagógica, embora vários teóricos concordem que a formação pedagógica deve constituir a base da formação de professores, já que esta os prepararia para situações vivenciadas cotidianamente em salas de aula, além de permitir um olhar mais amplo sobre o ser humano em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem (PEREIRA, 1999; SAVIANI, 2009; ROSSO et al., 2010; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Analisando o histórico da formação de professores no Brasil, cabe-nos questionar se o caminho que a formação de professores está traçando, menosprezando a formação pedagógica, aligeirando os cursos de formação de professores, privilegiando os Institutos Superiores (que não possuem necessariamente o tripé: ensino, pesquisa, extensão), caminhando para o ensino não presencial, garantirá a formação emancipadora almejada pela sociedade. Cabe, ainda, questionar se a Psicologia Educacional difundida na formação destes profissionais está contribuindo para tal objetivo. Essa discussão será aprofundada no próximo capítulo.

Na contemporaneidade, é necessário refletir sobre a formação de professores na perspectiva do ensino de qualidade social. Penso que a formação do licenciado, além do que é específico do campo de conhecimento, deva priorizar a formação pedagógica como conhecimento fundamental que outorga a identidade à prática docente. Nesse sentido, os conhecimentos da Psicologia Educacional são importantes para sua consecução, já que podem contribuir com uma visão dialética dos processos de subjetivação humana, além de oferecer proposições acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, dentre diversas outras contribuições possíveis.

A formação de professores na contemporaneidade se depara com diversas questões pertinentes à Educação, tais como a necessidade de educação para todos, a complexidade das relações humanas no ambiente escolar, as subjetividades de cada sujeito neste contexto, além da necessidade de assimilação dos conteúdos culturais historicamente construídos. Nesse sentido, tal formação exige um olhar crítico, que contemple uma ampla compreensão da

educação, capaz de promover uma sólida articulação entre ensino, pesquisa e extensão, teoria e prática, na construção da *práxis* pedagógica.

## 2.2 Formação de professores: a *práxis* como objetivo

Como já descrito anteriormente, o atual modelo de formação de professores no Brasil ainda persiste na perspectiva da racionalidade técnica que possui certa dualidade entre teoria e prática.

Esta seção apresenta os pressupostos de teóricos como Marx, Franco, Pimenta e Freire, para compreender a relação teoria e prática, buscando a superação desta dualidade e destacando o seu papel na Educação e na formação de professores.

Com base nos princípios do materialismo histórico-dialético, as contradições são inerentes ao movimento da realidade, porém, estas não significam, necessariamente oposições, podem significar complementação. Como afirma Demo (2010, p. 104), “a dialética não diz que algo existe e não existe ao mesmo tempo, mas que a realidade é constituída por dinâmicas contrárias que são a razão maior da evolução reconstrutiva natural e histórica.” É nessa perspectiva que apresento as concepções dos autores anteriormente citados.

Ao tratar das oposições entre idealismo e materialismo, e do materialismo contemplativo, Marx (1845, não paginado) afirma, na 11ª Tese sobre Feuerbach: “Os filósofos têm apenas *interpretado* o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo”. Deste modo, o autor argumenta que apenas pensar o mundo não seria suficiente para transformá-lo, seria necessário agir sobre ele, assim, a solução para a transformação, e também para a relação entre teoria e prática, estariadiretamente relacionada coma *práxis*.

A construção da *práxis* educacional deve ser o foco da formação docente. *Apráxis*, para além da articulação entre a teoria e a prática, exige a assunção de uma postura política, intencional.

Para Marx (1845), a *práxis* é a relação dialética entre homem e natureza, na qual, por meio de sua atividade material (trabalho), o homem transforma a natureza e, com isso, a si mesmo. O autor destaca, na 3ª Tese sobre Feuerbach, que:

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado [...] A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser



tomada e racionalmente entendida como *práxis revolucionante* (MARX, 1845, não paginado, grifo do autor).

Deste modo, por meio da *práxis* os seres humanos são capazes de modificar sua própria história, tornando-se, assim, seres históricos, e tornando possível a modificação das situações sociais. Por meio da *práxis*, é possível, também, a superação do dualismo teoria x prática, entendendo que tanto uma como a outra tem igual importância e necessidade na sua construção.

Além disso, é preciso compreender que a *práxis* enquanto ação transformadora da realidade encontra no espaço escolar *lócus* privilegiado de transformação social e modificação das desigualdades em busca de justiça e equidade social, já que esta representa um local de encontro de sujeitos, de diálogo, de relações, de construção de conhecimento.

Retomando o conceito de *práxis*, Franco (2008), referenciando às ideias de Carr (1996, p. 82), afirma que a “*práxis* é uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina bem como modificar a prática que a concretiza”. Sendo assim, a prática só é inteligível como *práxis*. Fora da *práxis*, a prática é *poiesis*, uma ação que não se modifica.

Ao tratar da *práxis* educacional, a autora afirma que o espaço escolar é um *lócus* privilegiado de exercício da ação educativa, pois, embora se eduque em diversos contextos, a *práxis* educacional é uma ação humana intencional, permeada pelo conhecimento teórico e comprometida com a ética (FRANCO, 2008), tornando-se, assim, uma ação política, já que visa à transformação social.

Para Pimenta (1994), a atividade docente é *práxis* e objetivo da educação, enquanto *práxis* social é a humanização dos homens, ou seja, “fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização, resultado do trabalho dos homens” (PIMENTA, p. 84).

Sobre a *práxis* docente, Rios (2001) afirma que:

Não basta, então, o domínio de alguns conhecimentos e o recurso a algumas “técnicas” para socializá-los. É preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidade, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade (RIOS, 2001, p. 96. Grifo da autora).

Desta forma, a prática educativa que prioriza apenas o fazer não se concretiza como *práxis*, como ação reflexiva intencional, embasada teoricamente e comprometida com a ética e com a humanização. A formação de professores na perspectiva aqui defendida deve possibilitar a construção da *práxis* educacional em todas as suas dimensões.

Nesta direção, Freire (1987), em sua pedagogia do oprimido, afirma que somente por meio da *práxis* libertadora será possível a modificação das relações de opressão em que a maioria é submetida enquanto uma minoria, movida por interesses econômicos, se apropria da força de trabalho dos demais e não se preocupa com as condições de vida destes.

Para Freire (1967), a educação é prática da liberdade. Seu fim último deve ser a conscientização do ser humano sobre seu mundo e seu papel na história, deve ser a promoção de autorreflexão e da vocação ontológica do ser humano de ser mais, deve possibilitar a passagem da consciência ingênua à consciência crítica e essa função social da educação se cumpre pela e na *práxis*.

Compreendendo que uma das dimensões da *práxis* é seu caráter político, como nos confirmam Franco (2008); Rios (2001), Charlot (1979) e Freire (1967, 1987, 1991, 2001, 2002), e também o caráter político da educação, é interessante ressaltar que este tem sido objeto de inúmeras reflexões já que se contrapõe a uma tradição científica positivista que apregoava a neutralidade das práticas sociais. Mesmo que estas reflexões não sejam recentes e a crítica à neutralidade tenha assumido uma das discussões centrais na educação, o contexto contemporâneo parece ter suscitado novamente este debate, agora não mais pela premissa da neutralidade, mas pela relativização das construções sociais que, em sua radicalidade, nega a existência da política como busca do bem comum.

Rios (2001), em sua compreensão sobre a formação docente, afirma a necessidade da criação da competência em quatro dimensões, dentre elas, a dimensão política:

Na dimensão técnica, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;

Na dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora;

Na dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;

Na dimensão ética, que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo. (RIOS, 2001, p. 108).

Retornando à filosofia grega para compreender o que seria política, retomamos sua pergunta central: o que é a felicidade? E a partir de sua compreensão, como agimos para sermos felizes? Assim, a política parte da ação humana enquanto coletiva e a ética foca na ação humana individual. Deste modo, a felicidade dependeria da inter-relação entre o individual e o coletivo: só se pode ser feliz individualmente se a sociedade é feliz (GALLO, 2010).

Nessa direção, de acordo com Charlot (1979, p. 13), tudo é política, pois “a política constitui uma certa forma de totalização do conjunto das experiências vividas numa sociedade determinada”. Portanto, para o autor, diferentes eventos têm significações políticas, porém não são todos da mesma maneira, e explica:

Alguns são políticos por definição: as eleições, por exemplo. Outros são políticos enquanto são conseqüências da organização econômica, social e política da sociedade; uma greve, por exemplo, é, antes de tudo, um fenômeno econômico, mas tem igualmente um sentido político na medida em que coloca em causa a organização social do trabalho. Outros acontecimentos são políticos porque têm conseqüências políticas: a seca é um fato climático que coloca problemas econômicos com repercussões sociais e políticas. Outros acontecimentos, ainda são políticos na medida em que desviam os indivíduos dos problemas políticos, trazendo um exutório a suas frustrações sócio-políticas: aposta em corrida de cavalos, ou jogo de futebol, por exemplo. Finalmente, o sentido político de certos fatos é muito indireto: a bofetada é um ato repressivo, e pode-se considerar que prepara a criança para a obediência social e política, mas sua significação política não é nem imediata nem direta (CHARLOT, 1979, p. 13).

Desta maneira, para Charlot (1979), a educação também é política, mas, para ele, o problema não está na educação ser ou não política, mas em que ela é política. Assim, o autor afirma que ela é política em pelo menos quatro aspectos: ela transmite os modelos sociais; forma a personalidade; difunde ideias políticas; está a cargo de uma instituição social, a escola. A educação tem, então, uma significação política e de classe, pois a cultura dominante prevaleceria sobre as demais na educação formal e informal.

Para Freire (1987, 1991, 2001), a educação é política e é também uma questão de classe:

[...] a natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se persegue na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É a isso que eu chamo de politicidade da educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política (FREIRE, 1991, p. 28).

Freire acredita em uma educação para a libertação. Para ele, a educação não pode tudo na mudança da sociedade, mas pode um pouco. Na transformação da sociedade, a educação tem um papel importante, apesar de não poder, sozinha, modificá-la. A educação deve para Freire libertar as classes oprimidas de sua situação de submissão às classes dominantes, que, num modelo de exploração capitalista, concentram os recursos naturais, os meios de produção nas mãos de poucos, enquanto a maioria tem sua força de trabalho explorada e vive em condições degradantes, humilhantes, subumanas (FREIRE, 1987, 2001).

Nesse sentido, a educação para Freire não é uma prática neutra, é política, ideológica. Ao entender esse caráter da educação, ele propõe que ela revele aos educandos as condições sociais, históricas, culturais e de poder que estão presentes no mundo, para que eles possam lutar por condições mais humanas de vida. Seu pensamento é contrário à educação escolar tecnicista e conteudista, que se prende apenas a conteúdos pré-estabelecidos, até porque a seleção destes já revela uma posição político-ideológica-pedagógica.

Para Freire, a educação deve partir do que o educando traz consigo, das aprendizagens e vivências que já teve. Não nega, porém, a importância dos conteúdos, mas acredita que apenas na sua intersecção com a vida eles fazem sentido. Admite, ainda, que o respeito aos educandos, aos seus conhecimentos, não impede a passagem de um conhecimento ingênuo, que o educando traz consigo, para um conhecimento crítico, adquirido a partir de diferentes leituras de mundo e de um estudo mais crítico que se faz na escola (FREIRE, 1987, 2001).

Sua concepção de ser humano com vocação para ser mais, inacabado e consciente de seu inacabamento, um ser construído historicamente, e sua visão de história como um espaço para possibilidades e não de determinações são permeadas pelo caráter político atribuído à educação, como forma de mudança na estrutura social e na vida das gentes (FREIRE, 2001).

Articulando o pensamento sobre a politicidade da educação e a escola, Carvalho (2005) afirma que, em se tratando da problemática da educação no contexto da escola, a realidade tem evidenciado que o:

[...] fenômeno da estrutura política do modo de produção tem vínculo com todo o complexo social, condiciona seus processos, ao mesmo tempo que é condicionada por eles. Quer dizer, não é possível falar de educação no sentido geral e abstrato, mas é necessário referir-se a uma educação situada num modo de produção ou numa forma social historicamente determinada (SOBRIÑO, 1986, p. 36 apud CARVALHO, 2005, p. 132).

E também, sobre a escola:

A escola é uma instituição social que se articula à história, ao movimento social e que, ao mesmo tempo em que expressa de modo amplo os projetos políticos e econômicos da sociedade a que pertence, adota uma postura crítica diante da realidade social (CARVALHO, 2005, p. 130)

Deste modo, a escola, como integrante da organização social, sofre influência da organização econômica. Nesse sentido, Carvalho (2005) afirma que ela tem servido como espaço de reprodução da cultura dominante, e que cabe ao educador, ao assumir um

posicionamento político, transformar essas relações de modo a formar cidadãos autônomos, livres para escolherem e se responsabilizarem pela sociedade.

Assim, inspirada nas teorias de Freire, não só assumo o caráter político da educação, sua não neutralidade, como a existência deste caráter, já que, numa sociedade discursiva e multicultural, mesmo que as práticas sociais sejam mutáveis, e assim o são, esse é o caráter dialético da História. A política é aquele conjunto ideológico relativamente estável por um determinado período de tempo em que se ancoram as práticas sociais.

Considerando as perspectivas dos autores supracitados e considerando o caráter político da educação, acredito que esta deva ter como objetivo a humanização e isto significa compreender a formação do ser humano para interagir e agir sobre os seus mundos, construir e transformar a história, promovendo a equidade e a justiça social.

Essa função da educação exige uma *práxis* revolucionária, uma junção entre teoria e prática, uma intencionalidade voltada ao bem estar do ser humano e à formação crítica. Assim, a oposição entre teoria e prática se desfaz, e a necessidade de ambas é colocada em questão.

Deste modo, a formação de professores deve considerar o caráter teórico ou prático que constituem a *práxis* educacional, e, enquanto *práxis*, a atuação docente não pode desconsiderar seu caráter político e intencional, visando à construção do bem coletivo e da humanização. É necessário, ainda, que o profissional, o educador, se assuma enquanto sujeito de sua história e participe ativamente do seu processo formativo.

Na direção da formação que vise à *práxis*, alguns saberes são importantes para essa construção, saberes estes que serão melhor discutidos na próxima seção.

### **2.3 Saberes necessários na formação de professores**

Tendo como horizonte a construção da *práxis* educacional, e considerando a humanização como o objetivo principal da educação, torna-se necessária a discussão a respeito dos conhecimentos que podem promover essa construção.

Como já destacado anteriormente, no atual modelo de formação de professores em licenciaturas, permanece a preferência pela formação específica, nas disciplinas em que se graduará em oposição à formação pedagógica, cujo objetivo é proporcionar conhecimentos acerca da prática profissional.

Sem desconsiderar a importância da formação específica, é necessário rediscutir a formação pedagógica, afinal, ela dá a base profissional de atuação do professor, porém, como discute Guerra (2003), o prestígio das licenciaturas parece ser inferior ao do bacharelado, e os

alunos que ingressam em uma licenciatura plena, cujo objetivo é formar professores, nem sempre desejam essa profissão.

Sem adentrar no campo das discussões curriculares, o que pretendo nesta seção é trazer alguns saberes necessários para a construção da *práxis* educacional, já que esta pressupõe a interação de diversas áreas do conhecimento na busca da compreensão do sentido educação.

Sobre a formação dos professores por meio das licenciaturas, Severino (2001) aponta algumas limitações presentes nesse modelo de formação: 1) a forma de se lidar com o conhecimento; 2) a limitação das práticas de estágio; 3) a dificuldade de se conceber as condições histórico-sociais do processo educacional.

Sobre o primeiro ponto, o autor destaca que os conhecimentos são vistos mais como um produto que se repassa do que como uma construção, visão esta semelhante à concepção de educação bancária de Freire (1987), na qual os conhecimentos são vistos como bens que se devem transferir mecanicamente ao outro.

Sobre a segunda limitação, Severino (2001) traz à discussão a relação entre teoria e prática, tratada na seção anterior, e a coloca como uma questão importante a se pensar, já que, para ele, as práticas de docência são insuficientes durante o período de formação.

O terceiro ponto destacado pelo autor refere-se aos subsídios oferecidos pelo curso para o conhecimento das condições histórico-sociais em que ocorre o processo educacional, pois, sem esses subsídios, há certa dificuldade em intencionalizar a prática e transformá-la em *práxis*.

Assim, Severino (2001) é enfático ao destacar as dificuldades enfrentadas pelos cursos de formação de professores ao afirmar que:

Esses cursos não conseguem um mínimo de integração e interdisciplinariedade dessas disciplinas metodológicas, nem destas com as disciplinas de conteúdo. A grade curricular resulta fragmentária e dicotômica e não garante duração suficiente para maturação das atividades. O contato do futuro profissional com as disciplinas pedagógicas, sobretudo nas licenciaturas, é tão passageiro que ele não desenvolve uma vivência formativa (SEVERINO, 2001, p. 145).

Desta forma, o autor ressalta a importância da formação pedagógica para a superação destas limitações. Severino (2001) afirma, ainda, que a preparação do educador deve torná-lo um profissional consciente do significado da educação para que, na relação com os educandos, estenda essa consciência e contribua para a construção de relações solidárias e para que vivenciem a dimensão coletiva de sua existência.

Na percepção do autor, a formação do educador deve pressupor o desenvolvimento de três dimensões igualmente relevantes: conteúdos específicos, habilidades técnicas e relações situacionais.

Os conteúdos específicos referem-se à cultura científica, mas essa assimilação deve ser permeada pela consciência cultural. Assim, não se trata de uma transmissão mecânica, mas da compreensão do processo de produção e assimilação do conhecimento (SEVERINO, 2001).

Com relação ao domínio das habilidades didáticas, Severino (2001) afirma que este está diretamente relacionado com o domínio dos recursos técnico-científicos do educador, além da apropriação do acervo científico que o fundamenta, já que a complexa tarefa educacional não pode ser executada sobre bases espontaneístas e amadorísticas.

A terceira dimensão a que Severino (2001) se refere, é a dimensão das relações situacionais, que exige do educador a presunção de que o ser humano é um ser social, de relações, e é também um ser subjetivo único. Assim, a trama educacional se desenvolve no contexto material, onde se desenrola a vida que é permeada pelas relações humanas. Na mesma dimensão proposta por Severino (2001), entendo que a Psicologia pode contribuir com a Educação, já que seu objeto de estudo, o ser humano em suas diversas dimensões, é o principal ator do processo educativo. Este tema será trabalhado no próximo capítulo, que tratará das relações entre a Psicologia e a Educação.

Na direção das dimensões de formação docente, Rios (2001), ao tratar da competência docente, destaca quatro dimensões que devem constituí-la: uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão estética e uma dimensão moral. Assim, para a autora:

[...] para um professor competente, não basta dominar bem os conceitos de sua área – é preciso pensar criticamente no valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. Não basta ser criativo – é preciso exercer sua criatividade na construção do bem estar coletivo. Não basta se comprometer politicamente – é preciso verificar o alcance desse compromisso, verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária (RIOS, 2001, p. 108-109).

Em direção semelhante, Contreras (2002) propõe que a construção da profissionalidade<sup>4</sup> docente seja baseada na autonomia, na responsabilidade e na capacitação. Dessa maneira, a profissionalidade possuiria três dimensões: a) a obrigação moral; b) o compromisso com a comunidade; c) a competência profissional. A primeira estaria relacionada ao compromisso com o aluno; a segunda diz respeito à compreensão da prática

---

<sup>4</sup> O autor se utiliza do termo profissionalidade para distanciar-se da significação acerca do profissionalismo que, segundo ele, está relacionado com os ideais liberais.

educativa como ação política, e a terceira refere-se ao entendimento de que a docência, enquanto categoria profissional específica, necessita de um certo domínio de habilidades, técnicas e, em geral, de recursos para ação didática.

Rios (2001), Contreras(2002) e Severino (2001), em se tratando da formação de professores, apresentam algumas dimensões como essenciais para o desenvolvimento profissional docente. Como convergente, destacam a questão da: ética (ligada aos relacionamentos interpessoais), política (relacionada ao bem-estar coletivo) e técnica (que diz respeito ao aparato técnico-científico-metodológico da área).

Retomando a temática da formação de professores e dos saberes necessários para a construção da *práxis* educacional, tomarei agora como referência o pensamento de Freire (2002) em sua reflexão acerca deste tema.

Freire (2002) entende que, para ensinar, é preciso, antes de tudo, que o ser humano se assuma enquanto sujeito da História, que, embora condicionado (genética, cultural e historicamente) não é determinado, ou seja, pode, por meio da *práxis*, transformar a História.

Outra presunção importante é a de que ensinar não é transferir conhecimento e que formar não é o processo no qual o sujeito criador dá forma a um corpo acomodado. É preciso compreender que o processo de ensino/aprendizagem ocorre numa interação entre sujeitos em que ambos são transformados por esta interação. Assim, quem ensina aprende algo, e quem aprende, também ensina (FREIRE, 2002). Nesta perspectiva, compreendo que a formação de professores deve possibilitar a criação de uma concepção de educação e de sujeito baseados na sua historicidade e dialeticidade.

Para Freire (2002), ensinar exige do educador rigorosidade metódica, para ir além do conhecimento ingênuo em busca do conhecimento epistemológico. Dessa forma, o educador e o educando devem ser criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Criadores, inquietos e curiosos, no anseio de conhecer, humildes para reconhecer na imensidão de conhecimentos existentes e que estão por vir, que nossas certezas podem não ser tão certas, e persistentes na busca do saber.

Ensinar exige pesquisa, conhecer o que ainda não se conhece, exige respeito aos saberes dos educandos no caminho da superação do senso comum e porque não associar a realidade concreta aos conteúdos que se deve ensinar? Porque não estabelecer uma intimidade entre a experiência social que têm os educandos e os saberes curriculares fundamentais? (FREIRE, 2002). Exige, assim, a assunção do papel de sujeito de sua história por parte do educando, futuro educador e do educador que ora foi educando.



Para ensinar, é necessário estimular a curiosidade, para que esta se torne crítica, insatisfeita, indócil. Essa curiosidade deve estar ao lado da formação ética e estética. Ensinar exige que as palavras se tornem ações, ou seja, educa-se pelo exemplo. Ensinar exige aceitação do novo e a eliminação de qualquer tipo de discriminação; exige a reflexão constante sobre a prática e sobre a teoria que a embasa (FREIRE, 2002).

Ensinar exige o conhecimento das diferentes dimensões que caracterizam a prática educativa: ética, estética, política, histórica, cultural, dentre outras. Ensinar exige utopia, esperança de se construir um mundo melhor, exige a convicção de que a mudança é possível, e essa convicção se concretiza no inacabamento do ser humano e na visão de História como possibilidade (FREIRE, 2002). Nesse sentido, a percepção de Freire se articula com as dimensões destacadas por Contreras (2002), Rios (2001) e Severino (2001).

Ensinar exige confiança, autoridade que não se confunde com autoritarismo, exige competência profissional, todas estas adquiridas com o estudo, a pesquisa, o comprometimento com a própria formação, o esforço para estar à altura de sua tarefa (FREIRE, 2002). Ensinar exige, ainda, comprometimento com a formação que pode ser relacionada à presunção de autonomia e responsabilidade destacadas por Contreras (2002).

Deste modo, o educador deve conceber a educação enquanto prática social e entender que ela se dá nas relações entre seres humanos, seres estes em constante processo de construção e com vocação para ser mais. Assim, os saberes necessários à prática educativa devem garantir ao educador a conscientização de sua função social e do caráter relacional da educação, tendo sempre como horizonte a humanização, auxiliando na construção de “um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano” (FREIRE, 2001, p.17).

Pensar sobre a formação de professores na perspectiva da formação emancipadora levou-me a entender o sentido e o significado sobre a apropriação da Pedagogia para o exercício da docência. Dessa forma, passei a compreender que, no processo da formação de professor, a questão da formação pedagógica deve ter espaço prioritário. A formação pedagógica é entendida como “aquilo que transforma uma prática educativa em uma prática compromissada (*práxis*), intencional” (FRANCO, 2008, p. 129).

Assim, para um ensino de qualidade social, é necessário que a formação de professores possibilite o desenvolvimento das dimensões técnica, política, estética e moral da competência docente, como destacado por Rios (2001); o desenvolvimento da profissionalidade em suas dimensões da obrigação moral, do compromisso com a comunidade e da competência profissional, conforme afirma Contreras (2002), articulando conteúdos

específicos, habilidades técnicas e relações situacionais, como ressalta Severino (2001), e tendo por finalidade a humanização, articulando a rigorosidade metódica, epistemológica, amorosidade e utopia, conforme aponta Freire (1967,1987, 1991, 2001, 2002).

Dentre as disciplinas que possibilitam essas articulações e que estão inseridas na formação pedagógica, encontra-se a Psicologia Educacional. Esta tem passado por modificações ao longo da história, e encontra-se em constante (re)construção. O próximo capítulo trata exatamente destas mudanças ocorridas na história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. Traz a perspectiva de Vigotski e sua influência sobre a Psicologia Educacional, e propõe contribuições que a Psicologia Educacional pode trazer para a formação de professores.

### **3 PSICOLOGIA EDUCACIONAL: DIFERENTES PARADIGMAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Através dos outros construímo-nos.(VIGOTSKI).

As relações entre Psicologia e Educação no Brasil têm uma longa história que data desde as primeiras expedições jesuíticas, e que passaram por diversos paradigmas em diferentes momentos históricos até se compreender qual seria o papel da Psicologia na Educação, definição esta que ainda passa por construções e reconstruções.

Assim, este capítulo tem por objetivo descrever brevemente a história da Psicologia Educacional no Brasil; apresentar a obra de Vigotski e sua importância para a Psicologia Educacional; além de apresentar algumas contribuições desta área do conhecimento para a formação de professores em uma perspectiva emancipatória.

A primeira seção trata da história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil a partir da historiografia elaborada por Barbosa (2011,2012) e das pesquisas de autores como Patto (1990, 1991); Antunes (2003, 2007); Saganderla e Carvalho (2010), Facci (2004), Tonus (2013).

A segunda seção apresenta a obra de Vigotski, não de forma exaustiva, já que sua vasta obra mereceria diversas teses para ser compreendida em sua totalidade, mas a sua apropriação pela área da Psicologia Escolar.

A terceira seção apresenta algumas contribuições que a Psicologia Educacional pode oferecer à formação de professores em uma perspectiva emancipatória.

#### **3.1 A Psicologia Educacional no Brasil**

Com já dito anteriormente, penso que, para se compreender um problema em sua totalidade, é necessário observar o seu trajeto histórico. Afinal, a cada tempo, pela ação humana, a História é transformada, e o que vivemos hoje está diretamente relacionado com o que fomos ontem. Deste modo, conhecer a história da Psicologia Educacional no Brasil é importante para se compreender as teorias e práticas produzidas historicamente, bem como as que esta área busca construir na atualidade.

Conhecer tal história é importante, ainda, para se compreender como essa área de conhecimento se estruturou, as nuances históricas em que foram tecidas, as compreensões de mundo, ser humano, práticas que se estabeleceram na história da constituição deste campo de

atuação para que, se necessário, seja possível sua reelaboração para a busca de fins emancipatórios e, deste modo, acabe por refletir na formação de professores.

A história da Psicologia no Brasil está diretamente relacionada com a história da Psicologia Educacional, já que foi por meio das contribuições dos primeiros estudiosos na área da Educação que a Psicologia se consolidou enquanto ciência e profissão (ANTUNES, 2007).

A Psicologia Educacional é aqui entendida como uma área da Psicologia que tem por objeto os fenômenos educacionais, estes, por sua vez, são compreendidos como processos pelos quais o homem é humanizado. Esta compreensão parte do pressuposto de que “o homem torna-se humanizado por seu pertencimento histórico-social e pela incorporação desse mundo em si mesmo [...] a sociabilidade e a historicidade são constitutivas do ser humano” (ANTUNES, 2007, p. 469).

Dessa forma, a humanização passa pela educação, já que é por meio dos processos educativos, constituintes do mundo histórico-social, que o homem torna-se humano. É por meio das relações interpessoais que o ser humano se constitui intrapessoalmente.

Compreendo, também, que a Psicologia Educacional, enquanto campo do saber, pode contribuir tanto para a atuação dos profissionais da educação, quanto para atuação dos psicólogos escolares, por fornecer subsídios ético-teórico-metodológicos para a construção da *práxis* educacional.

Apoiada na historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, elaborada por Barbosa (2011, 2012) a partir de estudos bibliográficos e entrevistas com atores dessa história (Samuel Pfromm Netto, Geraldina Porto Witter, Arrigo Leonardo Angelini, Raquel Souza Lobo Guzzo e Maria Helena Souza Patto), e nos trabalhos de Patto (1990, 1991), Antunes (2003), Facci (2004), Franco (2008) e Sganderla e Carvalho (2010), apresento alguns momentos da Psicologia Educacional no Brasil.

As primeiras nuances de ideias psicológicas chegam ao Brasil por meio da educação jesuítica, sendo que essas compreendiam a educação do comportamento, para moldar e domar as crianças. Eram ideias acerca do controle do corpo por meio de punições e premiações, o que, posteriormente, se tornou objeto de estudo da Psicologia Científica (BARBOSA, 2011, 2012).

Nesse sentido, Antunes (2003) afirma que:

A educação, articulada a preocupações com o fenômeno psicológico, foi tema recorrente de obras escritas no período colonial [...] Dentre os assuntos abordados, encontram-se: aprendizagem; natureza dos determinantes do desenvolvimento psicológico da criança; influência dos pais sobre o

desenvolvimento dos filhos; desenvolvimento sensorial e motor, intelectual e emocional; motivação; o papel do jogo no desenvolvimento; controle e manipulação do comportamento; utilização de prêmios e castigos como instrumentos de controle do comportamento infantil; processo de formação da personalidade da criança; educação feminina e educação indígena. (ANTUNES, 2003, p. 140-141).

Nesse primeiro momento, a Psicologia não era compreendida enquanto uma ciência autônoma, mas como parte da Filosofia. É só a partir do século XIX que os diversos campos teóricos, inclusive a Psicologia e a Pedagogia, passam a ser considerados científicos, porém, para que ocorresse tal passagem, da filosofia à ciência, houve diversas influências sobre as áreas do conhecimento, principalmente dos ideais positivistas e liberais.

Nesse momento histórico, as ciências tornaram-se cada vez mais cruciais para incrementar a indústria em expansão. As pesquisas científicas voltavam-se, então, não mais para a relevância social, mas para instrumentar o processo industrial. A Psicologia “que em última instância deveria cuidar da compreensão e do estabelecimento de processos de intervenção no âmbito do indivíduo” (ANTUNES, 2003, p. 149) contribuiu com práticas subsidiárias e legitimadoras do desenvolvimento desse modo de produção, e assume sua identidade científica nestes moldes. Franco (2008) destaca que a Psicologia serviu como instrumento que classifica os alunos enquanto aptos e inaptos para estar nas escolas.

Assim, os ideais positivistas influenciaram a constituição de diversas ciências neste momento histórico. Para os positivistas, era necessário estabelecer concepções científicas sobre o funcionamento da sociedade, fundadas em princípios e conhecimentos confiáveis. Sendo assim, todos os fenômenos, inclusive os sociais, deveriam ser analisados como fatos. Ainda para eles, o ser humano é determinado por leis objetivas, semelhantes às leis da natureza, portanto, é possível prevê-las e controlá-las (MUHL, 2008). O ideal positivista influencia, por sua vez, o ideal liberal, que atribui aos indivíduos as causas do sucesso ou insucesso na escola e também na sociedade.

Nesse sentido, o ideal positivista é assumido pela maioria dos países europeus e colônias, especialmente na Prússia (1869), Inglaterra (1880), França (1882) e Estados Unidos (1850-1918), que, expandindo o modelo capitalista de produção, transformam seus sistemas educacionais sob esta orientação (FRANCO, 2008).

[...] esse novo pressuposto da pedagogia científica, com base no positivismo, vem atender à necessidade de laicizar a educação, expandir seus domínios, difundir e consensualizar os valores burgueses, afirmar-se como ciência, dando-lhe uma nova feição epistemológica: deixa de ser filosofia e passa a ser ciência com dois enfoques básicos – o enfoque científico-técnico e o enfoque histórico-crítico[...]. (FRANCO, 2008, p. 37-38).

Deste modo, a pedagogia da época assume uma postura não reflexiva, produtora de tecnologia, racionalizando ações pedagógicas, distanciando-se de postulações éticas e de emancipação humana (FRANCO, 2008).

No início do século XX, influenciada pelos ideais positivistas, a Psicologia Experimental se expande com Wundt, na Alemanha, que explora problemas educativos sobre a memória, aprendizagem, a solução de problemas; com Binet, na França, com estudos sobre a fadiga intelectual; com Stanley Hall, na Inglaterra, que se ocupa da psicologia genética. Enfim, psicólogos e pedagogos adentram na pesquisa experimental (FRANCO, 2008) e assumem, assim, sua identidade “científica”.

É nesse momento histórico que as relações entre Psicologia e Pedagogia se acentuam. Quando a Psicologia torna-se uma das bases para a construção de uma ciência pedagógica, os problemas educacionais passam a ser objeto de interesse dos psicólogos, agora como ciências autônomas.

Em 1892, um projeto de lei propôs a integração da disciplina de “Pedagogia e Psicologia” ao currículo das Escolas Normais na província de São Paulo. Esse movimento demonstra mais uma aproximação da Psicologia na formação de professores, embora os conhecimentos psicológicos já estivessem presentes no interior de outras disciplinas (ANTUNES, 2003).

No Brasil, em 1906, influenciado pelo *zeitgeist*<sup>5</sup> da época, foi criado o primeiro Laboratório de Psicologia Experimental dentro do Pedagogium. O Pedagogium foi criado inicialmente para ser um museu permanente de materiais educacionais e promover cursos, conferências e intercâmbios com laboratórios similares estrangeiros. Posteriormente, foi reorganizado e se tornou um centro de cultura superior. Ainda neste período, a Psicologia é inserida nos currículos das Escolas Normais, pois há uma exigência de cientificização da educação, e a Psicologia é uma das ciências utilizadas como base para a Pedagogia (BARBOSA, 2011, 2012; SGANDERLA; CARVALHO, 2010).

Assim, até a década de 1920<sup>6</sup>, “a psicologia era mais praticada em laboratórios anexos às escolas, baseando-se em modelos biológicos e físicos, extraídos da medicina. A psicologia era uma prática fechada e voltada para experimentação à moda europeia” (FACCI, 2004, p. 102).

---

<sup>5</sup> Conjunto do clima intelectual e cultural do mundo numa certa época.

<sup>6</sup> Nesta década Vigotski já iniciara seu trabalho intelectual, porém, devido a diversos fatores, dentre eles: políticos, sociais, de tradução, sua obra só foi divulgada no ocidente a partir da década de 60.

A partir de 1930, com o movimento da Escola Nova, iniciado no Brasil a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)<sup>7</sup>, com o crescimento vertiginoso da economia e da produção industrial no Brasil, há, também, um grande crescimento da Psicologia, que, graças às contribuições da Psicologia Aplicada e à influência de psicólogos estrangeiros que vieram para o Brasil iniciar a formação e disseminação dos conhecimentos psicológicos a fazem se efetivar em temas práticos no interior de organizações como hospitais, organizações industriais e, especialmente, nas escolas (BARBOSA, 2011, 2012).

Nesse momento, a ideia de que o conhecimento psicológico poderia fornecer auxílio à ação educativa partia do novo papel da criança na sociedade, dos avanços da psicologia infantil, das críticas ao ensino centrado no professor e dos avanços nas pesquisas sobre o desenvolvimento humano, aprendizagem, processos cognitivos e testes psicológicos (psicometria), assim como suas relações com os processos educativos (BARBOSA, 2011, 2012; SGANDERLA, CARVALHO, 2010).

Neste período, as produções dos laboratórios de Psicologia das Escolas Normais foram muito influenciadas pelos trabalhos de Claparède, e das produções do Instituto Jean-Jacques Rousseau. Há, também, influência da psicanálise, das ideias sobre educação especial e das contribuições estadunidenses. Nessa fase, as produções passaram a centrar-se no aluno, o foco das pesquisas era “a criança que não aprende”. Há, então, um movimento de identificação, testagem e classificação das crianças com o intuito de conhecer suas habilidades e problemas (BARBOSA, 2011, 2012).

As ideias de Piaget na Psicologia e de Dewey na Pedagogia influenciaram significativamente o movimento da Escola Nova no Brasil. Nesta direção, Facci (2004) aborda as ideias de Piaget citando Vasconcelos (1996, p.259 apud FACCI, 2004, p. 103):

Contribuíram com argumentação ‘psicológica’ e ‘científica’ para o projeto social escolanovista, o que significava sugerir que, desenvolvendo-se na escola a cooperação e a autonomia dos indivíduos, estariam criadas as bases para uma sociedade solidária e fraterna (grifos da autora).

Ainda neste período, o foco da educação tinha vistas ao ajustamento, normatização e disciplinarização para atender ao projeto de sociedade que o Brasil vislumbrava, a partir de um ideal liberal que via a educação como instituição promotora de igualdades e oportunidades. Nesse contexto, a Psicologia fornecia conhecimentos acerca dos processos de

---

<sup>7</sup>O Movimento dos Pioneiros da Escola Nova solicitava ao poder público uma transformação no campo educacional exigindo uma educação laica, gratuita e obrigatória para toda população em idade escolar

aprendizagem, de desenvolvimento, motivação que instrumentalizavam a prática escolar nestes moldes (BARBOSA, 2011, 2012; SGANDERLA, CARVALHO, 2010).

De acordo com Facci (2004):

[...] a psicologia na área educacional partiu de uma visão organicista, com fundamentos na biologia; de uma visão clínica do trabalho no Âmbito educacional, no sentido de diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem, e de uma visão psicometrista que selecionava os mais “aptos”, depositando no aluno a culpa pelo “não aprender” (FACCI, 2004, p.100, grifos da autora).

E prossegue:

O escolanovismo, baseando-se no mito da igualdade de oportunidades na chamada sociedade democrática e, portanto, considerando a escola o instrumento por excelência para o desenvolvimento da capacidade de cada um e para a harmonia da sociedade, encontra na psicologia, além dos fundamentos teóricos que lhe dão sustentação, uma forte aliada através dos testes psicológicos, dos conceitos de inteligência, prontidão e maturidade que se propunham explicar “cientificamente” as diferenças individuais e, conseqüentemente as desigualdades sociais (FACCI, 2004, p. 104, grifos da autora).

Pode-se perceber que a Psicologia, ao pesquisar problemas relacionados ao desenvolvimento, à aprendizagem, à infância, assume um status científico, porém, sob um paradigma positivista, que influenciou diversas ciências à época, inclusive a Pedagogia.

Verifica-se, também, que a inserção da Psicologia nos espaços educativos, pautada pelos ideais liberais e pelo paradigma positivista, serviu à reprodução da ordem social vigente e não se propôs a uma reflexão.

A partir da Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962, é criada a profissão de psicólogo no Brasil, entretanto, nesse período ainda há uma continuidade do período anterior com relação ao foco no indivíduo, à classificação, orientação e tratamento das “crianças-problema”(BARBOSA, 2011, 2012).

Por outro lado, vale ressaltar que, durante o regime militar no Brasil, alguns cursos foram fechados, psicólogos perseguidos, enquanto alguns colaboraram com o regime. Facci (2004) relata que “o primeiro governo militar tenta a todo custo garantir a manutenção da estrutura de classe e a qualificação da mão-de-obra, e é nesse contexto que a pedagogia tecnicista ganha força e é implantada a tecnologia educacional” (FACCI, 2004, p. 107). Essa tecnologia educacional é impulsionada pelas teorias behavioristas e se tra0duziu em termos pedagógicos no ensino tecnicista (BARBOSA, 2011, 2012).



Ao final da década 70 e início dos anos 80, iniciam-se os questionamentos acerca da Psicologia “do” escolar, criticando o foco individual, especialmente a partir da defesa da tese de Maria Helena Souza Patto, em 1981, intitulada “*Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*” (BARBOSA, 2011, 2012).

Até este período as determinações dos problemas escolares eram buscadas em fatores como:

Desenvolvimento mental e atenção, comprometimentos motores ou emocionais (vistos como produto das relações familiares; aliás, as famílias da classe popular eram – e ainda são – sistematicamente consideradas como a causa dos problemas apresentados pelas crianças [...]) Essas interpretações acarretavam um problema ainda mais grave, encobrendo os determinantes intra-escolares que estavam nas raízes da maioria dos problemas (ANTUNES, 2003, p. 164-165).

O trabalho de Patto (1990, 1991) questiona as teorias até então difundidas no meio educacional as “teorias da privação cultural” que em sua radicalidade atribuem o fracasso escolar a fatores intrínsecos aos alunos e à pobreza:

[...] o ambiente familiar geralmente é descrito como pobre ou precário em termos das condições que se oferece ao desenvolvimento da criança: barulhento, desorganizado, superpopuloso e austero são termos frequentemente usados para qualificá-lo [...] Vários também foram os estudos que procuraram descrever esta população [pobre] em seus aspectos motivacionais e atitudinais; também aqui os resultados das pesquisas são desfavoráveis ao oprimido quando comparado a representantes da média e da alta burguesia [...] 1) o grau e a direção da motivação das crianças socialmente desfavorecidas são inconsistentes com as solicitações e metas da educação formal; 2) os reforços simbólicos ou não materiais e o adiamento do reforço são inoperantes na manutenção e/ou modificação de seu comportamento; 3) seu nível de aspiração, seu autoconceito e sua atitude geral diante da escola e das atividades nela previstas geralmente são incompatíveis com seu sucesso acadêmico[...] Tais estudos, segundo os pesquisadores, constituíram prova convincente de que as crianças das classes subalternas crescem numa família e uma cultura cujas características impedem o desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais e cognitivas[...] Nesta linha de raciocínio, os educadores vão ainda mais longe, atribuindo ao baixo nível de escolaridade a responsabilidade pela incapacidade pessoal e profissional dos indivíduos, materializada em sua incapacidade de ascensão social. (PATTO, 1991, p. 211-213).

Após apresentar e questionar as teorias vigentes que produziam o fracasso escolar ao desconsiderar os determinantes sociais, econômicos e ideológicos que influenciam a escola, os professores e os alunos, Patto (1991) chega a algumas conclusões: 1) A necessidade de revisão das explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença

cultural; 2) A compreensão de queo fracasso na escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional gerador de obstáculos à realização de seus objetivos; 3) Esse fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que o naturaliza aos olhos dos envolvidos no processo; 4)Entretanto, a convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico.

Desta forma, embora se perceba um contexto reprodutor do modo de produção vigente em que o fracasso escolar é produzido, a autora observa possibilidades de transformação nesse mesmo contexto, por meio da reflexão crítica acerca das teorias circulantes e propondo formas alternativas para se observar o fenômeno educacional, dentre elas a “Pedagogia libertadora de Paulo Freire” (PATTO, 1991, p. 218).

Esse movimento de ressignificação da Psicologia ocorre no momento em que a Educação também é ressignificada, em que o país vive o início da redemocratização, após o golpe militar, e no qual o papel da escola na sociedade é questionado. Deste modo, a partir desses movimentos começa a ser questionado o papel da Psicologia no ajustamento social, na construção de conceitos como normalidade, anormalidade. Nesse período há, de acordo com Barbosa (2011, 2012), um afastamento do campo prático e uma reflexão acerca do papel da Psicologia na Educação. Assim, inicia-se uma busca pela educação libertadora, crítica, e não do ajustamento, domesticadora.

A visão individualista, característica do ideário liberal, passa a ser substituída por uma visão do processo educativo de modo mais amplo e com as redes de relações construídas no interior da escola, além de englobar as políticas públicas educacionais, as condições econômicas, sociais, culturais e políticas dos contextos (BARBOSA, 2011, 2012).

A partir desse momento, são realizados encontros para discussões na área como o Congresso Nacional de Psicologia Escolar (CONPE) e criadas associações como a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), além da criação de revistas especializadas e da divulgação da Psicologia Educacional e Escolar Crítica (BARBOSA, 2011, 2012). Todavia, esse movimento de ressignificação não foi consenso entre todos os atores neste cenário.

O atual momento histórico se apresenta como um período de (re)construção para a Psicologia Educacional. Ao analisar a história narrada por Barbosa (2011, 2012), é possível verificar os diferentes momentos da Psicologia Educacional, que foi influenciada por seu contexto sócio-histórico nas diferentes épocas e que hoje busca uma formação e uma prática

com propósitos emancipatórios e libertadores, porém, para que isso ocorra, os profissionais devem estar comprometidos ética e politicamente com a mudança.

Todos estes movimentos deveriam, em tese, influenciar no ensino da Psicologia Educacional na formação de professores, entretanto, como afirma Tonus (2013, p. 275):

[...] Ainda hoje, nos cursos de formação de professores a Psicologia da Educação visa contribuir para o conhecimento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem para que possa orientar o ensino conforme características pertinentes a essas dimensões.

A Psicologia da Educação, enquanto disciplina, vem tendo como objetivo preparar os futuros professores para compreenderem o desenvolvimento “normal” da criança e estarem atentos ao que possa ser indicativo de “desvios de comportamento”. Estar atento a tais “desvios” significa apontá-los como responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem que o aluno possa ter.

Ao compreender a história da Psicologia Educacional no Brasil, percebemos seu caráter inicial associado ao ajustamento, permeado pelo ideário liberal que gerou exclusão, e, assim, colaborou para a reprodução das desigualdades sociais, em sentido oposto ao que a educação emancipadora defende.

Dessa maneira, para que alcancemos o fim último da educação, que é a humanização e a busca de relações sociais solidárias e justas, devemos ressignificar a atuação do psicólogo nos contextos educativos e modificar o ensino da Psicologia Educacional na formação de professores, questionando seus propósitos, seus objetivos, em busca de uma prática emancipatória e libertadora, a partir de um referencial crítico.

Em se tratando da formação de professores para atuar no contexto da escola no mundo contemporâneo é fundamental a apropriação de um referencial crítico que possibilite atender aos objetivos de humanização e emancipação humana.

Nesse sentido, de acordo com Meira (2003), um pensamento que se pretenda ser considerado crítico deve apresentar os seguintes elementos:

- Reflexão e método que apreendam o movimento das contradições dos fenômenos como fatos sociais concretos, sínteses de múltiplas determinações e que como realidades históricas podem constituir-se em objeto da ação humana transformadora;
- Crítica do conhecimento que possa apontar para o caráter ideológico da ciência. A compreensão de que as ideias são produtos situados em relações sociais que se desenvolvem historicamente e que, portanto, todo processo de produção científica é determinado por compromissos bem definidos [...];
- Denúncia da degradação, da alienação e da heteronomia humana nas condições postas pelo capitalismo [...];

- Possibilidade de ser utilizado como instrumento no processo de transformação social [...] (MEIRA, 2003, p. 16).

Dentre os autores da Psicologia que oferecem uma visão histórico-dialética da realidade e dos seres humanos, está o autor bielo-russo Vigotski. A próxima seção tratará da obra deste autor e sua contribuição para a Psicologia Educacional.

### **3.2 Psicologia Educacional: a contribuição de Vigotski**

A história da Psicologia Educacional no Brasil apresentou diferentes momentos, desde uma visão positivista, que colaborou para a conformação social quando adentrou as escolas Normais e a educação formal, até sua ressignificação por volta dos anos 70, buscando um novo paradigma: a emancipação humana.

Para alcançar tal objetivo, a Psicologia Educacional deve buscar aportes teórico-metodológicos que permitam essa reconstrução paradigmática. Dentre os teóricos que oferecem essa visão, encontra-se Vigotski<sup>8</sup>.

A obra de Vigotski tem sido objeto de diversas reflexões na contemporaneidade. Entretanto, seu pensamento foi completamente ignorado até a década de 60. Mesmo tendo publicado anteriormente alguns artigos em inglês, é apenas a partir da publicação da versão americana em 1962 do seu livro “Pensamento e Linguagem” que suas ideias ultrapassam a fronteira soviética.

É importante destacar que há grande controvérsia acerca das traduções em língua portuguesa da obra de Vigotski (ver PRESTES; TUNES, 2012; TULESKI, 2008; DUARTE, 2001), já que as mesmas, inicialmente, foram traduzidas do inglês, e, à época destas traduções, o mundo vivia a Guerra Fria, conflito econômico-ideológico que influenciou suas obras, já que trechos foram omitidos deliberadamente assim como houve erros de tradução que permitiram outra interpretação das obras do autor (PRESTES; TUNES, 2012).

Há, na contemporaneidade, um esforço de tradução das obras do autor diretamente do russo para o português e do resgate de suas teorias. Neste trabalho serão utilizadas as traduções em espanhol, e algumas traduções do russo diretamente para o português, além de obras de autores que estudaram profundamente este autor.

---

<sup>8</sup> Lev Semenovitch Vigotski (1896-1834), filho de uma rica família judia, cresceu num ambiente intelectualizado e propício ao desenvolvimento. Gostava de poesia, literatura e teatro. Cursou Direito na Universidade de Moscou; História e Filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii, onde aprofundou seus estudos em psicologia, filosofia e literatura. Estudou, ainda, Medicina, parte em Moscou, parte em Kharkov. Teve uma intensa produção intelectual sobre diversas temáticas (OLIVEIRA, 1997).

Vigotski e seus colaboradores (Luria e Leontiev, principalmente) buscavam no período pós-Revolução Russa, a construção de uma nova Psicologia que superasse as duas fortes tendências à época: a Psicologia como ciência natural, aliada à metodologia experimental, e a Psicologia como ciência mental, que tomava o homem como mente, consciência e espírito.

Buscavam, além disso, a construção de uma Psicologia baseada nos princípios marxistas. Para Vigotski (2000), a peculiaridade do psiquismo humano diz respeito à união que nele se dá da história natural (materialismo dialético) e da história do homem (materialismo histórico).

Durante sua curta trajetória de vida, procurou compreender o funcionamento psíquico do ser humano a partir de uma visão sócio-histórica. Seu principal objeto foram as funções psicológicas superiores, que, segundo o autor, são aquelas tipicamente humanas, que se desenvolvem a partir da interação social, diferentemente das funções básicas que fazem parte da constituição biológica do ser humano (VIGOTSKI, 2000).

A capacidade do ser humano de agir intencionalmente, planejar ações, imaginar eventos nunca vividos e pensar em objetos ausentes é considerada por Vigotski como expressão das funções psicológicas superiores. Assim, diferentemente dos demais animais, o homem é capaz de agir intencionalmente (VIGOTSKI, 1979). É capaz de criar para além da situação imediata (VIGOTSKI, 2000).

Porém, estas funções psicológicas superiores não são pré-determinadas, todos os seres humanos têm aparato biológico para desenvolvê-las, entretanto, para que isso ocorra, é imprescindível a interação social, ou seja, o que possibilita o desenvolvimento destas funções é o contexto sócio-histórico e nele os sistemas simbólicos que mediam a interação do homem com o mundo e com os demais (VIGOTSKI, 1979).

O conceito de interação social é central na obra de Vigotski, pois é ao entorno deste que os demais conceitos se entrecruzam. É por meio da interação social que se desenvolve a aprendizagem que conduz ao desenvolvimento, que ocorre a aquisição dos mecanismos de mediação simbólica, dentre eles a linguagem, que, ao ser internalizada, encontra-se com o pensamento. A interação social permite, também, a criação das zonas de desenvolvimento próximos, ou seja, permite o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Nas palavras de Vigotski (1995, p. 150),

[...] toda função psíquica superior foi externa por ter sido social antes que interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social de duas pessoas. O meio de influência sobre si mesmo é inicialmente o meio de influência sobre os outros, ou o meio de influência de outros sobre o

indivíduo<sup>9</sup>.[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, no princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica<sup>10</sup> [...].

É por meio da interação social que o sujeito humaniza-se, adquire as especificidades que o distinguem dos demais animais.

Para Vigotski (1979), as relações entre o homem e o mundo são, em sua quase totalidade, mediadas. Oliveira (1997) explica que o conceito de mediação refere-se à intervenção de um elemento intermediário numa relação.

De acordo com Vigotski (1979), existiriam dois elementos mediadores principais: os instrumentos e os signos. Para o autor, embora coincidam em sua função mediadora, os instrumentos e os signos têm uma forma diferente de orientar a ação humana: enquanto a ferramenta está externamente orientada, ou seja, modifica o mundo, o signo encontra-se internamente orientado, ou seja, modifica o ser humano, porém, eles encontram-se intimamente relacionados, pois ao modificar o mundo, o homem modifica sua própria natureza, e o inverso é verdadeiro.

O conceito de mediação simbólica, por meio dos signos, é importante para a compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, já que por meio das representações simbólicas, dos signos internos, é possível a representação do mundo mesmo que não haja uma relação direta com este. Esse processo no qual são criadas representações internas das relações diretas, fisicamente presentes no mundo, é conhecido como internalização (OLIVEIRA, 1997).

Com o passar da história da espécie humana (filogênese), os signos passaram a ser compartilhados, permitindo a comunicação entre membros de um grupo social, fazendo surgir, então, a linguagem, o principal sistema simbólico dos seres humanos (OLIVEIRA, 1997).

Para Vigotski (1993), a capacidade de representar o mundo por meio de signos e a possibilidade de compartilhá-los entre os membros da mesma espécie é uma característica exclusivamente humana e ocorre devido ao encontro do pensamento e da linguagem, o que não ocorre nas demais espécies animais.

---

<sup>9</sup>Texto traduzido de “Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; La función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas. El medio de influencia sobre si mismos inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo.”

<sup>10</sup> Texto traduzido de “Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica.”

Após analisar diversos estudos acerca da inteligência e da possibilidade de desenvolvimento da linguagem nos macacos (Köhler, Yerkes, Learned), Vigotski (1993) chega a algumas conclusões:

1. O pensamento e a linguagem têm diferentes raízes genéticas;
2. O desenvolvimento do pensamento e da linguagem seguem linhas distintas e são independentes um do outro.
3. A relação entre o pensamento e a linguagem não é uma magnitude mais ou menos constante no curso do desenvolvimento filogenético.
4. Os antropoides manifestam um intelecto semelhante ao do homem em *uns* aspectos (rudimentos do emprego de instrumentos) e uma linguagem semelhante ao do homem em outros (fonética da fala, função emocional e rudimentos da função social da linguagem).
5. Os antropoides não manifestam a relação característica do homem: a estreita correspondência entre o pensamento e a linguagem. No chimpanzé um e outro não mantêm qualquer tipo de conexão.
6. Na filogenia do pensamento e da linguagem, podemos reconhecer indiscutivelmente uma fase pré-linguística no desenvolvimento da inteligência e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem<sup>11</sup>. (VIGOTSKI, 1993, p. 102).

Assim, para Vigotski (1993), embora sejam funções distintas, a junção do pensamento e da linguagem em certa etapa da ontogenia é o que caracteriza a peculiaridade da fala e do pensamento humanos, possibilitando a construção de signos e os processos de mediação simbólica que caracterizam o pensamento humano.

Ainda de acordo com Vigotski (1993), as duas funções, pensamento e linguagem, não se fundem totalmente, sua junção resulta no pensamento verbal e na linguagem interna. De acordo com ele, o desenvolvimento da linguagem interna, da lógica, na criança, é função direta de sua linguagem socializada. Em suas palavras: “o pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, ou seja, em função da linguagem” (p. 116, tradução minha). Assim, o autor destaca a importância dos processos de interação social, por meio da linguagem, para a transformação do pensamento.

Outros conceitos vigotskianos importantes para o campo educacional referem-se à relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Vigotski (1979) percebia, a seu tempo, a

---

<sup>11</sup> Texto traduzido de: “1. Elpensamiento y ellenguajetienen diferentes raíces genéticas; 2. El desarrollodelpensamiento y ellenguajesiguen líneas distintas y sonindependientes uno del outro; 3. La relación entre elpensamiento y ellenguaje no ES una magnitud más o menos constante em el curso Del desarrollo filogenético; 4. Los antropoides manifiestan un intelecto semejante al delhombre em *unos* aspectos (rudmentos de empleo de instrumentos) y un lenguajesemejante al delhombre em *otros* (fonética delhabla, función emocional y rudimentos de lafunción social dellenguaje); 5. Los antropoides no manifiestan La relación característica Del hombre: La estrechacorrespondencia entre elpensamiento y ellenguaje. Em elchimpancé uno y outro no guardanningún tipo de conexión; 6. Em la filogenia delpensamiento y ellenguaje, podemos reconocerindiscutiblemente una fase prelingüística em eldesarrollo de La inteligencia y una fase preintelectual em eldesarrollodellenguaje.”

existência de três diferentes correntes explicativas: a primeira acreditava no desenvolvimento e na aprendizagem como processos distintos e totalmente independentes, sendo que o desenvolvimento precede a aprendizagem, como as teorias de Piaget e Binet; a segunda corrente compreendia desenvolvimento e aprendizagem como o mesmo processo, ou seja, eles desenvolvem-se simultaneamente, como propõe James; a terceira corrente compreende desenvolvimento e aprendizagem como processos distintos, porém, que se influenciam mutuamente, nesta corrente estaria Koffka.

Vigotski propõe a solução dessa dualidade a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo<sup>12</sup> (ZDP), que é aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda de outros, mas que logo tornar-se-á em Nível de Desenvolvimento Atual (aquilo que a criança consegue fazer sozinha). Assim, desenvolvimento e aprendizagem estariam inter-relacionados desde os primeiros dias de vida da criança, e a aprendizagem despertaria uma série de processos evolutivos internos que só se dão quando a criança está em interação com as pessoas em seu entorno. Esse conceito ressalta a importância da interação social para a aquisição de novas aprendizagens e assim para o desenvolvimento.

O conceito de desenvolvimento adotado por Vigotski (1995) rompe com os modelos estabelecidos à época, que diziam respeito a condições biológicas, quase como uma linha reta, sem interferência do contexto histórico-cultural. Para ele, o desenvolvimento é dialético, tortuoso, e possui inúmeras contradições entre “o natural e o histórico, o primitivo e o cultural, o orgânico e o social”<sup>13</sup>. (VIGOTSKI, 1995, p.303) e prossegue:

[...]temos um processo vivo de estabelecimento e desenvolvimento que segue em constante contradição entre as formas primitivas e culturais como já dizíamos antes, este vivo processo de adaptação pode ser comparado por analogia, com o vivo processo de evolução dos organismos ou com a história da humanidade<sup>14</sup> (VIGOTSKI, 1995, p. 304).

<sup>12</sup> O conceito tem passado por análises devido aos problemas com as traduções e as questões político-ideológicas constatadas (ver DUARTE, 2001). O termo Zona de Desenvolvimento Próximo é aqui utilizado devido à influência da obra em espanhol, porém, no português, originado da tradução americana o termo mais difundido no contexto educativo brasileiro é Zona de Desenvolvimento Proximal. Os termos Zona de Desenvolvimento Proximíssimo, Zona de Desenvolvimento Imediato e Zona de Desenvolvimento Iminente também são utilizados. Embora no texto me utilize do conceito “Zona de Desenvolvimento Próximo” o conceito “Zona de Desenvolvimento Iminente” parece traduzir melhor o termo utilizado por Vigotski, pois é necessário compreender que o que está “iminente” necessita de algo para ocorrer, no caso, não há o desenvolvimento sem as interações e o contexto necessários, ele não ocorre espontaneamente.

<sup>13</sup> Texto traduzido de “Ló natural y ló histórico, ló primitivo y ló cultural, ló orgânico y ló social.”

<sup>14</sup> Texto traduzido de: “Tenemos un proceso vivo de establecimiento y desarrollo que cursa en constante contradicción entre las formas primitivas y culturales como yadijimos antes, este vivo proceso de adaptación puede ser comparado, por analogia, com el vivo proceso de evolución de lós organismos o con la historia de la humanidad.”



A principal contribuição dos conceitos de ZDP, desenvolvimento e aprendizagem está na organização escolar, que, baseada nas teorias anteriores, ateu-se às características de cada estágio já alcançado pelo desenvolvimento intelectual da criança. Assim o lema da educação antiga era “adaptar a educação ao desenvolvimento e isso era tudo [...] O novo ponto de vista ensina a buscar tal apoio, mas com o fim de superá-lo”<sup>15</sup>. (VIGOTSKI, 1995, p. 307). Essas implicações tiveram influência direta nos modelos de educação especial, que, ao compreender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, passam a perceber a potencialidade de todos, mesmo que por diferentes canais perceptivos.

Os conceitos de interação social, mediação simbólica, pensamento verbal, são importantes para compreender a educação, pois deixam clara a importância do contexto social no desenvolvimento do ser humano, na aquisição dos sistemas simbólicos culturais e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A escola, enquanto contexto educativo intencional deve, então, proporcionar aos educandos condições para que seu desenvolvimento ocorra servindo como mediadora da relação do educando com o mundo cultural e físico em que o ser humano adentra ao nascer. Dessa forma, a escola, para além de um espaço de conhecimento e transmissão de conceitos, contribui para a criação de subjetividades, ou seja, é um espaço de humanização.

Nesta direção, as concepções teórico-metodológicas de Vigotski podem contribuir significativamente para a construção de uma *práxis* pedagógica emancipadora em uma concepção histórico-cultural.

A próxima seção pretende construir a articulação das teorias de Vigotski às propostas emancipatórias de Freire e dos autores que veem na educação a possibilidade de humanização e construção de relações sociais mais justas, além de tecer a implicação desta articulação para a formação de professores.

### **3.3 Contribuições da Psicologia Educacional para a formação de professores em uma perspectiva emancipatória**

O atual contexto educacional traz à cena complexos problemas aos quais a Educação deve se atentar, pois vivemos: em um estado capitalista sob influência da ideologia neoliberal, que significa os sujeitos pela produtividade, compreendendo-os como responsáveis por seu próprio sucesso/fracasso escolar e social; em um contexto transnacional cujo mercado dita as políticas educacionais e avalia/mede os resultados alcançados pela educação; em uma

---

<sup>15</sup>Texto traduzido de: “Adaptar La educación al desarrollo y eso era todo [...] El nuevo punto de vista enseña a buscar tal apoyo, pero con el fin de superarlo.

sociedade multicultural, que exige novas formas de se lidar com a educação e com a formação de professores; e na era das dúvidas, já que as certezas da modernidade são colocadas sob suspeita em uma pós-modernidade que se constrói na linguagem e que limita as ações coletivas amplas, pois pressupõe que as verdades são válidas apenas em determinados contextos para uma comunidade local.

Deste modo, os desafios educacionais e da formação de professores perpassam pelos problemas supracitados, que devem ser compreendidos e ressignificados em direção a uma formação que permita aos educadores a assunção de seu papel enquanto sujeitos da *práxis* educacional.

Nessa direção, a articulação de várias áreas do conhecimento, conforme destacado no Capítulo 2, é necessária, e, dentre as ciências que podem contribuir para um formação emancipadora encontra-se a Psicologia Educacional, sob as bases histórico-culturais.

Dentre os autores da Psicologia que apresentam estudos nessa direção, encontra-se Vigotski, e dentre os autores da Pedagogia que permitem a visão de uma formação emancipadora está Freire.

Como já destacado no Capítulo 1, as posições de Freire e Vigotski a respeito da concepção de homem como um ser em transformação, produto e processo do movimento dialético das relações socioculturais apresentam-se comuns, assim como sua utopia de fazer da *práxis* humana uma *práxis* crítica e transformadora.

Nesta direção, considerando as perspectivas dos autores supracitados, a contribuição da Psicologia Educacional na formação de professores deve ir além da apresentação das teorias psicológicas acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, deve proporcionar ao educando, futuro educador, uma visão de ser humano transformador de realidades, que se constrói na cultura, mas que a transforma. Ser dialético, contraditório, antagônico, mas inacabado, num incessante processo de aprendizagem e desenvolvimento. Deve subsidiar a *práxis* pedagógica buscando a construção de relações humanas solidárias, pautadas no respeito e na justiça social.

Acerca da formação de professores, Severino (2001, p. 146) afirma:

Estamos inseridos numa sociedade concreta, historicamente determinada, intensamente alienadora. Como não é possível, só pela eficácia da educação, transformar radicalmente essas condições, a prática educativa deve dar um decidido passo na consolidação das forças construtivas das mediações[...] a educação deve ajudar o educador a desvendar as máscaras ideológicas de sua atividade, para que não se torne força de reprodução social, mas se efetive como elemento dinâmico na transformação da sociedade no momento em que continua inserindo os indivíduos no sistema de produção e manutenção de sua existência material.

A preparação do educador deve torná-lo um profissional qualificado, consciente do significado da educação, para que estenda essa consciência aos educandos e contribua para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência.

Assim, a formação dos profissionais da Educação deve articular três grandes perspectivas, igualmente relevantes: os conteúdos específicos, as habilidades técnicas e as relações situacionais. Os primeiros dizem respeito à cultura científica em geral e à assimilação do processo de produção do conhecimento para dominar um acervo cultural específico. As habilidades técnicas referem-se às habilidades didáticas e ao domínio dos instrumentos técnico-metodológicos da profissão. As relações situacionais partem do fato de que o homem é um ser social, um ser de relações (SEVERINO, 2001).

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski permite a compreensão das diversas perspectivas que perpassam a formação de professores, especialmente as duas últimas, que dizem respeito às habilidades técnicas e às relações situacionais.

A concepção do ser humano enquanto ser dialético-cultural, atravessado pelas condições de sua existência histórica, que permitem a sua constituição especificamente humana, possibilita vislumbrar um ser humano ativo, construtor de realidades, sempre com possibilidades, por meio da interação, de desenvolvimento e aprendizagem.

Essa concepção converge ao pensamento de Freire a respeito da vocação do ser humano em ser mais, e do seu inacabamento, seu permanente processo de aprendizagem.

Estas concepções têm implicações no contexto escolar, pois contribuem para uma nova visão do educando, como ser histórico e social, que sempre é capaz de aprender e se desenvolver em uma situação de interação social. A partir destas concepções, as práticas devem propiciar ao educando as condições para seu desenvolvimento.

Vigotski nos diz, ainda, que, embora se parta do desenvolvimento real, é necessário superá-lo. Em direção semelhante, Freire entende que o papel da escola é transformar a consciência ingênua em consciência crítica, possibilitando ao educando o acesso aos meios de produção do conhecimento. Desse modo, a escola deve oportunizar ao educando a aquisição de ferramentas simbólicas que lhe permitam compreender e transformar o mundo, em direção a um contexto mais justo e solidário. Não se trata apenas de “transmitir” determinados conhecimentos, como se o educando fosse uma caixa onde mecanicamente se guardassem os conteúdos, ou, como diria Freire, tratar o conhecimento como uma doação dos que se julgam sábios aos que eles julgam nada saber.

Na concepção histórico-cultural, é necessário tratar a realidade e, portanto, o conhecimento com a devida historicidade e dialeticidade, compreendendo as contradições e

movimentos da realidade que sempre se transforma. Assim, é possível compreender o educando como ser ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

As concepções de Vigotski questionam, também, o modelo de exclusão adotado até recentemente na educação formal, que segregava os deficientes e as pessoas consideradas atrasadas mentalmente, ou que simplesmente não acompanhavam a turma, já que propõe que as aprendizagens são necessárias para o desenvolvimento, e, nesse sentido, mesmo quem possui alguma necessidade específica pode aprender e se desenvolver, opondo-se às crenças de que, se não se tem o desenvolvimento necessário, não se pode aprender.

O pensamento de Vigotski, no que se refere à questão da exclusão, é semelhante à posição de Freire (1987), que também a questiona, porém, pelo fator classe social, pois se acreditava que os pobres não poderiam aprender, conforme destacou Patto (1990, 1991) ao tratar da teoria do déficit cultural.

Na questão da exclusão subjacente ao modelo de educação constituído, os psicólogos liberais foram corresponsáveis por essa segregação ao testar e classificar alunos e formar classes homogêneas, entendendo que, deste modo, o ensino-aprendizagem ocorria de forma mais “eficaz”.

Como já dito anteriormente, houve uma resignificação da atuação do psicólogo escolar e um movimento de questionamento das teorias presentes no interior da Psicologia da Educação. Com a introdução no contexto brasileiro das teorias histórico-culturais e, notadamente, da obra de Vigotski, a Psicologia Escolar, que já estava em reconstrução, encontra um terreno fértil para a produção de teorias/práticas críticas.

Baseado na teoria histórico-cultural, a sociedade chega à compreensão da diversidade como fator que enriquece e humaniza a sociedade. Essa compreensão influenciou significativamente o paradigma da inclusão. Na escola contemporânea, o respeito às diferenças deve ser a base da atuação pedagógica.

Neste sentido, a Psicologia Educacional na formação de professores tem a função de contribuir para a construção da *práxis* pedagógica por meio da reflexão acerca do ser humano, em toda a sua complexidade.

Diante do exposto, compreendo que a Psicologia Educacional, sob bases histórico-culturais, pode contribuir para práticas humanizadoras que atendam ao objetivo emancipador da educação.

Neste movimento, a partir das compreensões de educação, psicologia educacional e formação de professores tecidas até o presente capítulo, apresento os dados da pesquisa e sua análise conforme o referencial proposto.

## **4 COMO LICENCIADOS DA UFMT/CUR AVALIAM A PSICOLOGIA NA SUA FORMAÇÃO? ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Após as considerações teórico-metodológicas, tecidas nos primeiros capítulos, chegamos aos dados obtidos no momento empírico da pesquisa que, ao se defrontar com a teoria adotada, no movimento dialético do conhecimento, culmina com a produção de um novo conhecimento.

Destafoma, este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir os dados obtidos nesta pesquisa, que foram obtidos a partir da análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs e de entrevistas realizadas com cinco licenciadas egressas da UFMT/CUR com até 4 anos desde a graduação e que estavam atuando como professoras. O método utilizado partiu de uma perspectiva materialista histórico-dialética e teve como principais aportes teóricos o pensamento de Freire e Vigotski.

O presente capítulo é dividido em cinco seções: a primeira apresenta os sujeitos da pesquisa; a segunda, os instrumentos utilizados; a terceira traz a análise dos PPCs das licenciaturas da UFMT/CUR analisadas; a quarta analisa as entrevistas; e a quinta busca sintetizar as análises já discutidas.

### **4.1 Os sujeitos da pesquisa**

Participaram da pesquisa, após consentir e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cinco licenciadas da UFMT/CUR, graduadas no período de 2010 a 2013<sup>16</sup>, sendo uma representante de cada curso de licenciatura (Letras, Geografia, Ciências Biológicas e Matemática) e que estavam atuando como professoras. A UFMT/CUR possui, também, a licenciatura em Pedagogia, porém, devido à sua formação diferenciada, voltada preferencialmente para a educação, ela não foi objeto da presente pesquisa, que optou pelas demais licenciaturas.

Para selecionar as participantes, dirigi-me a uma das maiores escolas do município de Rondonópolis, localizada na região central da cidade e que possui cerca de 80 servidores. Entrei em contato com a coordenação pedagógica e com a secretaria da escola que indicaram o nome de professores recém-formados. A partir daí, entrei em contato por telefone com as participantes, a fim de agendar um horário para a realização das entrevistas.

---

<sup>16</sup> O intervalo de tempo foi escolhido para que os sujeitos fossem considerados recém-formados com até 4 anos de experiência em sala de aula. Esse tempo permite que o sujeito possua experiências práticas e ainda pouco tempo tenha passado desde a sua graduação.

Apresento, a seguir, uma breve caracterização de cada uma das professoras participantes desta pesquisa.

Luiza<sup>17</sup> tem 52 anos, graduou-se em Ciências Biológicas na UFMT/CUR em 2012 e trabalhou em uma escola estadual de Ensino Fundamental, ministrando as disciplinas de Ciências e Matemática para o 5º ano.

Ana tem 29 anos e formou-se em Matemática pela UFMT/CUR em 2013. Trabalhou em quatro escolas, sendo duas de Ensino Fundamental e duas com Ensino Fundamental e Médio, além de ministrar aulas em um curso pré-vestibular. Na data da pesquisa, Ana ministrava aulas de Matemática para o 8º e 9º anos.

Luciana tem 23 anos e graduou-se em Geografia na UFMT/CUR em 2013. Desde sua graduação ministra aulas de Geografia em uma escola de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado.

Ana Júlia tem 26 anos e formou-se em Letras-Português pela UFMT/CUR em 2010. Já trabalhou em três escolas estaduais que oferecem os ensinos Fundamental e Médio e atualmente é professora de Língua Portuguesa em uma escola de Ensino Médio.

Maria tem 27 anos, graduou-se em História pela UFMT/CUR em 2010. Já ministrou aulas em duas escolas e atualmente é professora do 8º ano, ministrando a disciplina de História, e do Ensino Médio, ministrando as disciplinas de Filosofia e Sociologia.

## **4.2 Instrumentos**

Em consonância com o princípio de totalidade do materialismo histórico dialético, é necessário abordar o problema de pesquisa a partir das suas mais diferentes nuances. Nesse sentido, para conseguir obter um panorama amplo do objeto de estudo, busquei diferentes instrumentos para analisar o problema de pesquisa. Assim, foram analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos, os planos de disciplinas de Psicologia Educacional das licenciaturas analisadas; além de entrevistas semiestruturadas, realizadas a partir de uma perspectiva dialógica apontada por González Rey (2010). Vários instrumentos que permitiram explorar diferentes nuances do problema em questão foram utilizados, buscando compreendê-lo em sua totalidade.

---

<sup>17</sup> Os nomes das participantes foram alterados para garantir a confidencialidade de suas identidades. As professoras fizeram a escolha de nomes com os quais gostariam de ser identificadas.

#### 4.2.1 Projetos Pedagógicos dos Cursos e Planos de Disciplina de Psicologia Educacional

Para atender aos objetivos de identificar quais conteúdos compõem os *programas da disciplina* de Psicologia dos cursos de licenciatura da UFMT/CUR, verificar que metodologia foi empregada no ensino da disciplina de Psicologia nos cursos de licenciatura da UFMT/CUR, foi realizada uma análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC e seria realizada uma análise dos *programas de disciplina* ou *planos de disciplina* de Psicologia Educacional dos cursos de licenciatura da UFMT/CUR nos anos de 2006 a 2009, pois se referem ao intervalo de tempo em que os egressos formados entre 2010 e 2013 cursaram esta disciplina no curso de graduação.

Durante o período de julho a outubro de 2013, foram solicitados aos coordenadores das licenciaturas pesquisadas os Projetos Pedagógicos dos Cursos e os programas da disciplina de Psicologia Educacional do período pesquisado. Entretanto, nem todos os cursos possuíam em arquivo físico ou digitalizado os referidos programas. Aqueles que foram disponibilizados passaram por uma análise que permitiu observar que as ementas e a bibliografia sugeridas nos PPCs não sofreram muitas alterações ao serem transpostas para o programa de disciplina, que deveria ser o documento pessoal do professor, estruturando os objetivos e as formas como a disciplina deve ser ministrada. Porém, como não foi possível obter essa documentação em todos os cursos, os programas de disciplina foram descartados da análise desta pesquisa.

Com relação aos PPCs, foram selecionadas algumas categorias de análise:

- objetivo do curso;
- percentual que a formação pedagógica representa na graduação;
- nome da disciplina;
- carga horária;
- semestre de oferta; e
- ementa.

#### 4.2.2 Entrevistas semiestruturadas dialógicas

De acordo com González Rey (2010), a conversação é um meio para facilitar a expressão do outro, por meio de uma participação ativa dos sujeitos envolvidos. Enquanto instrumento, define o caráter processual da relação com o outro, e, diferentemente do

paradigma positivista, não se centra na resposta, mas na expressão compromissada daquele que fala. Assim sendo, a conversação se diferenciaria da entrevista por seu caráter dialógico.

Compreendendo a diferenciação feita por Gonzalez Rey, mas entendendo que é necessária uma estruturação prévia da entrevista, afinal, esta tem objetivos específicos, embora a forma como ela se dá pode ser dialógica, ou seja, não precisa estar direcionada à resposta, mas permitir um diálogo em que entrevistador e entrevistado interagem genuinamente, adotarei o termo entrevista semiestruturada dialógica, me referindo aos objetivos prévios que a entrevista exige, mas realizando-a de forma dialógica.

Para atender aos objetivos de analisar como licenciados egressos das licenciaturas da UFMT/CUR avaliam a influência da Psicologia na sua formação e atuação, verificar que conteúdos têm sido trabalhados pela Psicologia na formação de professores e identificar que metodologia foi empregada no ensino da disciplina de Psicologia nos cursos de licenciatura da UFMT/CUR, foi realizada uma entrevista semiestruturada dialógica com as egressas das licenciaturas da UFMT/CUR atuantes na educação.

As entrevistas foram realizadas em diversos ambientes, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos participantes, ora no local de trabalho, ora nas dependências da UFMT/CUR e na residência de uma entrevistada. Como forma de registro, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

### **4.3 Formamos profissionais para dar aulas ou para a Educação? Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos**

Para compreender como se deu a formação acadêmica das nossas participantes, é necessário, primeiramente, identificar como se estruturou o seu curso de formação. Assim, a análise dos PPCs torna-se fundamental para a compreensão dinâmica do seu processo formativo.

Para analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos, foram selecionadas algumas categorias: objetivo do curso, percentual que a formação pedagógica representa na graduação, nome da disciplina, carga horária, semestre de oferta, ementa.

Com relação ao objetivo do curso, a Tabela 1, a seguir, demonstra-os em cada um dos cursos:



**Tabela 1-Objetivos dos Cursos de Licenciatura da UFMT/CUR analisados.**

| CURSO  | OBJETIVO  |
|--|---|
| <b>Licenciatura em História</b>  | Formar profissionais, Licenciados em História, <b>prioritariamente, como professores</b> , capazes de atuarem nos sistemas de ensino; facilitar a sua formação para a sua ação noutras áreas do fazer escolar, bem como enquanto pesquisadores, capazes de trabalhar a produção, difusão e transmissão do conhecimento histórico, conscientes de sua inserção no processo de formação sócio-econômico, político, cultural e ambiental, e do valor da pessoa enquanto sujeito da e na história, de modo a agirem como profissionais competentes e comprometidos, formados dentre os princípios da ética e da cidadania (DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA/CUR/UFMT, 2005, p. 24-25, Grifo meu). |
| <b>Licenciatura em Ciências Biológicas</b>   | O Curso de Ciências Biológicas oferecido pelo Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT) tem como objetivo principal formar profissionais na área das Ciências Biológicas, <b>para o exercício do magistério no ensino fundamental, médio e superior</b> , atendendo a demanda da rede pública e particular. Esses profissionais adquirem, também, condições de atuar no ensino superior, quer seja pela fundamentação teórica suscitada durante o curso, quer seja pela experiência com a pesquisa. (ICEN, 2005, p. 15, grifo meu).  |
| <b>Licenciatura Plena em Matemática</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Formar um professor de matemática para a segunda fase do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio;</b></li> <li>- Fornecer uma formação geral envolvendo outros campos do conhecimento necessários ao exercício do magistério;</li> <li>- Situar e inter-relacionar a Matemática no contexto das demais Ciências (ICEN, 2008, p. 12, grifo meu).</li> </ul>   |
| <b>Licenciatura Plena em Geografia</b>   | Compreender os processos de ensino e aprendizagem, (re)construindo os saberes disciplinares e as atividades de ensino, considerando a realidade social, os objetivos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o cotidiano e as experiências dos alunos (DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA/CUR/UFMT, 2009, p. 21).<br>[...] através de trabalhos teóricos e práticos, busca-se <b>habilitá-los para o ensino e pesquisa da ciência geográfica</b> bem como incentivar a participação crítica enquanto cidadãos e agentes da história deste lugar/região/espço geográfico (DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA/CUR/UFMT, 2009, p. 22, grifo meu).  |
| <b>Licenciatura em Letras-Habilitação em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa</b> | O curso de Graduação em Letras [...] tem como <b>objetivo principal formar professores de Língua e Literaturas da Língua Portuguesa para o ensino fundamental e médio</b> , atendendo à demanda das redes pública e particular (CURSO DE LETRAS/CUR/UFMT, 2009, p. 20, grifo meu).  |

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados dos PPCs.

Ao analisar os PPCs, é possível observar que o objetivo principal de todos os cursos é formar professores. Cada curso destaca as competências e habilidades que deseja do futuro profissional, porém, o objetivo central é a formação de professores.

Dentre as competências destacadas pelos cursos, as habilidades relacionadas à pesquisa estão presentes em todos os PPCs, evidenciando a necessidade da articulação entre

ensino e pesquisa, coerente com a proposição de Freire (2002) ao tratar dos saberes necessários à prática docente:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002, p. 16).

Há ainda competências relacionadas à formação de um sujeito crítico, consciente dos seus contextos de influência, como é o caso dos cursos de Geografia e História. Estas competências podem ser desenvolvidas partindo da formação pedagógica. A partir dessa proposição, questiona-se: como os cursos têm tratado a formação pedagógica?

A Tabela 2, abaixo, demonstra a carga horária total das disciplinas pedagógicas e a carga horária total do curso, além do percentual que a formação pedagógica representa em cada curso.

**Tabela 2-** Dados referentes à formação pedagógica nas licenciaturas da UFMT/CUR analisadas.

| <b>CURSO</b>  | <b>Licenciatura em História</b> | <b>Licenciatura em Ciências Biológicas</b> | <b>Licenciatura Plena em Matemática</b> | <b>Licenciatura Plena em Geografia</b> | <b>Licenciatura em Letras-Habilitação em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa</b> |
|---|---------------------------------|--|---|--|--|
| <b>CATEGORIA</b>  |                                 |  |   |  |  |
| <b>Carga horária total do curso</b>   | 2550h                           | 2910h                                      | 3030h                                   | 2986h                                  | 2930h  |
| <b>Carga horária das disciplinas pedagógicas</b>                                      | 300h                            | 345h <sup>18</sup>                         | 240h                                    | 706h                                   | 180h   |
| <b>Carga horária de estágios</b>  | 300h                            | 450h                                       | 400h                                    | 400h                                   | 400h   |
| <b>Percentual que a formação pedagógica representa na formação total<sup>19</sup></b> | 23,52%                          | 27,31%                                     | 21,12%                                  | 37,03%                                 | 19,74%   |

**Fonte:** Tabela elaborada pela autora a partir dos dados dos PPCs.

<sup>18</sup> Embora haja mais duas disciplinas que se denominam “Práticas de ensino em...”, ao analisar seu ementário, foi possível observar que seus objetivos não atendem à formação pedagógica.

<sup>19</sup> Foram consideradas no cálculo de percentual a soma da carga horária das disciplinas pedagógicas + a carga prevista para estágio.

Ao analisar a carga horária da formação pedagógica nas licenciaturas foi possível observar que a formação pedagógica, que seria a base para profissionalização e atuação docente, representa menos de 30% da formação dos profissionais nos cursos de: Licenciatura em Letras (19,74%); Licenciatura Plena em Matemática (21,12%); Licenciatura em História (23,52%); Licenciatura em Ciências Biológicas (27,31%)O curso que possuiu maior percentual de formação pedagógica é o de Licenciatura Plena em Geografia, com 37,03% da formação correspondente à formação pedagógica.

Os dados conferem com os já obtidos em outras pesquisas acerca do currículo das licenciaturas, como a pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011), que evidencia uma ênfase na formação específica de cada área (formação do bacharel) em detrimento da formação para a educação (formação profissional), sendo destinado um espaço de 70% para as primeiras e 30% para as últimas, o que evidencia a ênfase na formação do bacharel em oposição à formação para ser professor, permanecendo o modelo “3+1” de proposição do início do século XX. Outra característica encontrada na pesquisa das autoras é a falta de integração entre as disciplinas que constituem o currículo, além da falta de articulação entre os conteúdos pedagógicos e os conteúdos específicos, havendo, ainda, uma dissonância entre os projetos pedagógicos do curso e o conjunto de disciplinas com suas ementas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011 e GATTI; NUNES, 2009).

O espaço destinado à formação pedagógica nas licenciaturas de Letras, Matemática, História e Ciências Biológicas da UFMT/CUR é ainda menor que o encontrado nas pesquisas de Gatti, Barreto e André (2011). Deste modo, o objetivo principal dos cursos, que é formar professores, parece não compreender como fundamental a presença das disciplinas pedagógicas/espaços de atuação em sua formação, diferentemente dos posicionamentos tomados pelos autores analisados, que compreendem a formação pedagógica como a base para a profissionalidade docente (FRANCO, 2008; CONTRERAS, 2002; SEVERINO, 2001; FREIRE, 2002).

Também é possível perceber, na estruturação dos Currículos, uma priorização da formação do bacharel em oposição à formação do licenciado, coerente com a posição de Guerra (2003), quando afirma que a profissão de bacharel “possuía” um status social mais elevado que o licenciado, por isso, a formação para o bacharel era oferecida nos primeiros momentos do curso, e aqueles que desejassem (ou necessitassem) complementar sua formação a partir de uma base pedagógica. Ao analisar o currículo atual, parece-me que a situação não é diferente, e que pouco se avançou no reconhecimento da docência como categoria profissional.

Com relação ao nome da disciplina, a carga horária e o semestre de oferta em cada curso, os dados encontrados são apresentados na Tabela 3.

**Tabela 3-** Dados referentes à disciplina de Psicologia Educacional nas licenciaturas da UFMT/CUR analisadas.

| <b>CURSO</b>                            | <b>Licenciatura em História</b> | <b>Licenciatura em Ciências Biológicas</b> | <b>Licenciatura Plena em Matemática</b> | <b>Licenciatura Plena em Geografia</b> | <b>Licenciatura em Letras-Habilitação em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa</b> |
|---|---------------------------------|--|---|--|--|
| <b>CATEGORIA</b>                        |                                 |  |   |  |  |
| <b>Nome da disciplina de psicologia</b> | Psicologia da Educação          | Psicologia da Educação                     | Psicologia da Educação                  | Fundamentos Psicológicos para Educação | Psicologia da Educação   |
| <b>Carga horária</b>                    | 120h (Teórica)                  | 75h (Teórica)                              | 60h (Teórica)                           | 60h (teórica)                          | 60h (50h Teórica e 10h PCC <sup>20</sup> )   |
| <b>Semestre de oferta</b>               | 2ª série                        | 3º semestre                                | 1º semestre                             | 2º semestre                            | 2ª série   |

**Fonte:** Tabela elaborada pela autora a partir dos dados dos PPCs.

No que tange ao nome da disciplina, esta é compreendida como “Psicologia da Educação”, exceto no curso de Licenciatura Plena em Geografia, que a denomina como “Fundamentos Psicológicos para Educação”. A carga horária é de 120h<sup>21</sup> no curso de História; 75h no curso de Ciências Biológicas; e de 60 horas nos cursos de Geografia, Matemática e Letras. Essa carga horária é totalmente teórica, exceto no curso de Letras, que prevê 10 horas para a Prática Como Componente Curricular.

Deste modo a disciplina de Psicologia acaba por não contemplar a prática como componente curricular. Nesse sentido, a construção da *práxis*, como nos propõe Freire, fica comprometida, pois, para que haja *práxis*, são necessárias teoria e prática, em um movimento dialético, infinito. Sem a teoria, não é possível lidar com a prática, porém, sem a prática, não há teoria. Deste modo, sem um contato com a realidade escolar, com os problemas enfrentados cotidianamente nos ambientes educacionais, a teoria torna-se uma retórica sem sentido. Apenas o conhecimento teórico não permite a construção de uma *práxis* transformadora.

A simples presunção de uma carga horária prática também não garante o movimento dialético necessário para a construção da *práxis* educacional. O que pode ter influência significativa é a própria formação do professor da disciplina.

<sup>20</sup> Prática como componente curricular

<sup>21</sup> Os PPCs dos cursos de História e Biologia passaram por reformulações e, atualmente, a carga horária da disciplina de Psicologia Educacional foi reduzida para 64h. Nas demais licenciaturas a disciplina permanece com a mesma carga horária. Interessante ressaltar que as ementas da disciplina e os objetivos do curso permanecem os mesmos.

É interessante ressaltar que a carga horária prevista para a disciplina de Psicologia Educacional no curso de História teve influência direta na concepção da participante em relação à sua contribuição para a atuação profissional, porém, isso será melhor discutido na próxima seção.

Com relação ao semestre de oferta da disciplina, esta é ofertada no 1º semestre no curso de Matemática; no 2º semestre no curso de Geografia; no 3º semestre nos cursos de História e de Ciências Biológicas; e no 2º ano no curso de Letras. Assim, a disciplina é ministrada no momento em que os estágios supervisionados específicos ainda não se iniciaram. Deste modo, o contato com a realidade prática não é possível, mais uma vez.

Com relação às ementas dos cursos, estas são apresentadas na Tabela 4.

**Tabela 4** – Ementas de Psicologia da Educação nas licenciaturas da UFMT/CUR analisadas.

| <b>CURSO</b>   | <b>EMENTA</b>   |
|--|---|
| <b>Licenciatura em História</b>  | Teorias referentes à Psicologia da Aprendizagem e da adolescência. Teorias dominantes nas Práticas das Escolas de 1º e 2º graus no Brasil. Condições psicossociais, tanto no processo de aprendizagem quanto da psicologia da adolescência (DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA/CUR/UFMT, 2005, p.52).   |
| <b>Licenciatura em Ciências Biológicas</b>   | Estudo de processo da aprendizagem: Gestalt, Skinner, Rogers, Bruner. A natureza das teorias e seus antecedentes históricos A Psicologia como Ciência. A natureza interdisciplinar da Psicologia. A necessidade do conhecimento da psicologia educacional para explicar situações educacionais e escolares. A psicologia do desenvolvimento de Piaget. Aspectos do desenvolvimento afetivo psicomotor (ICEN, 2005, p. 34).  |
| <b>Licenciatura Plena em Matemática</b>  | Origens da Psicologia Contemporânea. Conceito, objeto e método. Introduções teóricas fundamentais das ciências psicológicas. As correntes psicológicas e suas implicações no processo educacional (ICEN, 2008, p. 30).  |
| <b>Licenciatura Plena em Geografia</b>   | Definição, contextualização histórica e função no curso de formação pedagógica; psicologia do desenvolvimento: o processo de desenvolvimento na infância e adolescência, finalidade e importância; psicologia do aprendizado: o processo de aprendizagem e as contribuições das teorias psicológicas à prática educativa (DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA/CUR/UFMT, 2009, p. 33).   |
| <b>Licenciatura em Letras-Habilitação em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa</b> | Introdução à Psicologia da Educação: A configuração histórica da Psicologia enquanto área de conhecimento e da Psicologia da Educação como campo de estudo dos fenômenos educativos. O estudo dos processos de desenvolvimento e aprendizagem: principais abordagens sobre desenvolvimento e aprendizado nas teorias psicológicas e implicações para as teorias e práticas educacionais. Necessidades educativas atuais e a contribuição da diversidade teórica da Psicologia: importância do conhecimento psicológico e da aproximação multidisciplinar para a formação docente. Atividades de prática na área. (CURSO DE LETRAS/CUR/UFMT, 2009, p. 56). |

**Fonte:** Tabela elaborada pela autora a partir dos dados dos PPCs.

De maneira geral, as ementas propõem uma contextualização histórica da Psicologia, e focam nos processos de desenvolvimento e aprendizagem à luz de diversas correntes teóricas, além das implicações psicológicas para o processo educacional.

Como já destacado anteriormente, toda a fundamentação teórica é necessária para compreender a prática, porém, sem a prática como base para a teoria, estase torna apenas uma retórica.

Os dados observados nos PPCs das licenciaturas da UFMT/CUR convergem para aqueles constatados por Gatti e Nunes (2009, p. 151-152):

Há grande dissonância entre os Projetos Pedagógicos obtidos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas, parecendo que aqueles são documentos que não orientam a realização dos cursos; [...] Na maior parte dos ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos de docência) [...] o lugar secundário ocupado pela formação de professores no modelo de universidade brasileira. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico.

Assim, a partir da análise dos PPCs, percebe-se que não há, nas licenciaturas da UFMT/CUR analisadas, uma articulação entre a formação específica e a pedagógica, além do espaço destinado à última representar uma porcentagem pequena da formação do professor, objetivo central dos cursos, e considerada, por diversos autores, como a principal forma de se alcançar a profissionalidade docente na busca pela construção da *práxis* educacional.

A consequência deste movimento é que se formem profissionais que dominam os conteúdos de suas respectivas áreas, mas que nem sempre se sentem preparados para atuar no contexto educacional ou compreendam a função social da educação e seu papel na transformação social.

Porém, a análise pura dos PPCs não consegue responder ao problema central da pesquisa, por isso, passemos às entrevistas.

#### **4.4 Psicologia na formação de licenciados da UFMT/CUR: análise das entrevistas**

As entrevistas semiestruturadas dialógicas foram realizadas para atender aos objetivos de analisar como licenciados egressos das licenciaturas da UFMT/CUR avaliam a influência da Psicologia na sua formação e atuação; verificar que conteúdos têm sido trabalhados pela Psicologia na formação de professores; e identificar que metodologia foi empregada no ensino da disciplina de Psicologia nos cursos de licenciatura da UFMT/CUR.

Foram selecionados alguns excertos das entrevistas que tratam das expectativas das licenciadas acerca da disciplina de Psicologia Educacional ao início do curso, apontando, por exemplo, como foram as aulas, se se recordavam de alguma teoria ou algum autor estudado e como as licenciadas acreditam que a Psicologia Educacional contribuiu ou poderia ter contribuído para sua formação e atuação.

Ana Júlia, licenciada em Letras-Português, relata:

*Eu esperava como eu ia lidar **com os problemas mesmo da sala de aula, de aluno**, eu pensava isso da disciplina Psicologia da Educação. De aluno com o tipo de **deficiência psicológica**, alguma coisa assim, algum transtorno, tem como lidar com esse aluno em sala de aula. Eu pensava que seria assim.*(ENTREVISTA, ANA JÚLIA, LETRAS-PORTUGUÊS, 2014).

*Ele levava **muito texto teórico mesmo**. Não tinha muito, assim, prática, alguma coisa, assim, para a gente ver, **era mais teoria mesmo**. Levava **texto teórico pra gente ler e discutir**.*(ENTREVISTA, ANA JÚLIA, 2014).

*Eu acho que, não que não foi interessante, mas eu acho que, **assim, o pensamento que a gente tem da Psicologia da Educação isso que a gente, o que eu te falei** [referindo-se à formação para lidar com problemas em sala de aula, lidar com alunos com algum transtorno em sala de aula].*(ENTREVISTA, ANA JÚLIA, LETRAS-PORTUGUÊS, 2014).

Na fala de Ana Júlia fica clara a concepção clínica de Psicologia e o foco individualizante que ela acredita ser a contribuição da Psicologia para a formação de professores. Essa visão acerca da Psicologia Educacional pode ser encontrada na história desta área do saber, já que, inicialmente, ao atuar no campo educacional brasileiro, preocupou-se com a classificação, a normatização e a avaliação psicológica dos alunos, com um foco no indivíduo e em “suas” dificuldades (PATTO, 1990,1991; BARBOSA, 2011, 2012).

De acordo com Vieira et.al. (2013, p. 240), ainda persiste, em Psicologia, a tendência de formação em um “modelo clínico, fundamentado em uma visão curativa e individualizada dos processos psicológicos”, mesmo após uma reconstrução dos princípios para se pensar e atuar na educação a partir de um ponto de vista histórico-cultural. Esse profissional, ao ingressar no magistério superior, acaba reproduzindo o modelo de sua formação. Embora não haja uma única visão circulante no campo da Psicologia Educacional, a visão aqui defendida, em busca de uma formação emancipadora, não pode prescindir de um ponto de vista histórico-cultural, em que o ser humano é visto a partir de sua interação com o mundo e imerso em um contexto político-econômico-cultural que também constrói subjetividade.

De acordo com as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica, a atuação deste profissional no campo educacional deve se pautar pela democratização

do ensino, na inclusão, na garantia de direitos de cidadania a crianças, jovens e profissionais da Educação, num compromisso político que envolve a construção de uma escola participativa, que possibilite o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social (CFP, 2013).

Ainda de acordo com o documento, para que esta prática se efetive, é necessário ao psicólogo “conhecer as direções éticas e políticas que norteiam o cotidiano escolar” (CFP, 2013, p. 31). Nesse sentido, é necessário conhecer de educação, entendê-la em seu processo dialético com a sociedade, a economia, as políticas internacionais, as propostas de sociedade, enfim, nas suas diversas dimensões, para conseguir responder às perguntas: escola para quê? Escola para quem? Com base no exposto, então, constata-se que a visão que a licenciada apresenta remete ao modelo clínico de Psicologia, que não é mais suportado pela Educação, quando se parte do ponto da emancipação humana.

Com relação à metodologia de ensino, a falta de integração entre teoria e prática é destacada pela licenciada. A partir da sua fala, fica claro como as aulas pautavam-se apenas em teoria. Novamente voltamos à discussão da *práxis*, da unidade entre teoria e prática. Já na grade curricular dos cursos foi percebida essa distância entre teoria e prática, uma vez que, na disciplina de Psicologia da Educação, elas não previam, ou previam uma carga horária muito curta para a prática, além do fato de a disciplina não coincidir com os estágios supervisionados. No caso de Ana Júlia, que se graduou em Letras, curso que prevê a carga horária prática, esta parece não ter sido realizada, ou, pelo menos, não atendeu às expectativas da aluna.

Luciana, licenciada em Geografia, também retrata a sua experiência:

*Então, na verdade, eu não tive muita expectativa não, quanto à disciplina de Psicologia, até porque eu não sabia muita coisa relacionada, porque, quando você fala Psicologia, você fica meio assim, tem uma coisa mais relacionada, não que a pessoa é **louca**. Mas é o que o pessoal fala, né!? Não é para aprender a cuidar dos loucos, eu sei.*(ENTREVISTA, LUCIANA, GEOGRAFIA, 2014).

*A professora chegava na sala e a gente **nunca entendia muito bem o que ela estava falando**, ela viajava bastante, para falar a verdade. E no final ela **não deu prova, nenhum trabalho avaliativo e agente foi com nota, então, praticamente, a gente não fez nada**, então, a aula de Psicologia mesmo a gente faltava muito porque a professora **não fazia chamada, não passava praticamente nada, então ficava mais uma coisa livre**. A gente não estudou essa questão de autores, teorias nada. A professora, que eu lembro que ela falava muito, que ela era uma professora que trabalhava com alunos especiais. Foi até uma parte que uma coisa que eu me interessei muito, eu sempre me interessei trabalhar com alunos especiais, porque, principalmente alunos com Síndrome de Down. Porque são alunos, eles são*



*mais quietos, na deles, mas eles têm uma inteligência à parte, eles observam muito, eles são mais calados, mas eles observam, sabe, eles aprendem muito, também, mas sempre tem que ter jeito, então, o que ela falava muito, a única coisa que eu lembro muito dela falar era essa questão de tratamento com essas pessoas, que a gente tinha que ter um tratamento diferenciado, que requer uma atenção maior, mas, assim, de autores específicos, eu, a gente, não estudou. Ela falava mais da, das questões, das experiências que ela tinha, que ela dava aula, e toda aula era basicamente isso, eu não lembre de autores não.*(ENTREVISTA, LUCIANA, GEOGRAFIA, 2014).

*Olha, eu acho que o que ela falava mais era a questão da observação e do acolhimento, para você observar bem os alunos, para você ter um olhar diferente, principalmente para esses alunos tem uma certa deficiência, foi o que eu aprendi mais, eu acho que hoje eu tenho uma visão diferente desses alunos que são, que tem essa, qualquer tipo de necessidade. Eu me aproximo mais porque a gente tem um certo receio de o aluno tem um certo tipo de necessidade e, no curso, a gente não é preparado para lidar com essa necessidade, entendeu? Então, uma coisa que eu sempre aprendi, mesmo com mais, acho que foi mais com o ser humano, foi com a professora. Essa questão de você estar observando, de você ter um lado mais humano, de você chegar, se aproximar e tentar se comunicar.*(ENTREVISTA, LUCIANA, GEOGRAFIA, 2014).

O relato de Luciana indica também uma visão clínica de Psicologia Educacional ao iniciar o curso, principalmente ao destacar a “loucura” como a primeira impressão acerca da Psicologia. Como já destacado anteriormente, a história da inserção da Psicologia na Educação e a própria atuação profissional no interior das instituições educacionais propiciou esta visão.

Embora o olhar de acolhimento e entendimento tenha sido estimulado pela formação, a avaliação da metodologia de ensino empregada parece preocupante, já que parece ter havido, por parte de professora, certo descaso com a disciplina: a professora não dispôs de um referencial teórico consistente, não realizou avaliações ou chamadas, talvez esse seja o método de ensino desta docente, porém parece ter sido entendido pelos alunos como displicência por parte da professora, assim os mesmos não conseguiram observar como a Psicologia Educacional poderia contribuir para sua formação.

Ao realizar um levantamento no currículo Lattes dos professores da Disciplina de Psicologia Educacional que deram aulas às licenciadas que participaram da pesquisa foi possível perceber que todos eram recém-formados (apenas um possuía dois anos de formação); nenhum possuía pós-graduação ou experiência profissional (após a graduação) na área da Educação, e todos eram professores temporários ou substitutos. Isso significa, em suma, que eles não possuíam uma formação que lhes permitisse aprofundar as discussões em educação, ou mesmo possuíam conhecimentos pedagógicos que lhes permitissem a compreensão da complexidade da tarefa docente.

Neste sentido, o professor da disciplina de Psicologia Educacional deve acompanhar o desenvolvimento desta área do conhecimento para fornecer subsídios para a atuação docente, porém, o ensino de Psicologia na formação inicial parece não ter acompanhado o desenvolvimento da área e sua recontextualização histórica, como destaca o CFP (2013, p. 70): “No plano da formação de professores, consideramos que os desafios ainda são maiores. Quanto à formação inicial, a reformulação das Diretrizes Curriculares bem como do conjunto de disciplinas precisam ainda ser acompanhados das pesquisas em Psicologia [...]”.

É importante, quando se é professor de uma disciplina como Psicologia da Educação, que se tenha clara a sua função na educação. Pelas falas das participantes Luciana e Luiza (abaixo), relacionadas à metodologia, pode-se inferir que não há, por parte dos professores, uma compreensão da função da Psicologia na formação de professores. Como destacado por Barbosa (2011, 2012), ainda estamos reconstruindo as práticas da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, e a influência clínica na formação de psicólogos também pode afetar sua formação, quando estes adentram o campo educacional.

O relato de Luiza, licenciada em Ciências Biológicas, sobre a sua experiência com a disciplina de Psicologia Educacional encontra-se abaixo:

*Eu esperava, a princípio, que ia me dar base pra, pra lidar com crianças, com adolescentes, com alunos em geral. Eu esperava isso, e a gente teve até uma boa base, mas eu achei que, na faculdade, deixou um pouco a desejar a parte de Psicologia.*(ENTREVISTA, LUIZA, CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2014).

*Muito bate-papo, muita conversa, a gente conversava muito. Então, essa era a dinâmica dele, chegava na sala, era praticamente conversar mesmo, os alunos falar, ele também, a gente discutia muito, então, assim, era base conversa mesmo, só diálogo.*(ENTREVISTA, LUIZA, CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2014).

*O que eu aproveitei é saber escutar, ouvir os alunos. Porque o professor sempre falava isso, que a gente precisava ouvir e aprender respeitar os alunos, então, assim, eu, agora, enquanto professora, eu fiz isso. Então, eu acho que, assim, mais eu utilizei naquela época foi isso, aprender a respeitar o aluno, a respeitar o limite do aluno. [Falando da contribuição da Psicologia para a formação de professores, além de compreender e ensinar a atuar com a deficiência] Bom eu acho mesmo que seria isso aí, não sei, porque eu não tive tanta experiência como professor, não surgiram tantas[situações.]* (ENTREVISTA, LUIZA, CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2014).

Nas declarações de Luiza, assim como nas de Luciana e Ana Júlia, está expressa, também, uma concepção de Psicologia com foco no indivíduo. Da mesma forma que ocorreu com Luciana, alguns princípios importantes, como ouvir e respeitar os alunos, permaneceram em sua formação, entretanto, uma formação teórica consistente parece não ter

se desenvolvido. A teoria é essencial para a formação *prática*! Em sua unidade com a prática permite a construção da *práxis* pedagógica e, assim, possibilita ao professor autonomia na busca teórico-metodológica de soluções para os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

A ideia de “respeitar o limite do aluno” pode expressar uma concepção naturalista de desenvolvimento, em que se acredita que se deve “esperar o tempo do aluno”, como se as condições para as aprendizagens fossem se desenvolver espontaneamente. Todavia, essa concepção limita a atuação docente, e vai de encontro à concepção vigotskiana de que a aprendizagem é necessária ao desenvolvimento, que é consonante com a teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 1979).

O relato de Ana, licenciada em Matemática, encontra-se a seguir:

*Até confessar que eu tive dificuldade porque não é o que eu gostava, eu entrei nas Exatas porque eu queria só disciplinas exatas, só Matemática, Física. Eu sabia que tinha essas disciplinas que teve, igual a Psicologia, outras relacionadas mais com educação, eu tive uma certa dificuldade de fazer elas. Psicologia, eu tinha mais ou menos uma noção, **uma coisa relacionada à educação**. Mas eu não sabia certo o que era, quais os conteúdos que ia ser vistos, eu sabia que era uma coisa voltada para educação, mas não sabia bem o que era. (ENTREVISTA, ANA, MATEMÁTICA, 2014).*

*Acho que minha maior dificuldade, alguns textos que a professora trazia eu não conseguia ter uma boa compreensão, eu achava meio complicado, eu não conseguia entender bem aquela linguagem. Não sei, pode ser por causa de mim mesmo, como eu te falei, eu não gosto de disciplina que sejam de textos, ficar lendo, ficar interpretando aqueles textos, eu não gosto muito de disciplina desse jeito, e a professora trazia muito textos de alguns autores: Piaget, Vigotski, mandava a gente ficar lendo e tentar explicar depois. Eu já não gostei daquilo. (ENTREVISTA, ANA, MATEMÁTICA, 2014).*

*Sinceramente, pode ser até por mim mesmo, por não ter conseguido compreender tão bem essa disciplina, mas eu não sei se me ajudou em alguma coisa, não. Sinceramente, eu acho que não, não vejo onde posso falar: Ah! Aquilo ali me ajudou naquilo. Olha, com certeza, **pode sim contribuir, é, ajudar, talvez até compreender melhor os alunos**, usar a metodologia, ser trabalhadas com eles, acho que sim. Aonde ela pode me ajudar, porque, igual eu te falei, eu não conheço bem essa disciplina, qual a função exatamente dela na educação. Eu não sei se a professora passou e eu não consegui assimilar isso, ou ficou a desejar e eu não consegui ver aonde ela entraria. Nossa! Eu não sei bem se a Psicologia entraria na área de saber lidar melhor com as pessoas, a compreender mais um aluno, ver **o problema dele, que, às vezes, o problema dele vem de fora, não ali da escola**. Então, talvez, tivesse um, sei lá, uma coisa mais voltada pra isso, talvez até ajudaria **melhor no comportamento do aluno, saber entender melhor o aluno**. Eu não gostei. Acho que a maioria da sala também não gostou. O dia que a gente podia faltar até a maioria da sala, foi indo, então, porque a gente achava muito cansativo, trazia aqueles textos enorme,*

*mandava a gente ficar explicando lá na frente o que entendeu, e eu achava uma linguagem complicada.*(ENTREVISTA, ANA, MATEMÁTICA, 2014).

Embora Ana, inicialmente, não soubesse do que tratava a disciplina, a partir do estudo de algumas obras passou a conhecer alguns autores e teorias, no entanto, a concepção de Psicologia expressa em sua fala a respeito de como a Psicologia poderia contribuir para sua formação e atuação “saber lidar melhor com as pessoas, a compreender mais um aluno, ver o problema dele, que, às vezes, o problema dele vem de fora, não ali da escola” é de uma psicologia do indivíduo, que não considera o processo de ensino-aprendizagem, e percebe os problemas no indivíduo e em seu contexto familiar, a mesma concepção destacada pelas demais licenciadas.

Com relação ao método empregado nas aulas, o excesso de teoria é destacado pela licenciada, porém, a não compreensão do objetivo da Psicologia Educacional em sua formação, assim como das demais disciplinas pedagógicas, pode ter influenciado sua percepção sobre a contribuição da Psicologia em sua formação e atuação.

Deixar clara a função da Psicologia Educacional na formação de professores é necessário. Se esse objetivo não é dito – e sim, ele deve ser ensinado – pode ser que os educandos não o assimilam. Isso porque, como nos diz Vigotski (1995) ao falar das ideias psicológicas que acreditavam que o ser humano tem em si, geneticamente, o conhecimento que vai surgir quase que espontaneamente, vemos que não é exatamente desse modo que ocorre. O ser humano pode, sim, aprender diretamente em suas relações com o meio, mas a mediação, o ensino, é uma forma de facilitar esses processos de aprendizagem.

A experiência de Maria, licenciada em História, está descrita a seguir:

*Ah! Eu achei que, assim, achei não, até tive mesmo a disciplina e gostei bastante que a gente estudou, assim, o **comportamento da criança**, a gente até estudou lá, desde a **fase do bebê até sua fase de adolescente**, compreendemos, ainda me lembro muito bem da disciplina. Foi bem legal, porque fizemos um debate em salas sobre mostrar, **falar sobre sexo** para adolescente, para a criança, pro adolescente ou não, aí teve um debate a favor e outro debate contra. Eu fui do debate a favor, falando da importância dos pais conversarem com o filho e de compreender melhor o aluno, como é que ele funciona, então, assim, às vezes, alguma coisa que eu identifico aqui na escola, é coisas que a gente vê, então, assim, foi bem interessante a disciplina, eu me lembro de algumas coisas, que ele fala de Freud. De falar desse comportamento, eu achei, eu gostei da disciplina foi bem proveitosa,*(ENTREVISTA, MARIA, HISTÓRIA, 2014).

*As aulas dele eram bem dinâmicas, bem divertidas, não era aula uma coisa desgastante, tanto é que eu me lembro até hoje das aulas dele. Então, algumas coisas que eu me lembro, então, ele **utilizou algumas apostilas***

*para falar, ele falava vários autores, de várias etapas, explicando o Freud, Piaget.*(ENTREVISTA, MARIA, HISTÓRIA, 2014).

*Eu acho que é mais assim, compreender atitudes que eles têm em sala, né, aquele comportamento infantil, aquela coisa meio que a gente olha, nossa, aqui, né, aí você sabe que é uma fase que eles têm, igual eu tenho um contraste muito grande, eu trabalho com oitavo ano e o ensino médio. Então, o oitavo ano, eles são totalmente, assim, sem nenhum tipo de maturidade, aí, você vai para o primeiro ano, estão começando, o segundo, estão mais centrados, terceiro, eles estão sabendo mais o que querem fazer. Então, aí, a gente percebe que é a fase que eles seguem, né, não tem como culpá-los. **Eles estão em uma fase que eles seguem mesmo**, que a gente aprendeu lá mesmo, que é uma fase que as crianças seguem até sua fase adulta. Outra realidade dentro da sala de aula, totalmente diferente, diferente. Então, assim, é tanto, é esse curso que eu faço [referindo-se ao curso de Pedagogia] a gente tem Psicologia. Mas, assim, **não dá para você socializar 100% que você aprendeu na escola e que você vive a sua realidade. Eu vou descobrir com o tempo, toda vez eu vou me adaptando mais**, mas o que tento fazer hoje é entender o que a, as fases da criança, do adolescente.*(ENTREVISTA, MARIA, HISTÓRIA, 2014).

Maria afirma que a discussão sobre sexualidade e sobre as fases do desenvolvimento foram marcantes em sua formação e contribuíram para sua atuação como docente. É interessante ressaltar que, quando Maria cursou a disciplina de Psicologia Educacional, a carga horária era de 120h, e esse tempo maior de contato com a disciplina e de estudos, permitiu à aluna uma melhor compreensão do papel da Psicologia Educacional na Educação. As temáticas, porém, parecem ter sido restritas aos temas relacionados às etapas do desenvolvimento infantil em diferentes perspectivas, o que contribui para uma visão individualizante do processo educativo.

O relato de Maria converge para a compreensão dos alunos de acordo com a sua fase do desenvolvimento, concepção maturacionista, que compreende o desenvolvimento como imprescindível para que ocorra a aprendizagem, diferentemente da concepção vigotskiana, que vê a aprendizagem como necessária e impulsionadora do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995).

Deste modo, a concepção do ser humano histórico, em constante e necessária interação social, que se torna humano a partir das relações que estabelece com o outro, como nos mostra a Psicologia histórico-cultural de Vigotski (1979, 1995, 1993, 2000), é essencial para a construção e funciona como uma das bases da *práxis* educacional. É a partir destes referenciais que o professor poderá compreender o processo de ensino-aprendizagem que se dá na relação com o aluno.

As falas de Luiza acerca de “saber escutar, ouvir os alunos” e de Luciana sobre “observar, acolher” e sobre “o lado mais humano” apresentam uma ideia de compreensão do

ser humano no seu processo de relação com o mundo. São um indicativo de onde começar, da compreensão do aluno como um ser humano complexo, multideterminado, em constante interação com os outros, que se constrói na relação com os outros, como nos revelam Vigotski (1979, 1995, 1993, 2000) e Freire (1987, 2001, 2002).

Porém há que se avançar, inicialmente, na formação dos professores da disciplina de Psicologia Educacional, na revisão das ementas das disciplinas, propondo um olhar sócio-histórico, que subsidie a emancipação do ser humano para a formação de novos docentes.

#### **4.5 À guisa de conclusões**

Depois de terem sido tecidas as análises dos dados, em confluência com o referencial teórico adotado, é possível observar que há, na formação de professores da UFMT/CUR, uma ênfase na formação específica de cada área (formação do bacharel), em detrimento da formação para a Educação (formação profissional), e que o espaço destinado à formação pedagógica nas licenciaturas de Letras, Matemática, História, Geografia e Ciências Biológicas da UFMT/CUR é ainda menor que o encontrado nas pesquisas da área. Deste modo, o objetivo principal dos cursos, que é formar professores, parece não compreender como fundamental a presença das disciplinas pedagógicas/espacos de atuação em sua formação, o que é considerado, por diversos autores, como a principal forma de se alcançar a profissionalidade docente na busca pela construção da *práxis* educacional.

A consequência deste movimento é que se formem profissionais que dominam os conteúdos de suas respectivas áreas, mas que nem sempre se sentem preparados para atuar no contexto educacional ou compreendam a função social da educação e seu papel na transformação social.

Com relação à disciplina de Psicologia Educacional, a análise dos PPCs demonstrou que, de maneira geral, a carga horária desta é totalmente teórica, exceto no curso de Letras, que prevê 10 horas para a prática como componente curricular, sendo ministrada no momento em que os estágios supervisionados específicos ainda não se iniciaram. Desta maneira, a disciplina acaba por não contemplar a prática como componente curricular, e não coincide com o momento em que os estágios específicos estão sendo realizados. Nesse sentido, a construção da *práxis*, como nos propõe Freire, fica comprometida, pois, para que haja *práxis* são necessárias teoria e prática, em um movimento dialético, infinito.

Nessa direção, a partir da análise das entrevistas com as licenciadas, fica evidente que as aulas pautavam-se apenas em teoria, como é possível verificar nas falas de Ana e Ana

Júlia. Das declarações de Luiza e Luciana, percebe-se certo descuido com a disciplina por parte dos professores que a ministraram, já que esta se pautava apenas por diálogos, ou conversas, sem teorias específicas. Assim, a metodologia adotada pela maioria dos professores, destacada na fala das licenciadas, parece-me não permitir a interação entre teoria e prática, tão necessária na construção da *práxis*, ou uma formação teórica consistente.

A presença da Psicologia Educacional na formação de professores em um momento inicial causou dúvidas e remeteu à atuação clínica, como no caso de Luciana que, mesmo sabendo que essa não seria a função, ao ouvir a palavra Psicologia já a remeteu à “loucura”. A fala de Ana Júlia também converge para essa direção ao destacar as “deficiências psicológicas”. Embora haja um movimento de superação da visão clínica de Psicologia no meio escolar, esse movimento parece não ter sido incorporado na formação de professores (VIEIRA et al, 2013; BARBOSA, 2012; MEIRA, 2003).

As falas de todas as licenciadas expressam uma concepção centrada no indivíduo, como se todos os processos subjetivos independentes das relações que se estabelecem entre os sujeitos, e destes com o mundo, deste modo, as licenciadas não se colocam como sujeitos na relação pedagógica.

De acordo com Barbosa (2012) até a década de 70, existia uma psicologia “do” escolar, já que o foco individualizante das questões de aprendizagem era o que embasava as ações do psicólogo educacional, e, nessa direção, a formação de professores. Tal Psicologia parece ser, ainda, predominante na formação dos licenciados da UFMT/CUR, ao menos em se tratando do resultado desta investigação.

Com relação ao papel da Psicologia na formação de professores, outra expectativa presente nas declarações é de que a Psicologia ensinará a lidar com os alunos em sala de aula, como se fosse possível aprender um “passo a passo” ou como se existisse um “manual de como se relacionar com os alunos para que estes aprendam”. Essa ideia, que permanece na fala de Luiza e Ana Júlia, parece-me também consequência de sua formação, que não permitiu a construção da ideia de dialeticidade, movimento e inacabamento do ser humano, que lhes permitiria observar que a *práxis* é construída diariamente.

Há uma aproximação da teoria crítica a partir do entendimento de que não há como estar 100% preparado para lidar com cada situação específica, e que cabe ao educador se assumir enquanto sujeito da *práxis* educacional e buscar novas formas de ação individual a partir da teoria que dá suporte à sua ação. Esse movimento é percebido apenas na fala de Maria, que, coincidentemente, teve a maior carga horária (120h) na disciplina de Psicologia Educacional.

Sobre a contribuição da Psicologia na sua formação e atuação, quatro participantes concordam que a disciplina contribuiu para sua formação em termos de compreensão dos alunos, observação e acolhimento, de saber ouvir e respeitar o aluno, porém, para uma formação crítica, é necessário que as concepções: transformem o mediato em imediato; neguem as aparências ideológicas; apreendam a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreendam a sociedade como um vir a ser, como nos fala Meira (2003, p. 17).

Neste movimento, é importante que os princípios de tentar compreender o aluno e aprender a ouvi-lo tenham permanecido na formação dessas professoras, porém, na construção de uma *práxis* educacional, o conhecimento profundo e crítico das teorias que nos embasam é essencial.

É preciso, ainda, questionar se psicólogos que nunca atuaram no campo educacional e escolar, ou se formaram para tal, estão preparados para se tornarem professores da disciplina de Psicologia Educacional nas licenciaturas. Afinal, a *práxis* educacional e a assunção de papéis na educação exigem o conhecimento dessa área. Para ser professor, é necessária a articulação de diversas dimensões da *práxis*, conforme já destacado anteriormente.

Desta forma, os dados apontam para a necessidade de uma análise crítica, e talvez uma reestruturação do modelo de formação de professores adotado nas licenciaturas da UFMT/CUR, principalmente no que se refere à disciplina Psicologia Educacional na formação destes profissionais, seja em termos metodológicos, epistemológicos e profissionais.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema central desta pesquisa foi a análise da compreensão de licenciados da UFMT/CUR acerca da influência da disciplina de Psicologia Educacional em sua formação e atuação profissional, a partir da pergunta norteadora: Como os licenciados da UFMT/CUR analisam a influência da Psicologia na sua formação?

Assim, a pesquisa objetivou analisar que compreensão os licenciados da UFMT/CUR dos cursos de Letras, Geografia, História, Ciências Biológicas e Matemática têm da Psicologia Educacional em sua formação.

Para tanto, foram analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos; os Planos de Disciplina de Psicologia Educacional e entrevistadas cinco professoras licenciadas nos cursos de Letras, Geografia, História, Ciências Biológicas e Matemática da UFMT/CUR, cada uma representando um curso.

A pesquisa partiu dos entendimentos que:1) a principal função da Educação é a humanização, entendendo como humanização o processo de tornar-se humano; 2)Para o processo de humanização é necessário o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e isso se dá por meio da interação social, assim sendo, o ser humano é um ser essencialmente social;3) O fato do humano ser social, exige a construção de relações sociais justas e libertadoras, em busca do bem comum; 4)Que a Escola é uma instituição educacional por excelência, por possuir um caráter intencional e por nela se desenvolverem diversas interações, tem por seu objetivo final a humanização.

A partir destes pressupostos e da confluência com o referencial teórico adotado (VIGOTSKI, 1979, 1995, 1993, 2000; FREIRE, 1987, 2001, 2002; PATTO, 1990, 1991; MEIRA, 2003; GATTI;BARRETO;ANDRÉ, 2011; FRANCO, 2008; ANTUNES, 2003, 2007; BARBOSA, 2011, 2012; FACCI, 2004; PRESTES;TUNES, 2012; TULESKI, 2008; DUARTE, 2001; dentre outros) foi realizada a análise dos dados.

Ao proceder a análise dos PPCs, foi possível verificar que as licenciaturas privilegiam a formação do bacharel em detrimento da formação do licenciado, mantendo um modelo do início do século XX, que ficou conhecido como “3+1”. Deste modo, o foco da formação nas licenciaturas, que seria a formação para ser professor, não é atendido. A consequência deste movimento é que se formem profissionais que dominam os conteúdos de suas respectivas áreas, mas que nem sempre se sentem preparados para atuar no contexto educacional ou compreendam a função social da educação e seu papel na transformaçãosocial,bem como da

importância do domínio dos saberes pedagógicos para o exercício de uma docência de melhor qualidade.

Foi possível verificar, também, a falta de integração entre teoria e prática, e de articulação entre a disciplina e os momentos de estágio supervisionado. Essa questão foi observada a partir da análise dos PPCs e das entrevistas. A questão da integração entre teoria e prática é essencial para a construção de uma *práxis* educacional e para a assunção dos professores como sujeitos de sua própria formação. Nesse sentido, o momento do curso em que a disciplina é ministrada não contribui para essa articulação entre teoria e prática.

Com relação à percepção das licenciadas sobre a disciplina de Psicologia Educacional, verificou-se que as expectativas relacionadas ao papel da Psicologia Educacional na formação de professores remetem a um modelo clínico de atuação, não mais suportado pela educação, e uma “receita” de como lidar com os alunos em sala de aula.

Além disso, a concepção de Psicologia expressa nas entrevistas de todas as licenciadas remete a um foco individualizante, que não considera o processo de ensino-aprendizagem como uma interação em um contexto sócio-histórico que constrói as subjetividades. Assim, as queixas e problemas são localizados no aluno, em sua família e as relações pedagógicas, sociais, políticas e econômicas não são observadas como influenciadoras do processo de aprendizagem. Tal fato se deve, dentre outros fatores, à constituição da Psicologia Educacional no Brasil que inicialmente se pautou num modelo clínico-individualizante, porém houveram mudanças nesse paradigma psicológico que o campo da formação de professores ainda não refletiu.

Verificou-se, além disso, que quatro participantes concordaram que a disciplina contribuiu para sua formação em termos de compreensão dos alunos, observação e acolhimento, de saber ouvir e respeitar o aluno, mas é necessário, ainda, que a concepção de ser humano histórico seja provocada e fomentada em sua formação.

A partir dos dados obtidos, é fundamental questionar se psicólogos (bacharéis) que nunca adentraram no campo educacional e escolar, ou se formaram para tal, estão preparados para se tornarem professores da disciplina de Psicologia Educacional nas licenciaturas. Afinal, conforme destacado ao longo da dissertação, para ser professor é necessário conhecer de educação, compreender as determinações históricas e as influências ideológicas que perpassam sua área de atuação.

Portanto, os dados apontam para a necessidade de uma análise crítica, e talvez uma reestruturação do modelo de formação de professores adotado nas licenciaturas da UFMT/CUR, sobretudo na questão de uma melhor compreensão da importância dos

fundamentos da Educação na construção da *práxis* pedagógica, principalmente no que se refere à disciplina Psicologia Educacional na formação destes profissionais.

É preciso, também, que sejam realizadas novas pesquisas na área da Formação de Professores, acerca da influência da Psicologia Educacional para ampliar as discussões sobre a temática, problematizar esse objeto e contribuir para uma atuação da Psicologia na Formação de Professores direcionada para a humanização e a emancipação humana.

A formação de professores para a disciplina de Psicologia educacional também se apresenta como desafio na contemporaneidade, já que deve acompanhar o desenvolvimento desta área de atuação sob pressupostos críticos que fundamentem uma formação emancipadora. É necessário questionar, ainda, se estes profissionais (professores de Psicologia Escolar) pensam a Educação, se se inserem neste contexto.

A interface com a Psicologia Educacional, por meio de concepções críticas acerca da construção da subjetividade, dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, das relações de ensino-aprendizagem, do processo de humanização, dentre diversas outras possibilidades, pode, também, contribuir para a formação de professores numa perspectiva emancipadora.

Assim, a construção da *práxis* pedagógica e a assunção pelo professor de seu papel, enquanto sujeito histórico, permanecem como desafios na Formação de Professores, na perspectiva da formação emancipadora e de um ensino de qualidade social.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. IN: **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 75, 2001. p. 14-29.
- ALVES, S. M. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó: Argos, 2012.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M.(orgs) **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 139-168.
- \_\_\_\_\_. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. V. 6, n11. **Cadernos de Psicopedagogia**, 2007.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n 2, 2001. p.99-116.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v.35, n 126, 2005. p.539-564.
- BARBOSA, D. R. Contribuições para a construção da historiografia da psicologia educacional e escolar no Brasil. **Psicologia Ciência e Profissão**: 2012. p.104-123.
- \_\_\_\_\_. **Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP. 2011.
- BEECH, J. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n 2, 2009.p.32-50
- CARVALHO, A. de L. **A qualidade na educação**:uma exigência possível. n. 29. Campo Grande: Série Estudos, 2010. p.19-28.
- \_\_\_\_\_. **Os caminhos perversos da educação**: a luta pela apropriação do conhecimento cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EdUfmt, 2005.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na Teoria da Educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CURSO DE LETRAS/CUR/UFMT. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa**. Rondonópolis: 2009.

DELLA FONTE, S. S. Filosofia da educação e “agenda pós-moderna”. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas/SP: Autores associados, 2010.

DEMO, P. **Saber pensar é questionar**. Brasília: Liber Livro, 2010.

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA. **Projeto Político Pedagógico: Curso de Graduação em Geografia Licenciatura Plena**. Rondonópolis: UFMT/CUR, 2009.

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA/CUR/UFMT. **Projeto Político-Pedagógico 2005**. Rondonópolis: UFMT/CUR, 2005.

DUARTE, N. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas/SP: Autores associados, 2004.

FACCI, M. G. D. Teorias Educacionais e Teorias Psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. IN: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.99-120

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Versão digitalizada, 2002. Disponível em:  
[http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf\\_bib.php?COD\\_ARQUIVO=17338](http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17338). Acesso em: 14/10/2013.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**: ensaios. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. v.28, n.100. Campinas: **Educação e Sociedade**, 2007.

GADOTTI, M. Dialética: concepção e método. In: GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 93-119.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GALLO, S. Ética e educação em uma sociedade pós-moralista. In: DALBEN, A. I. L. F. et al (orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.610-630.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: um estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. Coleção Textos FCC, n. 9, 2009.

GATTI, B.A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GUERRA, C. T. **O ensino da psicologia na formação inicial de professores**: constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciatura. Campinas-SP, 2003. [Tese de Doutorado]

INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Rondonópolis: UFMT/CUR, 2005.

INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Matemática**. Rondonópolis: UFMT/CUR, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

MACLAREN, P. A pedagogia crítica e o pensamento marxista. In: SILVA, Maria Vieira; CORBALÁN, M. A. (orgs). **Dimensões políticas da educação contemporânea**. Campinas/SP: Alínea, 2009.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. Editorial Avante!, 1985. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm> Acesso em: 19/06/2014.

\_\_\_\_\_. Posfácio à segunda edição Alemã de ‘O Capital’ (1872). In: MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. [online]. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/capital/livro1/prefacios/03.htm>. Acesso em: 16/12/2013.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: Contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sóciohistórica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (orgs) **Psicologia Escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-78.

MÜHL, E. H. A crise da modernidade inacabada e os desafios da educação contemporânea. In: **Filosofia e pedagogia**: aspectos históricos e temáticos. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 109-139.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758> Acesso em: 17/06/2014.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

\_\_\_\_\_. Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, nº 68, 1999. p. 109-125.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 1994.

PRESTES, Z.; TUNES, E. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. v.29, n.3. Campinas: **Estudos de Psicologia**, 2012. p.327-340

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSSO, A.J.et al.. Novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Revista Ensaios e Avaliações de Políticas Públicas Educacionais**, v. 18, n.69, Rio de Janeiro, 2010. p. 821-842.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5.ed, São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v 4, n 40, 2009. p. 143-155.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SGANDERLA, A. P.; CARVALHO, D. C. A psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro. v 15, n.1. Maringá: **Psicologia em Estudo**, 2010. p.107-115

TONUS, K. P. **Psicologia e Educação: repercussões no trabalho educativo**. v. 17, n 2. São Paulo: Revista ABRAPEE, 2013. p. 271-277

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2008.

VIEIRA, R. de C. et al.. A psicologia da Educação nos cursos de graduação em Psicologia de Belo Horizonte/MG. v. 17, n. 2. São Paulo: **Revista ABRAPEE**, 2013. p. 239-248.

VIGOTSKI. L. S. Educación de las formas superiores de conducta. IN: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.p.303-313.

VIGOTSKI. L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979.

VIGOTSKI. L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. IN: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.p.139-168.

VIGOTSKI. L. S. Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje. IN: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor, 1993.p.91-118.

VIGOTSKI. L. S. **Manuscrito de 1929**. Tradução de MARENITCH, A.; FREITAS, L.C. n 71. Educação e Sociedade: 2000.

**APÊNDICES**





### APÊNDICE A - Roteiro de entrevista

Rondonópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Escola(s) que trabalha: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço nessas escolas : \_\_\_\_\_

Curso que se formou: \_\_\_\_\_

Quando se formou: \_\_\_\_\_

Disciplina que ministra aulas: \_\_\_\_\_

- *Expectativa com relação à disciplina de Psicologia educacional no início do curso*
- *Como eram as aulas (métodos, professores, dinâmicas)*
- *Autores e conteúdos que se recordam de ter estudado na disciplina de Psicologia da Educação*
- *Quanto de foi aproveitado em sala de aula do que foi aprendido*



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa de mestrado intitulada “Formação de Professores: um diálogo com a Psicologia Educacional”, da discente Helen Santana Mangueira de Souza, sob supervisão do orientador Ademir de Lima Carvalho. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não terá nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição da qual ela faz parte. **O objetivo desta pesquisa é analisar como os professores avaliam a influência da Psicologia Educacional na sua formação e atuação.** Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista. Os riscos relacionados com sua participação na pesquisa são nulos e são garantidos o sigilo e a confidencialidade. Os benefícios para você enquanto participante da pesquisa, são, de natureza coletiva, uma vez que os resultados podem subsidiar um planejamento adequado da disciplina de psicologia da educação, contribuindo para uma formação docente adequada à realidade escolar. Os dados referentes à sua pessoa serão confidenciais e garantimos o sigilo de sua participação durante toda pesquisa, inclusive na divulgação da mesma. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, sendo assegurada a privacidade e confidencialidade quanto à sua identidade. Você receberá uma cópia desse termo onde há o nome, telefone e endereço do pesquisador responsável, para que você possa localizá-lo a qualquer tempo. A pesquisadora Helen Santana M. de Souza, pode ser encontrada na Universidade Federal de Mato Grosso, Rodovia Rondonópolis / Guiratinga, km 06. TELEFONE. E-MAIL. (66) 3423-1937, e-mail: helen\_luna14@hotmail.com. Considerando os dados acima, **CONFIRMO** estar sendo informado por escrito e verbalmente dos objetivos desta pesquisa, **AUTORIZO** a gravação da entrevista e em caso de divulgação **AUTORIZO** a publicação.

Eu (nome do participante) \_\_\_\_\_

idade: \_\_\_\_\_ sexo: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

portador(a) do documento RG Nº: \_\_\_\_\_ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do participante \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador principal \_\_\_\_\_

Testemunha\* \_\_\_\_\_

\* Testemunha só é exigido caso o participante não possa por algum motivo, assinar o termo.

Data (Cidade/dia mês e ano) \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_