

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LIA BEATRIZ MESQUITA COSTA

**SABERES DA PSICOLOGIA NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA:
UMA ANÁLISE CULTURAL**

São Leopoldo

2014

LIA BEATRIZ MESQUITA COSTA

**SABERES DA PSICOLOGIA NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA:
UMA ANÁLISE CULTURAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas
Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna

São Leopoldo

2014

370.15

C837sCosta, Lia Beatriz Mesquita

Saberes da psicologia no currículo do curso de pedagogia: uma
análise cultural / Lia Beatriz Mesquita Costa.– São Leopoldo,
RS: UNISINOS, 2014.

113 f.

Dissertação (Mestrado em Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação – Universidade do Vale do Rio dos
Sinos). Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna.

1. Psicologia da Educação. 2. Pedagogia. 3. Currículo. 4.
Formação Docente. 5. Análise Cultural. I. Dal'Igna, Maria
Cláudia. II. Universidade Vale do Rio dos Sinos. III. Título.

Ficha Catalográfica elaborada por:
Sônia Oliveira Matos Moutinho (Bibliotecária) – CRB 3/977

LIA BEATRIZ MESQUITA COSTA

**SABERES DA PSICOLOGIA NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA:
UMA ANÁLISE CULTURAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovada em 21 de agosto 2014.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosângela de Fátima Rodrigues Soares
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna (orientadora)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

*A Maria Helena Mesquita Costa,
mãe querida, com quem aprendi
que o caminho se faz ao andar.*

*A Levi Mesquita Tavares, o espírito
que me foi enviado há poucos meses
para que eu persistisse no caminho do bem.*

AGRADECIMENTOS

Ao Criador do universo, o Senhor meu Deus, pelo dom da existência e do livre arbítrio.

À minha orientadora, professora Maria Cláudia Dal'Igna, por ter assumido com afinco minha pesquisa nos últimos sete meses, após a troca compulsória de orientador. Ela foi o que de melhor a Unisinos me ofereceu nesse processo de formação: uma pessoa doce, tranquila, paciente, equilibrada, muito inteligente e perspicaz. Dedico a ela a minha mais sincera e forte gratidão pela acolhida e pelo exemplo a ser seguido.

Ao professor Luis Henrique Sommer, meu antigo orientador, agora na UFRGS, pelos primeiros passos.

Fiquei deveras agradecida às professoras Elí Terezinha Henn Fabris e Rosângela de Fátima Rodrigues Soares, quando soube do aceite ao convite de compor a minha banca de defesa da dissertação e pela forma amável como elas se prontificaram a contribuir para qualificar esta pesquisa investigatória.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por viabilizar a realização do curso de Mestrado através da parceria firmada com a Unisinos e do investimento financeiro.

E é devido ao convênio IFPI-Unisinos que tudo foi possível, por isso agradeço a todos os envolvidos em ambas as instituições: coordenações, professores, funcionários, pela ideia empreendedora e pela incansável disposição em ajudar toda a turma. Em especial, gostaria de cumprimentar, em nome dos demais, as professoras da Unisinos: Maria Isabel da Cunha, Flávia Werle, Maura Lopes, Edla Eggert e o professor Telmo Adams, pelas aprendizagens preciosas, e também às funcionárias Loinir Nicolay e Caroline Carlet, pelo suporte nas solicitações administrativas.

Agradeço, ainda, ao grupo de orientação da professora Maria Cláudia Dal'Igna, pelas considerações pertinentes para a confecção deste trabalho. Mesmo não estando presente fisicamente, pude sentir, por vias de tecnologias de comunicação a distância, como o grupo trabalha de modo afetuoso e respeitoso.

Aos professores que idealizaram e aos que deram continuidade a esse projeto no IFPI, permitindo-nos que fôssemos qualificados para melhor desempenho

profissional, entre eles os professores Paulo Henrique Gomes, Ayrton Brandim, e os servidores Tiago Soares e Ceilânia Coelho.

A todos os colegas de sala do Mestrado, especialmente aos que compunham a linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas, meus companheiros de jornada e cúmplices de moradia, que compartilharam momentos de emoção e superação na ocasião da imersão em São Leopoldo/RS, pelo apoio conterrâneo.

Quero agradecer profundamente ao apoio da equipe do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), pela ótima receptividade na ocasião da pesquisa documental, e aos participantes da pesquisa, sejam os egressos ou os professores do curso, pelo aceite, pela colaboração e pelas trocas bastante significativas de ideias e sugestões para a pesquisa, pois sem eles nada teria sido possível.

A minha gratidão ao Márcio Gastaldo pela compreensão, pelo profissionalismo e pelo apoio na reta final da pesquisa, quando, realmente, as emoções são redobradas.

Às amigas, parceiras e companheiras: Elinara Barros, Lariana Feitosa, Nayara Sousa, Lorena Odorico, Rosismar Farias, Sileli Rocha, Rosângela Silva, Mônica dos Santos, Conceição Holanda, Rita Pereira, Ana Cleide. Porque vocês são para sempre.

Às *psicólogas* amigas: Valéria Alcântara, Roberta Camapum, Nara Araújo, Hévila Marques, Lilianne Nonato, Ítala Mesquita, pelos re(encontros) intelectuais e vitais.

À minha mãe, Maria Helena Mesquita Costa, pela torcida despretensiosa. A quem eu devo tudo que sou.

Ao meu pai, Raimundo Pereira da Costa (*in memoriam*), por estar sempre presente.

À Maria Francisca Gomes, pelos cuidados durante todas as minhas vidas.

A Levi Mesquita Tavares, minha vida.

Estamos falando em arranjos de poder discursivo ou simbólico. Toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais. Uma vez que a cultura regula as práticas e condutas sociais, neste sentido, então, é profundamente importante saber quem regula a cultura. A regulação da cultura e a regulação através da cultura são, desta forma, íntima e profundamente interligadas. (HALL, 1997, p. 41).

RESUMO

Esta dissertação se inscreve no campo dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, para investigar os significados atribuídos aos saberes da Psicologia para o currículo e para a formação docente no âmbito do curso de Pedagogia da UFPI, *campus* de Teresina. O conjunto de dados foi examinado sob a perspectiva da análise cultural, por meio da análise documental das duas últimas matrizes curriculares do curso e dos planos das cinco disciplinas obrigatórias de Psicologia vigentes, e tendo realizado entrevistas semiestruturadas com dez egressos na fase inicial da carreira docente e cinco professoras do curso de Pedagogia. Com o aporte teórico de Stuart Hall (1997), Tomaz Tadeu da Silva (1999a, 1999b, 2007b), Alfredo Veiga-Neto (2002), Marisa Costa, Rosa Silveira e Luis Henrique Sommer (2003) e Maria Lúcia Wortmann (2007) – que analisam os conceitos de currículo e cultura – e Diana Carvalho (2002), Nathália Carneiro (2010), Ana Sganderla e Diana Carvalho (2010), Priscila Larocca (1999, 2002a) e Lígia Vercelli (2008) – que discutem as relações entre Pedagogia e Psicologia, especialmente na formação docente – foi possível analisar de que formas a Psicologia contribuiu para a constituição da formação inicial em Pedagogia, como uma das ciências que baliza essa formação, criando condições para a sustentação do processo de “psicologização da Pedagogia”. A pesquisa analisou, ainda, a dissociação entre teoria e prática, estruturante do processo de formação, em que a formação teórica em Psicologia parece estar dissociada de conhecimentos adquiridos pela experiência profissional em Pedagogia, não respondendo às necessidades de formação profissional que a contemporaneidade coloca aos professores.

Palavras-chave: Psicologia da educação. Pedagogia. Currículo. Formação docente. Análise cultural.

ABSTRACT

This dissertation is inserted in the Post-Structuralist Cultural Studies field, in order to investigate the meanings attributed to the knowledge of Psychology to the curriculum and teacher education in the Pedagogy course of UFPI, at Teresina campus. The data set was examined from the perspective of cultural analysis, through documental analysis of the last two curricular frameworks of the course, and plans of five compulsory classes of Psychology, having performed semi-structured interviews with ten graduates in early teaching career and with five professors from Pedagogy course. With the theoretical support of Stuart Hall (1997), Tomaz Tadeu da Silva (1999a, 1999b, 2007b), Alfredo Veiga-Neto (2002), Marisa Costa, Rosa Silveira & Luis Henrique Sommer (2003) and Maria Lúcia Wortmann (2007) – analyzing the concepts of curriculum and culture – and Diana Carvalho (2002), Nathália Carneiro (2010), Ana Sganderla & Diana Carvalho (2010), Priscila Larocca (1999, 2002a) and Lígia Vercelli (2008) – discussing relations between Pedagogy and Psychology, especially in teacher education – it was possible to analyze the ways Psychology contributed to set up the initial training in Pedagogy, as one of the sciences that guide this Graduation, creating conditions for sustaining the process of “psychologizing Pedagogy”. The research also analyzed the dissociation between theory and practice, structuring the training process, in a way that the theoretical formation in Psychology seems to be dissociated from the knowledge acquired by professional experience in Pedagogy, not responding to the needs of professional training that contemporaneity places to teachers.

Keywords: Educational Psychology. Pedagogy. Curriculum. Teacher Education. Cultural Analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

FPE - Fundamentos Psicológicos da Educação

IFPI - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

O GATILHO.....	12
 Parte I: A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM FOCO	
1 O DISPARO: A CONSTRUÇÃO DA PROBLEMATIZAÇÃO.....	16
1.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO NA ÁREA.....	17
1.2 PONDERAÇÕES A RESPEITO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	21
 2 PSICOLOGIA E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE ESSA RELAÇÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO.....	 23
2.1 PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....	23
2.2 PEDAGOGIA, PSICOLOGIA E FORMAÇÃO INICIAL.....	26
 Parte II: A DIMENSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO	
3 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI.....	36
3.1 DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EM CAMPO.....	38
3.2 AS VOZES DA PESQUISA.....	39
3.3 A MUNIÇÃO: ARTICULAÇÃO DOS DADOS DE DIFERENTES FONTES...	42
3.4 O ARSENAL: ESTUDOS CULTURAIS E A ANÁLISE CULTURAL.....	44
 Parte III: SABERES DA PSICOLOGIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI	
4 O TERRITÓRIO DE CONTESTAÇÃO: O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA – PSICOLOGIZAÇÃO DA FORMAÇÃO?.....	50
4.1 FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO: MATRIZ CURRICULAR DE SIGNIFICAÇÃO.....	52
4.2 PLANOS DAS DISCIPLINAS DE PSICOLOGIA: MAIS DO MESMO?.....	63
 5 PSICOLOGIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE? IMPLICAÇÕES PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	 72
 OS ALVOS.....	 81
 REFERÊNCIAS.....	 85

APÊNDICE A – Desdobramento do currículo de Pedagogia.....	90
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	91
APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com os egressos.....	92
ANEXO A – Fluxograma anterior do curso de Pedagogia.....	93
ANEXO B – Fluxograma atual do curso de Pedagogia.....	94
ANEXO C – Plano da disciplina Psicologia da Educação I.....	95
ANEXO D – Plano da disciplina Psicologia da Educação II.....	98
ANEXO E – Plano da disciplina Fundamentos da Educação Especial...	100
ANEXO F – Plano da disciplina Fundamentos da Educação Infantil....	102
ANEXO G – Plano da disciplina Aspectos Psicossociais da Aprendizagem.....	105
ANEXO H – Disciplinas optativas de Psicologia: ementas e bibliografias.....	107

O GATILHO

O pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. Que ele coloque nessa construção toda a sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!). Mas que cerque o seu trabalho com o maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados. (LÜDKE; ANDRÉ, 2008, p. 90).

É com este espírito que quero iniciar esta jornada: com uma dose temperada de paixão e cuidado. A paixão porque eu não acredito em uma pesquisa que não motive; ao mesmo tempo, o cuidado, porque há de se ter temperança.

Segundo Gatti (2003), quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa. Existem requisitos para pesquisar, porém eles não são únicos, e não há uma mesma regra para todo pesquisador. A autora acredita que não há uma cartilha, mas precisa haver rigorosidade metódica, um compromisso com a criticidade, com seu envolvimento profissional e ético.

Diante disso, escrever como foi o desafio de localizar, dentro do meu cotidiano, um assunto que despertasse meu interesse é uma tarefa convidativa, principalmente na área da Educação, cujas investigações já vêm se acumulando há décadas.

A opção de escolher questionamentos que já me conduzissem ao que era evidente não me seduzia. Meu primeiro movimento foi de desasossegar o que estava sossegado, mexer com o que estava imóvel, duvidar das minhas certezas e convicções, tendo em vista problematizar o que não me parecia problemático.

Assim, lia atentamente artigos, livros, dissertações, teses, para me apropriar de discussões contemporâneas na linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas, que é o terreno mais amplo onde está inserida minha dissertação.

Após a fase de encontros e desencontros e de concatenação de ideias, posso notabilizar que foi o tracejar do meu caminho profissional que *engatilhou* minha curiosidade sobre as relações entre a Psicologia e a Educação, como eu explano a seguir.

Minha trajetória acadêmica enquanto psicóloga e especialista em docência do ensino superior me encaminhou para uma paixão pelo ensino voltado para

transformações sociais, para a mudança da realidade, o que me levou a decidir tematizar sobre a Psicologia na Educação. Tudo começou com a pesquisa de campo realizada ainda na especialização, em que escrevi a respeito das práticas pedagógicas do psicólogo docente dos cursos de graduação em Psicologia.

Através dessa investigação, pude verificar que a docência tem uma característica que é absolutamente inegável: não se trabalha com pedras, tijolos ou argamassa. A matéria-prima dos professores são seres humanos em formação, sobre cujas personalidades têm condições de influir, para o bem ou para o mal. Na verdade, é impossível dizer até onde vai sua influência.

A partir daí veio a inquietação para descobrir as implicações da Psicologia, dessa vez, para os cursos de formação de professores. Com os estudos realizados e os conhecimentos adquiridos durante o Mestrado em Educação, houve o despertar mais consistente de minhas intenções de pesquisa: aliar as relações entre os saberes da Psicologia ao currículo e à formação inicial docente nos cursos de licenciatura.

Dessa forma, após as explicitações sobre o tema, sua delimitação e as devidas justificativas exibidas nesta apresentação, que eu nomeei de *O gatilho*, apresento a estrutura deste trabalho de dissertação.

A primeira parte, intitulada *A Psicologia da Educação em foco*, foi subdividida em dois capítulos. No primeiro, chamado de *O disparo: a construção da problematização*, produzi o material referente ao estado da arte a respeito das relações entre a Psicologia, o currículo e a formação docente, objetivando, a partir daí, construir a problematização.

O segundo capítulo, chamado *Psicologia e formação inicial docente: reflexões sobre essa relação no cenário brasileiro*, expõe tanto o histórico da Psicologia inserida na Educação como sua inclusão na formação inicial dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Na segunda parte, *A dimensão teórico-metodológica da investigação*, encontra-se o terceiro capítulo – *O curso de Pedagogia da UFPI* –, o qual inicialmente descreve o curso objeto de análise desta pesquisa, segundo o exame do seu Projeto Político-Pedagógico; fala também das minhas primeiras impressões colhidas na universidade enquanto pesquisadora externa, realizando um reconhecimento de campo; levanta o perfil dos sujeitos de pesquisa entrevistados, além de estabelecer como, onde e quando aconteceu a coleta dos dados (a

munição). Essa seção finaliza apresentando o referencial teórico dos Estudos Culturais e a análise cultural, o *arsenal* que embasa minha análise das informações obtidas.

Na terceira parte, *Saberes da Psicologia no curso de Pedagogia da UFPI*, constam os dois capítulos que fazem a ponte teórica que embasa a dissertação, sob a perspectiva da análise cultural.

Assim, no quarto capítulo, denominado *O território de contestação: o currículo de Pedagogia – psicologização da formação?*, são apresentadas algumas reflexões sobre as alterações curriculares visíveis nos fluxogramas mais recentes do curso e se faz alusão também aos conteúdos programáticos dos planos das disciplinas de Psicologia.

No capítulo 5, *Psicologização da formação docente? Implicações para a atuação profissional*, analiso de que modos os conhecimentos da Psicologia estão implicados na formação de professores.

Finalmente, apresento minhas considerações finais, aqui designadas como *Os alvos*.

À guisa de conclusão, afirmo que não estou em busca de verdades através das informações que obtive com esta investigação. Considero que este estudo se justificou pela tentativa de compreender os significados atribuídos aos saberes da Psicologia para o currículo e para a formação docente no âmbito do curso de Pedagogia da UFPI, *campus* de Teresina, contribuindo na discussão brasileira realizada nesse âmbito. É o que busco mostrar adiante no primeiro capítulo, ao apresentar um panorama das teses e dissertações desenvolvidas com esse foco, na finalidade maior de arquitetar minha problematização e dar início a esta jornada.

Parte I
A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM FOCO

1 O DISPARO: A CONSTRUÇÃO DA PROBLEMATIZAÇÃO

O conhecimento da literatura pertinente ao problema que nos interessa [...] é indispensável para identificar ou definir com mais precisão os problemas que precisam ser investigados em uma dada área. (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 150).

A citação em destaque é bastante salutar para o começo desta pesquisa, porque o processo de construção da problematização exige um mapeamento das produções acadêmicas já existentes, com o objetivo de conhecer como um tema específico tem sido analisado por pesquisadores, os aportes teóricos que fundamentam as investigações e as metodologias utilizadas (entre outros elementos), a fim de encontrar recorrências e semelhanças que possam ser analisadas para a definição de um problema de pesquisa que possa ampliar o conhecimento gerado em determinada área.

Para contextualizar o problema de pesquisa, inicialmente foi feito um levantamento das pesquisas elaboradas no período de 1992 a 2012, escolhido porque foi a partir dos anos 1990 que se intensificaram os debates sobre o *psicologismo na educação*¹. O levantamento foi realizado utilizando programas de busca disponíveis na *web* e bancos de dados reconhecidos, como o portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), assim como nos bancos de dados da UFPI e da Unisinos, nesta ordem, utilizando-se os seguintes descritores: *Psicologia e formação docente*; *Psicologia e currículo*; *Psicologia e Pedagogia*.

A escolha pela BDTD está relacionada à familiaridade desta pesquisadora com esse banco de dados e também por sua característica organização e abrangência. O site é bastante conhecido e atualizado, com muitas produções acadêmicas, além de fácil visualização e manipulação. Nele se encontram artigos, teses e dissertações de âmbito internacional e nacional, dando preferência ao último, em função da regionalização do estudo (um curso na cidade de Teresina/PI).

A opção pelo banco de teses e dissertações da UFPI se dá pelo fato de abarcar o curso de Pedagogia, objeto desta investigação, o que permite

¹ Ver item 2.1, para melhor compreensão do termo.

compreender o desenvolvimento de pesquisas que problematizam o ensino de Psicologia nos cursos de formação de professores em Teresina.

Por fim, o interesse em pesquisar o banco de teses e dissertações da Unisinos está relacionado ao fato de esse levantamento permitir identificar e selecionar estudos vinculados à produção acadêmica da linha de pesquisa na qual esta dissertação está situada: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

1.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO NA ÁREA

Ao realizar o levantamento das pesquisas elaboradas no período de 1992 a 2012, no banco de dados da BDTD, encontrei 17 trabalhos com referência aos três descritores anteriormente mencionados.

Utilizando o primeiro descritor na BDTD (*Psicologia e formação docente*), obtive o maior número de pesquisas, perfazendo 12 trabalhos, sendo nove dissertações e três teses, das quais pude destacar duas dissertações que me chamaram a atenção.

Em 2006, Aline Lara concluiu sua dissertação, intitulada *Formação docente e racionalidade instrumental: reflexões sobre a Psicologia a partir do depoimento de professores*. Esse estudo buscou compreender a apropriação do professor do que lhe foi ensinado sobre Psicologia ao longo de sua formação e suas expectativas com relação a este saber; ou seja, trata da análise da estrutura dos currículos e de novas estratégias para o ensino da Psicologia. Para tanto, foram entrevistados sete professores de uma escola municipal e ensino fundamental e da educação de jovens e adultos da cidade de São Paulo. Pelo método da análise de conteúdo, as reflexões dessa pesquisa apontaram para a necessidade de se discutir a construção de um outro espaço para a Psicologia na formação docente, que rompa com o modelo essencialmente tecnicista.

A dissertação de Valéria Lima, concluída também em 2006, intitulou-se *Psicologia e formação de professores: reflexões sobre os conteúdos de Psicologia da Educação*. Ela partiu do pressuposto de que a Psicologia da Educação é uma disciplina fundamental para a formação de professores dos anos iniciais e investigou se tais conteúdos atendem às necessidades desses professores. Os sujeitos do estudo foram os professores de Psicologia da Educação, que atuam em cursos de

formação de professores, e os próprios professores dos anos iniciais. Lima (2006) escolheu como referencial a teoria de desenvolvimento humano de Wallon e, como método, a análise de conteúdo. As conclusões do estudo mostraram que os conteúdos contemplados na disciplina de Psicologia da Educação apresentaram uma dicotomia teoria-prática bastante arraigada na formação docente, isto é, não são definidos de acordo com as necessidades do cotidiano do professor dos anos iniciais.

Ao inscrever o segundo descritor na BDTD (*Psicologia e currículo*), obtive apenas dois resultados importantes para meu tema.

Em 2002, Priscila Larocca defendeu sua tese de doutorado sob o título *Psicologia e prática pedagógica: o processo de reflexão de uma professora*, na qual investigou as relações do ensino de Psicologia com a prática pedagógica. A autora procedeu a um estudo qualitativo da prática pedagógica de uma professora de Ciências dos anos finais do ensino fundamental, a qual utilizou a autoscopia² como técnica de coleta de dados, que consistiu na videogravação de aulas, as quais foram submetidas à reflexão da professora participante da pesquisa. Estratégias auxiliares como depoimentos, entrevistas e diário de campo também foram utilizadas para ampliar a coleta dos dados. Em sua tese, Larocca (2002b) recorreu a diferentes abordagens da ciência psicológica, como a Gestalt, o Humanismo e o Comportamentalismo. Entre seus referenciais teóricos estão Vygotsky, Bruner, Ausubel, Piaget, Wallon, com os quais, através da análise indiciária de Ginsberg³, a autora relacionou os pressupostos teóricos e a prática investigada.

Com o título *A disciplina Psicologia da Educação e a prática docente em ciências naturais*, Cibele da Silva Lucion defendeu seu mestrado em 2009, trabalho mais coetâneo de toda a busca. A análise das contribuições da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente dos licenciados em Matemática, Física, Química e Biologia se constituiu no objetivo geral dessa pesquisa. Através de um estudo exploratório com uma amostra de 16 professores, ela utilizou a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo apresentada em categorias, a partir das falas dos sujeitos. Mais uma vez, os entrevistados responderam encontrar

² Larocca (2002b, p. 3) conceitualiza autoscopia como “videogravação da prática com reflexão a posteriori pelo seu protagonista”.

³ “A análise indiciária valoriza componentes de singularidade e detalhes secundários situados muitas vezes na aparência das coisas. O objetivo é reconhecer e remontar uma dada realidade estabelecendo elos conectivos no sentido de inferir as causas a partir dos efeitos.” (LAROCCA, 2002b, p. 84).

dificuldades de associação da Psicologia aos seus contextos, pois os conteúdos focam em temáticas desconectas e não aprofundam as principais contribuições das teorias da aprendizagem.

Com o terceiro descritor na BDTD (*Psicologia e Pedagogia*), três dissertações e uma tese se vincularam com minha temática, interligando estas duas áreas do saber, adiante.

Jussara Pilão apresentou em 1994 sua dissertação *Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia: um estudo a partir da visão do aluno*. Seu objetivo foi conhecer a contribuição da disciplina Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia sob a ótica do estudante. Foram utilizados o questionário individual e a entrevista coletiva com 29 alunos do último ano do curso de Pedagogia de uma instituição particular. A autora identificou uma fragilidade no desenvolvimento das teorias e na relação que estas têm com a prática profissional que se inicia, indicando a existência de lacunas concernentes aos conhecimentos desenvolvidos em Psicologia da Educação durante o curso.

Em 1997, Maria Carvalho concluiu sua dissertação *O ensino de Psicologia no curso de Pedagogia da UFPI e suas contribuições na formação de educadores*. Como docente de Psicologia no curso citado, a autora teve como objetivo analisar a contribuição das disciplinas de Psicologia para a formação dos futuros professores, sob a ótica das professoras que as ministram. Assim, fazendo uso de questionário e entrevista, Carvalho (1997) analisou os planos das disciplinas. A maioria das entrevistadas afirmou que o ensino de Psicologia não contribui significativamente para a formação de professores, porque está desvinculado do fazer do pedagogo. Sua conclusão apontou ainda a necessidade de novos estudos sobre o tema.

Leonor Paini teve sua tese de doutorado publicada em 2006, com o título *Psicologia educacional: a vez e a voz dos acadêmicos de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná*. É outro trabalho com o objetivo de compreender a função da disciplina de Psicologia da Educação na formação do pedagogo. Foi uma pesquisa qualitativa que realizou um questionário individual com 425 formandos do curso em questão, além da técnica de grupo focal com alguns desses alunos. Os acadêmicos apontaram a pouca carga horária atribuída à disciplina, em virtude da extensão do conteúdo programático. Sugeriram que ela fosse ministrada em todos os anos, dividida a carga horária igualmente em aulas teóricas e práticas para, assim, conseguir articular as teorias e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Ana Rita Levandovski concluiu em 2008 a dissertação *Contribuição da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente no ensino fundamental I: um estudo por meio da metodologia da problematização*. Esse estudo elaborou proposições que subsidiaram reflexões a respeito da mencionada disciplina para o aperfeiçoamento da formação do professor-pedagogo que atua no ensino fundamental. A pesquisa foi orientada pelas cinco etapas da metodologia da problematização com o Arco de Maguerez⁴. Ela se utilizou de autores reconhecidos na área da Psicologia da Educação, como: Almeida, Azzi e Batista, Bock, Bzuneck, Catharino, Guerra, Guimarães, Larocca, Lomônaco e Coll e Woolfolk.

Ao pesquisar todos os trabalhos publicados no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, não obtive nenhum resultado relacionado aos três descritores. De modo mais amplo, identifiquei alguns poucos trabalhos somente sobre o papel do psicólogo escolar e seus dilemas.

Por fim, ao analisar o banco de dados da Unisinos, só identifiquei um trabalho produzido e relacionado ao primeiro descritor (*Psicologia e formação docente*).

Com o título *A Psicologia da Educação na formação do professor: contribuição na construção de saberes docentes a partir dos olhares de estagiários da Universidade de Caxias do Sul*, Zita Canuto defendeu sua dissertação em 2007. Ela buscou identificar saberes docentes construídos durante o curso de licenciatura, a partir das aprendizagens realizadas nas disciplinas de Psicologia da Educação. A autora realizou entrevistas semiestruturadas com oito formandos de diferentes cursos. A análise de conteúdo dos dados abrangeu quatro categorias de significado: Contribuições das disciplinas de Psicologia; Aprendizagens significativas; Psicologia da Educação e saberes docentes; Afetividade na relação professor-aluno. Entre os autores que embasam a pesquisa, estão: António Nóvoa, Donald Schön, Henri Wallon, Isabel Alarcão, Gimeno Sacristán, Maurice Tardif, Miguel Arroyo, Paulo Freire e Pérez Gómez.

⁴ Segundo Levandovski (2008, p. 22), o Arco de Maguerez “é uma abordagem de pesquisa qualitativa que consiste em cinco etapas formando um ciclo: observação da realidade, levantamento de pontos-chave, a teorização, construção de hipóteses de solução e a aplicação à realidade.”

1.2 PONDERAÇÕES A RESPEITO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Quando concluí a etapa de levantamento das pesquisas até então realizadas no estado da arte, pude construir minha problematização, para não incorrer no erro de pesquisar aquilo que já foi investigado, e também porque esse processo deixou implícita a necessidade de realizar mais pesquisas com o objetivo de investigar as relações entre Psicologia, currículo e formação inicial docente em Pedagogia.

Dentre as abordagens dos estudos apresentados, designo três pontos que tiveram uma importância substancial para a construção do problema de pesquisa.

Primeiro ponto. A maioria das pesquisas analisa apenas uma disciplina, a Psicologia da Educação. Com isso, senti a necessidade de fazer uma investigação mais ampla e, por isso, interessei-me pela análise dos demais saberes que integram os chamados *Fundamentos Psicológicos da Educação* (FPE) dos cursos de licenciatura. Portanto, percebi que, dentro dos trabalhos já concluídos, minha contribuição poderia ser no sentido de fazer essa ampliação, investigando os saberes da Psicologia em um espectro maior (todas as disciplinas presentes nos FPE e não somente a Psicologia da Educação), e isso envolveria a Psicologia do Desenvolvimento Infantil, a Psicopedagogia, a Psicologia da Educação Especial, a Psicomotricidade, a Psicologia da Aprendizagem etc.

Segundo ponto. Dentre as pesquisas apresentadas, não foi possível identificar movimentos para o questionamento dos conteúdos abordados nas disciplinas investigadas, nem das próprias disciplinas. O que percebi é que a maior parte dos trabalhos faz a crítica utilizando-se dos próprios teóricos da Psicologia. E assim posso inquirir: como fazer a crítica da Psicologia com a própria Psicologia? A maioria das investigações procura enaltecer a Psicologia com textos laudatórios sobre suas efetivas contribuições para a formação docente. Embora haja correntes que levantem questionamentos, isso me levou a perceber a importância de problematizar os significados atribuídos aos saberes da Psicologia, considerando que eles não existem desde sempre aí, ou seja, eles não são naturais. Para tal feito, necessário seria uma outra abordagem metodológica de estudo, que não partisse da ciência psicológica, e foi assim que a análise cultural – pertencente aos Estudos Culturais pós-estruturalistas – foi escolhida para fundamentar a presente pesquisa.

Terceiro ponto. Este último aspecto se refere a uma das pesquisas (CARVALHO, 1997) que investigou o ensino de Psicologia no curso de Pedagogia

da UFPI. Como a autora apontou a necessidade de novos estudos sobre o tema, pensei que poderia realizar uma pesquisa sobre todas as disciplinas de Psicologia com egressos desse curso. Assim, optei por entrevistar professores egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, escolhida como campo de pesquisa pela quantidade considerável de disciplinas de Psicologia em sua matriz curricular e também por já ter sido escolhida como objeto de pesquisa do trabalho citado, o que permitirá uma comunicação entre as pesquisas e um aprofundamento dos resultados.

Considerando os estudos descritos anteriormente, os quais forneceram parâmetros para a minha pesquisa, e a revisão de literatura que apresento a seguir, foi possível construir uma problematização, sob a forma de duas perguntas de pesquisa:

- Que significados são atribuídos aos saberes da Psicologia no currículo do curso de Pedagogia da UFPI?
- Como os saberes da Psicologia estão implicados na formação docente dos pedagogos graduados pela UFPI?

No próximo capítulo, empenho-me nas primeiras abordagens teóricas, perpassando o histórico da inclusão da Psicologia na Educação brasileira e, mais especificamente, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, para situar a problemática no espaço temporal devido.

2 PSICOLOGIA E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE ESSA RELAÇÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO

Ao utilizar um autor na escrita acadêmica, nós de certa forma o reescrevemos, nós nos apropriamos dele e continuamos sua obra, tensionamos os conceitos que ele criou, submetemos à discussão uma teoria, porque a mergulhamos no empírico, no estudo de um objeto por nós selecionado, que ultrapassa, vai além dos objetos que o autor escolhido elegeu – justamente porque nossa história é outra, nossos lugares e tempo são outros. (FISCHER, 2005, p.120).

De acordo com a citação de Fischer (ibidem), ao utilizar autores na escrita acadêmica, é importante apropriar-se das suas obras e teorias, atribuindo a cada discussão “um sentido que está relacionado com a nossa pesquisa, pois é indispensável que essa apropriação se faça a partir de nós mesmos, da imersão (nossa e do objeto construído) em questões específicas destes tempos” (ibidem, p. 120).

Para a revisão teórica que apresento a seguir, procuro compreender como se construiu historicamente a relação entre Psicologia e Educação e a relação entre Psicologia e Pedagogia no Brasil.

2.1 PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

O surgimento da Psicologia no cenário da Educação brasileira está relacionado com a produção de conhecimento elaborada na Europa e nos Estados Unidos, uma vez que a Psicologia no Brasil toma por base as ideias psicológicas expressas na literatura e, sobretudo, pelo intenso intercâmbio entre intelectuais brasileiros e estrangeiros e, posteriormente, da Psicologia Experimental desenvolvida no início do século XX. Dessa forma, quando pensamos na relação entre Psicologia e formação de professores, é importante também questionar sobre a história da Psicologia, para compreender como ela vem sendo utilizada no campo educacional.

De acordo com Lima e Cupolillo (2006), a história da Psicologia no Brasil é constituída por transformações econômicas e sociais ocorridas no final do século XIX, no período imperial, e também está permeada por uma crença no poder da razão e da ciência, herança do Iluminismo, difundido na sociedade europeia ao

longo do século XVIII, e que exerceu grande influência sobre a maior parte dos países ocidentais.

Com essas modificações econômicas e sociais, inicia-se um processo de busca por um desenvolvimento científico e tecnológico, e, nesse contexto, desenvolve-se a história da Psicologia e sua constituição como ciência. Conforme Bock (2003), a Psicologia adquire estatuto de ciência na medida em que se afasta da Filosofia e se aproxima da Ciência, instituindo-se como um saber marcadamente normativo e corretivo.

Na mesma direção, ao analisar as relações entre Psicologia e Educação, Coll (1999) mostra que elas podem ser associadas a dois momentos da história do pensar humano. Primeiramente, a Psicologia da Educação originou-se da Filosofia, referindo-se às ideias de filósofos como Platão, Aristóteles, Bacon, Kant, Rousseau e Dewey, que serviram de diretrizes para a elaboração de propostas pedagógicas no contexto educacional. E, no segundo momento, quando se inicia um período de reconhecimento da cientificidade da Psicologia e suas teorias, observa-se uma sobreposição da Psicologia sobre a Educação, ou seja, aumentam as expectativas e se fortalecem crenças de que a constituição da Psicologia como ciência pode impulsionar as teorias da Educação, solucionando problemas educacionais. Nessa época, a Psicologia da Educação buscou apoio nas obras de Binet, Claparède, Piaget e Wallon, entre outros, cujos estudos influenciaram diretamente a Pedagogia (COLL, 1999).

Assim, ancorada na ciência positivista, a Psicologia desvincula-se da área filosófica na tentativa de se tornar uma ciência autônoma com objetos de estudo próprios. Recebe tal denominação no início do século XX, sendo descrita como a área do conhecimento que trazia contribuições da Psicologia Clínica à Educação, especialmente no ambiente escolar. Dessa forma, conforme nos explica Coll (ibidem), a Psicologia da Educação se fortalece no campo educacional, com seus estudos sobre as diferenças individuais e sobre as teorias da aprendizagem, tornando-se essencial para fundamentar a teoria e a prática educacional.

De acordo com Gontijo (2005), entre as décadas de 1910 e 1920, propaga-se a ideia da construção da nação como um objetivo central, cabendo à Psicologia vincular-se ao campo da Educação para reforçar essa ideia no âmbito escolar. O ideário era o de transformar a escola, para que ela pudesse acompanhar o avanço material da civilização e preparar as mentalidades de forma moral e espiritual, a fim

de ajustar-se à ordem presente. Havia uma perspectiva de que a Psicologia pudesse promover essas transformações coletivas através de seus saberes. O imaginário da reorganização, da reforma e do novo tinha uma concepção subjetiva e também objetiva de configuração das políticas públicas no campo da Educação. É nesse contexto que a Psicologia passa a ser requisitada como ciência que pode ser capaz de ancorar aquele projeto que se criava, através de hábitos e regras compartilhadas em um ideário que se identificava com a peregrinação feita naquele momento. Essa peregrinação era traduzida pelo trânsito até uma escola, cujo objetivo seria o de avançar em direção a uma nova concepção de sociedade, de sujeito e de nação.

Seguindo a recomendação de Marendino (2009), quando analisamos a relação entre Psicologia e Educação, é importante não tomar os fatos de forma imediata e simplista, já que tal atitude poderia nos levar a entender as relações entre Psicologia e Educação somente pelo viés do psicologismo, ou seja, das explicações reducionistas acerca das questões próprias da Psicologia.

Marendino (ibidem) destaca que a Psicologia Educacional cresce no Brasil fortemente articulada à Escola Nova, em parte pela iniciativa de intelectuais que, naquele momento (final da época imperial e ao longo dos anos 1920), participavam do movimento que pensava a educação como sinônimo de desenvolvimento, baseando-se, sobremaneira, no modelo funcionalista americano difundido por alguns pensadores, sendo John Dewey um nome de grande expressão nesse contexto.

Carvalho (2002) também afirma que esta relação entre Psicologia e Educação foi fortalecida, no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, mais precisamente nos anos 20 e 30, momento em que a sociedade brasileira se via às voltas com as exigências de uma sociedade que atribuía importância fundamental à escolarização. “Os fundamentos desta discussão [também] estão enraizados nas teorizações realizadas no momento em que havia a preocupação com a constituição de uma pedagogia científica e com o futuro da própria ciência psicológica” (ibidem, p. 52)⁵.

Conforme Marendino (2009), na Pedagogia moderna, enquanto disciplina, observamos tanto a necessidade da alimentação de estudos pedagógicos por disciplinas auxiliares quanto a crença no atrelamento da prática pedagógica à

⁵ Em outro artigo, a autora, juntamente com uma colega, cita o intelectual Lourenço Filho como um agente central na constituição do campo educacional brasileiro, dando especial destaque à sua obra *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1930). Além dessa obra, segundo Sganderla e Carvalho (2010), Lourenço Filho escreveu sobre a constituição da Psicologia em texto organizado por Fernando de Azevedo na década de 1950, apresentando os caminhos percorridos para a consolidação dessa ciência no Brasil.

Psicologia para aprender com ela os procedimentos experimentais, bem como seu objeto e destinatário privilegiado: a criança. Com essa perspectiva trazida pela Escola Nova, baseada na valorização da infância, e somada à necessidade de conhecer como o desenvolvimento infantil se processa, a Psicologia foi conclamada para ocupar o lócus da ciência que traria respostas e ensinamentos aos espaços pedagógicos.

Atualmente, a Psicologia é mais reconhecida por se ocupar de questões relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento psíquico e comportamental do ser humano. Na sua trajetória histórica, representou uma fonte importante de conhecimento para os professores que precisavam compreender o fenômeno educativo. E foi como fonte de conhecimento que essa ciência teve um grande impacto sobre a Educação e tem mantido uma profunda relação – nem sempre amistosa – com a prática pedagógica. Essa relação nunca foi harmônica e se caracterizou, na maior parte das vezes, por ser uma relação assimétrica, na qual a Psicologia era considerada portadora de uma autoridade que ultrapassou os limites de sua competência.

Larocca (1999, p. 3) conjectura sobre os desajustes entre a Psicologia e a Pedagogia, que não ocorreram sem razões políticas, tendo a Psicologia, em muitas situações, “contribuído para validar posições ideológicas que serviram à marginalização e ao rotulamento de grande parte das populações em função de etnia, de classe socioeconômica e de grupo cultural”. A autora (ibidem) enfatiza que a crítica ao psicologismo na Educação não pode ser debatida sem se levar em conta as circunstâncias históricas da época em que se desenvolveu o conhecimento psicológico, vistos adiante.

2.2 PEDAGOGIA, PSICOLOGIA E FORMAÇÃO INICIAL

No Brasil, foi a reforma de Benjamin Constant, em 1890, que introduziu noções de Psicologia junto à disciplina Pedagogia, no currículo das escolas normais (PESSOTTI, 2004). Até por volta de 1910, existia o ensino de Psicologia e Lógica em colégios e seminários, mas é com a criação do Laboratório de Psicologia Pedagógica junto ao *Pedagogium*, no Rio de Janeiro, que se constituem os primeiros impulsos que ligariam a Psicologia, mais especificamente na sua vertente experimental, aos cursos de formação de professores e ao cenário educacional. À

Psicologia, com suas técnicas inovadoras, era atribuído o papel de disciplina coadjuvante na construção de um novo homem, especialmente por sua contribuição aos aspectos metodológicos do ensino, ou seja, o como ensinar.

Reforça-se aqui, como sendo de fundamental importância, o fato de se atentar para o surgimento da Psicologia no cenário educacional através dos movimentos de criação de laboratórios anexos às escolas, evidenciando, sobretudo, o caráter experimental das relações mantidas entre a Psicologia e a Educação.

Assim, é na década de 1930 que ocorre a efetiva inserção da Psicologia no ensino superior. Com a criação da primeira universidade do Brasil, a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, o Instituto de Educação Caetano de Campos (antiga Escola Normal de São Paulo) é transformado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Com isso, o Laboratório de Psicologia Educacional do Instituto de Educação é incorporado à cátedra de Psicologia Educacional (PESSOTTI, 2004).

Também a partir de 1934, na USP, a Psicologia torna-se disciplina obrigatória durante os três anos dos cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia, além de estar inserida na matriz curricular de todos os cursos de licenciatura. Fora de São Paulo, a Psicologia também mostrava sua força no meio universitário, com destaque para as universidades do Brasil, Católica, Federal de Minas Gerais e Federal do Rio Grande do Sul. Segundo Pessoti (ibidem), é em função dessa crescente inserção da Psicologia no ensino superior que o período de 1934 até 1962 é denominado período universitário.

Desse modo, até a década de 1940, todo o conhecimento psicológico produzido até então – behaviorismo, psicologia da Gestalt, psicanálise, dentre outros – compunha um quadro explicativo para a Educação e uma base para abordar e solucionar todos os problemas e aspectos do fenômeno educacional.

Então, da década de 1930 até a década de 1950, no Brasil, assim como em muitos outros países, a Psicologia da Educação era vista como capaz de explicar e resolver todos os problemas educacionais. Nesse período, ocorre uma hegemonia da Psicologia sobre a Educação, e os fenômenos educacionais passam a ser analisados e explicados sob a ótica da Psicologia, constituindo-se no que foi denominado *psicologismo na educação, psicologização da educação* etc.

Carneiro (2010, p. 5), ao analisar o processo de psicologização da Pedagogia no Brasil, ressalta que “a relação entre psicologia e educação foi, no século XX,

desenvolvida atendendo o curso do ideário liberal que se assentava no Brasil”. Ainda segundo a autora,

Enquanto a psicologia se despregava da filosofia e se aliava à medicina, seguindo uma lógica cada vez mais positivista-mecanicista a fim de ganhar o status de cientificidade, a pedagogia se transformava em lócus de estudos psicológicos na percepção de que eles legitimariam as formulações pedagógicas. (CARNEIRO, 2010, p.5).

Patto (1996) afirma que o início do século XX é a época em que se passam a desenvolver pesquisas de natureza psicológica e pedagógica com base nas teorias da aprendizagem, da Psicologia da Criança e nos estudos sobre as diferenças individuais. Como consequência, há uma ênfase na mensuração das habilidades e capacidades, através dos instrumentos de medidas que classificam e discriminam as crianças, principalmente os alunos das escolas públicas. A Psicanálise, por exemplo, segundo a autora (ibidem), provocou mudanças no discurso da Psicologia da Educação, na medida em que mudou a visão dominante de aprendizagem, considerou a influência do ambiente no desenvolvimento da personalidade e atribuiu importância à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento. Com a Psicanálise, “de anormal, a criança passou a ser designada como criança-problema” (ibidem, p. 43).

Guedes (2002) aponta que, por volta de 1960, a disciplina Psicologia da Educação, juntamente com outras matérias pedagógicas, passa a ser requisito obrigatório nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura do país e, desde então, faz parte da formação dos futuros docentes. Nesse contexto, surge com a finalidade de possibilitar aos professores os conhecimentos sobre desenvolvimento humano, incluindo as questões físico-psicológicas e o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Marendino (2009), difusores de ideias psicológicas dentro da comunidade de professores e pioneiros na divulgação dos conhecimentos psicológicos formavam uma elite responsável por tomar decisões quanto aos destinos da população, imbuídos de um ideal comum, no qual a Psicologia cumpriria o papel de fornecer as leis necessárias à compreensão do funcionamento humano, orientando sobremaneira várias decisões político-governamentais. Não são nomes isolados apenas: mais do que isso, são intelectuais que se encontravam imbuídos de uma mesma missão, estabelecendo entre si vínculos, acordos, debates.

Respiravam o *zeitgeist* (clima intelectual e cultural) de uma época, espírito influenciador do nascimento da Psicologia científica no Brasil.

Coll (1999) ratifica que se depositaram nessa área, por volta dos anos 1960, todas as expectativas quanto à formação docente dos licenciados. A partir da introdução da disciplina nos currículos, pensava-se que os professores se tornariam mais aptos a trabalhar com públicos diferenciados, valorizando o relacionamento interpessoal, as necessidades e potencialidades cognitivas particulares de cada aluno. Porém o autor confirma que essas expectativas não foram alcançadas, pois os problemas relacionados à formação docente e, sobretudo, à marginalização escolar permaneceram.

Bock (2003) esclarece que a relação entre Educação e Psicologia foi consolidada em um quadro de ideologia liberal, no qual os problemas sociais eram encarados como problemas individuais. Nesse contexto, era o sujeito que precisava aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade, e a escola era responsável por preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais. Como a Psicologia emergiu nesse contexto de afirmação do capitalismo sob a influência do liberalismo, muitas de suas produções se pautaram sob a perspectiva liberal de homem, em que o fenômeno psicológico era considerado de forma abstrata e naturalizante. Logo, como a ênfase estava centrada no indivíduo e na individualidade, desprezava-se o determinante social.

Para Goulart (2007), essa concepção da naturalização do homem só serve aos interesses da ideologia dominante e não ajuda a compreendê-lo a partir de sua realidade sócio-político-cultural. Então, é imprescindível que a Psicologia considere o homem em sua concreticidade, como ser histórico.

O psicologismo na Educação, decorrente também da perspectiva liberal, segundo Larocca (1999), resultou na perda de prestígio da Psicologia como ciência que fundamenta a Educação. Muitas denúncias ao psicologismo foram expostas na literatura disponível desde a década de 1970. A partir disso, houve um longo período de fortes críticas.

Guedes (2002) informa que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que está em vigor para os cursos de licenciaturas não cita mais os títulos das disciplinas de Psicologia como obrigatórias; no lugar disso, apresenta conteúdos que remetem à Psicologia, que devem ser dominados pelos futuros licenciados.

Alguns desses conteúdos são trabalhados na Psicologia da Educação e/ou Psicologia da Aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que constam no Parecer CNE/CP 9/2001, publicado no Diário Oficial da União de 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31, explicam:

Conhecimentos para o desenvolvimento profissional: A definição dos conhecimentos exigidos para o desenvolvimento profissional origina-se na identificação dos requisitos impostos para a constituição das competências. Desse modo, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, requer a sua inserção no debate contemporâneo mais amplo, que envolve tanto questões culturais, sociais, econômicas, como *conhecimentos sobre o desenvolvimento humano* e a própria docência. (BRASIL, 1996, p.44, grifos meus).

Para que possa compreender quem são seus alunos e identificar as necessidades de atenção, sejam relativas aos afetos e às emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde, sejam relativas às aprendizagens escolares e de socialização, “*o professor precisa conhecer aspectos psicológicos* que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem e socialização; ter conhecimento do desenvolvimento físico e dos processos de crescimento” (BRASIL, 2001, p. 46, grifos meus), assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em momentos diversos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem. São esses conhecimentos que o ajudarão a lidar com a diversidade dos alunos e trabalhar na perspectiva da escola inclusiva.

Goulart (2007) enfatiza que a Psicologia da Educação, na fase de sua implantação, teve um caráter essencialmente individualista, e seu objetivo era apenas formar o professor capaz de conhecer a personalidade da criança e orientar sua aprendizagem. Em decorrência da presença da Psicologia na área educacional, e com o avanço dos estudos nesse campo, algumas terminologias foram sendo criadas e consolidadas. Em alguns casos, a diferença restringe-se apenas à nomenclatura, já que as concepções psicoeducativas têm em comum propostas e objetivos muito semelhantes. Outras concepções, porém, apresentam particularidades.

Portanto, ao percorrer a literatura, foi possível observar as seguintes variações: Psicologia Escolar, Psicologia da Educação, Psicologia na Educação, Psicologia Educacional, Psicologia do Ensino e, ainda, Psicopedagogia. Assim, posso resumir que, por causa da diversidade de pensamentos da Psicologia científica e das concepções filosóficas, originaram-se tão diferentes correntes teóricas que são estudadas até os dias de hoje em Psicologia e permanecem a serviço da docência, embora habitualmente seja motivo de tensões com relação ao real significado da Psicologia para a Educação.

Procurando embasamento legal para minhas inquietações sobre o significado da Psicologia para a Educação, busquei subsídios na LDBEN nº 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação da Educação Básica, editadas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001), para melhor compreender essa visão atualmente.

Observei que, nos dois documentos, as orientações para esse propósito restringem-se à aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano. Por exemplo, na atual LDBEN (BRASIL, 1996) há uma única preocupação com os aspectos psicológicos do educando. O artigo 29, referente à educação infantil, ao tratar da finalidade da educação para esta faixa etária, estabelece que o “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade deve acontecer observando os aspectos físico, *psicológico*, intelectual e social, que complementam a ação da família e da comunidade” (grifo meu).

Nas Diretrizes, tal menção é um pouco mais esclarecedora, quando estabelece os conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional docente:

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

Com a intenção de me situar com mais especificidade e segurança sobre a formação do pedagogo, consultei as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

No parecer de 2005, quanto ao perfil do profissional egresso deste curso, encontrei explícita a preocupação com os “cuidados *psicológicos* voltados à educação infantil de zero a cinco anos” (BRASIL, 2005, p. 8, grifo meu). O pedagogo deve também “reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas” (ibidem, p. 9), postura que encontrará subsídios nos conteúdos e conhecimentos adquiridos com a Psicologia.

No reexame mais atual das diretrizes para o curso de Pedagogia, viu-se que cabe igualmente aos egressos desse curso “identificar problemas *socioculturais* e *educacionais* com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vista a contribuir para a superação da exclusão social” (BRASIL, 2006, p. 6, grifos meus).

A formação de um profissional pedagogo pesquisador é um dos pré-requisitos, muitas vezes lembrado pelas diretrizes, geralmente ao se referir ao processo educativo que permeia os estudos do processo de ensino-aprendizagem, o que também exigirá conhecimentos na área do desenvolvimento psicológico humano. Estabelecem ainda as Diretrizes de 2005:

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

Em outras palavras, é desejável que a formação de professores possa assegurar a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas etárias e as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta. Igualmente importante é o conhecimento sobre as peculiaridades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Ou seja, é reforçada a ideia de que o futuro professor tenha uma visão global sobre essa temática, independentemente da etapa da escolaridade em que ele vai atuar,

aprofundando seus conhecimentos sobre as especificidades da faixa etária e das práticas dos diferentes grupos sociais com os quais vai trabalhar.

Em suma, a história da Psicologia no Brasil pode ser dividida em dois grandes momentos: o primeiro (início do século XX a meados da década de 1980) traz uma Psicologia marcada pelos interesses de certa elite do país, pouco contribuindo para mudanças nas condições de vida da maior parte da população, marcada por uma desigualdade social profunda; o segundo momento, de meados da década de 1980 até os anos 2000, pode ser caracterizado pela eclosão e sistematização de uma série de críticas internas à própria Psicologia como ciência e profissão, especialmente no que se refere às suas tradicionais práticas de controle, categorização e diferenciação (BOCK, 2003). Tais críticas se referiam à tendência de se patologizar o fracasso escolar e às tentativas de adaptar e curar, através das teorias da Psicologia, as crianças oriundas de classes sociais subalternas que foram inseridas no ensino público.

Em acordo com o que ocorre nesse segundo momento, Walkerdine (1999, p. 194) situa o par Psicologia/Pedagogia em um conjunto de “aparatos administrativos de regulação através da normalização. Essas práticas produzem as crianças como sujeitos e Piaget exerce um papel central nesse processo de produção”. Sob esse aspecto, a questão da pureza e distorção é central.

A autora (*ibidem*) descreve a criança construtivista como um produto dos paramentos pedagógicos do construtivismo, que foi nas décadas de 1980 e 1990 uma das perspectivas mais influentes no campo educacional. Ela condena a Psicologia do Desenvolvimento como a forma única ou necessária de compreender as crianças. São os estágios de desenvolvimento que, de todo o trabalho de Piaget, têm sido mais utilizados na Educação, aparecendo nas práticas educacionais de uma forma aparentemente pragmática.

O argumento principal de Walkerdine (*ibidem*, p. 194) é que a criança em desenvolvimento é uma produção, um objeto, “que tem que ser entendido em relação à sua formação histórica e à sua eficácia conjuntural”. No entanto os fundamentos impostos e criados pela Psicologia “estão internamente relacionados a mudanças e transformações na prática pedagógica, que passam a fornecer técnicas de regulação social” (*ibidem*, p. 156).

Nessa mesma direção, Rose (1999, p. 33) enxerga as ciências psicológicas como “legitimadoras do processo de dominação da subjetividade dos indivíduos”, as

quais “estão intimamente envolvidas com programas, cálculos e técnicas para o governo da alma” (ROSE, 1999, p. 41). As técnicas psicológicas sustentam relações de poder, focam a conduta dos indivíduos de uma forma indireta e a moldagem das atividades dos cidadãos, que se ajustam de acordo com as técnicas propostas pela ciência psicológica. A própria psiquê humana se torna um domínio possível para o governo sistemático, em busca de fins sociopolíticos.

Para Silva (1999a), as pedagogias construtivistas e outras pedagogias psicológicas são descritas como tecnologias da subjetividade, de acordo com a perspectiva foucaultiana pós-estruturalista. Ou seja, o eu e a subjetividade não existem como essências, mas são “produto de práticas sociais e discursivas regidas por relações de poder. O sujeito pedagógico é, assim, uma produção histórica e social da qual participam, de forma importante, as diferentes pedagogias psi” (ibidem, p. 10). E foi com essa nova forma de regulação cientificamente produzida que a Psicologia entrou inicialmente na cena pedagógica.

De acordo com Pinto (2013), nas últimas décadas, a Psicologia vem se repensando enquanto ciência, criticando o modo como historicamente se relacionou com a sociedade. Acompanhando o mesmo movimento, a relação entre Psicologia e Educação também está se modificando. Atualmente, as principais críticas para a Psicologia da Educação são: a descontextualização em relação à realidade das escolas; uma concepção psicologizada do ser humano; e a ideia de Psicologia como fundamento da Educação que acaba por sustentar a dicotomia entre teoria e prática. Há a necessidade premente “de se ressignificar a Psicologia na formação de professores, buscando uma ação pedagógica comprometida com a sociedade e com a educação inclusiva” (ibidem, p. 2411).

Parte II

A DIMENSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

3 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI

A cultura pode ser vista como resultado de algum processo de determinação ou de algum processo casual, onde o significado e o sentido não existem como ideia ou como pensamento puro, pois se organizam em sistema, em estruturas e em relações que se apresentam, organizam-se como marcos linguísticos materiais. Do ponto de vista analítico, o currículo pode ser visto como prática de significação, é como um texto ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva. (SILVA, 1999b, p. 63).

É compartilhando esse conceito central de *cultura* que inicio o terceiro capítulo, no qual busco descrever os meios utilizados durante a investigação para compor o *corpus* empírico da pesquisa, a fim de obter respostas para a problematização proposta, com o apoio da abordagem cultural de análise. No entanto se faz imprescindível, neste momento, apresentar o protagonista desta pesquisa, qual seja, o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, escolhido como campo de pesquisa.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso em vigência (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2009), em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP – BRASIL, 2006), a Licenciatura em Pedagogia tem como focos a formação em docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e a formação para a área de gestão educacional, com uma carga horária total de 3.240 horas.

Documentos do Centro de Ciências da Educação mostram que este curso, situado no *campus* de Teresina, “foi criado em 1973 como licenciatura curta e, tendo sofrido algumas transformações em 1974, foi autorizado a funcionar como licenciatura plena no ano de 1975, através do Ato da Reitoria nº 237/75” (UFPI, 2009, p. 5). Desde então, o curso tem formado um número expressivo de pedagogos aptos a atuarem como docentes.

Ainda segundo documentos institucionais, ao longo de sua existência, o curso já passou por duas reformulações e vários ajustes curriculares.

A partir do final da década de 1980, estudos realizados por diversas instituições de ensino superior nos mais variados pontos do país evidenciaram muitos problemas no curso de Pedagogia e ressaltaram suas fragilidades como curso de formação de profissionais da educação. Tais estudos culminaram em um movimento nacional pela reformulação curricular dos cursos de Pedagogia. A UFPI,

integrando-se a este movimento a partir de 1993, iniciou estudos com vistas à reformulação dos cursos de Pedagogia oferecidos em seus *campi*.

A adequação que se propôs para esse novo currículo do curso é relativa às exigências da legislação mais recente, as já citadas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – Resolução n. 1, do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006. Assim, a partir do que preconiza o PPP atual, o profissional formado pelo curso de Pedagogia da UFPI estará mais adequadamente capacitado para lidar com os novos desafios da educação e desenvolver sua práxis profissional e social.

Sua estrutura curricular fundamenta-se no regime letivo seriado semestral, formada por nove blocos de disciplinas. A partir do sexto bloco, ocorre o estágio obrigatório. O currículo é, portanto, composto de disciplinas interconectadas de caráter teórico-prático, de atividades complementares e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O período mínimo de integralização do curso é de quatro anos e meio, e o máximo de sete anos, com oferta de turnos matutino, vespertino e noturno, sendo 40 vagas por turno para cada entrada, isto é, para cada semestre letivo.

Esse currículo de Pedagogia está centrado na busca de uma visão crítica da realidade educacional, procurando articular as dimensões filosófica, histórica, psicológica, sociológica, antropológica e metodológica da práxis educativa. “Esta práxis tem como pressuposto essencial a articulação orgânica entre os componentes teóricos e práticos do currículo do curso.” (UFPI, 2009, p. 21). É relevante reiterar que, já no primeiro ano do curso, o aluno deverá vivenciar situações variadas de organização da prática e do trabalho em equipe, segundo o que preconiza o PPP.

Com base no princípio da interdisciplinaridade desse currículo em questão, o curso apresenta a Pedagogia como uma ciência prática que necessita da contribuição de outras ciências para explorar seu objeto de estudo. Nessa ótica, a interdisciplinaridade no currículo de Pedagogia tem a finalidade de integrar e, ao mesmo tempo, gerar um conhecimento próprio à luz da interpenetração dos conteúdos e dos métodos das ciências auxiliares envolvidas no estudo da prática educativa.

Na organização curricular, estão definidas três categorias de disciplinas: obrigatórias, optativas e eletivas.

As disciplinas obrigatórias destinam-se a propiciar ao aluno uma formação teórica sólida e consistente nos conteúdos da Pedagogia e das ciências afins, bem

como nos conteúdos de caráter instrumental da prática pedagógica, e constituem a parte substancial do curso.

As disciplinas optativas destinam-se ao aprofundamento dos conteúdos próprios de um campo mais especializado da atuação do pedagogo, propiciando ao aluno mais elementos para a sua formação profissional, bem como o incentivo necessário, objetivando a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação. O aluno deverá cursar, obrigatoriamente, duas disciplinas optativas de 60 horas.

E as disciplinas eletivas têm a finalidade de ampliar e enriquecer os conhecimentos do aluno, a partir de seu interesse em estudar conteúdos específicos de outros cursos, mas que têm afinidades com a ciência pedagógica, e constituem-se em elemento integralizador do currículo.

Atualmente, nas pesquisas de Previdelli (2014), o curso de Pedagogia da UFPI é considerado um dos melhores do país, segundo estatísticas do Guia Abril do Estudante, avaliado com cinco estrelas, figurando como o 11º melhor dentre todas as Licenciaturas em Pedagogia do Brasil.

3.1 DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EM CAMPO

Inicialmente, realizei uma espécie de reconhecimento do meu campo de pesquisa, com a finalidade de conhecer e registrar as primeiras impressões e de levantar algumas informações importantes para a problematização. Essa primeira experiência foi de imensa valia, pois estabeleci um contato inicial com as pessoas que me acompanharam durante o processo da coleta das informações. A receptividade dos participantes foi ótima, e as expectativas geradas com os possíveis resultados da pesquisa me deixaram ainda mais motivada para desenvolver um trabalho de qualidade.

Uma das informações que mais chamou minha atenção foi a de que antes do atual PPP do curso de Pedagogia, que data de 2009, havia ainda mais disciplinas de Psicologia do que existem hoje – há cinco disciplinas obrigatórias e cinco opcionais em vigência⁶. Contudo existiam três matrizes curriculares funcionando concomitantemente, a de 2000, a de 2003 e a atual, de 2009. Então, houve alunos que ainda cursavam sete disciplinas obrigatórias de Psicologia na época da coleta

⁶Ver Apêndice A – Desdobramento do currículo de Pedagogia.

dos dados. Os egressos da UFPI passaram, em nove anos, por três diferentes currículos do curso de Pedagogia, em que os conhecimentos relacionados à Psicologia foram reduzidos gradualmente. Em síntese, as informações colhidas de diversos ângulos e as reflexões realizadas nesta etapa do meu campo de pesquisa permitiram problematizar alguns pontos do PPP.

Pude ter acesso a uma turma do curso de Pedagogia. Em um momento, uma professora que estava ministrando uma aula gentilmente concedeu um espaço para que eu fizesse um tipo de *entrevista de grupo* com os alunos na sala. Aproveitei, então, para problematizar algumas situações que foram mencionadas como deficiências, não só no ensino de Psicologia, como na estrutura global do currículo do curso. Durante a conversa, foi possível perceber uma insatisfação com os estágios, mencionada pelos alunos do curso de Pedagogia. Foi perceptível também que alguns debates eram realizados sobre as reformulações curriculares desse curso. Como houve logo uma empatia com a turma durante a entrada no campo de pesquisa, decidi convidá-la para participar deste trabalho investigativo.

3.2 AS VOZES DA PESQUISA

No presente estudo, consideram-se sujeitos da pesquisa os pedagogos egressos, em fase inicial da carreira docente, do curso de Pedagogia da UFPI e professoras desse curso.

Escolhi entrevistar pedagogos já graduados para compreender suas percepções dos fundamentos psicológicos e as implicações desses para sua formação e atuação profissional. Com relação às professoras, decidi entrevistar as coordenadoras do curso, as responsáveis pelas reformulações curriculares e aquelas que lecionavam as disciplinas de Psicologia.

Essa amostra pode ser considerada probabilística, pois, de acordo com Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (2002), a amostra é probabilística quando a escolha do campo onde serão obtidos os dados dos participantes é proposital – isto é, o pesquisador os escolhe em função do foco da pesquisa, das condições de acesso e permanência no campo e da disponibilidade dos sujeitos. Lakatos e Marconi (2008) também explicam que os estudos probabilísticos levam em consideração uma amostra significativa, que representa, ainda que parcialmente, o grupo pesquisado.

A localização dos sujeitos de pesquisa não foi trabalhosa. Tive o apoio institucional e contei com a colaboração dos funcionários da universidade, que prontamente me atenderam, mediante ofício da Unisinos, solicitando os telefones e e-mails de contato de alguns egressos do curso de Pedagogia, além dos documentos necessários para análise da matriz curricular, como o atual PPP e os planos das disciplinas de Psicologia vigentes, a serem vistos no próximo capítulo.

Em conformidade com os passos sugeridos para a seleção dos sujeitos, descritos por Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (2002), utilizei a técnica da bola de neve, que consiste em identificar uns poucos sujeitos e pedir-lhes que indiquem outros, os quais, por sua vez, sugeriram outros, e assim sucessivamente, até que se atingisse o ponto de saturação. À medida que novos aspectos relevantes da situação iam sendo identificados, novas questões emergiram, sendo necessário incluir outros sujeitos que estivessem mais relacionados a essas questões emergentes. A amostra tornou-se significativa, e assim se deu o encerramento da coleta, a partir de um momento no qual observei que as informações já obtidas estavam suficientemente confirmadas e que o surgimento de novos dados ficava cada vez mais raro – até que se atingiu um ponto de redundância a partir do qual não mais se justificou a inclusão de novos entrevistados, e isso ocorreu quando se alcançou o número de dez participantes, involuntariamente. Assim, elaborei um roteiro com 16 perguntas direcionadas para os egressos.

Em outro momento, depois de realizadas as entrevistas com os egressos, decidi ampliar as informações e busquei outras pessoas como interlocutoras: a coordenação do curso de Pedagogia, as professoras responsáveis pelos Fundamentos Psicológicos da Educação, os ex-coordenadores, totalizando cinco professoras.

Importa ressaltar que sempre fiz o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁷, seguindo as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos para a realização de todas as entrevistas⁸.

A seguir, apresento o Quadro1, que demonstra as cinco primeiras perguntas do roteiro da entrevista para os egressos participantes da pesquisa.

⁷ Demonstrado no Apêndice B desta dissertação.

⁸ Ver roteiro no Apêndice C.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos de pesquisa: egressos

Nome fictício	Sexo	Idade	Área de atuação	Especialização almejada	Motivo da escolha do curso
Alana	F	27	Educação infantil	Gestão escolar ou literatura infantil	Baixa concorrência
Alecsei	M	21	Ensino superior	Psicopedagogia	Paixão pela área da educação
Amora	F	24	Educação infantil	Neuropsicopedagogia	Interesse em dar aulas e paixão por crianças
Betânia	F	24	Educação infantil	Psicopedagogia	Através de testes vocacionais e pela credibilidade do curso
Caila	F	30	Educação infantil	Psicopedagogia	Influência de parentes pedagogos
Iolanda	F	25	Ensino fundamental	Educação ambiental	Paixão por crianças
Kamene	F	24	Educação Infantil	Gestão escolar	Experiência e aptidão para dar aula
Maurício	M	25	Reforço escolar e recreação	Docência do ensino superior	Segunda opção, pois não passou para Psicologia (a primeira opção)
Meire	F	24	Educação Infantil	Docência do ensino superior ou pedagogia empresarial	Influência de parentes pedagogos e pela credibilidade do curso
Natália	F	29	Ensino fundamental	Docência do ensino superior	Influência de parentes pedagogos e paixão por crianças

Fonte: a autora (2014)

Legenda: F – Feminino; M – Masculino

Com a apresentação do perfil acima, verificou-se que a maioria dos sujeitos de pesquisa é do sexo feminino. A idade média do grupo é de 25 anos. A maioria dos entrevistados atua na área da educação infantil. Quase a metade deles pretende se especializar em uma área que envolve a Psicologia. Além disso, a última coluna do quadro revela que há estudantes que optam pela licenciatura, mas nem sempre o motivo primordial de sua escolha está voltado para a docência. Isso, de certa forma,

repercuta em um envolvimento pouco significativo em seu processo de formação docente.

Já as informações coletadas com as cinco professoras do curso de Pedagogia ocorreram da seguinte maneira: com as duas primeiras professoras, foram apenas breves depoimentos sobre suas visões da minha temática, antes de eu fazer a coleta de dados com os professores egressos (elas fazem parte do contexto das minhas vivências incipientes na universidade); as duas seguintes já gravaram entrevistas sobre como aconteceram as reformulações curriculares do curso; enquanto a última professora aceitou responder apenas via e-mail minhas perguntas, pelo motivo de ter sido apontada pelas outras de ser a responsável que guardava mais informações na memória quanto ao histórico da inclusão das disciplinas de Psicologia no currículo e suas recentes modificações.

Apresento, então, os nomes fictícios das cinco professoras que também compõem as vozes desta pesquisa: Elise, Lavínia, Lívia, Morgana e Virna.

3.3 A MUNIÇÃO: ARTICULAÇÃO DOS DADOS DE DIFERENTES FONTES

Para Alves-Mazzoti e Gewandszajder (2002), as pesquisas qualitativas são tipicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Pode-se dizer, entretanto, que a observação (participante ou não), a entrevista em profundidade e a análise de documentos são os mais utilizados, embora possam ser complementados por outros procedimentos.

Assim, por sua natureza interativa, decidi utilizar a entrevista como um dos procedimentos metodológicos, a qual permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados e explorados em profundidade através de questionários, por exemplo. Geralmente, o pesquisador que utiliza a entrevista está interessado em compreender os significados atribuídos pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou pessoas que fazem parte de sua vida cotidiana.

Dentre os diferentes tipos de entrevista, destaco a entrevista semiestruturada, que “consiste em uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (DIONE; LAVILLE, 1999, p. 188). Tal procedimento leva a uma

conversa intencional que permite, junto ao entrevistado, um relacionamento mais estreito para se perceber seu ponto de vista com relação ao objeto de estudo.

Para fundamentar a escolha pela entrevista semiestruturada na pesquisa, nos próximos parágrafos busco apoio nas orientações de Duarte (2005), o qual explica que, para realizar a entrevista semiestruturada, elabora-se um roteiro de questões-guia, as quais estão relacionadas com o foco de pesquisa. O pesquisador parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias ou hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, transformam-se em outras perguntas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do entrevistado.

Desse modo, as questões-guia podem ser adaptadas e alteradas no decorrer das entrevistas. Uma questão pode ser dividida em duas, e outras duas podem ser reunidas em uma só, por exemplo. O pesquisador faz a primeira pergunta e explora ao máximo cada resposta, até esgotar a questão. Cada questão é aprofundada a partir da resposta do entrevistado, como um funil, no qual perguntas gerais vão dando origem a específicas. O roteiro exige poucas questões, mas suficientemente amplas para serem discutidas em profundidade sem que haja interferências ou redundâncias entre elas. Por isso, é comum o pesquisador começar com um roteiro e terminar com outro, um pouco diferente, fato que aconteceu nesta pesquisa.

Esse tipo de entrevista permite, também, criar uma estrutura para comparação de respostas e articulação de resultados, auxiliando na sistematização das informações fornecidas por diferentes pessoas entrevistadas. O roteiro de questões-guia serve, então, como um dos pontos de partida para a descrição e a análise dos dados.

Conforme todas essas orientações, meu roteiro de perguntas para os professores egressos se constituiu em três partes – a caracterização do sujeito entrevistado e as duas categorias de análise –, perfazendo um total de 16 questionamentos, em que posteriormente foram abertas discussões mais aprofundadas, visando a não deixar nenhum tópico relevante de lado.

Importa colocar aqui que, após o contato telefônico com os sujeitos de pesquisa que optaram por colaborar com minha investigação, os locais das entrevistas se deram em pontos variados, onde eles marcassem, ocasião em que pedi permissão para a gravação de suas falas, cujo conteúdo foi posteriormente transcrito para seguir ao processo de análise. Alguns dos egressos entrevistados

quiseram conceder a entrevista na própria universidade, em salas de aula vazias, enquanto outros na própria escola onde lecionavam.

Por questões éticas, em nenhum momento as identidades dos docentes egressos foram reveladas para as professoras entrevistadas, e vice-versa. Isso abrangeu um total de 15 entrevistas, transcritas em 55 páginas.

Outro procedimento importante nesta pesquisa foi a análise documental, que entendo ter complementado informações obtidas nas entrevistas, dando visibilidade a alguns aspectos novos do problema de pesquisa.

Para realizar a análise dos documentos, segui as orientações encontradas em Cellard (2008). Segundo o autor, os documentos não existem isoladamente e, por isso, precisam ser contextualizados. A seleção dos documentos também deve ser realizada considerando os objetivos da pesquisa, por isso é importante o pesquisador realizar uma análise preliminar. É o momento de reunir todas as partes: elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, natureza do texto, conceitos-chave. O pesquisador poderá, assim, interpretar os documentos, considerando as perguntas de pesquisa e o referencial teórico-metodológico que orienta a investigação que, no caso desta pesquisa, é a análise cultural, apresentada na próxima seção.

Os documentos analisados nesta pesquisa são: o atual Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI; os dois fluxogramas mais recentes do curso, a fim de direcionar o olhar para a questão das mudanças ocorridas na quantidade, na distribuição e na carga horária nas disciplinas de Psicologia, após a última reformulação curricular datada de 2009; e os planos das cinco disciplinas de Psicologia obrigatórias no currículo do curso, observando seus conteúdos programáticos.

3.4 O ARSENAL: ESTUDOS CULTURAIS E A ANÁLISE CULTURAL

Neste item, faço um apanhado bibliográfico e a compilação de autores contemporâneos que teorizam sobre os Estudos Culturais e a análise cultural, a fim de fundamentar o tratamento analítico das informações obtidas com os documentos e as entrevistas na pesquisa de campo.

De acordo com Silva (2007a), o pós-estruturalismo faz a crítica do sujeito centrado e autônomo da Modernidade; limita-se a teorizar sobre a linguagem e o

processo de significação; refere-se a uma teorização social e dá ênfase na linguagem como um sistema de significação. Articulado a esse campo estão os Estudos Culturais, cuja teorização me apropriou nesta investigação.

Os Estudos Culturais estão situados entre vários campos do conhecimento e buscam inspiração em diferentes teorias – podem ser considerados bem flexíveis, menos rígidos, híbridos, pois se misturam. Tais estudos não possuem nenhuma metodologia própria, aproveitando-se de metodologias de quaisquer campos a fim de produzir o conhecimento (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995).

Os Estudos Culturais propõem-se a problematizar todas as certezas. Isso não significa que se passe a viver num mundo sem princípios, em que vale tudo. Isso significa, sim, que “tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos, tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado” (VEIGA-NETO, 2002, p. 34).

Tais estudos não constituem um único conjunto articulado de ideias e pensamentos, eles são um conjunto de formações instáveis, pois há itinerários de pesquisa e posições teóricas muito diferentes. Os Estudos Culturais constituíram-se como um projeto político de oposição, e suas movimentações sempre foram acompanhadas de transtorno e discussão. Em conformidade com Costa, Silveira e Sommer (2003), qualquer coisa que possa ser lida como um texto cultural e que contenha em si mesma um significado capaz de formar discursos pode se converter em um legítimo objeto de estudo para a análise cultural, por exemplo: a arte, a literatura, as leis, os esportes etc.

Foi nos anos 1960, segundo Hall (1997), com o trabalho de Lévi-Strauss e Roland Barthes na França, e de Raymond Williams e Richard Hoggart, no Reino Unido, que a chamada centralidade cultural começou a ter um impacto maior na vida intelectual e acadêmica, e um novo campo interdisciplinar de estudo organizado em torno da cultura começou a tomar forma.

Além dos representantes acima citados, Costa, Silveira e Sommer (2003) complementam a lista com mais pensadores sociais do século XX, como Louis Althusser, Antonio Gramsci, Edward P. Thompson e Stuart Hall, que formaram a primeira linhagem de analistas culturais contemporâneos.

Pode-se situar que o campo de teorização e investigação conhecido como Estudos Culturais tem sua origem em 1964, na fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Nos anos

1980, o predomínio do marxismo nos Estudos Culturais cederia espaço ao pós-estruturalismo de autores como Foucault e Derrida.

É na articulação entre Estudos Culturais e pós-estruturalismo que se situa a presente pesquisa, a qual procura examinar o processo de significação envolvido com as práticas culturais que ocorrem no curso de Pedagogia, especialmente vinculadas às cinco disciplinas obrigatórias de Psicologia vigentes na UFPI, *campus* de Teresina.

Nesse ponto, pode-se salientar, a partir de Hall (1997), que o significado de qualquer objeto não reside no objeto em si, mas é produto da forma como esse objeto é socialmente construído através da linguagem e da representação. Para Hall (*ibidem*), os seres humanos são seres interpretativos. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam. Os sistemas de significado dão sentido às nossas ações. São eles que nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Eles constituem nossas culturas. Contribuem para assegurar que toda ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam um significado e, nesse sentido, são práticas de significação. O que Hall (*ibidem*) conclui é que a cultura é atualmente um dos instrumentos mais dinâmicos e imprevisíveis do milênio.

São raros os lugares que estão fora do alcance das forças culturais. É só pensar na variedade de significados e mensagens sociais que permeiam os nossos universos mentais. A expressão centralidade da cultura indica a forma como a cultura penetra na vida social contemporânea, mediando tudo, razão pela qual é importante saber como a cultura é modelada, controlada e regulada, e como a cultura nos governa e regula nossas condutas. E esse poder do qual são dotados os discursos que circulam na cultura pode ser um noticiário de televisão, imagens, livros, músicas, por exemplo – não são apenas manifestações culturais. Eles são artefatos, são práticas de representação.

Hall (*ibidem*, p. 39) indaga curiosamente: “Mas o que isto significa? Como a cultura regula as práticas sociais? Como a cultura faz para governar? Isto leva de volta à questão do significado, e à dimensão cultural ou discursiva da ação social.” A centralidade da cultura é descrita pelo autor acima como essa emergência e difusão da cultura, e o sentido da cultura a partir do impacto da concepção de linguagem como constitutiva é que ele vai chamar de virada cultural.

A virada cultural está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas, aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo discurso refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. (HALL, 1997, p.29).

Nesse modo de lidar com a representação, segundo Hall (ibidem), as coisas não significam por si só ou pela materialidade da coisa; seus significados são construídos pela utilização de sistemas de representação.

O que aqui se argumenta, de fato, não é que tudo é cultura, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado – consequentemente, a cultura é uma das condições de existência dessa prática, pois toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo. Logo, para Hall (ibidem), a representação é a produção de significados através da linguagem.

Uma vez que a cultura regula as práticas e condutas sociais, nesse sentido, então, “é profundamente importante identificar quem regula a cultura. A regulação da cultura e a regulação através da cultura são, desta forma, íntima e profundamente interligadas”. (ibidem, p. 41). Daí se compreende que cada ação está inscrita nos significados e valores de uma cultura.

Já para Wortmann (2011), o termo cultura tem a ver com práticas sociais, tradições linguísticas, constituição de identidades e de comunidades. A cultura seria tanto uma forma de vida, compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder, quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos etc. Sob o ponto de vista metodológico, a autora (ibidem) destaca uma tendência chamada “análise cultural”, envolvida com o exame de artefatos e práticas culturais para neles buscar representações e discursos que produzem significados.

As linguagens são centrais para o significado e para a cultura, por serem os repositórios-chave de valores e de códigos que dão sustentação aos diálogos, “permitindo a construção de entendimentos partilhados, que possibilitam aos sujeitos

interpretarem o mundo de maneira mais ou menos parecida e se tornarem membros de uma cultura” (WORTMANN, 2007, p. 78).

Hall (1997) preconiza que os Estudos Culturais se concentram na análise da cultura, compreendida como experiência vivida de um grupo social. Para fechar esse raciocínio, pode-se exprimir que esse campo concebe a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é uma arena de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferentes de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla, tal qual constataremos nos capítulos seguintes das análises⁹.

A cultura é muito divulgada como sendo um campo contestado de significação. De acordo com Silva (2007b), o que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define a forma que o mundo deve ter e ser. A cultura é um jogo de poder. E os Estudos Culturais são particularmente sensíveis às relações de poder que definem o campo cultural. Assim, posso resumir que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na comunicação entre cultura, significação, identidade e poder.

Após essas considerações teórico-metodológicas, para encerrar a segunda parte da jornada, asseguro que me sinto com a *munição* e o *arsenal* apropriados para partir para o *campo de batalha*, digo, para o território de contestação. A última parte do trabalho tem o propósito de tecer os significados dos saberes da Psicologia no curso de Pedagogia.

⁹ Veiga-Neto (2000) explica que a questão do poder é um elemento de possível aproximação entre o pensamento de Michel Foucault e os Estudos Culturais. Para esse autor, “o poder não é nem repressivo nem destrutivo, mas sim produtivo: ele inventa estratégias que o potencializam; ele engendra saberes que o justificam [...]” (p. 63).

Parte III

SABERES DA PSICOLOGIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI

4 O TERRITÓRIO DE CONTESTAÇÃO: O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA – PSICOLOGIZAÇÃO DA FORMAÇÃO?

Torna-se necessário atentar, quando da realização das análises culturais, para os diferentes circuitos de significação que integram o que Hall (1997) refere ser o ‘circuito da cultura’ – os diferentes momentos e práticas que atuam na construção das identidades. [...] Torna-se, essencial, quando da realização das análises, ‘penetrar nas linguagens’ e ‘garimpar’ os significados em uma multiplicidade de histórias e textos. (WORTMANN, 2007, p.79-80).

Adentrando a reta final da pesquisa, o caminho já está preparado para as análises das duas perguntas de pesquisa. Após os motivos apresentados para as escolhas feitas nesta investigação, e considerando aquilo que afirma Wortmann (ibidem), com o apoio de Hall (1997) sobre a análise cultural, na epígrafe, tenho como objetivo analisar os significados atribuídos aos saberes da Psicologia em uma multiplicidade de histórias e textos sobre o curso de Pedagogia da UFPI.

Inicialmente, o propósito que me inquietava era outro: verificar as contribuições da Psicologia para as práticas pedagógicas de quem já estava atuando na docência. Esse objetivo *mais aplicativo* e menos investigativo se transformou em uma pretensão mais madura e consistente, principalmente a partir do conhecimento e estudo dos autores que articulam análises culturais em Educação, exploradas no capítulo anterior.

Dessa forma, depois de leituras e pesquisas, e a partir das minhas escolhas teórico-metodológicas, consegui compreender como os indivíduos, inseridos em seus respectivos grupos sociais, interpretam e atribuem significados para as experiências que vivem.

Assim entendido, de acordo com Hall (ibidem, p.29), o significado não surge das coisas em si, da realidade, “mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos”.

Logo, percebo que a cultura exerce um papel central na existência do indivíduo em todos os aspectos de sua vida, pessoal ou profissional, e esses diferentes circuitos de significação não podem ser explicados somente a partir do nível individual, a partir da visão interior de cada um.

Assim, percebo que a cultura exerce um papel central na existência do indivíduo em todos os aspectos de sua vida, pessoal ou profissional, e esses “diferentes circuitos de significação” não podem ser explicados somente a partir do nível individual, a partir da visão interior de cada um. Segundo Hall (1997, p.23), “o impacto das revoluções culturais sobre as sociedades globais e a vida cotidiana local, no final do século XX, parece tão significativo e abrangente que justifica a afirmação de que a substantiva expansão da ‘cultura’ que hoje experimentamos, não tem precedentes”. O autor menciona também o impacto da cultura na “vida interior” e chama atenção para outra dimensão que precisa ser considerada: a centralidade da cultura na constituição da própria identidade.

De acordo com Hall (ibidem), esta linha divisória – entre o social e o psíquico – tem sido abalada pelas questões da cultura. Até recentemente isso era visto como uma separação consagrada, embora se admitisse que todo modelo sociológico carregava dentro de si certas pressuposições psicológicas acerca da natureza do indivíduo, e vice-versa. Mas, hoje, mesmo aqueles que não partilham dessa abordagem cultural reconhecem que “a ênfase na linguagem e no significado tem tido o efeito de tornar indistinta, senão de dissolver, a fronteira entre as duas esferas, do social e do psíquico” (ibidem, p. 24).

Hall aponta que até os mais céticos têm se obrigado a reconhecer que os significados são “subjetivamente válidos e, ao mesmo tempo, estão objetivamente presentes no mundo contemporâneo, seja em nossas ações, instituições, rituais ou práticas” (ibidem, p.24).

Sob o efeito desse novo ângulo de visão, entendi que não era suficiente oferecer respostas sobre o impacto da Psicologia na prática pedagógica. Senti a necessidade de analisar o que vinha antes disso, ou seja, o currículo e a formação docente. Portanto o intento passou a ter uma maior responsabilidade: o de investigar os significados atribuídos aos saberes da Psicologia para o currículo e formação docente para o curso de Pedagogia.

Nesse primeiro momento, passo a me concentrar na matriz curricular do curso de Pedagogia, no que diz respeito às disciplinas de Psicologia, para responder à primeira pergunta de pesquisa: Que significados são atribuídos aos saberes da Psicologia no currículo do curso de Pedagogia da UFPI?

4.1 FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO: MATRIZ CURRICULAR DE SIGNIFICAÇÃO

De acordo com o atual PPP de Pedagogia da UFPI (2009, p. 42), os componentes curriculares, dispostos na matriz curricular do curso de Pedagogia, são caracterizados pela “pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” e estão sedimentados nos princípios de “interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”, que deverão ser consolidados no exercício da profissão do pedagogo.

O referido PPP justifica que a construção do atual currículo se deu a partir das reivindicações de professores e alunos que, ao longo dos anos de execução do currículo vigente, a partir de 1983, vinham apontando problemas no curso, ressaltando a necessidade de alterações curriculares substanciais. Outra situação que motivou a sua reformulação foi o movimento nacional pela reformulação dos cursos de formação de profissionais da Educação. O movimento ressaltou a necessidade de as instituições formadoras procederem a uma avaliação rigorosa das licenciaturas, com vistas ao aperfeiçoamento do processo de formação nesses cursos.

Durante minha incursão na universidade, foi mencionado por Lívia-professora¹⁰ que o currículo do curso de Pedagogia estava novamente em processo de reformulação, mas no ano corrente esse objetivo ainda não se concretizou.

Analisando a matriz curricular do curso de Pedagogia, observou-se que ela se desdobra em nove áreas: Fundamentos Filosóficos da Educação; Fundamentos Históricos da Educação; Fundamentos Psicológicos da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Fundamentos Político-Administrativos da Educação; Didática e Metodologia; Currículo e Avaliação; Estágio Supervisionado e Áreas Conexas e Interdisciplinares – esta última detém a maior carga horária, com 765 horas de disciplinas obrigatórias.

Das cinco áreas relacionadas aos Fundamentos da Educação, duas estão empatadas, possuindo maiores cargas horárias (300 horas), com cinco disciplinas

¹⁰ Lívia é um dos nomes fictícios, assim como todos os demais apresentados neste trabalho. Ao me referir às professoras que trabalham na universidade, designarei o seguinte termo: o nome fictício-professora. Quando for professor(a) iniciante egresso(a) da UFPI, será o nome fictício-egresso(a). Ver item 3.2 na página 39.

de 60 horas cada uma, quais sejam: Fundamentos Psicológicos da Educação (FPE) e Fundamentos Político-Administrativos da Educação.

Alguns poderiam diagnosticar ou se limitar a dizer que esse curso é psicologista, ao saber que sua matriz possui dez disciplinas de Psicologia, sendo cinco delas obrigatórias e a outra metade optativa. No entanto, seguindo a recomendação teórico-metodológica da Wortmann (2007, p. 80), “é preciso ‘penetrar nas linguagens’ e ‘garimpar’ os significados em uma multiplicidade de histórias e textos”. Daí a importância da análise documental em conjunto com as entrevistas neste processo de investigação, o que será visto mais tarde.

No fluxograma anterior¹¹, datado de 2003, já se identifica a mesma quantidade de disciplinas de Psicologia que se apresenta no fluxograma atual¹², elaborado em 2009 – apenas as suas denominações se modificaram. No fluxograma anterior havia Psicolinguística e Psicopedagogia, enquanto no fluxograma atual observam-se as disciplinas Fundamentos da Educação Infantil e Aspectos Psicossociais da Aprendizagem, fazendo parte do corpo dos FPE, e ainda com a necessidade de cursar 120 horas de disciplinas de caráter optativo.

A professora Morgana, ao ser indagada sobre quais disciplinas de Psicologia foram retiradas ou acrescentadas durante as alterações da matriz curricular e por quais motivos, respondeu:

Morgana-professora: O currículo do nosso curso de Pedagogia passou por diversas reformulações, de modo que não garanto recuperar a memória de todo esse movimento. A primeira reformulação aconteceu ainda na década de 1990, impulsionada pela necessidade que alguns docentes sentiram de *imprimir uma dimensão sociopolítica, de forma a melhor adequá-la ao momento histórico*. Nas discussões empreendidas nesse período sobressaiu a compreensão que o *currículo estava contaminado por um viés psicologizante* e, em função disso, algumas disciplinas da área de Psicologia (Psicodinâmica das Relações Humanas, Psicologia Social, Introdução à Psicologia, Psicologia Geral, por exemplo) foram retiradas para ceder espaço para disciplinas de outras áreas do conhecimento, que também eram Fundamentos da Educação¹³.

Fonte: Entrevista, 30/09/2013.

Essas disciplinas citadas pela professora Morgana referem-se a um currículo anterior ao de 2003, no qual havia sete disciplinas obrigatórias de Psicologia ao

¹¹Ver Anexo A – Fluxograma anterior do curso de Pedagogia.

¹²Ver Anexo B – Fluxograma atual do curso de Pedagogia.

¹³ Os grifos de todos os quadros são meus.

mesmo tempo, daí a concepção de que o curso estava “contaminado por um viés psicologizante”.

No fluxograma de 2003, consta que a carga horária total do curso era de 3.195 horas. Já no PPP da UFPI (2009, p. 3), está escrito que a carga horária aumentou para 3.240 horas.

Pela visualização dos fluxogramas nos Anexos A e B, o que se percebe é que a coordenação do curso pretendeu diminuir a quantidade de disciplinas por bloco e aumentar a carga horária daquelas consideradas importantes, que eram de 60 horas e se tornaram 75 horas; nesse percurso, houve um pequeno acréscimo de carga horária total. Cabe ressaltar aqui que nenhuma disciplina dos FPE aumentou de carga horária.

Nos dois fluxogramas, as cargas horárias dos FPE continuaram as mesmas (300 horas), sendo que em 2003 duas das disciplinas – Fundamentos da Educação Especial e Psicopedagogia – eram distribuídas no oitavo e nono blocos, respectivamente.

Um aspecto que chamou minha atenção nessa exploração dos fluxogramas do curso de Pedagogia é com relação às disciplinas ditas optativas, que deveriam ser ofertadas para escolha do aluno. Os entrevistados disseram ter sido obrigados a cursar, por exemplo, Educação Ambiental e Economia Política.

Durante uma curta entrevista com essa mesma turma de entrevistados, cujo primeiro contato ocorreu ainda na condição de formandos em Pedagogia, uma parcela significativa respondeu que, se pudesse escolher, optaria por Psicopedagogia, que figura atualmente como disciplina opcional na matriz curricular.

Caila-egressa: [...] Essas optativas já apareciam como se fossem obrigatórias e, no meu caso, as optativas que eu tive foram Educação Ambiental e *eu não queria fazer, eu queria fazer uma da área da Psicologia mesmo* e tive outra também que foi Economia Política, também não gostaria de fazer, *então é optativa, mas não é, é imposto, porque ela já vem predeterminada para a gente poder estar cursando.*

Fonte: Entrevista, 16/07/2013.

Sobre essas questões, a professora Elise explicou:

Elise-professora: Decidiu-se retirar a Psicologia do Excepcional e a Psicopedagogia e substituir pelos Aspectos Psicossociais da Aprendizagem e

Fundamentos da Educação Especial. *É a coordenação que oferece as duas disciplinas optativas do currículo e não os alunos que as escolhem.* Então aquelas relacionadas à Psicologia não estão sendo ofertadas no curso de Pedagogia, não só porque *a maioria dos professores pedagogos não se interessa em ministrá-las*, como também pelo fato de a universidade *não dispor de docentes suficientes para satisfazer a demanda dos alunos*, cujo interesse pelas mesmas é *significativo*. Prova disso é que uma parte dos trabalhos de conclusão de curso dos formandos ainda seja relacionada a problematizações envolvendo a Psicologia, desde temas voltados para *dificuldades de aprendizagem* até assuntos da *educação inclusiva*.

Fonte: Entrevista, 16/07/2013.

Muitos pontos podem ser levantados nessa fala. Primeiro, o que parece ser uma contradição: enquanto os professores-pedagogos não se interessam em ministrar aulas de Psicologia, há interesse considerável dos estudantes por esse assunto. Elise até menciona as principais demandas: aprender sobre problemas de aprendizagem e educação especial. Outro ponto, relacionado ao fato de a universidade não dispor de docentes suficientes para atender à demanda dos alunos, pode-se dizer que se chegou a cogitar a possibilidade de as disciplinas dos FPE serem ministradas por psicólogos e não por pedagogos, como relatou um dos formandos, que não quis participar da entrevista formalmente – seria como *beber da fonte* e não uma *cópia do original*.

Para a maioria da turma, o psicólogo pareceu ser o responsável por solucionar todos os casos e transtornos relacionados ao processo de aprendizagem, uma espécie de *mágico* que pode diagnosticar e resolver o que acontece de errado no comportamento dos alunos em sala de aula.

Outro achado revelado ainda no primeiro contato com a turma foi a quase totalidade dos alunos responder ter interesse por assuntos ligados à Psicologia da Educação, sendo que alguns declararam que pretendem se especializar nessa área ou têm o TCC vinculado a temas pertinentes à ciência psicológica. Ainda houve uma pequena parte a qual disse que iria se candidatar a uma vaga na graduação em Psicologia.

Caila-egressa: Eu creio que a *Psicologia da Educação é uma disciplina primordial para nós, professores*, e nós temos que ter uma gama de conhecimentos. A gente não trabalha com uma disciplina específica, são várias, então a gente tem que procurar perceber algum problema se tiver acontecendo com um aluno nosso para a gente poder estar direcionando e, *só assim, a gente estar estudando os conteúdos da Psicologia é que a gente vai poder perceber*

algo e poder direcionar nosso aluno se ele estiver com algum problema para estar ajudando de alguma forma.

Fonte: Entrevista, 16/07/2013.

Todavia a professora Morgana considera que os alunos não têm tanto interesse, pelo menos como deveriam. Para ela, o problema está relacionado à falta de compreensão da função desse componente curricular enquanto um dos fundamentos da educação:

Morgana-professora: Sinto que os alunos esperam encontrar nesta disciplina alívio, explicações para seus problemas pessoais e, quando descobrem qual é a função da disciplina, ficam desapontados.

Fonte: Entrevista, 30/09/2013.

A partir de agora, tratarei da entrevista realizada com os egressos.

A primeira parte da entrevista foi a identificação, na qual fiz um breve perfil da amostra entrevistada, o que foi apresentado no item 3.2, ao abordar as vozes da pesquisa, com cinco questionamentos no Quadro 1.

A segunda parte da entrevista, composta de seis perguntas que faço uso agora neste capítulo, corresponde à primeira pergunta de pesquisa, que relaciona os significados da Psicologia ao currículo do curso de Pedagogia, e depois cinco perguntas relacionadas à segunda pergunta de pesquisa, sobre a Psicologia e a formação docente dos pedagogos recém-graduados, expressas no próximo capítulo. Adiante, a discussão das análises segue a ordem das perguntas no roteiro¹⁴.

Ao serem questionados se lembravam quantas e quais eram as disciplinas relacionadas à Psicologia no curso, todos recordaram a Psicologia da Educação I, por ser o primeiro contato, e destacaram que ela foi vista no primeiro bloco do curso. O fato marcante é que ninguém se lembrou de todas as cinco, e alguns não referiram nenhum dos períodos em que elas foram ministradas. A disciplina que menos apareceu na memória dos entrevistados foi a Educação Especial, vista no terceiro semestre do curso.

Com relação à quantidade de disciplinas de Psicologia na matriz curricular, a maioria não concorda com o número atual, pois, na visão deles, dever-se-ia aumentar a carga horária de 60 horas, ou então incluir mais disciplinas ainda. A

¹⁴Ver Apêndice C – Roteiro da entrevista com os egressos.

maioria considerou cinco disciplinas insuficientes para uma matriz em que eles mesmos ditam disciplinas que poderiam ser retiradas por não terem significado para sua aprendizagem.

Quanto ao tempo restrito destinado ao estudo dos saberes da Psicologia na formação inicial do pedagogo, Larocca (2002a, p. 34) afirma que, para que a Psicologia da Educação, na formação docente, possa ir além de fundamento teórico, ampliando as possibilidades de intervir efetivamente em atividades concretas, e permitindo a interlocução entre teoria e prática, faz-se necessário que, nos cursos de licenciatura, o número de semestres destinado a esse campo do conhecimento seja ampliado, possibilitando um maior aprofundamento nas questões relativas a essa área, o que está de acordo também com a maioria dos egressos entrevistados.

Sobre a distribuição das disciplinas de Psicologia no currículo, os egressos também discordam, pois queriam que as psicologias fossem ministradas no início e no final do curso; uns pensam que elas deveriam ser distribuídas pelo curso inteiro, e alguns opinam que elas deveriam ocorrer somente no final, junto com os estágios. Para dialogar com o texto, tomemos alguns exemplos de respostas para essas perguntas:

Caila-egressa: *A carga horária não é suficiente, porque é muito complexa essa questão da Psicologia, e nós, como professores, a gente necessita muito dos pressupostos teóricos e metodológicos dessa disciplina para estar reconhecendo possíveis dificuldades no nosso alunado e como que a gente poderia estar direcionando nossos trabalhos para essas crianças. No primeiro período a gente vem muito verde, a gente sai do ensino médio, a nossa cabeça está fechada ainda, e a partir do momento em que a gente entra na universidade, a gente vai abrindo nossos horizontes, então eu acho que, para o nosso amadurecimento, a gente poderia estar vendo essas disciplinas lá pelo final também, não só no começo.*

Fonte: Entrevista, 16/07/2013.

Iolanda-egressa: *As disciplinas de Psicologia foram de muita importância para minha formação inicial, porque elas vão fazer com que eu entenda o indivíduo, e creio que não foram perda de tempo. Agora, deveriam ter sido por mais tempo, elas deveriam ter sido mais bem distribuídas ao longo do curso.*

Fonte: Entrevista, 15/07/2013.

Amora-egressa: *Eu acho que foram poucas as disciplinas, porque a gente precisa de todo um amparo psicológico para trabalhar com criança, a gente precisa de um conteúdo e de uma formação maior na área da Psicologia. Tão tal que eu me interesse em fazer ainda a graduação em Psicologia, eu acho que a*

gente deixa muito a desejar por alguns comportamentos na sala de aula, *algumas dificuldades que a gente não consegue compreender somente com essas partes que a gente tem nessas poucas disciplinas do curso.*

Fonte: Entrevista, 12/08/2013.

Alana-egressa: Quer queira, quer não, eu acho que *todo curso deveria ter Psicologia, porque você não vai trabalhar em uma sala fantasma*, sem contato com ninguém, você tem que ter contato com o povo, porque nem todo mundo quer entender o ser humano, mas pelo menos a Psicologia abre, a gente já procura entender, a gente começa a ver as coisas por outro ângulo. Aquilo ali que a pessoa vê que a criança está ficando danada, está ficando doida, não, eu pelo menos, quando eu vejo, eu já começo a ver de outra forma. Eu acho que todo mundo deveria passar por isso.

Fonte: Entrevista, 06/08/2013.

Nessas falas, pode-se perceber novamente a importância conferida aos saberes da Psicologia. Muitos problemas apontados pelas egressas parecem estar mais relacionados com as suas expectativas – o que esperavam que as disciplinas pudessem fazer: oferecer uma “formação maior na área da Psicologia”.

É como se essas professoras, embora formadas em Pedagogia, só pudessem ensinar após o reconhecimento das dificuldades dos seus alunos, feito com apoio das teorias da Psicologia, que é referenciada como a ciência que ampara a Pedagogia e instrumentaliza os professores para a realização do trabalho pedagógico, segundo suas falas. Como mostra Carvalho (2002), ao examinar o pensamento dos diferentes teóricos da Psicologia, constata-se a hegemonia de uma posição que subordina o processo pedagógico ao desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança.

Quanto ao quarto questionamento, a respeito dos conteúdos programáticos, eles serão analisados no item posterior, junto com a análise documental dos planos das disciplinas e das entrevistas relacionadas a essa questão.

Na quinta pergunta, sobre as disciplinas mais importantes e marcantes de todo o currículo do curso, a maioria dos entrevistados incluiu alguma disciplina dos FPE, sendo que grande parte elencou a Psicologia da Educação, e ninguém mencionou alguma delas como a menos significativa do curso.

A disciplina mais marcante foi, de longe, Avaliação da Aprendizagem, que não faz parte dos FPE, vista no bloco cinco, com uma professora pedagoga que, segundo a turma, utilizava metodologias inovadoras e eficazes, além de o conteúdo ter sido bem explorado na questão prática, segundo a maioria dos entrevistados.

Uma das respostas de uma egressa que escolheu a Psicologia para essa pergunta sinaliza um dos significados que a disciplina teve para ela no curso de Pedagogia, em destaque:

Iolanda-egressa: A Psicologia, porque ela nos *ajuda a entender o mundo infantil, o comportamento*, e isso eu achei importante para a carreira profissional como professora, é muito importante porque é o público que a gente vai atender, então ela é como se fosse também *uma base*.

Fonte: Entrevista, 15/07/2013.

Na última pergunta do roteiro da entrevista, sobre a possibilidade de um viés psicologizante no currículo do curso de Pedagogia, os egressos entrevistados em sua maioria não ressaltaram esse viés, embora na nossa análise já tenhamos verificado que as falas dos egressos são atravessadas e constituídas por uma concepção psicologizante, que coloca a Pedagogia em segundo plano.

Maurício-egresso: [...] *eu achava que aquilo que eu estava fazendo era bom, e não era*, quando eu fui parar para entender o porquê de trabalhar aquelas habilidades, eu vi que aquilo tinha algum estudo por trás, *aí eu fui lá no (sic) livro de Psicologia da Educação, conversei com a professora, aí eu vi que tudo aquilo é baseado na teoria do Vygotsky, do Piaget e do Ausubel*. Então, essas habilidades são importantes. E quando os alunos não têm essas habilidades? O quê que eu vou fazer? Então eu fui atrás de saber, de compreender.

Fonte: Entrevista, 16/07/2013.

Na ótica da professora Elise, o viés dito psicologizante no currículo de Pedagogia está diluindo gradualmente. A professora elenca uma das causas para isso:

Elise-professora: O fortalecimento dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação da universidade, *que fez com que o interesse dos alunos fosse se dispersando naturalmente pelos inúmeros outros campos da educação, como: história e memória da educação, financiamento da educação, políticas públicas de educação, gestão escolar etc. É vislumbrando os diplomas stricto sensu que esses universitários estão agora se aproximando a uma destas vertentes com seu respectivo professor ainda na graduação e, paulatinamente, a área da Psicologia se vê com uma oferta mínima*.

Fonte: Entrevista, 25/08/2013.

Já para a professora Lavínia, um dos motivos explicados para a permanência da corrente psicologista no curso de Pedagogia da UFPI por tanto tempo foi o fato

de antigamente a formação do pedagogo ser nas áreas do magistério dos anos iniciais, formando para ser orientador pedagógico ou supervisor. E essa foi uma das razões das reformulações no currículo do curso – essas alterações contribuíram fortemente para o desaparecimento do psicologismo no currículo do curso, segundo a mesma professora:

Lavínia-professora: [...] *por isso o psicologismo*, enquanto muita gente achava que era por causa da Psicologia da Personalidade e a Psicologia do Excepcional estarem presentes no currículo, não era por isso, e sim *porque uma das habilidades era orientação, aí também tinha a supervisão*.

Fonte: Entrevista, 26/09/2013.

Mas, no entendimento da professora Lívia, o viés psicologista já diminuiu muito comparado há décadas atrás, a ponto de hoje não existir mais:

Lívia-professora: O discurso era muito mais psicologizante, e não era só no número de disciplinas, o próprio conteúdo das psicologias era muito psicologizante. Hoje eu noto que isso mudou muito. Você pega uma disciplina de Psicologia da Educação, é completamente diferente, *é uma Psicologia mesmo voltada para as questões educacionais, não existe mais aquele discurso muito voltado para a medicina, para a medicalização dos problemas de aprendizagem*, que isso é muito forte nos anos 80 e início dos anos 90 e *isso acabou, você não vê mais isso*.

Fonte: Entrevista, 25/09/2013.

Um dos egressos entrevistados confirma o sobredito:

Maurício-egresso: [...] uma vez um *aluno que não ficava prestando atenção na aula*, ficava todo tempo olhando para o chão, *o professor titular levou ele para a mãe e disse que ela tinha que levar para o psicólogo*, e aí é aquela coisa, polêmica no colégio, e *na verdade o menino somente olhava uma fileira de formiga que caminhava no canto da sala*. As professoras sempre falavam que não é para psicologizar tudo, que a gente estuda a teoria somente para compreendermos um pouco a realidade, *não significa que você vai psicologizar tudo, não é assim*.

Fonte: Entrevista, 16/07/2013.

No território de contestação do currículo, ainda há possibilidades de debate. A professora Virna, ao ser questionada sobre esse assunto, disse haver duas correntes:

Virna-professora: A corrente a favor do retorno das antigas versões curriculares, onde se mantinha mais do que as atuais 300 horas de disciplinas de Psicologia, argumenta que o que acontece hoje no curso é *uma quantidade exacerbada de conteúdo psicológico não só importante como necessário para a formação do professor, entretanto, é dispensada uma carga horária insuficiente para ministrá-lo*. A cada reformulação em que uma disciplina de Psicologia não se torna mais obrigatória, aquele ementário terá que ser redistribuído para uma outra disciplina de Psicologia de apenas 60 horas. Ou seja, *transfere-se parte da ementa da disciplina que saiu da grade para uma outra, cujos assuntos já quase não cabem dentro de um semestre letivo*. Portanto, eu tenho um olhar positivo da Psicologia e defendo a continuidade de se estudar cada vez mais essa ciência a fim de contribuir na prática docente.

Fonte: Entrevista, 25/08/2013.

Aqui, a professora Lavínia expressa seu entendimento sobre as mudanças ocorridas nas disciplinas de Psicologia:

Lavínia-professora: As mudanças na área de Psicologia foram feitas porque *a administração superior faz independente. Criam-se disciplinas sem necessariamente consultar os professores*, então no currículo que vigorou antes desse atual foram implantadas algumas disciplinas que acho que não foi consultada a área. *Não sei te dizer por que exatamente retiraram Psicopedagogia*, não sei te dizer por que retiraram Psicolinguística. Dizem que foi para condensar as disciplinas na de Aspectos Psicossociais da Aprendizagem e as cargas horárias delas ficassem mais enxutas para ter oportunidade para outras disciplinas. Depois que a gente fez as alterações, sugerimos as alterações, *nem tudo que nós sugerimos foi feito*, aí foi quando quem estava na coordenação entendeu que tinha que retirar a Psicopedagogia, *eu não acho que fomos nós*.

Fonte: Entrevista, 26/09/2013.

Estou me dirigindo agora para a conclusão desta primeira categoria de análise. Considerando a cultura em que estão inseridos hoje os sujeitos de pesquisa (egressos do curso de Pedagogia), poder-se-ia concluir que a psicologização da educação é fruto das práticas culturais nas quais estão inseridos?

Vejo o que diz Hall (1997, p. 29) sobre a “virada cultural”, que “amplia esta compreensão acerca da linguagem para a vida social como um todo”.

Os processos econômicos e sociais, por dependerem do significado e terem consequências em nossa maneira de viver, em razão daquilo que somos – nossas identidades – e dada a forma como vivemos, também têm que ser compreendidos como práticas culturais, como práticas discursivas. Para citar apenas um exemplo, a questão de criar uma cultura empresarial parece ter se tornado a questão crítica não apenas para o sucesso comercial nos anos 1980 e 1990, mas também para a vida pessoal e social, para a ciência política, para

nosso bem-estar moral e coletivo e para as definições de uma vida ideal. De que trata este discurso? Trata de economia, administração, moralidade ou aperfeiçoamento pessoal? Onde, neste exemplo, termina o econômico e começa a cultura? (HALL, 1997, p. 29-30).

Como já expliquei, conforme Silva (2007b), a análise cultural concebe o currículo como um campo de luta em torno da significação. O conhecimento e o currículo são campos culturais, sujeitos à disputa e à interpretação.

Sobre as correntes *a favor* e *contra* a ampliação das disciplinas de Psicologia no curso de Pedagogia, formadas por alunos, professores egressos ou os que ministram aulas na universidade e a coordenação do curso, estes representam os diferentes significados atribuídos aos saberes da Psicologia no âmbito do curso de Pedagogia, os quais estão em permanente disputa.

Continuando a análise, Silva (2007b) aponta que, como o currículo é um artefato cultural, uma invenção social como qualquer outra, o conteúdo do currículo é uma construção social e, por isso, não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fazem com que ele inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro. Nessa visão, o conhecimento não é uma revelação ou um reflexo da natureza ou da realidade, mas o resultado de um processo de criação e interpretação social.

E nesse ponto é imprescindível recuperar e interpretar uma citação de Hall (1997, p. 41), apresentada na epígrafe da abertura deste trabalho, que diz: “Uma vez que a cultura regula as práticas e condutas sociais, neste sentido, então, é profundamente importante saber quem regula a cultura”.

Fundamentando minha conclusão, encontro-me mais uma vez com Hall (ibidem, p. 35), que alerta: toda a nossa conduta e todas as nossas ações são “moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais. Então, quanto mais importante se torna a cultura, mais significativas são as forças que a governam”.

Nessas falas, pode-se perceber novamente a importância conferida aos saberes da Psicologia. Muitos problemas apontados pelas egressas parecem estar mais relacionados com as suas expectativas – o que esperavam que as disciplinas pudessem fazer: oferecer uma “formação maior na área da Psicologia”. É como se essas professoras, recém-formadas, só pudessem ensinar após o reconhecimento das dificuldades dos seus alunos, feito com apoio das teorias da Psicologia. A

Psicologia é referenciada como a ciência que ampara a Pedagogia e instrumentaliza os professores para a realização do trabalho pedagógico.

Como mostra Silva (2007b), quando analisamos o currículo, podemos perceber que o conhecimento é frequentemente considerado algo dado e natural, um objeto preexistente, ele já está lá. Nesse sentido, a tarefa de um curso de Pedagogia resume-se em apenas revelá-lo e organizá-lo para fins de formação. Porém, se entendemos que uma matriz curricular como a do curso de Pedagogia da UFPI, em análise, não é um objeto preexistente, e sim resultado de um processo de seleção e de fixação de significados (ibidem), temos que refletir sobre o viés psicologizante do processo de formação, principalmente em um curso de Pedagogia.

A Psicologia, ao produzir significados para a formação em Pedagogia, participa da produção de conhecimentos, os quais acabam sendo incorporados por alunos e egressos, especialmente no trabalho. Aqui se percebe novamente a importância da análise cultural, que destaca o currículo como um campo de lutas. Isso denota que “podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (ibidem, p. 135), pois o currículo é construído culturalmente e é o resultado de uma luta de braços opostos e capaz de produzir certos tipos de sujeitos, a depender do seu conteúdo.

Desse modo, uma análise curricular seria um dos primeiros procedimentos para que ocorra uma reconfiguração da Pedagogia, sem precisar abdicar dos fundamentos psicológicos da educação, entretanto encarando que esse currículo é um artefato cultural e campo de produção e criação de significados.

4.2 PLANOS DAS DISCIPLINAS DE PSICOLOGIA: MAIS DO MESMO?

Ao proceder à análise dos cinco planos das disciplinas obrigatórias de Psicologia do curso de Pedagogia, o objetivo foi considerar os conteúdos programáticos destes, já que durante as entrevistas com os egressos a pergunta realizada foi com relação à satisfação deles sobre a composição dessas disciplinas, envolvendo três aspectos: quantidade, distribuição e conteúdo. Os dois primeiros aspectos já foram contemplados na seção anterior, através da análise das alterações dos dois fluxogramas mais recentes do curso. Agora pretendo analisar o conteúdo dessas disciplinas.

Os planos das disciplinas obrigatórias de Psicologia podem ser visualizados em sua totalidade nos Anexos C, D, E, F e G. Por ordem de ocorrência, começo pelo primeiro semestre do curso, quando podemos encontrar a Psicologia da Educação I como uma das disciplinas que fazem parte dos fundamentos da educação, ao lado da História da Educação I, da Sociologia da Educação I, da Filosofia da Educação I, da Antropologia etc.

A Psicologia da Educação I¹⁵, com carga horária de 60 horas, é uma apresentação à ciência psicológica, tanto é que este é o nome da Unidade I de seu conteúdo programático (primeiro passo de sua ementa), que começa fazendo a constituição histórica da Psicologia. Depois, trata a subjetividade como objeto da Psicologia, para em seguida fechar com suas contribuições para as práticas sociais.

A Unidade II contém a constituição da subjetividade na perspectiva histórico-cultural (terceiro item da ementa) e vê a percepção de sujeito; os processos da consciência, atividade, identidade, afetividade e linguagem, e termina fazendo a inter-relação das instituições sociais e a subjetividade.

A Unidade III corresponde ao segundo ponto da ementa e se intitula Psicologia e Educação. É aqui, no final do primeiro semestre, que os alunos irão estudar essa relação entre esses dois campos do saber, além do objeto e da importância da Psicologia da Educação, especificamente para os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Para os alunos, a primeira disciplina de Psicologia na matriz curricular de seu curso representa a base para as demais. Apesar de seu ementário ser bastante teórico e não haver interdisciplinaridade nem aplicação prática, os alunos se recordam bastante de seu conteúdo. A maior crítica foi a falta de contextualização com a realidade vivida em sala de aula, até porque nessa fase os alunos estão ainda se adaptando ao espaço acadêmico. Esses teóricos não podem ser tão aprofundados nesse momento incipiente do curso, daí a sugestão de redistribuir esse conhecimento mais para a metade do curso.

No segundo semestre, há uma continuidade ao processo de inicialização do aluno na ciência psicológica, com a disciplina Psicologia da Educação II¹⁶, de 60 horas, que é composta de apenas duas unidades: a primeira trata sobre a

¹⁵ Ver Anexo C.

¹⁶ Ver Anexo D.

aprendizagem escolar, e a segunda se refere às teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Esses títulos são os dois componentes do ementário do curso.

Na Unidade I, o aluno estuda abordagens teóricas, conceitos e características, componentes e processos; dimensões do processo de ensino e aprendizagem; e concepções sobre as dificuldades de aprendizagem. E é na Unidade II que são conhecidas as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, com apoio nos seguintes autores: Freüd, Skinner, Ausubel, Piaget, Vygotsky e Wallon.

Como os próprios egressos mencionaram, também é uma disciplina bastante teórica, e quem termina repassando a matéria são os próprios alunos, através de seminários, nos quais cada componente do grupo só estuda aquele determinado autor que lhe é designado na divisão das tarefas do grupo. Essa disciplina comporta autores cujas teorias são a base epistemológica de muitos assuntos relacionados à Educação e deveriam ser mais bem reforçados, inclusive com conexões práticas em sala de aula.

No segundo ano do curso, no terceiro bloco (semestre) são cursadas duas disciplinas referentes aos componentes dos FPE do currículo: Fundamentos da Educação Especial¹⁷ e Fundamentos da Educação Infantil¹⁸, ambas de 60 horas.

No plano da primeira disciplina (a Educação Especial), a ementa é bem mais extensa do que nos outros planos. Na primeira unidade, no conteúdo programático é discutida a evolução histórica da atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais. Na segunda, são vistas as necessidades especiais e a atuação do professor; e na terceira unidade é trabalhada a educação inclusiva.

Na primeira unidade, quem ministra a disciplina faz um apanhado dos aspectos históricos e filosóficos da exclusão à inclusão, e das legislações nacionais e internacionais e políticas públicas decorrentes. Na segunda unidade estão a etiologia, a prevenção, a caracterização e o atendimento educacional das deficiências intelectual, auditiva, visual, física, nas síndromes do autismo, de Asperger e de Down, e as condutas típicas em casos de superdotação. A terceira unidade sistematiza os princípios e fundamentos da abordagem histórico-cultural para a inclusão; o processo de inclusão educacional e as modalidades de atendimento educacional.

¹⁷ Ver Anexo E.

¹⁸ Ver Anexo F.

Os conhecimentos dessa disciplina são bastante solicitados hoje pelo mercado de trabalho, no que envolve a Psicologia, a Pedagogia, a Terapia Ocupacional, a Medicina etc. Então, aqui o problema da dicotomia teoria-prática é sentido com mais intensidade do que nas outras disciplinas, pois é preciso ter prática e experiência para lidar com crianças com necessidades especiais. Como os sujeitos desta pesquisa foram professores na fase iniciante da carreira docente, pergunta-se até que ponto não seria uma contradição uma disciplina tão importante como essa ser vista em apenas 60 horas? Seria tempo suficiente para preparar os futuros profissionais que irão trabalhar com essas crianças?

Aqui, outras indagações são pertinentes. Fazendo uma analogia com outras profissões, como um cirurgião ou um piloto de avião na fase inicial da carreira, será que eles seriam colocados para fazer operações sem um treinamento rigoroso e supervisionado? Uma profissão como a docente, responsável por formar e educar pessoas, seria diferente das duas outras citadas aqui? Por que então a maioria dos profissionais graduados não se sente preparada para atuar em sua fase inicial docente? Logo, o que se percebe é que a matriz curricular do curso e tudo que ela envolve (teoria e prática) é fundamental para o bom ou mau desempenho do profissional.

A outra disciplina abordada ainda no terceiro semestre é Fundamentos da Educação Infantil (60 horas), composta de três unidades em seu conteúdo programático.

A Unidade I começa pelos aspectos históricos, políticos e legais da educação infantil e pelos conceitos de infância e de educação infantil. Já na próxima unidade, vê-se a criança e o seu desenvolvimento moral na perspectiva de Piaget e Kohlberg, e as implicações dessas teorias na prática pedagógica; o desenvolvimento da motricidade, da cognição, da afetividade, da linguagem e da moralidade. Na terceira unidade, o conteúdo abarca o lúdico e o processo educativo de crianças e suas relações com o desenvolvimento e a aprendizagem; o jogo infantil nas abordagens psicanalítica, construtivista e sócio-histórica; o desenho infantil na perspectiva de Luquet, Piaget e Vygotsky; a identidade, a formação e o desenvolvimento profissional do professor da educação infantil.

O que se pode questionar aqui é por que essa disciplina faz parte dos FPE? Isso já não seria um indício da própria matriz curricular psicologizante do curso, já que esse estudo (educação infantil) não é exclusividade da ciência psicológica?

Nessa disciplina, alguns dos autores vistos na Psicologia da Educação são repetidos, sem direcionamentos práticos para o assunto do desenvolvimento infantil. Os entrevistados reclamam que há discrepâncias entre o que diz o plano da disciplina e o que dá tempo ser feito, já que há muitas teorias para serem contempladas em uma carga horária mínima.

A última disciplina integrante dos Fundamentos Psicológicos da Educação do curso de Pedagogia trata dos Aspectos Psicossociais da Aprendizagem¹⁹, com 60 horas, ministrada no quarto semestre.

A primeira unidade compõe-se da definição e das visões de aprendizagem e os fatores neurológicos, sociais e emocionais que repercutem sobre ela. Na segunda unidade, são abordados os fatores psicossociais e psicolinguísticos da aprendizagem, entre eles: motivação, autoconceito, autoestima, pensamento, aquisição da linguagem oral e escrita. E a terceira unidade abrange os aspectos psicopedagógicos da aprendizagem. É aqui que o aluno vê os aspectos históricos, as definições, as terminologias, a tipologia e a atuação do professor nos casos de dificuldades/transtornos/distúrbios de aprendizagem.

Analisando o conteúdo programático dessa disciplina, vê-se que a ênfase maior é para as dificuldades de aprendizagem e as intervenções pedagógicas junto a esses problemas.

O conteúdo constitui os principais aspectos relacionados ao psicológico e ao social da aprendizagem humana, mas o destaque mais uma vez se encontra na última unidade, na qual é ensinada a atuação do professor diante dos distúrbios específicos de aprendizagem. Apesar de nenhum autor ou abordagem teórica específica estar presente no conteúdo programático do plano, encontrou-se como objetivo possibilitar o aprofundamento teórico acerca dos aspectos psicossociais que repercutem na aprendizagem humana, que são: motivação, autoconceito e autoestima.

Uma das alterações mais polêmicas entre os egressos entrevistados diz respeito à retirada da disciplina Psicopedagogia do oitavo bloco do fluxograma anterior. Sobre como foi articulada essa mudança, na qual a Psicopedagogia passou a ser optativa em vez de disciplina obrigatória, a professora Morgana esclarece:

¹⁹Ver Anexo G.

Morgana-professora: Quando saíram as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia [2005/2006], a coordenadora de currículo na época (hoje falecida) abordou os docentes da área de Fundamentos Psicológicos para informar que se sentia obrigada a proceder a uma alteração no currículo de modo a adequá-lo às novas diretrizes e essa alteração consistiria na *retirada das disciplinas Psicopedagogia e Psicolinguística do núcleo obrigatório, substituindo-as por outra denominada: Aspectos Psicossociais da Aprendizagem*. Apesar da nossa contestação e argumentação quanto à importância das referidas disciplinas, fomos vencidas sob a alegação de que havia sido feita uma pesquisa nas diversas instituições brasileiras e essas disciplinas não mais figuravam nos currículos.

Fonte: Entrevista, 30/09/2013.

Analisando o plano da disciplina Aspectos Psicossociais da Aprendizagem, através da verificação de seu conteúdo programático, percebe-se a contemplação de alguns assuntos propostos nas ementas das disciplinas optativas²⁰ de Psicolinguística e de Psicopedagogia, encontradas no PPP do curso de Pedagogia da UFPI (2009), o que corrobora as justificativas coletadas durante as entrevistas sobre os motivos das retiradas dessas duas disciplinas do currículo.

Apesar de os planos das disciplinas não apresentarem quantas horas são destinadas para cada assunto ou unidade, o que se sugere é que se dê maior relevo aos assuntos práticos, nesse caso, as formas de intervenção pedagógica diante dos diversos problemas que possam vir afetar o processo ensino-aprendizagem.

Ao realizar a análise documental desses planos, percebi que muitos conteúdos são mencionados ao longo do curso. Dentre os assuntos mais repetidos nas cinco disciplinas de Psicologia estão: histórico da Psicologia, teorias da aprendizagem, teorias do desenvolvimento na perspectiva de Freüd, Piaget e Vygotsky.

Outro ponto importante é que os assuntos se repetem, mas são dados enfoques diferentes, de forma fragmentada. Por exemplo, há em todas as disciplinas a repetição das teorias de Freüd, Piaget e Vygotsky, mas parece haver pouca relação entre eles, e isso não resulta em aprofundamento teórico.

Analisando a quarta pergunta do roteiro de entrevistas dirigido aos professores iniciantes egressos, relacionada à primeira pergunta de pesquisa, sobre o ponto de vista deles quanto aos conteúdos programáticos, a metade concordou com os conteúdos das disciplinas de Psicologia. A outra metade se disse insatisfeita e relatou problemas como conteúdo insuficiente, um pouco superficial, sem

²⁰Ver Anexo H – Disciplinas optativas de Psicologia: ementas e bibliografias.

aprofundamento e sem preparar para a prática, ou seja, sem explorar a relação com a sala de aula.

Natália-egressa: Eu achei um pouco *superficial*, as pinceladas que eram *dadas não eram com muita ênfase, não teve um estudo aprofundado* até mesmo por conta da questão do tempo, a questão da aplicação da disciplina, três meses, quatro, no máximo, mas na verdade essas duas disciplinas iniciais de Psicologia eram vistas mais a questão desses teóricos citados. Eu achei que faltou mais foi aprofundar quanto aos aspectos psicológicos do futuro profissional da educação, era mais voltado para uma teoria bastante específica desses teóricos, sendo que *jamais nos preparou para uma possível situação em sala* dos problemas atuais existentes que a Psicologia da Educação ajuda, de certa forma, muito.

Fonte: Entrevista, 25/07/2013.

A pouca contextualização e relação com a prática em sala de aula são percebidas desde o primeiro semestre até a última disciplina, no quarto semestre.

Meire-egressa: As professoras souberam transmitir o conteúdo, só na primeira Psicologia que eu acredito que foi muito trabalhado só seminário. Elas têm um livro lá que as professoras lançaram e *elas trabalharam só naquele livro*, mas o livro é a respeito do que os grandes teóricos falam: Vygotsky, em relação à Psicologia Infantil, e *a gente mais que deu a aula e não a professora*, mais seminários, eu acho que não foi tão legal.

Fonte: Entrevista, 31/07/2013.

Natália-egressa: Eu sinto uma dificuldade lá da Educação Especial, quando foram vistas algumas deficiências que a gente ia se deparar com as crianças. O autismo foi visto de forma muito pequena, não foi minuciosa, e ao me deparar com uma criança com autismo, eu encontrei dificuldades, porque, olha como foi trabalhado o autismo na Educação Especial, *só uma apresentação de um simples seminário, será se aquilo era o bastante, o suficiente para nós, educadores, nos deparar em uma situação?* Então, tendo uma criança desse tipo, eu me encontro com dificuldade, já tentei me aproximar, já tentei manter a criança calma, aí vem a questão da gente às vezes se sentir um pouco impotente, *só que aí eu não sou psicóloga, eu sou professora, então aí eu tenho que buscar ajuda do psicólogo, o psicólogo já busca outra ajuda*, poderia ter sido com maior ênfase e profundidade para que nós não tivéssemos tantas dificuldades.

Fonte: Entrevista, 25/07/2013.

Como é possível perceber, apesar de identificar que os saberes da Psicologia são necessários, a maioria dos entrevistados não recorda os conteúdos das disciplinas estudadas e não sabe explicar e especificar de que forma esses conhecimentos contribuem para a sua formação e atuação pedagógica. Após uma

aula em que se apresentam algumas das teorias da aprendizagem (Piaget, Vygotsky, Skinner e outros), os egressos demonstram uma compreensão razoável dessas teorias, porém afirmam que continuam a não saber o que fazer em sala de aula, já que, além da importância de compreender como esses teóricos tratam os aspectos psicológicos, é preciso saber o quê, como, e por que fazer, em cada dia letivo, em sua escola, em sua disciplina.

Gatti (2003) mostra que os conteúdos das disciplinas de Psicologia voltadas para os cursos de formação de professores estão impregnados por manuais mais tradicionais, na sua grande maioria traduzidos de originais antigos, sem revisão de conteúdos e com muitos erros de tradução, transformando a Psicologia ensinada em abstrata, modeladora, sem pontos de contato com a realidade escolar, sem construir a ponte teórica com o que é realmente experimentado atualmente em sala de aula. Então é preciso aliar o que é visto nos planos das disciplinas de Psicologia à atuação profissional do pedagogo.

Os espaços apropriados para a avaliação do PPP do curso, enquanto instrumento de planejamento de ações que guiam a formação profissional em um momento histórico-social, são os seminários semestrais (os “encontros pedagógicos”) com a participação de professores, administradores, alunos, egressos e profissionais das instituições onde os alunos estejam desenvolvendo alguma atividade curricular. “Desta avaliação deverão surgir propostas para as alterações necessárias ao aperfeiçoamento do currículo e à melhoria da formação do pedagogo graduado.” (UFPI, 2009, p. 31).

Logo, como faz parte do calendário acadêmico o processo de avaliação periódica do projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia, esta pesquisa poderá se apresentar como importante documento para socializar as informações levantadas nas diferentes etapas dessa investigação.

Além disso, como já afirmei anteriormente, Carvalho (2002) e Sganderla e Carvalho (2010), ao examinarem o pensamento psicológico, demonstram como a Psicologia contribuiu para a constituição do campo educacional brasileiro, como uma das ciências que tem balizado a formação de professores. Ao mesmo tempo, essas autoras argumentam sobre a importância de compreender como esse processo foi se consolidando historicamente para qualificar o trabalho docente, considerando a importância dessa ciência para a Educação. Assim, dentre os desafios que estão colocados para um curso de formação inicial em Pedagogia, estão:

Compreender as diferenças e semelhanças entre os autores; contextualizar a discussão científica presente no período em que viveram e perceber as interlocuções por eles realizadas, além de identificar as decorrências do pensamento de cada autor para a educação, são tarefas fundamentais para a compreensão do pensamento psicológico que foi se consolidando nos meios educacionais durante o século XX. (CARVALHO, 2002, p.59).

Para finalizar, posso dizer que o capítulo cumpriu o objetivo a que se propôs, pois, ao longo da leitura, puderam-se identificar variados significados atribuídos aos saberes da Psicologia na matriz curricular do curso de Pedagogia. Além disso, identificou-se a presença de viés psicologizante do processo de formação no curso de Pedagogia, o qual é resultado de um processo de seleção e de fixação de conhecimentos, os quais acabam sendo incorporados por alunos e egressos, especialmente no trabalho.

5 PSICOLOGIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE? IMPLICAÇÕES PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

As pedagogias psi parecem dominar, hoje, a teoria e a prática educacionais. No mundo inteiro, reformas educacionais e curriculares adotam como orientação principal o construtivismo psicológico ou pedagógico, sob seus vários nomes ou versões. Em vários países, o professorado é “reciclado” de acordo com teorias educacionais piagetianas ou pós-piagetianas: o “novo” professor ou a “nova” professora das reestruturações docentes é, decididamente, uma criatura psi. Programas inteiros de formação e treinamento docente utilizam uma variedade de técnicas de inspiração psicológica para “reorientar” o professorado: técnicas de sensibilização grupal; inicialização nas pedagogias construtivistas; workshops de exploração, exame e modificação do eu; psicopedagogias lacano-piagetianas... (SILVA, 1999a, p. 7).

A retomada temporal do pensamento de Silva (ibidem) representa o que pergunta o título deste capítulo, uma realidade do final do século passado, mas que ainda pode aparecer na formação docente, implicando uma atuação profissional incompleta, haja vista que a profissão de professor deve se constituir e se utilizar de múltiplos conhecimentos, não só os psicológicos, para exercer a função que a sociedade atual exige.

A formação de professores é destaque no cenário educacional mundial e foco de abundantes pesquisas decorrentes das dificuldades que emergem do meio escolar e do contexto sociocultural vigente. Mais do que isso, os teóricos contemporâneos se preocupam com a formação de professores capazes de qualificar o ensino, a partir de uma reflexão crítica, e para isso acontecer também é importante acompanhar os efervescentes debates sobre as reformas curriculares e as mudanças nas práticas pedagógicas.

Neste último capítulo, encaminho-me para a segunda pergunta de pesquisa: Como os saberes da Psicologia estão implicados na formação docente dos pedagogos graduados pela UFPI? Para isso, aprecio a primeira pergunta da entrevista com os egressos, sobre os conhecimentos adquiridos em toda a sua formação inicial que eles mais utilizavam na prática docente iniciante.

A maioria não mencionou as disciplinas de Psicologia. Aqueles que as referiram, o fizeram de forma genérica, citando o termo *psicologia*, sem identificar qual das cinco disciplinas obrigatórias dos FPE era importante. Esse dado é curioso,

considerando que a maior parte dos egressos ressaltou a importância da Psicologia para a sua atuação profissional.

No questionamento sobre os conteúdos mais lembrados nas disciplinas de Psicologia, foi revelado que uma parte da amostra entrevistada não se recorda mais de nenhum assunto de Psicologia abordado no curso de Pedagogia. E o assunto mais citado foi Vygotsky, mencionado pela metade dos entrevistados. Em tempo, a metade da amostra também se declarou insatisfeita com os conteúdos vistos nas disciplinas de Psicologia, na fase da primeira pergunta de pesquisa²¹.

A resposta do egresso Maurício resume os diversos conteúdos lembrados por uma parte deles, o que os marcou na Psicologia:

Maurício-egresso: A gente viu a questão da *família* na Psicologia I, trabalhou *sexualidade*. Nós trabalhamos todas as teorias do *Vygotsky, Piaget, Skinner, Freud, Ausubel, Wallon*. Fundamentos da Educação Infantil tem *Pestalozzi, Froebel*. Educação Especial nós trabalhamos também a questão histórica, do olhar da sociedade para a *pessoa especial*, o PNE. Os Aspectos Psicossociais da Aprendizagem a gente viu *neurociência*, a gente viu *as partes do cérebro*, essa questão do letramento e dos *transtornos da educação*, como dislexia, disgrafia, discalculia [...].

Fonte: Entrevista, 16/07/2013.

Ao serem indagados na terceira questão sobre se existe semelhança entre o que foi ministrado na formação inicial, nas disciplinas de Psicologia, e a prática docente, somente alguns responderam haver uma dicotomia teoria-prática; a maioria concordou que havia “alguma semelhança”.

Iolanda-egressa: [...] às vezes quando o aluno chega com algum problema em sala de aula, a gente sempre tenta resolver, procura conversar com ele e também até a questão dos conteúdos, isso também é uma parte muito importante porque a gente tem que ver o nível que aquelas crianças estão para eu poder estar ensinando elas, tem que saber qual o nível de desenvolvimento que elas se encontram.

Fonte: Entrevista, 15/07/2013.

Maurício-egresso: Deu para *compreender várias situações em sala de aula e poder lidar com aquela zona de desenvolvimento do Vygotsky que eu me lembro como se fosse hoje*. Uma vez em sala de aula eu disse para a turma que tem que ser heterogênea mesmo, porque cadê a zona de desenvolvimento proximal do Vygotsky? Esses alunos que não atingiram a zona de desenvolvimento potencial, mas que estão prestes a chegar lá, por que não colocar isso naqueles

²¹Ver roteiro de perguntas no Apêndice C.

que já chegaram nesse potencial e para eles estarem mais perto de aprender? Mas aí a escola já trabalha, eles fazem remanejamento de turma bem declarado, *uma escola com uma turma com alunos muito bons e outra turma com alunos com mais dificuldade. Fica mais fácil de o professor trabalhar.*

Fonte: Entrevista, 16/07/2013.

No entanto, na pergunta seguinte da entrevista, questiono o que deveria ter sido ensinado ou feito pelas professoras nas disciplinas de Psicologia. Obtive os seguintes exemplos de respostas: mostrar mais a realidade da sala de aula e menos seminários; ter ensinado mais a conduzir o trabalho em sala de aula na escola. Ou seja, foi identificado mais um conflito: eles sentem muito a falta da “prática”, embora a maioria tenha negado na pergunta anterior essa separação entre teoria e prática nas disciplinas de Psicologia, como é notório na maioria dos fragmentos registrados aqui. Um exemplo é o trecho adiante:

Amora-egressa: Eu acho que várias escolas *precisam mais da parte da Psicologia*, trazendo para a educação especial, *compreender os transtornos que ocorrem* na sala de aula, isso é o que está mais inchando a nossa sala de aula, inchando no sentido de que *cada dia aparece mais transtorno dentro da sala de aula e a gente não é capacitado para estar diagnosticando*, pode encaminhar para a psicóloga da escola, mas não dizer essa criança tem isso, essa criança tem aquilo.

Fonte: Entrevista, 12/08/2013.

Os pedagogos em formação demonstram, ainda, dificuldades para identificar e explicar conteúdos que foram estudados nos primeiros dois anos do curso de Pedagogia. Um exemplo disso é que, depois de formados e já atuando na fase inicial da carreira docente, quase nenhum deles citou os FPE como sendo utilizados na sua prática pedagógica. Eles não se lembram dos títulos das disciplinas, dos conteúdos principais, dos nomes dos professores.

Kamene-egressa: Bom, conteúdo eu lembro no início que a gente falou sobre Freud, *se eu não me engano* foi Freud, que ele falava *acho que era* da Psicanálise, *uma coisa assim*, a gente estudou Piaget, Vygotsky e Wallon, que é o que predomina na Pedagogia, e aí tem esses três teóricos, *eu não lembro quem trabalhava o quê*, mas eu sei que, se eu não me engano, o Piaget trabalhava o construtivismo, *não sei se o Vygotsky era o behaviorismo*, ou se era... *eu não lembro direito*, mas eu sei que a gente estudou construtivismo, o behaviorismo, esses teóricos, o Piaget, o Freud, o Vygotsky... ah, Psicanálise da língua escrita nós estudamos também nessas disciplinas, acho que de lembrança que eu tenho, só.

Fonte: Entrevista, 14/08/2013.

A respeito desse distanciamento entre o que é ministrado em sala de aula e o que realmente os alunos precisam utilizar, os egressos entrevistados expuseram:

Betânia-egressa: Houve uma grande diferença, eu acho que *o curso hoje ele prepara estudiosos, ele não prepara professores*. Há uma grande divulgação para ir para mestrado, para uma iniciação científica, para formar artigos, seminários, essas coisas assim, mas não há essa estrutura de formar professores, isso aí eu sei porque eu vivi também iniciação científica, tudo isso eu vivi, e foi o que eu mais senti, mas *quando a gente vai para a sala de aula é que a gente sente*. Então faltou um equilíbrio. Tinha que existir uma disciplina que *passasse mais a realidade de sala de aula, como enfrentar os problemas, como receber os alunos, como conviver com determinadas situações*. Os professores da gente acabam chegando ao tema, mas não são aprofundados, então *tem muita teoria e pouca prática* e a prática já é aqui bem no final, todo mundo aperreado com TCC.

Fonte: Entrevista, 15/08/2013.

Alana-egressa: Eu acho que deveria a gente chegar à escola, *ver uma dada situação e saber lidar com aquela situação*, eu acho que isso não foi trabalhado, porque eles ensinam o que a gente deve ensinar, mas te coloca na sala que tem um aluno que está passando por um problema lá na casa dele, que ele *está sendo abusado*, se eu chegar lá na escola e vir um aluno fazendo uma coisa com outro, *eu não vou saber como agir, e era, entre aspas, para eu saber agir*.

Fonte: Entrevista, 06/08/2013.

Iolanda-egressa: Deveria ter tido mais práticas, pois a gente sente muita falta das práticas. *É um curso muito teórico*, somente duas disciplinas relacionadas à prática, que foram os estágios. A gente sente muita falta de pôr em prática aquilo que a gente vê aqui na sala de aula na universidade. *E quando você chega ao mercado de trabalho para você atuar, você sente um baque muito grande* porque você precisaria ter mais prática. *Não foi suficiente*. Talvez fosse melhor *ter um curso integral. Aula de manhã e prática de tarde*.

Fonte: Entrevista, 15/07/2013.

Amora-egressa: Eu acho que o que a gente sente mais dificuldade é *entender o que passa em cada cabecinha daqueles alunos*, porque a gente entende que cada um é diferente de cada um. Como a gente faz para entender cada um na sua individualidade, como é que a gente faz para *compreender realmente o quê que aquele aluno quer*, com a linguagem que ele está usando, tentar adaptar aquilo com a gente.

Fonte: Entrevista, 12/08/2013.

A ênfase dos sujeitos de pesquisa sobre a Psicologia está na dimensão das relações, ou seja, percebem na Psicologia a possibilidade de compreender melhor as pessoas e as relações que elas estabelecem entre si. E esse conhecimento a

respeito dessas relações não aparece nas falas dos entrevistados como sendo derivados de referenciais teóricos vistos nas disciplinas. Posso entender daí que eles exercem a docência muito mais por ensaio e erro, e pelo bom senso, do que uma fundamentação psicológica propriamente dita, exemplificado a seguir:

Alecsei-egresso: *A Psicologia da Educação vai nos proporcionar a compreensão maior do outro, do aluno em si, e a desenvolver algumas estratégias de aprendizagens, algumas estratégias para que esses alunos aprendam mais, ou eu acho que também não só fazer com que os alunos aprendam, mas crescer também, fazer com que nós crescamos enquanto pessoas mesmo, que nós nos tornemos mais humanos, a enxergar o lado do outro.*

Fonte: Entrevista, 17/07/2013.

Iolanda-egressa: [...] vai nos ajudar a *entender mais o ser humano*, de que forma ele age, *por que ele age daquele jeito*, quais são os fatores que levam. Eu acho bem interessante compreender um pouco do homem através da Psicologia.

Fonte: Entrevista, 15/07/2013.

Alana-egressa: Eu me interesso, *eu acho muito interessante esse mundo*, às vezes eu penso que *eu deveria ser era psicóloga para ouvir o povo porque eu gosto de dar conselhos. Eu gosto de conversar*, a pessoa fala para mim, eu gosto de dar conselhos, *de estar ajudando*, eu acho isso muito bom, *eu acho bonito, eu gosto dessa área*. Eu acho que contribuiu, *eu não posso te especificar em que momento da minha graduação, em quê que ela contribuiu, mas com certeza ela contribuiu.*

Fonte: Entrevista, 06/08/2013.

A partir do material empírico apresentado neste capítulo, pode-se afirmar que a dicotomia teoria-prática ainda persiste, ao lado da psicologização da formação docente, como um dos principais problemas a serem superados nos cursos de licenciatura, em especial na Pedagogia.

Para refletir sobre o processo de superação do apartamento teoria e prática nas disciplinas de Psicologia nos cursos de formação de professores, um excelente recurso pedagógico, simples, mas que deve potencializar as experiências docentes é lembrado por Vercelli (2008), que seria aproveitar as situações do cotidiano escolar que os futuros professores trazem para serem discutidas em sala de aula, e isso contribui muito para o entendimento das teorias da Psicologia. Quando isso ocorrer, deve ser valorizado e incentivado, pois são estudos de casos que podem auxiliar os outros acadêmicos que ainda não passaram por aquela situação.

Segundo Larocca (2002a), a Psicologia da Educação deveria ser vista como um diálogo indissociável entre ação e reflexão, pois, em sua concepção, ela ultrapassa a noção de fundamento teórico na formação docente, e só assim suas possibilidades de melhor intervir na Educação se ampliariam. Isso permitiria ao professor que ministra as disciplinas de Psicologia nos cursos de licenciatura a interlocução entre teorias e práticas e não a mera execução de propostas pensadas fora de seu contexto pelos especialistas.

Ainda quanto à relação teoria e prática, Gatti (2003) mostra que, em um dos estudos sobre as transformações que ocorreram no Curso de Pedagogia, desde sua criação, até hoje, os processos formativos ainda evidenciam a pouca relação entre teorias e práticas e a quase ausência do estabelecimento de conexões entre os “componentes curriculares acadêmicos e a parcela de formação docente que acontece nas escolas, em que pesem as recomendações das diretrizes nacionais para essa formação” (ibidem, p. 159). Ainda sobre essa questão, a autora afirma:

O que se verifica, portanto, na prática, são projetos pedagógicos pouco operantes, com currículo fragmentado, quando não um tanto incongruente, em que predomina a formação de caráter excessivamente genérico. A formação teórica é altamente relevante, mas a generalidade com que se apresenta nas ementas é preocupante, como é igualmente preocupante a ausência de relações com os conhecimentos advindos do mundo do trabalho docente e da educação básica nesses cursos. (ibidem, p. 158).

A partir da análise das falas, pode-se concluir que os saberes das disciplinas de Psicologia estão diretamente implicados com a formação inicial docente dos egressos do curso de Pedagogia. Houve consenso de que esses saberes são relevantes e contribuem para aperfeiçoar a formação docente, fornecendo ao pedagogo em formação base conceitual, a fim de que possa exercer a docência com competência.

Kamene-egressa: Como foram as primeiras disciplinas, foi a partir daí que elas deram os primeiros alicerces para a gente ter a base para acompanhar o curso até terminar. Então *teve bastante importância na minha formação*, foi através disso que até o final do curso que é o que você mais se apegava, que são esses teóricos que a gente vê no início do curso, foi Piaget, Freud, depois entra o Freire e vai, Vygotsky. *Esses teóricos a gente carrega até o final*, volta e outra você vê citações, você vê comentários, referências relacionadas a eles, então não tem como você desapegar, de forma alguma, deles.

Fonte: Entrevista, 14/08/2013.

Maurício-egresso: [...] é nessa hora que eu utilizo, porque *eu vou identificando os estágios em que eles estão, como evoluir*, como através da linguagem também, o falar deles, a socialização que é importante.

Fonte: Entrevista, 16/07/2013.

Alecsei-egresso: São esses conhecimentos que nos direcionam rumo ao desenvolvimento da compreensão e *aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem*. São eles que nos *permitem entender o aluno de maneira global*, e tentar compreendê-lo no seu todo, bem como seus conhecimentos, habilidades, comportamentos, desenvolvimento. Devido a isso *nos direcionar para um melhor relacionamento com eles e, então, poder promover sua aprendizagem de maneira significativa*. Entretanto, isso só acontecerá se tivermos domínio das teorias psicológicas, porque o conhecimento teórico serve como subsídio para entender, *reconhecer algumas reações dos discentes* diante de determinados acontecimentos e suas habilidades para posicionar-se diante de situações desafiadoras.

Fonte: Entrevista, 17/07/2013.

No entanto, apesar de ambos os grupos de professores (iniciantes e experientes) concordarem que as disciplinas componentes dos FPE contribuem para a formação e, conseqüentemente, para a prática docente, os pedagogos-professores egressos entrevistados não conseguiram explicar com clareza suas contribuições no cotidiano escolar, utilizando-se da linguagem do senso comum, o que indica uma não apropriação desses conhecimentos, um achado que deve ser mais bem estudado e discutido para que o ensino de Psicologia no curso de Pedagogia seja significativo.

Larocca (2002a) acredita que a Psicologia, nos cursos de licenciatura, deveria buscar a compreensão do que ocorre nas escolas de ensino fundamental e médio, problematizando sobre quem é o aluno e o que ocorre no cotidiano das escolas. As situações vivenciadas na prática pedagógica precisam ser pensadas e analisadas já na formação inicial.

Contudo considero que os saberes necessários para o exercício da docência não são adquiridos somente na formação inicial do professor, mas durante o desempenho das suas atividades pedagógicas, quando deixam de ser estagiários e passam a ser professores-titulares. É nesse processo que eles vão aprendendo a administrar os imprevistos que surgirão, de acordo com o excerto adiante:

Alecsei-egresso: Mas você precisa não é só da Didática, da Metodologia, *não é só a Psicologia que vai resolver os problemas*, que vai fazer com que nós nos portemos bem em sala de aula, então, *é a união, são todas as disciplinas e mais*

a sua experiência, mais a sua prática que vai nos fazer profissionais por excelência, porque isso conta muito, são realidades diferentes, contextos sociais totalmente diferentes.

Fonte: Entrevista, 17/07/2013.

Nesse aspecto, as opiniões, tanto dos egressos como das professoras entrevistadas, se encontram: os saberes da Psicologia são significativos para a formação inicial docente, sem menosprezar a relevância dos outros fundamentos da educação, como os sociológicos, filosóficos, antropológicos. Uma prática pedagógica eficiente depende de uma formação profissional abrangente, já que a Psicologia nunca foi e nunca será capaz de dar conta de resolver todos os problemas educacionais.

Larocca (1999) compreende que a perspectiva de melhoria da Educação não passa pela solução psicológica exclusivamente, como também não passa pela solução isolada de outras áreas que lhe são complementares, na compreensão do fenômeno educativo, como Filosofia, Biologia, Sociologia, entre outras. É preciso reconhecer que cada área do conhecimento tem limites para compreender os processos de crescimento e desenvolvimento do ser humano. Dessa forma, relações mais simétricas precisam ser construídas entre as diversas áreas do conhecimento e a Educação.

Costa, Silveira e Sommer (2003) explicam que, quando a Pedagogia se utiliza dos saberes da Psicologia sem reflexão crítica, pode ser encarada como uma mera adaptação de ações da Psicologia ou uma forma de aquisição dos conhecimentos desta, por isso a crítica desta pesquisa em torno do psicologismo. Então há de existir equilíbrio. A Psicologia, juntamente com a Educação e as demais áreas do conhecimento, deve procurar compreender e atuar no lócus da prática educativa.

Entendo, por conseguinte, que é visível a necessidade de revisão dos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial em Pedagogia que vise à superação da já conhecida dicotomia teoria e prática, pois se constatou um ensino de Psicologia desconectado não só da prática educativa dos egressos na fase inicial da carreira docente, como também descontextualizado da própria formação do curso, sem se interligar com as outras disciplinas da matriz curricular. Os saberes da Psicologia não dialogam com os da Didática, os das Metodologias, os dos Estágios Supervisionados, por exemplo, além de os conteúdos e os teóricos estudados serem muito repetitivos.

As implicações da Psicologia no campo da Educação são um tema cativante e desafiador, que permanece atual, proporcionando estudos e pesquisas de vários e renomados cientistas.

OS ALVOS

Os *alvos* foram a(tingidos) por outras cores, grifados, nesse campo de debate. A pesquisa foi engatilhada pelo desejo de continuar estudando e aprofundando conhecimentos sobre o currículo, a formação de professores e as práticas pedagógicas.

Após o levantamento bibliográfico para conhecer o estado atual dos conhecimentos sobre a temática investigada nos bancos digitais de teses e dissertações, percebi que minha problematização, em forma de duas perguntas de pesquisa, do modo como estava sendo arquitetada, acrescentaria contribuições para o campo destinado à Psicologia da Educação.

Retomo, aqui, minhas duas perguntas da pesquisa:

- Que significados são atribuídos aos saberes da Psicologia no currículo do curso de Pedagogia da UFPI?
- Como os saberes da Psicologia estão implicados na formação docente dos pedagogos graduados pela UFPI?

Munida de duas potentes metodologias – a entrevista semiestruturada e a análise documental – e tendo os Estudos Culturais pós-estruturalistas como meu arsenal teórico-metodológico –, parti para o campo a fim de me encontrar com meus sujeitos de pesquisa: dez egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia que já estavam atuando na docência e cinco professoras que lecionavam as disciplinas de Psicologia ou estiveram à frente da coordenação do curso, ou participaram dos processos de reformulações curriculares.

Escolhi como objeto de estudo o currículo do curso de Pedagogia da UFPI, como o “território de contestação/investigação”, pelo fato de possuir uma quantidade significativa de disciplinas obrigatórias e optativas de Psicologia e por causa dos resultados apontados pela pesquisa da Carvalho (1997), encontrada na fase do estado da arte. As duas pesquisas de mestrado dialogaram nesse espaço de tempo. Embora o enfoque de análise da Carvalho (*ibidem*) tenha sido bem diferente, os resultados se complementaram.

Carvalho (*ibidem*) se propôs a analisar os conteúdos manifestos pelas professoras de Psicologia entrevistadas e expressos nos planos das disciplinas de Psicologia, através do método da análise de conteúdo da Laurence Bardin. A autora mostrou naquela época que o ensino de Psicologia não estava dando contribuições

efetivas para a compreensão do processo educacional e das práticas educativas, havendo o predomínio de discussões teóricas desvinculadas das “questões educacionais, revelando preocupação apenas com a formação do indivíduo enquanto sujeito psicológico, e não com a formação do indivíduo que está se tornando educador” (CARVALHO, 1997, p. 201). Em suas conclusões, ela aponta a necessidade de novos estudos que possam resgatar a história e as problemáticas inerentes ao curso de Pedagogia da UFPI.

Anos depois, esta pesquisa revelou, procedendo a uma análise cultural, como determinados artefatos (que são produções da cultura), no caso do currículo de Pedagogia da UFPI, colocam em circulação significados que atuam na fabricação de pessoas; neste caso, os professores egressos na fase inicial da carreira docente e as professoras do curso. Assim, ao desenvolver uma análise cultural, utilizando principalmente os conceitos de cultura e linguagem (HALL, 1997), examinei significados que circulam na formação inicial em Pedagogia, nas disciplinas de Psicologia. Como o currículo é um artefato cultural que expressa significados que são construídos socialmente (SILVA, 1999b), é possível refletir sobre o processo de formação capaz de inventar e produzir sujeitos sociais – no caso desta pesquisa, docentes.

Isso ocorre no curso de Pedagogia da UFPI, na medida em que, com o passar do tempo (17 anos entre as duas pesquisas mencionadas), observa-se a recorrência da dissociação entre teorias e práticas, ou seja, a permanência de uma formação inicial de profissionais em que a formação teórica parece estar dissociada de conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não respondendo às necessidades de formação profissional que a contemporaneidade coloca aos professores.

Ao proceder a uma análise cultural do currículo de Pedagogia, cabe ainda problematizar o processo de naturalização que posiciona a ciência psicológica como a fonte principal de conhecimentos sobre os fenômenos educativos, por seu caráter científico, em detrimento de outros conhecimentos, principalmente aqueles relativos à ciência pedagógica.

Para a maioria dos egressos, a Psicologia é reconhecida como muito importante na formação docente, mas muitos ainda associam os saberes dessa área a um “poder místico”, como se fossem os conhecimentos desse campo que permitissem “entender a mente infantil” ou “descobrir o que se passa na cabeça de

cada aluno”, ou mesmo “dar conselhos”, fazendo uso dos próprios termos utilizados pelos entrevistados.

As professoras do curso estão, no que tange às discussões de alterações curriculares nos Fundamentos Psicológicos da Educação (FPE), em um campo intenso e controverso de debate, pois há duas correntes em trâmite. Uma entrevistada revelou que, a cada reforma na matriz curricular do curso em que se exclui uma disciplina de Psicologia, o ementário pertencente àquela disciplina é transferido para outra, acumulando muito conteúdo, com carga horária insuficiente para ministrá-lo. E muitos desses conteúdos excluídos não são só importantes, mas considerados essencialmente necessários para a formação do professor.

Na visão do outro grupo, a favor da redução da “influência da ciência psicológica”, a Psicologia poderia ceder espaço para outras disciplinas “práticas” mais importantes. Esse pensamento dominante faz com que ocorra uma progressiva redução da presença desses conhecimentos no currículo a cada reforma.

Se, no curso de Pedagogia, as disciplinas de Psicologia forem trabalhadas sempre de forma teórica, sem conexão com as realidades escolares, dificilmente o futuro professor vai conseguir estabelecer relações com a sua prática profissional. Em sua formação inicial, o aluno precisa trabalhar com problemáticas escolares e buscar nos arcabouços teóricos das disciplinas os fundamentos para ser capaz de refletir sobre esses problemas e de elaborar estratégias para sua superação.

Comungo das ideias de Costa, Wortmann e Silveira (2014), quando relatam que a introdução das discussões culturais de Stuart Hall no campo do currículo aqueceu as tendências curriculares e até modificou seus temas de estudo, ao trazer outras problematizações para a área. A teoria e a pesquisa no campo curricular foram afetadas de tal forma que quase não se consegue mais falar de currículo sem falar de cultura nos estudos do campo.

A ebulição intelectual ocorrida com a entrada dos Estudos Culturais no campo da educação brasileira não tem precedentes, embora tenha sido uma movimentação iniciada há mais de vinte anos. Marcou indelevelmente uma geração de pesquisadores, expandiu-se territorialmente, revisou concepções e práticas. Não se tratou de mais um modismo em uma era que se muda de posição, identidade, opinião e ideário assim como se troca de roupa. Abre um imenso mosaico de possibilidades de formulação, problematização e análise de questões. (ibidem, p. 646).

Enfim, acredito que o ensino de Psicologia na formação de professores é um assunto tão amplo quanto complexo, e por isso exige estudo e reflexão permanentes. Afinal, a partir de uma perspectiva dos campos teóricos que orientam a investigação, nossas pesquisas constroem respostas “assumidamente parciais, incompletas e orientadas pela preocupação com a apresentação das circunstâncias, a não pela busca das causas” (WORTMANN, 2007, p.77).

É com essa perspectiva que esta *batalha* manda *cessar-fogo*. E já que comecei do fim, posso encerrar o assunto pelo começo.

Os *alvos* foram atingidos (essa pesquisa) e tingidos de outras cores (as pesquisas vindouras). Este estudo não esgota o assunto a respeito das relações entre Psicologia da Educação, Pedagogia, currículo, formação docente. Esta pesquisa abre um leque de possibilidades para outras investigações.

Por isso, quero voltar ao início, o *gatilho*, pois esta pesquisa me envolveu profundamente para continuar trilhando meu caminho de formação acadêmica, aprofundando meus conhecimentos a respeito dos Estudos Culturais em Educação. Esse é o gatilho teórico para continuar a discussão dos temas envolvendo a Psicologia na Educação. Ficou dele em mim também uma sensação de algo muito aberto, novo e cheio de expectativas.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (Org.). **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-28.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 1º jul. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 1º jul. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2012.

CANUTO, Zita. **A Psicologia da Educação na formação do professor: contribuição na construção de saberes docentes a partir dos olhares de estagiários da Universidade de Caxias do Sul**. 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2007. Disponível em: <http://bdtd.unisinos.br/tde_arquivos/10/TDE-2007-10-08T134747Z-375/Publico/a%20Psicologia%20da%20educacao.pdf>. Acesso em: 12 set. 2012.

CARNEIRO, Nathália Lima Garcia. O processo de “psicologização” da Pedagogia no Brasil. In: SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2010. Disponível em: <http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/uploads/248/original_1.1.__12_.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2014.

CARVALHO, Diana C. de. A Psicologia diante da educação e do trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, jan./jun. 2002.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **O ensino de Psicologia no curso de Pedagogia da UFPI e suas contribuições na formação de educadores**. 1997.

118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1997.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COLL, Salvador César et al. (Org.) **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-60, ago. 2003.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Stuart Hall: tributo a um autor que revolucionou as discussões em educação no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 635-649, abr./jun.2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000200015&script=sci_arttext>. Acesso em: 2 jul. 2014.

DIONE, Jean; LAVILLE, Christian. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 62-83.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Cristina Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-170.

GATTI, Bernardete Angelina. Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. In: TIBALI, Eliandra F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A Editora Ltda., 2003. p. 105-127.

GONTIJO, Rebeca. História, cultura, política e sociabilidade intelectual. In: SOIHET, R.; BICALHO, M.; GOUVÊA, M. **Culturas políticas**: ensaios de história cultural, história política e ensino de história. Rio de Janeiro: MAUAD/FAPERJ, 2005. p. 259-284.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da Educação**: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GUEDES, Neide Cavalcante. **A construção dos conceitos de formação profissional e prática pedagógica**. Teresina: EDUFPI, 2002.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LARA, Aline Frollini Lunardelli. **Formação docente e racionalidade instrumental: reflexões sobre a Psicologia a partir do depoimento de professores**. 2006. 205 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/Teses_dissertacao_outros/Dissertacao_ALINE%20LARA.pdf>. Acesso em: 13 set. 2012.

LAROCCA, Priscila. **Psicologia na formação docente**. Campinas: Alínea, 1999.

_____. Problematizando os contínuos desafios da Psicologia na formação docente. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002a. p. 31-45.

_____. **Psicologia e prática pedagógica**: o processo de reflexão de uma professora. 2002b. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002b. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000257441>>. Acesso em: 14 set. 2012.

LEVANDOVSKI, Ana Rita. **Contribuição da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente no ensino fundamental**: um estudo por meio da metodologia da problematização. 2008. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2008/2008%20-%20LEVANDOVSKI,%20Ana%20Rita.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2012.

LIMA, Candice Marques de; CUPOLILLO, Mercedes Villa. A teoria histórico-cultural e a dialética inclusão/exclusão nas instituições de ensino. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 263-278, jul./dez. 2006.

LIMA, Valéria Maria Fonseca de. **Psicologia e formação de professores**: reflexões sobre os conteúdos de Psicologia da Educação. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/valerialima.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2012.

LUCION, Cibele da Silva. **A disciplina Psicologia da Educação e a prática docente em ciências naturais**. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009. Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000040/0000406B.pdf>>. Acesso em: 1º set. 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2008.

MARENDINO, Rosane Barbosa. A Psicologia e a formação de professores nas décadas de 1910 e 1920: particularidades históricas e campos de diálogo. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 34, n. 2, p. 283-306, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/8484/5942>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.

PAINI, Leonor Dias. **Psicologia educacional**: a vez e a voz dos acadêmicos de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná. 2006. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-29102007-201022/pt-br.php>>. Acesso em: 2 set. 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PESSOTTI, Isaías. Notas para uma história da Psicologia no Brasil. In: ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Org.) **História da Psicologia no Brasil**: primeiros ensaios. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 209-227.

PILÃO, Jussara Moreira. **Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia**: um estudo a partir da visão do aluno. 1994. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/pos/ped/resumo/resu277.htm>>. Acesso em: 4 set. 2012.

PINTO, Karina Pereira. Psicologia na formação de professores: reflexões sobre esta relação e suas implicações sociais. IN: COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 6., 2013, Vitória da Conquista, BA. **Anais eletrônicos...** Vitória da Conquista, BA: UESB, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/view/2288/1958>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

PREVIDELLI, Amanda. Os melhores cursos de Pedagogia do Brasil. **Guia do estudante profissões vestibular**. São Paulo: Editora Abril, 2014. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/blogs/melhores-faculdades/category/pedagogia/>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas do eu. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 30-45.

SGANDERLA, Ana P.; CARVALHO, Diana C. de. A psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 107-115, jan./mar. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas do eu. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999a. p. 7-13.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a prática do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

_____. A crítica pós-estruturalista do currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007a. p. 117-124.

_____. Os estudos culturais e o currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007b. p. 131-137.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI**. Teresina: UFPI, 2009. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/cc/arquivos/files/pedagogia_cmpp.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometria, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p.163-186, 2002.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p. 37-69.

VERCELLI, Lígia de Carvalho Abões. A Psicologia da Educação na formação docente. **Dialogia**, São Paulo, v.7, n. 2, p. 223-233, jul./nov. 2008.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas do eu. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 143-213.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Cristina Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisas em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 71-90.

_____. O currículo na literatura infanto-juvenil: uma incursão à escola Hogwarts e ao mundo de Harry Potter. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 11, n. 2, p. 162-178, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/wortmann.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

APÊNDICE A – Desdobramento do currículo de Pedagogia²²

ÁREA	DISCIPLINAS	CATEGORIA	SEMESTRE	CH	CH TOTAL
Fundamentos Psicológicos da Educação	1. Psicologia da Educação I	OB	1º	60h	300h
	2. Psicologia da Educação II	OB	2º	60h	
	3. Fundamentos da Educação Infantil	OB	3º	60h	
	4. Fundamentos da Educação Especial	OB	3º	60h	
	5. Aspectos Psicossociais da Aprendizagem	OB	4º	60h	
	6. Psicolinguística	OP	–	60h	
	7. Psicologia Social	OP	–	60h	
	8. Psicopedagogia	OP	–	60h	
	9. Psicodinâmica das Relações Humanas	OP	–	60h	
	10. Psicologia Cognitiva	OP	–	60h	

Fonte: adaptado de Universidade Federal do Piauí (2009).

Legendas: CH – Carga Horária; h – horas; OB – Obrigatória; OP – Optativa

²² Esta é a atual distribuição das disciplinas componentes dos Fundamentos Psicológicos da Educação do mais recente Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia, datado de 2009.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Professor(a),

Estou realizando uma pesquisa qualitativa com o objetivo de investigar os significados que são atribuídos aos saberes da Psicologia no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí. Para isso, necessito realizar entrevistas com egressos que estão atuando na docência e com algumas professoras do referido curso. Para fins de pesquisa, as entrevistas serão gravadas e transcritas, se autorizadas.

A pesquisadora responsável por coletar esses dados é Lia Beatriz Mesquita Costa (mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos-RS), sendo orientada pelo professor doutor Luís Henrique Sommer.

Sua participação é por demais importante para a realização dessa investigação, por isso gostaria de contar com a sua colaboração.

Por meio deste termo declaro que fui informado(a):

- a) Dos objetivos e procedimentos da pesquisa;
- b) De não ser identificado(a) em nenhum momento ou etapas da pesquisa, sendo que todas as informações coletadas serão mantidas sob sigilo ético, não tendo o nome divulgado em nenhum momento;
- c) De que o material coletado será utilizado exclusivamente para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela se desdobrarão;
- d) Da possibilidade de ser prestado qualquer esclarecimento durante a realização da pesquisa.

(assinatura do participante)

Teresina, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com os egressos

CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO DE PESQUISA:

Questões

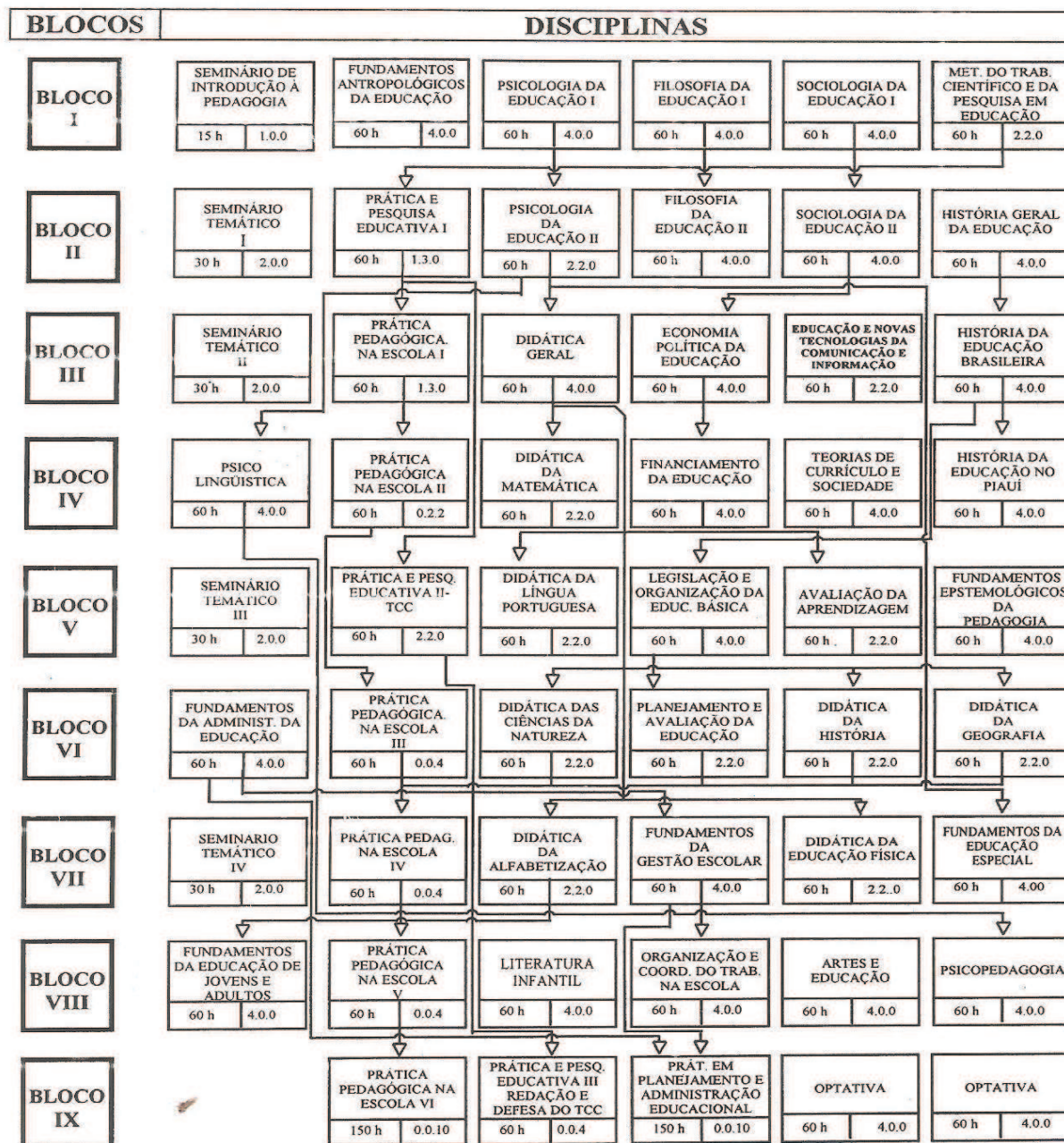
- 1) Sexo.
- 2) Idade.
- 3) Área de atuação na docência.
- 4) Você começou alguma especialização? Se sim, qual?
- 5) Por que escolheu o curso de Pedagogia da UFPI?

Questões

- 1) Professor(a), você lembra quantas e quais eram as disciplinas relacionadas aos fundamentos psicológicos da educação no seu curso de Pedagogia?
- 2) Professor(a), você concorda com a quantidade dessas disciplinas na matriz curricular? Foram disciplinas de mais ou de menos? As cargas horárias destinadas a elas foram suficientes? O que você acha disso?
- 3) Professor(a), e com relação à distribuição delas na matriz curricular, vistas nos dois primeiros anos do curso, o que você pensa a respeito?
- 4) Professor(a), e qual seu ponto de vista sobre os conteúdos dessas disciplinas obrigatórias de Psicologia? Ficou satisfeito(a)? Se não, o que faltou? O que mudaria?
- 5) Qual disciplina mais marcou você? Quais foram as mais importantes de todo o currículo do curso? Por quê?
- 6) Você vê o curso de Pedagogia da UFPI com um discurso psicologizante em relação aos demais? Justifique.
- 7) De quais conhecimentos adquiridos na sua formação inicial você se utiliza mais na sala de aula, enquanto docente?
- 8) Você se lembra de algum conteúdo das disciplinas de Psicologia ministradas na sua graduação? Se sim, qual?
- 9) Existe semelhança entre o que você viu na sua formação inicial docente nas disciplinas de Psicologia e o que você precisa saber na sua prática pedagógica? Houve uma dicotomia teoria-prática? Justifique.
- 10) Você está satisfeito com o que foi ensinado nessas disciplinas? Se não, o que os professores ministrantes da área poderiam ter feito e não fizeram?
- 11) Qual o significado que você atribui aos conhecimentos de Psicologia para sua formação como professor(a)?

ANEXO A – Fluxograma anterior do curso de Pedagogia²³

FLUXOGRAMA DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI



Carga horária total do Curso: 3.195h

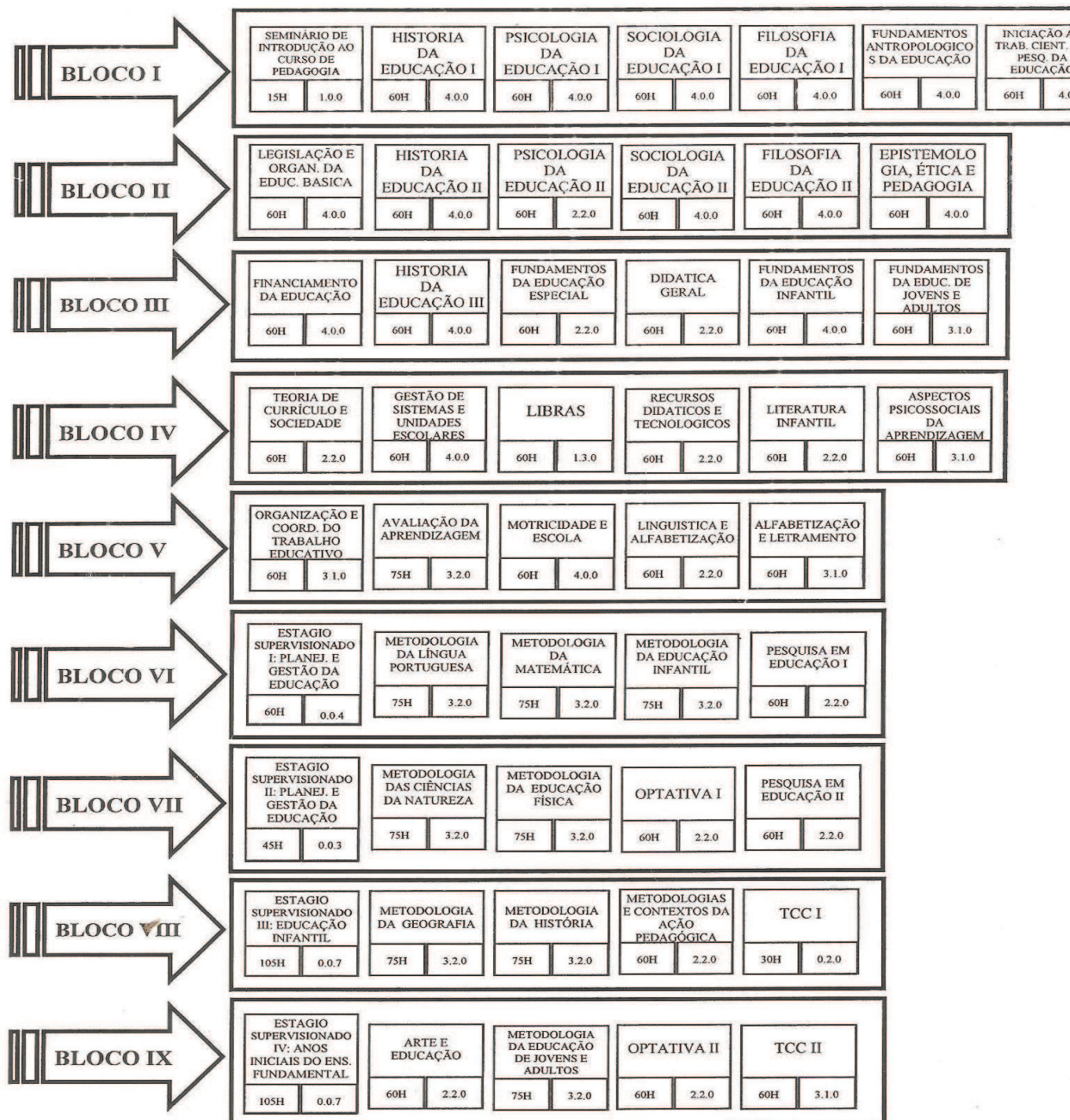
Total de créditos: 213

As setas representam a relação de pré-requisitos

* Os Estudos Independentes não se configuram como uma disciplina no sentido estrito do termo, mas como atividades correlatas à área da educação, necessários à formação do Pedagogo.

* Há a necessidade de cursa 120 hora de disciplinas de caráter optativa

²³ Matriz curricular do curso de Pedagogia datada de 2003, concedida pela coordenação do curso.

ANEXO B – Fluxograma atual do curso de Pedagogia²⁴

²⁴ Atual matriz curricular do curso de Pedagogia, datada de 2009, concedida pela coordenação do curso.

ANEXO C – Plano da disciplina Psicologia da Educação I²⁵



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. "Mariano da Silva Neto"
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
ÁREA DE FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO "MIN. PETRÔNIO PORTELLA" – BAIRRO ININGA – BL 06
FONE (86) 215-5562/3215-5920 – FAX: (86) 3215-5693 – E-MAIL: defe@ufpi.br
CEP 64049-550 - TERESINA-PI –

DISCIPLINA: Psicologia da Educação I

CURSO: Licenciatura Plena em Pedagogia e demais Licenciaturas

CRÉDITOS: 4.0.0 – carga horária: 60 HORAS – PERÍODO LETIVO: 201___/___

PROFESSOR (A) _____

PLANO DE ENSINO

1 – EMENTA

- Ciência Psicológica.
- Psicologia e Educação.
- Constituição da Subjetividade.

2 – OBJETIVOS

- Analisar criticamente a evolução histórica da Psicologia como ciência;
- Perceber a importância do conhecimento psicológico para as práticas sociais, em especial a prática pedagógica;
- Analisar os pressupostos teóricos que descrevem e explicam os processos de desenvolvimento e aprendizagem humanas;
- Compreender a subjetividade, considerando os processos que a constitui;
- Compreender a dinâmica indivíduo e instituições sociais na constituição da subjetividade.

3 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE I – Ciência Psicológica

- 1.1. A constituição histórica da Psicologia.
- 1.2. A subjetividade como objeto da Psicologia.
- 1.3. Contribuições para as práticas sociais.

UNIDADE II – A constituição da subjetividade na perspectiva histórico-cultural

- 2.1. Concepção de homem.
- 2.2. Processos: consciência, atividade, identidade, afetividade e linguagem.
- 2.3. As instituições sociais e a subjetividade:

UNIDADE III – Psicologia e Educação

- 3.1. As relações da Psicologia com a Educação.
- 3.2. Psicologia da Educação: objeto e importância.
- 3.3. Desenvolvimento e aprendizagem.
 - definições ;
 - fatores, princípios, aspectos e concepções do desenvolvimento;
 - importância, processos característicos e condições da aprendizagem.

4 - PROCEDIMENTOS DE ENSINO

- Aulas expositivas e dialogadas.
- Estudos individual e em grupo.
- Leituras, fichamentos de textos; seminários e debates.
- Análise de artigos e relatórios de pesquisas.

²⁵ Atual plano da disciplina Psicologia da Educação I, 60h/a, do 1º período, composto de três páginas, concedido pela coordenação do curso.

- Trabalhos teórico e teórico-prático.
- Exibição de filmes/documentários.

A metodologia do curso privilegia a leitura, pressuposto básico à apropriação do conhecimento, portanto, é indispensável ao aluno a aquisição e a leitura atenta e cuidadosa dos textos.

5 – SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

A sistemática de avaliação adotada na disciplina obedece ao disposto na Resolução 043/95 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) desta Instituição Federal de Educação Superior (IFES), a qual se recomenda a leitura. No tocante à verificação de aprendizagem, o aluno será avaliado durante todo o processo por meio de: observação do seu desempenho, assiduidade, pontualidade, interesse e compromisso com as atividades propostas, nível de reflexão crítica e de questionamentos, organização e criatividade na apresentação de trabalhos. Para efeito de aprovação será considerado o percentual de 75% da frequência e média mínima de 7,0 (sete).

6 – BIBLIOGRAFIA

BÁSICA:

- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M^a. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.
- COUTINHO, M. T. C.; MOREIRA, M. **Psicologia da Educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltados para a educação**. Belo Horizonte, Ed. Lê, 1993.
- FONTANA, R.; CRUZ, M. N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo, Atual, 1997.
- GOULART, I. B. **Psicologia da Educação - fundamentos teóricos e aplicações a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- LIBÂNEO, J. C. **Psicologia educacional: uma avaliação crítica**. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Trad. Paulo Bezerra. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- MORENO, M. C.; CUBERO, R. **Relações sociais nos anos pré-escolares: família, escola, colegas**. In: COLL, C., PALACIOS, J. E MARCHESI, A. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da Educação**. Trad. Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SEVERINO, A. J. **Educação e Subjetividade: a hora e a vez da Psicologia da Educação**. In: SEVERINO, A. J. **Filosofia e a Educação: construindo a cidadania**. São Paulo, FTD, 1994, Cap. 11, p. 127-135.
- ZANELLA, Liane. **Aprendizagem: uma introdução**. IN: LA ROSA, Jorge. (org.). **Psicologia e Educação: o significado do aprender**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

COMPLEMENTAR:

- BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRAGHIROLI, E. M^a. e outros. **Psicologia Geral**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia**. Trad. Lenke Perez. São Paulo: Makron Books, 2001.
- LANE, S. T. M.; CODO, W. (orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. B. (orgs.). **Novas veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- LAROCCA, P. **Psicologia na formação docente**. Campinas, SP: Alínea, 1999.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1997.
- MACEDO, Rosa Maria de Almeida. **O processo de desenvolvimento humano explicando por que somos tão iguais e tão diferentes**. IN: CARVALHO, Maria Vilani Çosme de. (org.). **Temas em Psicologia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- MOLON, S. I. **Psicologia Social – subjetividade e construção do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- REGO, T. C. **A origem da singularidade humana na visão dos educadores**. Caderno Cedes. 1995. N. 35. P. 79-93.
- REY, F. G. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.
- SALVADOR, C. C. (org.). **Psicologia da Educação**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SCHULTZ, D. P. e SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna**. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Cultrix, 1998.
- STREY, M. N. ET AL. **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- TELES, M^a. L. S. **O que é Psicologia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ANEXO D – Plano da disciplina Psicologia da Educação II²⁶



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. "Mariano da Silva Neto"
 DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
 ÁREA DE FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO "MIN. PETRÔNIO PORTELLA" – BAIRRO ININGA – BL 06
 FONE (86) 215-5562/3215-5920 – FAX: (86) 3215-5693 – E-MAIL: defe@ufpi.br
 CEP 64049-550 - TERESINA-PI –

DISCIPLINA: Psicologia da Educação II e Psicologia da Educação II L
CURSO: Licenciatura Plena em Pedagogia e demais Licenciaturas
CRÉDITOS: 4.0.0 – carga horária: 60 HORAS – PERÍODO LETIVO: 201___/___
PROFESSOR (A)_____

PLANO DE ENSINO

1 – EMENTA

- Aprendizagem Escolar
- Teorias do Desenvolvimento e da Aprendizagem

2 – OBJETIVOS

- Analisar os pressupostos teóricos que descrevem e explicam a aprendizagem escolar.
- Caracterizar as concepções ou modelos teóricos de aprendizagem escolar.
- Refletir sobre as concepções acerca das dificuldades de aprendizagem.
- Analisar as principais teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, segundo a base epistemológica, conceitos básicos e implicações na prática pedagógica.

3 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE I – Aprendizagem Escolar

- 1.1. Abordagens teóricas; conceitos e características; componentes e processos.
- 1.2. Dimensões do processo de ensino e aprendizagem.
- 1.3. Concepções sobre as dificuldades de aprendizagem.

UNIDADE II – Teorias do Desenvolvimento e da Aprendizagem

- 2.1. Teoria Psicosssexual – Freud
- 2.2. Teoria Behaviorista – Skinner
- 2.3. Teoria da Aprendizagem Significativa – David Ausubel
- 2.4. Teoria Psicogenética de Piaget
- 2.5. Abordagem Sócio-histórica de Vygotsky
- 2.6. Teoria Psicogenética de Wallon

4 – PROCEDIMENTOS DE ENSINO

- Aulas expositivas e dialogadas;
- Estudos individual e em grupo;
- Leituras, fichamentos de textos; seminários e debates;
- Análise de artigos e relatórios de pesquisas;
- Trabalhos teórico e teórico-prático;
- Exibição de filmes/documentários.

²⁶ Atual plano da disciplina Psicologia da Educação II, 60h/a, do 2º período, composto de duas páginas, concedido pela coordenação do curso.

5 – SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

A sistemática de avaliação adotada na disciplina obedece ao disposto na Resolução 043/95 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) desta Instituição Federal de Educação Superior (IFES), a qual se recomenda a leitura. No tocante à verificação de aprendizagem, o aluno será avaliado durante todo o processo por meio de: observação do seu desempenho, assiduidade, pontualidade, interesse e compromisso com as atividades propostas, nível de reflexão crítica e de questionamentos, organização e criatividade na apresentação de trabalhos. Para efeito de aprovação será considerado o percentual de 75% da frequência e média mínima de 7,0 (sete).

6 – BIBLIOGRAFIA

BÁSICA:

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; LOPES, Kelma Maria do Socorro (orgs.). **Psicologia da Educação: teoria do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. Fortaleza (CE): EDFC, 2008.

FERRO-SILVA, M^a da G. D.; LEAL-PAIXÃO, M^a do S. S. **Aprendizagem: processo básico do comportamento humano**. IN: CARVALHO, M^a V. C. de. (Org.) **Temas em Psicologia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, M. P. R. **Problemas de aprendizagem ou problemas na escolarização?** <http://www.abrapee.pse.br/artigo5.htm> acessado em 02.10.2007.

TEIXEIRA, F. E. DA C. (Org.). **Aprendendo a aprender**. Brasília: UniCEUB, 2003.

COMPLEMENTAR:

CARRARA, K. (Org.) **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: AVERCAMP, 2004.

COLL, C., PALACIOS, J. E MARCHESI, A. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COUTINHO, M. T. da C.; MOREIRA, M. **Psicologia da Educação**. Belo Horizonte: LÊ, 1993.

CUNHA, Marcos Vinicius da. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, M^a. de F. C. **Relação entre desenvolvimento e aprendizagem: conseqüências na sala de aula**. In: *Presença Pedagógica*. V. 8, n. 45, p. 37-49.

MAHONEY, A. A.; LAURINDA, R. de a. (Orgs.) **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Loyola, 2000.

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

_____. **Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos**. São Paulo: Moraes, 1999.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério).

_____. **O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação**. In: *Cadernos Cedes*. Campinas: Papyrus, 1995.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Tradução Ermani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RÊGO, Teresa Cristina. **Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Cleânia de Sales. **Construtivismo: representações e práticas do professor**. Teresina: EDUFPI, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO E – Plano da disciplina Fundamentos da Educação Especial²⁷



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. "Mariano da Silva Neto"
 DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
 ÁREA DE FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO "MIN. PETRÔNIO PORTELLA" – BAIRRO ININGA – BL 06
 FONE (86) 215-5562/3215-5920 – FAX: (86) 3215-5693 – E-MAIL: defe@ufpi.br
 CEP 64049-550 - TERESINA-PI –

DISCIPLINA: Fundamentos da Educação Especial

CURSO: Licenciatura Plena em Pedagogia

CRÉDITOS: 4.0.0 – carga horária: 60 HORAS – PERÍODO LETIVO: 201_____ / _____

PROFESSOR (A) _____

PLANO DE ENSINO

1 – EMENTA

- Princípios da Educação Especial e Inclusiva.
- Fundamentos históricos;
- Legislação e estrutura geral;
- O aluno da educação especial;
- Perspectivas atuais de atendimento;
- Deficiências/ habilidades/potencialidades;
- Inclusão sócio-educacional.

2 – OBJETIVOS

- Conhecer os fundamentos históricos e legais, bem como os princípios norteadores da educação especial e inclusiva no Brasil;
- Avaliar as políticas públicas de educação especial e de orientação inclusiva;
- Analisar a relevância da abordagem histórico-cultural para educação de alunos com necessidades educacionais específicas;
- Desenvolver uma consciência crítica no sentido da erradicação de preconceitos e discriminações contra as pessoas com necessidades educacionais específicas;
- Discutir o significado da flexibilização curricular e dos recursos de tecnologias assistivas, bem como o papel da família e da comunidade no processo de inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais específicas.
- Identificar as modalidades de atendimento educacional na perspectiva da educação inclusiva;
- Caracterizar as necessidades educacionais específicas, apontando os fatores exógenos e endógenos determinantes, bem como as respectivas formas de prevenção e atendimento educacional.

3 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE I – Evolução histórica da atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais

- 1.1. Da exclusão à inclusão: aspectos históricos e filosóficos
- 1.2. Legislação Nacional/Internacional e Políticas Públicas decorrentes.

UNIDADE II – Necessidades Educacionais Especiais e Atuação do Professor

- 2.1. Deficiências: intelectual, auditiva, visual e física.
 - etiologia e prevenção;
 - caracterização;
 - atendimento educacional.


²⁷ Atual plano da disciplina Fundamentos da Educação Especial, 60h/a, do 3º período, composto de duas páginas, concedido pela coordenação do curso.

- CHAGAS, J. F. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre, Artmed, 2007, p. 15-23.
- DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. Brasília, SEESP/SEED/MEC, 2007.
- GARCIA, R. M. C. Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a Educação Especial no contexto educacional brasileiro. **Educação e contemporaneidade**. Salvador, Vol. 16, nº 27, 2007, p. 131-142.
- GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma reflexão sobre os paradigmas atuais no contexto da educação especial brasileira. IN: **Inclusão: Revista de Educação**. Brasília: MEC/ SEESP, Out. 2005, p.35-39.
- GOMES, A. I. L. et al. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental**. Brasília, SEESP/SEED/MEC, 2007.
- GONZALEZ REY, F. L.; FREITAS, S. N.; FUNGHETTO, S. S.; SERIQUE, J. A. B. O cotidiano da escola inclusiva: modelos de atendimento, formação e atuação do professor. In: TEIXEIRA, F. E. C. (Org.). **Aprendendo a aprender**. Brasília, UniCEUB, 2003.
- NEGRINI, A.; MACHADO, M. L. S. **Autismo infantil e terapia psicomotriz: estudo de caso**. Caxias do Sul, EDUCS, 2004, p. 15-38.
- OLIVEIRA, R.C. de S.; KARA- JOSÉ, N. SAMPAIO, M.W. **Entendendo a baixa visão: orientação aos professores**. Brasília – DF, Ministério da Educação/ SEESP, 2000.
- BRASIL. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. In: **Inclusão: Revista de Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial**, V. 4, nº 1, jan/jun. 2008.
- PRADO, A.R. de A.; DURAN, M.G. Acessibilidade nos estabelecimento de ensino. IN: BRASIL. **Ensaio Pedagógico**. Brasília: MEC/SEESP, 2006, p.329-334.
- SÁ, E.D. de.; CAMPOS, I.M. de.; SILVA, M.B.C. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R. C. R.; MACHADO, R. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência física**. Brasília, SEESP/SEED/MEC, 2007.
- TUNES, E. Por que falamos de inclusão? **Linhas Críticas**. Brasília, v.9, n.16, jan./jun, 2003.
- VOIVODIC, M. A. M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, Vozes, 2004.

COMPLEMENTAR:

- ALENCAR, E. S de; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.
- ASSUMPTÃO JÚNIOR, F.B.; SPROVIERI, M.H. **Introdução ao estudo da deficiência mental**. São Paulo: Memmon, 1991.
- BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Disponível em WWW.cedionline.com.br/artigo.ta.html. Acesso em: mai, 2007.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação da escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BIANCHETTI,Lúcido.; FREIRE, Ida Mara (orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação,2008.
- CHAGAS, J.F. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. IN: FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E.M.L.S de. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.15-23.
- DUTRA, M.C. Inclusão social da pessoa com deficiência: uma questão de políticas públicas. IN: BRASIL. **Ensaio Pedagógico**. Brasília: MEC/SEESP, 2007, p.21-48.
- FERREIRA, M.C.C.; FERREIRA, J.R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. IN: GOÉS, M.C.R. de.; LAPLANE, A.L.F de. (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004, p.21-48.
- FREITAS, S.; RODRIGUES, D.; KREBS, R. (orgs.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.
- HERRERO, M.J.P. **Educação de alunos com necessidades especiais**. Bauru, SP: Educ, 2000.

ANEXO F – Plano da disciplina Fundamentos da Educação Infantil²⁸

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO" DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO (DEFE) – SALA 420 CAMPUS UNIVERSITÁRIO "MIN. PETRÔNIO PORTELLA" – ININGA TELEFONES: (86) 3215-5821/3215-5920 – FAX: (86) 3215-5693 – E-MAIL: defe@ufpi.br CEP 64.049-550 – TERESINA-PIAUÍ
---	---

PLANO DE ENSINO

1. IDENTIFICAÇÃO DISCIPLINA: Fundamentos da Educação Infantil CURSO: Licenciatura Plena em Pedagogia CRÉDITOS: 4.0.0 – Carga horária: 60 Horas – Período Letivo: 201____/____ PROFESSOR (a): _____

2. EMENTÁRIO Educação Infantil: aspectos históricos e legais; Desenvolvimento moral: as contribuições de Piaget e Kohlberg; O jogo infantil nas abordagens teóricas: psicanalítica, construtivista e sóciohistórica; A evolução do desenho: a perspectiva de Luquet; O brinquedo e o desenho na Educação Infantil; A ludicidade como potência pedagógica; Ludicidade na formação do professor.
--

3. OBJETIVOS <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a evolução da Educação Infantil nos seus aspectos históricos, políticos e legais; • Refletir sobre as diferentes concepções teóricas de infância e de Educação Infantil; • Caracterizar o processo de desenvolvimento infantil nos aspectos motor, cognitivo, afetivo, lingüístico e moral; • Analisar as implicações das teorias do desenvolvimento moral na prática pedagógica; • Refletir sobre a importância do lúdico no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.
--

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
UNIDADE I	1. Educação Infantil: aspectos históricos e legais. 1.1. Evolução histórica da Educação Infantil 1.2. Concepções de infância e de Educação Infantil 1.3. História e política da Educação Infantil no Brasil
UNIDADE II	2. A criança e o seu desenvolvimento 2.1. Desenvolvimento da motricidade, da cognição, da afetividade, da linguagem e da moralidade 2.2. Desenvolvimento moral na perspectiva de Piaget e Kohlberg 2.3. Implicações das teorias do desenvolvimento moral na prática pedagógica
UNIDADE III	3. O lúdico e o processo educativo de crianças 3.1. O brincar e suas relações com o desenvolvimento e a aprendizagem 3.2. O jogo infantil nas abordagens psicanalítica, construtivista e sócio-histórica 3.3. O desenho infantil na perspectiva de Luquet, Piaget e Vygotsky 3.4. Professor (a) da educação infantil: identidade, formação e desenvolvimento profissional

²⁸ Atual plano da disciplina Fundamentos da Educação Infantil, 60h/a, do 3º período, composto de três páginas, concedido pela coordenação do curso.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO

- Aulas expositivas e dialogadas;
- Estudos individual e em grupo;
- Leituras, fichamentos de textos; seminários e debates;
- Análise de artigos e relatórios de pesquisa;
- Trabalhos teórico/teórico-prático;
- Exibição de filmes/documentários.

A metodologia do Curso privilegia a leitura, pressuposto básico para apropriação do conhecimento, sendo indispensável ao aluno a aquisição e leitura cuidadosa dos textos recomendados.

6. AVALIAÇÃO

A sistemática de avaliação adotada na disciplina obedece ao disposto na Resolução 043/95 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) desta Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), a qual se recomenda a leitura. No tocante à verificação de aprendizagem, o aluno será avaliado durante todo o processo por meio de: observação do seu desempenho, assiduidade, pontualidade, interesse e compromisso com as atividades propostas, nível de reflexão crítica e de questionamentos, organização e criatividade na apresentação de trabalhos. Para efeito de aprovação será considerado o percentual de 75% da frequência e média mínima de 07 (sete).

7. BIBLIOGRAFIA

- ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.
- AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado. **Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na educação infantil (Tese de Doutorado)**. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-PPGed/UFRN, Natal, 2006.
- ANNING, Angela; RING, Kathy. **Os significados dos desenhos de crianças**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Tradução Rosane Amador Pereira. São Paulo: HARBRA Ltda, 1986.
- BRASIL. **PROINFANTIL – programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação à Distância, 2005. (Coleção PROINFANTIL)
- BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília/ FNDE: Estação Gráfica, 2006.
- CÔRIA-SABINI, Maria Aparecida; OLIVEIRA, Valdir Kessamiguiemon de. **Construindo Valores Humanos na escola**. Campinas: Papyrus, 2002. (Coleção Papyrus Educação)
- CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 2 003.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)
- FILHO, Altino José Martins (org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil**.

- Porto alegre: Mediação, 2005.
- FONTONA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (orgs.). **Infância e educação infantil**. São Paulo: Papirus, 2002.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília/ FNDE: Estação Gráfica, 2006.
- KUHLMANN Jr. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- Louzada, Ana Maria. **Educação infantil: teoria e prática**. Vitória: CAEPE, 2000.
- OLIVEIRA, Vera Barros de. (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002
- VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; VALSINER, Jaan. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- TELES, Maria Luiza Silveira. **Psicodinâmica do desenvolvimento humano: uma introdução à psicologia da educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ANEXO G – Plano da disciplina Aspectos Psicossociais da Aprendizagem²⁹



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. "Mariano da Silva Neto"
 DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
 ÁREA DE FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO "MIN. PETRÔNIO PORTELLA" – BAIRRO ININGA – BL 06
 FONE (86) 215-5562/3215-5920 – FAX: (86) 3215-5693 – E-MAIL: defe@ufpi.br
 CEP 64049-550 - TERESINA-PI –

PLANO DE ENSINO

I Identificação

DISCIPLINA: Aspectos Psicossociais da Aprendizagem

CURSO: Licenciatura Plena em Pedagogia

CRÉDITOS: 3.1.0- Carga Horária: 60 h - Período Letivo: 201 ___ / ___

PROFESSOR (a): _____

II Ementa da Disciplina

Aspectos Psicossociais: motivação, auto-conceito e auto-estima. Aspectos Psicolinguísticos: linguagem e pensamento. Aquisição da linguagem. Aspectos Psicopedagógicos: dimensões do processo de ensino e de aprendizagem. Dificuldades de Aprendizagem. Intervenções Pedagógicas.

III Objetivos

- Definir aprendizagem, explicando as condições necessárias à sua ocorrência.
- Possibilitar o aprofundamento teórico acerca dos aspectos psicossociais que repercutem na aprendizagem humana: motivação, auto-conceito e auto-estima.
- Oferecer uma visão geral dos processos que possibilitam a aquisição da linguagem oral e escrita, bem como a relação entre pensamento e linguagem.
- Proporcionar aos discentes condições de analisar, discutir e reconceitualizar os chamados distúrbios de aprendizagem à luz das novas contribuições trazidas pelos estudos na área, bem como possibilitar discussões sobre intervenções pedagógicas junto a estes problemas.
- Caracterizar os vários tipos de dificuldades/distúrbios de aprendizagem;
- Analisar as formas de intervenção pedagógica diante dos diversos problemas e dificuldades de aprendizagem.

IV Conteúdo Programático

I unidade- Aprendizagem Humana

- Definição/visões de aprendizagem
- Fatores que repercutem na aprendizagem humana: neurológicos, sociais e emocionais.

²⁹ Atual plano da disciplina Aspectos Psicossociais da Aprendizagem, 60h/a, do 4º período, composto de duas páginas, concedido pela coordenação do curso.

II Unidade – Fatores psicossociais e psicolinguísticos da aprendizagem

- Motivação e Aprendizagem
- Auto- conceito e Auto-estima
- Linguagem e pensamento- aquisição da linguagem oral e escrita.

III Unidade- Aspectos psicopedagógicos da aprendizagem

- Aspectos históricos das “Dificuldades” de Aprendizagem
- Definições e terminologias- dificuldades/transtornos/distúrbios de aprendizagem?
- Tipologia: distúrbios da linguagem; distúrbios específicos da aprendizagem (leitura, escrita e matemática); distúrbios psicomotores e distúrbios da atenção.
- Atuação do professor

V Metodologia de Ensino

Serão utilizados como procedimentos de ensino-aprendizagem: aulas expositivas dialogadas, leitura e discussão de texto, fóruns de discussão, seminários, visitas institucionais, estudos de casos, exibição e discussão de filmes e outros vídeos, trabalhos teórico- práticos. Os conteúdos serão abordados de forma a problematizar os conteúdos abordados na disciplina, visando à formação de senso científico-acadêmico interdisciplinar e crítico.

VI Avaliação da Aprendizagem

A sistemática de avaliação adotada nesta disciplina obedece ao disposto na Resolução 043/95 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) desta Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), a qual se recomenda a sua leitura. No tocante à verificação de aprendizagem, o aluno será avaliado durante todo o processo por meio das seguintes atividades: provas, seminários, trabalho individual e em grupo, incluindo-se trabalho teórico-prático. Para tanto, serão considerados a assiduidade, a pontualidade e o nível de reflexão crítica e de questionamentos, organização e criatividade na apresentação dos trabalhos. Para efeito de aprovação será considerado o percentual de 75% da frequência e média mínima de 07 (sete).

VII Bibliografia Básica

- CIASCA, Sylvia Maria (org). **Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.
- FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- LA ROSA, Jorge de. **Psicologia e educação: o significado do aprender**. 7ªed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- ROTTA, N.; RIESGO, S.R.; OHLWEILER, L. **Transtornos de Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SCARPA, E. M. **Aquisição da linguagem**. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2003.
- WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da Educação**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- Bibliografia Complementar:

- COLL, C. et al. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação**. v.2, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1988.
- STRICK, C. e SMITH, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ANEXO H – Disciplinas optativas de Psicologia: ementas e bibliografias³⁰

13.4 Área de Fundamentos Psicológicos da Educação

DISCIPLINA: Psicologia Social (OPTATIVA)		CÓDIGO 401584
DEPARTAMENTO: Fundamentos da Educação		
CH 60 h	CRÉDITOS 4.0.0	PRÉ-REQUISITOS: Psicologia da Educação I -
<p>EMENTA:</p> <p>Introdução à Psicologia Social. Conceitos Básicos em Psicologia Social. O indivíduo e as Instituições Sociais.</p> <p>Bibliografia Básica</p> <p>BANCHES, Maria A. O papel da emoção do Self e do outro em membros de uma família</p>		

³⁰Composto de cinco páginas, retirado do atual PPP. As ementas e bibliografias da disciplina Psicodinâmica das Relações Humanas não aparecem no PPP vigente do curso de Pedagogia. Em seu lugar se apresenta a disciplina de Pesquisa em Psicologia da Educação (página 118). Uma contradição, pois no Apêndice A (a distribuição dos FPE), o que consta é a primeira e não a segunda disciplina.

incestuosa. IN: LANE, Silva, T.M.; SAWAIA, B.B (orgs.). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.97-113.

ÁLVARO, J. e GARRIDO, A. **Psicologia Social: perspectivas psicológicas e sociológicas**. São Paulo: McGrawHill, 2007.

GUARESCHI, N. e BRUSCHI, M. **Psicologia Social nos estudos culturais: perspectivas nos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MANCEBO, D. **Globalização, cultura e subjetividade: discussão a partir dos meios de comunicação de massa**. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 18 (3), 2002, p. 239-295.

Bibliografia Complementar

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis: Vozes, 2006

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SFEZ, L. **A comunicação**. São Paulo: Martins, 2007

VERONESE, M. e GUARESCHI, P. **Psicologia do cotidiano: representações sociais em ação**. Petrópolis: Vozes, 2007

DISCIPLINA: Psicolinguística (OPTATIVA)		CÓDIGO 401546
DEPARTAMENTO: Fundamentos da Educação		
CH 60h	CRÉDITOS 2.2.0	PRÉ-REQUISITOS: Psicologia da Educação II
EMENTA: Introdução à Psicolinguística. Relação entre pensamento e linguagem. Os processos de construção de número e da escrita. Fundamentos psicolinguísticos subjacentes à prática educacional: os processos de leitura e escrita. Bibliografia Básica BALIEIRO Jr., A. P. Psicolinguística . In: MUSSALIN, F. e BENTES, A. C. (Orgs.). Introdução à lingüística - domínios e fronteiras . São Paulo: Cortez, 2003. CAGLIARI, L.C. Alfabetização e lingüística . São Paulo: Scipione, 1989. CARDOSO, B. e EDNIR, M. Ler e escrever, muito prazer . São Paulo: Ática, 1988. CAZACU, T. S. Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas . São Paulo: Pioneira, 1978. COLOMER, T. e CAMPS, A. Ensinar a ler, ensinar a compreender . Porto Alegre: ARTMED, 2002. COUTINHO, M. T. da C.; MOREIRA, M. Psicologia e Educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos . Belo Horizonte: Editora Lê, 1993. FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita . Porto Alegre: Artes		

Médicas, 1999.
 FONTANA, R. e CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
 FRANCHI, E. E. **As crianças eram difíceis: a redação escolar**. São Paulo: Martins Fonte, 1984.
 JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
 _____. **Formando crianças produtoras de textos**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
 KATO, M. A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes, 1992.
 _____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1993.
 LERNER, D. **Ler e escrever: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
 MELO, Lélia Erbolato (org.). **Tópicos de Psicolinguística Aplicada**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

Bibliografia Complementar

MORAIS, A. G. de M. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2003.
 SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIN, F. e BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à lingüística - domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2003.
 SCILIAIR - CABRAL, L. **Introdução à Psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.
 SOLÊ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
 TASCA, M. e PORSCH, J. M. (Orgs). **Suportes lingüísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, 1990.
 TEHBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.
 TEBEROSKY, A. e COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. São Paulo: ARTMED, 2003.
 VARELLA, N. K. **Leitura e Escrita: Temas para Reflexão**. Porto Alegre: Premier, 2004.

DISCIPLINA: Psicopedagogia (OPTATIVA)		CÓDIGO 401
DEPARTAMENTO: Fundamentos da Educação		
CH 60h	CRÉDITOS 3.1.0	PRÉ-REQUISITO: Psicolinguística
EMENTA: Natureza das dificuldades e problemas de aprendizagem. Tipos e causas de dificuldades e problemas de aprendizagem. Intervenção pedagógica.		
Bibliografia Básica		
BARBOSA, E. M. S. Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar . Curitiba: Expoente, 2001.		

SCOZ, B. J.L. ET AL. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

BOSSA, N.A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 2ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FERREIRA, M. **Ação psicopedagógica na sala de aula: uma questão de inclusão**. São Paulo. Paulus, 2001.

JOSÉ, Elizabeth da A; COELHO, M.T. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 12ª Ed. São Paulo, 2002.

MARCHESI, Álvaro. **O que será de nós, os maus alunos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MASSINI, E. F. S. (org.). **Psicopedagogia na Escola: buscando condições para a aprendizagem significativa**. 3ª Ed. São Paulo: Loyola/ EdiMarco, 2002.

Bibliografia Complementar

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro (org.). **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. Belo Horizonte: Autênticam, 2000.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.

ROTTA, Newra Tellechea. **Transtorno de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SMITH, Corine; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2001

DISCIPLINA: Psicologia Cognitiva (OPTATIVA)		CÓDIGO 401
DEPARTAMENTO: Fundamentos da Educação		
CH 60h	CRÉDITOS 4.0.0	PRÉ-REQUISITOS: Psicologia da Educação II
EMENTA: O jogo e o desenho como categorias mediadoras. Psicogênese do jogo infantil. Psicogênese do desenho. Psicogênese do desenvolvimento moral. O lúdico na Educação Escolar.		
Bibliografia Básica		
FARIA, A. R. de. Desenvolvimento Cognitivo . Porto Alegre: Artmed, 1999.		

DISCIPLINA: Pesquisa em Psicologia da educação (OPTATIVA)	CÓDIGO 401
--	---------------

DEPARTAMENTO: Fundamentos da Educação		
CH 60h	CRÉDITOS 4.0.0	PRÉ-REQUISITOS: Psicologia da Educação II
<p>EMENTA: Psicologia e Educação: relações e contribuições. Psicologia da Educação: objeto de estudo e conceitos básicos. Pesquisa em Psicologia da Educação: importância e tendências atuais.</p> <p>Bibliografia Básica</p> <p>COLL, César; PALACIOS, J. Marchesi, A. Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da Educação. 2ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 2004.</p> <p>BAUER, Martin & GASKELL. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.</p> <p>ANDRÉ, M. E. D. A e Lüdke, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.</p> <p>Bibliografia Complementar</p> <p>BODGAN, Robert, BIKLEN, Sari. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez et al. Porto: Porto Editora.</p>		