



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS**  
Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade

**SAYURI MIRANDA DE ANDRADE KURATANI**

**O ENSINO DE PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES:  
UM ESTUDO DE CASO NA LICENCIATURA EM  
PEDAGOGIA**

Salvador/BA  
2018

**SAYURI MIRANDA DE ANDRADE KURATANI**

**O ENSINO DE PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES:  
UM ESTUDO DE CASO NA LICENCIATURA EM  
PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Orientadora: Dra. Renata Meira Veras.

Salvador/BA  
2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Miranda de Andrade Kuratani, Sayuri  
O ensino de Psicologia na Formação de Professores:  
um estudo de caso na Licenciatura em Pedagogia /  
Sayuri Miranda de Andrade Kuratani. -- Salvador, 2018.  
104 f.

Orientadora: Renata Meira Veras.  
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós- Graduação em  
Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) --  
Universidade Federal da Bahia, Instituto de  
Humanidades, Artes e Ciências, 2018.

1. ensino de psicologia. 2. formação de  
professores. 3. pedagogia. I. Meira Veras, Renata.  
II. Título.

SAYURI MIRANDA DE ANDRADE KURATANI

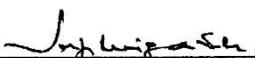
**O ENSINO DE PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM  
ESTUDO DE CASO NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 06 de julho de 2018.

**Banca examinadora**

  
Prof.ª. Dr.ª. Adriana Lourenço Lopes

  
Prof. Dr. Jorge Luiz Lordêlo de Sales Ribeiro

  
Prof.ª. Dra. Thais Seltzer Goldstein

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todas as professoras e professores.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todos os envolvidos nesse processo.

Aos colaboradores da minha pesquisa, que me encantaram e me fizeram ter a certeza dessa trajetória. Muitíssimo obrigada!

A todos os docentes, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, em especial, a minha orientadora Renata, que construiu comigo uma relação horizontal e dialogada, possibilitando a minha plena realização com o curso e a pesquisa.

Agradeço aos professores Jorge Luiz Sales, Adriana Lourenço e Thaís Goldstein, que aceitaram o convite de participação para a minha banca de defesa. Também agradeço a professora Sônia Sampaio, por ter composto a minha qualificação, contribuindo significativamente.

À Edilene Maioli, pela inspiração, colaboração e incentivo sem medidas à minha profissionalização e humanização.

À Marta e Roberta que disponibilizaram seu tempo para ler meu trabalho e ampliaram meu olhar sobre o texto.

À minha equipe do trabalho, que compreendeu e apoiou as limitações e necessidades de uma trabalhadora-estudante.

À minha família, pelo apoio e afeto incondicional.

Aos meus amados amigos, que me ensinaram a delícia de ser humana, de estar sempre em movimento. Nesse processo, agradeço em especial a Marianne pela companhia sincera e pelo diálogo enriquecedor, e a Thanielle, pelo abrigo, pelos chás, pelas noites infinitas de conversa.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	6
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO</b> .....	11
<b>Definindo o estudo de caso e os métodos utilizados</b> .....	11
<b>Aspectos éticos</b> .....	15
<b>ARTIGO I</b> .....	16
<b>O Projeto Político Pedagógico de um curso de Licenciatura em pedagogia: uma análise a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais</b> .....	17
Resumo .....	17
Abstract .....	17
Introdução .....	18
A construção das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia .....	18
O documento em análise .....	22
Método .....	23
Análise do Projeto Político Pedagógico de Licenciatura em Pedagogia – noturno .....	24
1. As construções discursivas .....	24
1.1. A pesquisa como eixo de formação .....	24
1.2. A práxis pedagógica na formação .....	26
1.3. Os princípios formativos .....	27
2. Tipos de discurso .....	28
3. Orientação para ação .....	29
4. Posicionamentos .....	31
5. Práticas .....	33
6. Processos de subjetivação .....	33
Outras considerações e reflexões .....	34
Referências .....	37
<b>ARTIGO II</b> .....	41
<b>O ensino de psicologia na Licenciatura em pedagogia: a perspectiva dos estudantes</b> .....	42
Resumo .....	42
Abstract .....	42
Introdução .....	43
Método .....	45
Resultados e Discussão .....	48
1. As disciplinas “Psicologia e educação” e “Psicologia da aprendizagem e desenvolvimento”: como acontece esse ensino? .....	48
1.1. As ementas .....	48
1.2. Metodologias utilizadas .....	49
1.3. A natureza teórico-prática das disciplinas .....	54
1.4. As disciplinas na matriz curricular do curso: localização no semestre .....	56
2. O papel da Psicologia da Educação na formação de professores: contribuição das disciplinas .....	57
3. Sugestões e possíveis mudanças para o ensino de Psicologia no curso .....	60
Considerações Finais .....	62
Referências bibliográficas .....	65

<b>ARTIGO III</b> .....	68
<b>Concepções do ensino de Psicologia em uma Licenciatura em Pedagogia: a visão das docentes psicólogas</b> .....	69
Resumo .....	69
Abstract .....	69
Introdução .....	70
Método.....	72
Resultados e Discussão .....	72
1. Aspectos curriculares e institucionais do curso .....	74
2. Implicações da Psicologia da Educação na formação do pedagogo .....	77
3. Questões teóricas e metodológicas das disciplinas .....	79
4. A formação e o perfil dos professores de Psicologia do curso .....	84
Considerações finais .....	87
Referências bibliográficas .....	88
<b>CONCLUSÕES</b> .....	92
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	95
<b>ANEXOS</b> .....	97
ANEXO A .....	97
<b>APÊNDICES</b> .....	98
APÊNDICE A .....	98
APÊNDICE B .....	99
APÊNDICE C .....	101
APÊNDICE D .....	102

## APRESENTAÇÃO

A presente dissertação inscreve-se no tema do ensino de Psicologia na formação de professores, e entende esse ensino como relevante para a formação nas Licenciaturas. O ensino de Psicologia nesse período é o ponto inicial da inserção do conhecimento psicológico aos licenciandos, e tem revelado algumas fragilidades (ALMEIDA, 2005; AZZI; BATISTA; SADALLA, 2016; LAROCCA, 1999) que indicam a necessidade de repensar como ele vem se efetivando nos cursos superiores em educação.

O interesse pelo tema iniciou-se com minhas experiências no estágio em Psicologia Escolar, na graduação em Psicologia. Nesse período, observava que as inquietações e solicitações dos professores do ensino básico mantinham relação com a crença do “psicólogo salvador”, que solucionaria as demandas de queixa escolar, através de técnicas rápidas e eficazes. Havia, assim, uma determinada incompreensão dos docentes sobre o papel da Psicologia e sobre os comportamentos dos seus alunos, que estava amparada por uma visão unilateral e tecnicista.

A partir desse estágio, comecei a me aproximar da área da Psicologia da Educação e descobri que ela possuía um espaço nos cursos de Licenciaturas, ainda que de maneira restrita e essencialmente teórica, segundo os professores da escola em que estagiava. Com uma breve busca bibliográfica sobre a relação entre Psicologia e formação de professores, vi que havia alguns estudos (ALMEIDA; AZZI, 2007; GUERRA, 2016; LAROCCA, 1999; RODRIGUES, 2012) sobre o tema. E os resultados desses estudos se repetiam: desarticulação com a prática docente, excesso de teorias e dificuldades em compor um trabalho interdisciplinar, efetivando contribuições pouco significativas ao professor do ensino básico. Essas constatações me impulsionaram a pesquisar de forma aprofundada o tema, já que a realidade da escola em que estagiava demandava algumas provocações e discussões que promovessem novos referenciais para as situações analisadas.

Concomitante a esse período, participei de projetos de extensão e de pesquisa na área da formação em saúde, o que amadurecia as inquietações sobre os processos formativos no âmbito da graduação. O desejo de cursar o mestrado encaixou-se perfeitamente na proposta do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU), da Universidade Federal da Bahia, especificamente na linha de pesquisa “Gestão, Formação e Universidade”, que possibilitava a articulação dos interesses constituídos na minha graduação e na minha experiência do estágio.

A formação acadêmica sempre foi objeto de reflexão na minha vida, já que em grande parte dela estive em instituições educacionais: primeiro a escola, depois a universidade. Esses espaços me proporcionaram conhecimentos e experiências singulares, mudando drasticamente os caminhos e as escolhas que fiz. Assim, a presente pesquisa implica diretamente na minha trajetória enquanto estudante, identidade que me pertence até o momento e que assim deverá continuar.

A partir dessas experiências, decidi questionar, de modo sistemático, como os conhecimentos psicológicos estavam sendo desenvolvidos nos cursos de formação de professores, o que se tornou o objeto de estudo dessa pesquisa.

O tema da formação de professores tem sido amplamente debatido (GATTI, 2010; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; PEREIRA, 1999; PIMENTA, 1996), tanto na área da formação inicial, como na da formação continuada. Em ambos os espaços, esse tema é permeado por uma complexidade de desafios, que se relacionam com aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e científicos (GATTI; BARRETTO, 2009).

Na formação inicial, temos as Licenciaturas, responsáveis por grande parte desse tipo de formação, que é destinada “[...] àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos [...]” (BRASIL, 2015, Resolução n. ° 2/2015, Art. 10º, p. 9, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada), o que caracteriza uma atuação voltada ao ensino da educação básica e a espaços relacionados, como na gestão das instituições de ensino.

Nas Licenciaturas, alguns desafios têm caracterizado esse campo educacional, como, por exemplo, a fragmentação disciplinar, a falta de uma política nacional efetiva, além de dificuldades na inovação curricular e na articulação com a prática docente (GATTI, 2014), o que indica a necessidade de “[...] uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação”, principalmente na constituição de um currículo capaz de abordar a complexidade dos fenômenos educativos, através do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento (GATTI, 2010, p. 1375).

Nas legislações brasileiras sobre a formação de professores, a participação dessas diferentes áreas tem sido prevista, como no Art. 12º da Resolução n. ° 2/2015 (BRASIL, 2015, p. 10). Nessa Resolução, são indicados núcleos comuns que devem compor os cursos de magistério, destacando-se, aqui, o núcleo II, que se refere ao “aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional”, apontando, dentre outros

aspectos, a importância de um campo multidisciplinar, incluindo conhecimentos pedagógicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos e outros.

Essas disciplinas, na maioria das vezes, compõem um cenário compartimentalizado nas Licenciaturas, inexistindo o diálogo e a construção de práticas integradas. Essa fragmentação diminui significativamente os impactos que tais conhecimentos poderiam oferecer à formação, o que a torna superficial e distante da realidade educacional do país (GATTI, 2014).

Fazendo um recorte na área da Psicologia, observou-se que esse campo de conhecimento esteve presente nos currículos dos primeiros cursos de formação de professores no Brasil (SGANDERLA; CARVALHO, 2010), compondo até os dias atuais as matrizes curriculares de diversas Licenciaturas. Assim, há uma estreita relação entre essas duas áreas, que traçaram uma linha história na educação brasileira, tornando-se objeto de diversas pesquisas nesse campo (ALMEIDA, 2005; CHECCHIA, 2015; LAROCCA, 1999; PUTTINI, 1988). Essas pesquisas indicam a existência de problemáticas relevantes, que ainda precisam ser melhor discutidas e solucionadas e que se assemelham aos desafios do campo da formação de professores.

Tais problemáticas apontam para um ensino de Psicologia desvinculado da realidade docente, marcado pela falta de contextualização das teorias à atuação profissional e pela dificuldade em estabelecer diálogos com outros conhecimentos dos cursos. A insuficiência da carga horária das disciplinas curriculares, tal como o trabalho dos docentes formadores também têm sido questionados, o que vem fragilizando a responsabilidade da Psicologia nos cursos de formação de professores (LAROCCA, 2016). Essa responsabilidade, segundo Larocca (2016), deve ocorrer através da disponibilização de recursos que auxiliem o professor a analisar, refletir e interferir nos processos educativos, de forma a compreender a multideterminação dos fenômenos e a valorizar o diálogo entre os diferentes conhecimentos do campo educacional.

Considerando a participação do conhecimento psicológico nesses cursos, cabe perguntar: como esse ensino vem sendo desenvolvido? Quais as intenções e contribuições (ou não) a Psicologia tem feito às Licenciaturas? Essa discussão implica na formação de professores e também no campo da Psicologia, que necessita refletir sobre seu papel científico e social diante desse cenário.

Compreendendo tais questões, a presente pesquisa objetivou descrever e analisar como se constitui o ensino de Psicologia no curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do interior da Bahia.

Os objetivos específicos visaram: analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Licenciatura em Pedagogia; investigar as características, contribuições, desafios e possíveis sugestões de alunos e professores sobre o ensino de Psicologia ofertado nesse curso e quais as suas implicações formativas, e investigar com os coordenadores do curso, professores e alunos, como ocorreu a inserção dos conhecimentos psicológicos no currículo.

Contudo, a consolidação desse último objetivo não se tornou possível, pois as docentes e os alunos entrevistados não tinham informações sobre o processo de constituição do PPP e das ementas curriculares. Foi feita a busca por docentes do curso que poderiam ter informações sobre esse processo, mas não houve retorno dos convites realizados pela pesquisadora.

A apresentação dos métodos, resultados e discussões do estudo compõe esta dissertação, que se caracteriza por uma coletânea de artigos, diferenciando-se do modelo de monografia. O PPGEISU possibilita essa opção, na qual a produção da pesquisa pode ser divulgada através de artigos ou através do estilo tradicional de dissertação. A escolha pela coletânea baseou-se na importância da publicação dos resultados de forma mais acessível e ampliada, já que os artigos serão submetidos a revistas científicas, que possuem maior amplitude na divulgação.

Os artigos que se apresentam nessa coletânea seguem uma consonância com os objetivos propostos no estudo e intentam respondê-los. São três artigos, a saber:

- Artigo I - “O Projeto Político Pedagógico de um curso de Licenciatura em Pedagogia: uma análise a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais”, que discute a formação em Pedagogia a partir das normas nacionais e do projeto pedagógico do curso em questão;
- Artigo II - “O ensino de Psicologia na Licenciatura em Pedagogia: a perspectiva dos estudantes”, que traz à compreensão os resultados da pesquisa de campo, realizada com os estudantes da Licenciatura, caracterizando o ensino de Psicologia ofertado na instituição; e
- Artigo III – “Concepções do ensino de Psicologia em uma Licenciatura em Pedagogia: a visão das docentes psicólogas”, que tenta traduzir as posições e

considerações dos docentes de Psicologia e de uma representante do colegiado do curso sobre o tema questionado, além de pensar como este vem sendo definido nessa graduação.

O Artigo I refere-se à primeira etapa do estudo, isto é, a análise documental, ao passo que os outros dois artigos são produtos da pesquisa de campo e foram divididos pela impossibilidade de discutir todos os resultados em apenas um texto. Desse modo, o Artigo II retrata a perspectiva dos estudantes e o Artigo III, a posição dos docentes.

Consideramos que a reunião dos resultados desses dois grupos poderia fortalecer algumas discussões, mostrando contradições e reafirmando algumas opiniões. Contudo, devido à opção pelo formato de coletânea e ao surgimento de temas específicos de cada grupo, decidimos pela divisão em duas produções.

Informamos que o primeiro artigo foi apresentado no exame de Qualificação da mestranda e foi aceito para publicação na revista Educação – UFSM (ISSN: 1984-6444) (ANEXO A).

Na seção seguinte, discuto algumas questões metodológicas que considerei relevantes no processo da pesquisa. Posteriormente, são apresentados os artigos e as conclusões gerais da pesquisa.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO

Nesta pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa, compreendendo-a como possibilidade legítima para analisar as interações e as complexidades presentes nos cenários sociais. Para Denzin e Lincoln (2006, p. 23) “a palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) [...]”. Segundo os autores, as pesquisas qualitativas destacam a “natureza socialmente construída da realidade” (p.23), revelando como as experiências sociais são construídas e valorizando as opiniões, sentidos e singularidades da constituição social dos sujeitos.

Por esse motivo, esse tipo de pesquisa impõe alguns desafios ao pesquisador, que se vê como parte dessa realidade e, por conseguinte, vivencia a não-neutralidade científica, entendendo que não há um distanciamento entre ele e essa realidade e que o conhecimento produzido nessa prática é produto desse contexto. Isso implica diretamente nas intenções, decisões e posicionamentos do pesquisador perante o campo de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Outro desafio dos estudos qualitativos é a compreensão da não-linearidade do estudo, pois analisar realidades sociais é ter como pressuposto a mutabilidade dos processos. A pesquisa necessita estar sensível a esse movimento, adaptando-se aos imprevistos, mudanças e acontecimentos característicos dos fenômenos sociais.

Certamente a pesquisa descrita nesta dissertação caminhou por esses desafios, percorrendo alterações de objetivos, métodos e teorias, na medida em que conhecia melhor o contexto e a problemática de estudo. Na experiência de amadurecimento da pesquisa e do olhar como pesquisadora, ocorreram algumas decisões e impressões, que serão relatadas neste próximo tópico.

### **Definindo o estudo de caso e os métodos utilizados**

A pesquisa qualitativa é um campo com diferentes frentes teóricas e metodológicas (YIN, 2016), por isso ela possibilita ao pesquisador a escolha do tipo de método que mais se adequa ao objeto de análise. Nesta pesquisa, o tipo de estudo definido foi o estudo de caso de caráter qualitativo. Nesse tipo de estudo:

O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade

dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17)

A escolha por esse tipo de estudo atribui-se à definição do objeto de pesquisa: o ensino de Psicologia ofertado no curso de Licenciatura em Pedagogia, ou seja, um contexto delimitado, que possui especificidades únicas.

Para as autoras Lüdke e André (1986), nem todo estudo de caso é qualitativo e este se assemelha às características gerais de uma pesquisa qualitativa, que são: busca de novos elementos do objeto de estudo; ênfase na interpretação daquele determinado contexto; densa caracterização da realidade; e variação nas fontes de informação, refletindo diferentes posicionamentos de uma situação.

Para Yin (2001), o estudo de caso tem sido alvo de diversos preconceitos, dentre eles: a falta de rigor metodológico, a dificuldade de generalização e o tempo destinado ao estudo ser considerado longo. Gil (1999) pondera que atualmente já existem estudos realizados em um tempo menor, com a mesma qualidade, e ressalta que um bom estudo de caso demanda esforços, não se constituindo como um trabalho fácil ou simples. Quanto às generalizações, o autor discute que não é esse o objetivo do estudo de caso, pois este visa a uma ampliação dos construtos teóricos, baseada na realidade analisada (GIL, 1999).

Desse modo, esse método se revela como pertinente à problemática em estudo, devido ao interesse em aprofundar um aspecto que compõe a realidade do curso de Licenciatura. Como o objetivo do estudo volta-se para a análise de uma unidade, buscando as características únicas desta, o estudo de caso torna-se o método mais adequado e mais rico para vislumbrar os aspectos emergentes do ensino de Psicologia nesse contexto.

Quantos aos meios para compor esse estudo de caso, optou-se pelo uso da análise documental e pela entrevista semiestruturada.

Na análise documental, descrita no Artigo I, consideramos que a escolha do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso seria um documento de extrema relevância para compreender os posicionamentos políticos definidos para essa graduação, como para identificar a sua proposta teórico-metodológica. Nessa análise, optou-se por realizar uma abordagem geral, não voltada para os aspectos e conhecimentos psicológicos do PPP, ou das Diretrizes Curriculares Nacionais, visto que esses aspectos aparecem de forma pontual no texto e, sobretudo, pela opção de realizar uma discussão mais ampliada desses instrumentos formativos.

Para Guba e Lincoln (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), uma das vantagens do uso da análise documental está em ela ser considerada estável. Porém, ressalta-se que, apesar desse documento ser considerado válido até a presente data, esse ou qualquer PPP não pode possuir o caráter estável, devendo ser refletido, discutido e atualizado constantemente. Logo, indica-se que o mesmo poderá sofrer alterações ao longo do tempo, sendo que a análise desse documento se refere ao momento em que ocorreu o estudo.

Além de fazer o recorte temporal do documento, é importante avaliar também que ele pode ser compreendido sob diferentes lentes teóricas. E que a diversidade de compreensão pode ser considerada um aspecto positivo do uso da análise documental na pesquisa, dispensando a necessidade de verdades absolutas ou consensos teóricos. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 41), a necessidade de um consenso está muito mais relacionada a “uma exigência do formalismo analítico característico dos esquemas clássicos de pesquisa do que uma necessidade do ato de conhecer”.

Na pesquisa de campo, a busca de informações com os sujeitos atuantes do curso ocorreu através da entrevista semiestruturada e estão analisadas e em parte transcritas nos Artigos II e III. A entrevista tem sido considerada como um dos recursos mais caros utilizados nas pesquisas em ciências sociais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), devido ao tempo e aos recursos humanos exigidos, tanto na realização delas, como na transcrição. A escolha por um instrumento semiestruturado deveu-se à necessidade de que algumas questões fossem apresentadas por meio do roteiro de entrevista, garantindo a discussão de alguns temas.

Os roteiros das entrevistas encontram-se nos apêndices (APÊNDICES A, B e C) deste trabalho e buscaram tanto consonância com os objetivos do estudo, como aproximação com a realidade do curso, dos alunos e das professoras, visando à identificação desses sujeitos com as questões apresentadas.

Durante a realização das entrevistas foi possível constatar alguns aspectos importantes, e que considero relevante relatar. O primeiro é também trazido por Lüdke e André (1986) e se refere ao valor interativo da entrevista. O entrevistador deve estar inteiramente presente e sensível nesse momento, mostrando ao colaborador seu interesse e sua paciência, respeitando o tempo e a fala dele. Nesse sentido, preoquei-me em mostrar esse comportamento para o entrevistado, fazendo-o entender que ele era protagonista na situação e que eu estaria disponível a qualquer demanda que o mesmo solicitasse quanto aos temas suscitados e às possíveis consequências psicológicas ou físicas decorrentes dessa interação, como cansaço, desistência, etc.

Foi possível observar como os alunos e as professoras reagiam e agiam diante das perguntas e como, em diversas vezes, os mesmos ultrapassavam as perguntas do roteiro, trazendo questões pessoais vivenciadas durante o período do curso e de quando cursaram ou ofereceram a disciplina, mostrando a vinculação dos temas abordados inicialmente com a sua trajetória na universidade. A representação que os alunos possuíam de mim, enquanto uma entrevistadora-psicóloga, mostrou que eles se sentiam confortáveis em falar sobre suas identificações e suas histórias relacionadas ao tema. Por outro lado, alguns sentiram-se um pouco receosos de falar sobre Psicologia com uma psicóloga, já que imaginavam que poderiam estar sendo avaliados pelo seu “nível de conhecimento”. Percebendo isso já na primeira entrevista, ressaltai a todos que aquilo não consistia em uma avaliação de conhecimentos, mas em uma busca por percepções e opiniões sobre o que já tinham vivido na graduação, o que permitiu o aprofundamento e fluidez da interação.

O caráter interativo e reflexivo das entrevistas foi marcante nesse estudo, o que aprofundou as habilidades da entrevistadora quanto aos comportamentos de atenção, acolhimento, curiosidade e, sobretudo, respeito aos colaboradores.

A sensibilidade aos elementos corporais também foi de suma importância, não como um ato de observação sistemática, mas como estímulo para compreender quando uma pausa significava o encerramento ou uma reflexão, ou quando a velocidade da fala configurava um espectro de ansiedade ou de entusiasmo. Ressalta-se também o desenvolvimento da auto-observação da entrevistadora sobre os próprios comportamentos não-verbais, já que eles poderiam afetar diretamente a relação desenvolvida na entrevista.

Outro aspecto interessante que surgiu na maioria das entrevistas foi o caráter dinâmico do enredo feito pelos colaboradores, que faziam contornos sinuosos perante as questões apresentadas e demonstravam a riqueza de detalhes, lembranças e opiniões que possuíam quanto às experiências em Psicologia da Educação no curso.

O caráter flexível da entrevista apresenta-se como fundante nesse contexto, que ofereceu liberdade na expressão e na produção de sentidos para os dois sujeitos dessa relação.

Salienta-se que foram utilizados métodos distintos para a análise dos dados no estudo documental e nas entrevistas, como será visto nos artigos. O Artigo I utiliza a Análise foucaultiana do discurso, como proposto por Willig (2010), e os Artigos II e III fazem uso da Análise de Conteúdo, a partir do estudo de Bardin (1977). Na análise documental foi considerada a relevância do método de Willig (2010) quanto à sua profundidade e definição no campo do estudo de textos. Já a opção da Análise de Conteúdo relaciona-se com a

quantidade de informações obtidas nas entrevistas, o que demandava uma técnica que acolhesse, ao mesmo tempo, o volume de conteúdo e a profundidade que ele merecia.

### **Aspectos éticos**

Quanto à ética em pesquisa, atentou-se aos procedimentos estabelecidos pela Resolução n.º 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, enviando o projeto de pesquisa e demais documentos necessários para a avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) designado na Plataforma Brasil. O CEP aprovou o projeto, sob os pareceres de números 2.505.379 e 2.659.507. Durante as entrevistas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D) foi apresentado a todos os colaboradores, que deram sua anuência.

Para além disso, Minayo e Guerriero (2014) distinguem a ética exigida pelos Comitês de Ética da ética que ocorre nas pesquisas qualitativas. A autora diz que a ética não se estabelece somente nos documentos exigidos por um CEP ou nas folhas do projeto, mas, sim, pelas definições metodológicas, pela relação com o campo de pesquisa e pela discussão e publicação dos resultados. Esses aspectos compõem o que Minayo e Guerriero (2014) denominam como reflexividade na ética em pesquisa.

Essa reflexividade se mostra no processo de auto-observação do pesquisador na sua relação com a produção da pesquisa, de modo a posicionar-se de forma ética perante os colaboradores e os demais processos, valorizando as intersubjetividades promovidas por essas interações (MINAYO; GUERRIERO, 2014).

Partindo dessa compreensão, o processo de reflexividade dessa pesquisa ocorreu desde o primeiro momento, da definição inicial do projeto até o momento da escrita. Estive sensível às perguntas que me fiz e que fiz à minha orientadora, refletindo sobre os caminhos mais pertinentes nessa trajetória. A intensidade da pesquisa de campo, juntamente com a introspecção subjetiva para a escrita dos resultados renderam novos sentimentos e atitudes improvisadas diante dos acontecimentos e desafios, me fazendo retornar diariamente aos propósitos desse trabalho. Revisitá-los me permitiu exercer a reflexividade quanto ao cuidado e ao respeito que meus colaboradores merecem e de que têm direito.

Cumprindo com tais valores, informamos que a universidade onde ocorreu o estudo não pôde ser nomeada, devido à facilidade com que os participantes (docentes) poderiam ser identificados, já que o estudo de caso retratou apenas um curso. Porém, ressalta-se que os produtos resultantes da pesquisa serão disponibilizados a todos os colaboradores.

## **ARTIGO I**

### **Projeto Político Pedagógico e Diretrizes Curriculares Nacionais da Licenciatura em Pedagogia**

## **Projeto Político Pedagógico e Diretrizes Curriculares Nacionais da Licenciatura em Pedagogia**

**Resumo:** O artigo aborda o tema da formação em Licenciatura em Pedagogia, vinculando-se à discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais dessa graduação. Utilizando-se da análise documental, o artigo buscou discutir as relações existentes entre um Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma Licenciatura em Pedagogia e essas Diretrizes, apontando questões pertinentes à pauta da formação de professores. A perspectiva metodológica adotada foi a análise foucaultiana do discurso, que valoriza a linguagem e as suas implicações nas práticas sociais. A análise indicou, no PPP, a presença de um discurso prescritivo, de caráter normativo, em consonância às Diretrizes, mas também demonstrou um discurso preocupado em atingir o compromisso e a transformação social. A formação organiza-se em dois eixos principais, que são a pesquisa e a práxis pedagógica, o que enfatiza a identidade de um professor-pesquisador. No PPP, os alunos, docentes e a comunidade são posicionados por uma estrutura de deveres e passividade. Ressaltou-se a importância da constante atualização e problematização da formação nas Licenciaturas, referentes tanto aos Projetos Políticos Pedagógicos, quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais.

**Palavras-chave:** pedagogia; formação de professores; currículo; análise foucaultiana do discurso.

## **Political Pedagogical Project and National Curricular Guidelines of the Degree in Pedagogy**

**Abstract:** The article addresses the topic of training for a degree in education, as linked to the discussion surrounding the National Curricular Guidelines. Using documentary analysis, the article sought to discuss existing relations between a Pedagogical Political Project (PPP) related to a degree in education and these Guidelines, pointing out issues pertinent to the teacher training agenda. The methodological perspective adopted was the foucauldian analysis of discourse, which values language and its implications in social practices. In relation to the PPP, the analysis pointed to the presence of a prescriptive discourse, of a normative character, in consonance with the Guidelines, but also identified discourse concerned with attaining commitment and social transformation. The training is organized around two central points – research and pedagogical praxis – which emphasize the identity of a teacher-researcher. In PPP, students, teachers, and the community are positioned by a structure of duties and passivity. The importance of constantly updating and problematizing training in the degree programs was emphasized, referring to both the Political Pedagogical Projects and the National Curricular Guidelines.

**Key-words:** pedagogy; teacher education; curriculum; foucauldian discourse analysis.

## **Introdução**

A formação em Pedagogia constitui-se como um campo de estudo relevante nas discussões sobre a formação de professores e sobre as Licenciaturas. Nesse cenário, a compreensão e reflexão dos instrumentos que normatizam essa formação tornam-se objeto de preocupação e análise das coordenações de gestão educacional, universidades e escolas, já que esses dispositivos orientam currículos e revelam intencionalidades formativas que regularão o processo educativo do licenciando e, conseqüentemente, dos alunos e da escola.

Dentre esses instrumentos, destacam-se, neste artigo, a reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (DCNP) (BRASIL, 2006) e a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do interior da Bahia. Através de uma análise documental, utilizando o método de análise foucaultiana do discurso, este estudo traz apontamentos sobre os discursos contidos nesse PPP e suas relações com as DCNP.

Para isso, o artigo está estruturado em quatro momentos: o primeiro destaca a construção e a proposta das DCNP; o segundo descreve o método utilizado para análise do documento; o terceiro traz a análise do discurso feita entre as DCNP e o PPP, a partir do que é proposto por Willig (2010); por último, são feitas algumas considerações e reflexões tomando os momentos anteriores.

### **A construção das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia**

A definição do papel do pedagogo tem sido amplamente debatida nas últimas décadas e são diversas as identidades atribuídas à Pedagogia e às suas áreas de atuação (AGUIAR et al., 2006). No âmbito das políticas de educação e normatizações para o curso de Pedagogia, conflitos relacionados a esses diferentes sentidos e identidades criaram uma arena tensionada por atores sociais (AGUIAR et al., 2006) que adotam perspectivas e intencionalidades distintas para a construção das Diretrizes Curriculares.

Anterior à formulação dessas diretrizes, a formação nas Licenciaturas ocorria através do “esquema 3+1”, no qual o licenciando, após cursar três anos de conteúdos específicos da área, integralizava um ano de disciplinas relacionadas à prática pedagógica. No curso de Pedagogia, o último ano era dedicado ao estudo da didática, dissociando-se dos conteúdos da Pedagogia e ocasionando uma ruptura entre os conhecimentos específicos e os métodos de os ensinar. Ressalta-se que esse modelo foi predominante, mas houve uma flexibilização a partir do Decreto-lei nº. 9092, de 1946, que designou que a formação deveria ocorrer em quatro

anos para licenciado ou bacharel, compondo três anos de um currículo fixo e um ano de componentes optativos, que poderiam ser definidos a partir da escolha pela licenciatura ou pelo bacharelado. Porém, esse modelo foi facultativo aos centros de ensino (BRZEZINSKI, 2011).

O “esquema 3+1” foi extinto com o Parecer 251/1962 do Conselho Federal de Educação (CFE), estabelecendo o currículo mínimo como proposta formativa do pedagogo, que, além de técnico em educação, tornava-se professor das disciplinas pedagógicas da escola normal (DURLI, 2007).

O currículo mínimo de Pedagogia tinha duração de quatro anos, três deles referentes a uma base comum de conteúdos e um ano era dedicado aos conteúdos de didática e a práticas de ensino, com mais duas disciplinas optativas a serem escolhidas entre doze a serem ofertadas. Para Scheibe e Durli (2011, p. 90), apesar da proposta de concomitância dos conteúdos, permaneceu o modelo do “esquema 3+1”: “o bacharelado preparando o técnico em educação e a licenciatura formando o professor para o magistério no ensino secundário e normal”.

A partir da Reforma universitária de 1968, houve algumas mudanças estruturais do CFE para o curso de Pedagogia que instalaram as habilitações para formação de especialistas (BRZEZINSKI, 2007). Segundo Scheibe e Durli (2011), o curso de Pedagogia mantinha cinco habilitações básicas: magistério no ensino normal, orientação educacional, administração escolar, supervisão de ensino e inspeção escolar. O currículo mínimo manteve-se, existindo a base comum e a base específica para a formação nas habilitações.

O contexto da Reforma de 68 foi marcado por um projeto de nação tecnocrático, subordinado ao mercado de trabalho e aos planos de desenvolvimento de um governo militar. Este organizou o processo educativo para uma racionalidade técnica, objetivando a produtividade e eficiência, atrelada às exigências do capital, formulando uma concepção produtivista de educação (SAVIANI, 2004). Desse modo, as habilitações formavam especialistas na área que, de forma técnica e objetiva, deveriam gerar produtividade e ordenamento nos ambientes educacionais.

Brzezinski (2007, p. 238) explica que a lógica tecnicista que regeu a estrutura pedagógica e curricular gerou excessiva fragmentação da graduação em Pedagogia: “os pedagogos ‘especialistas’ coordenavam frações do ‘organismo escolar’ sem a devida articulação entre o pensar e o fazer”. O pedagogo encontrava-se fragmentado entre o papel do professor e o do especialista.

A fragmentação, a desconexão entre as propostas formativas e curriculares (SILVA, 1999; SCHEIBE; AGUIAR, 1999) e conflitos na organização do trabalho docente marcaram o curso de Pedagogia durante três décadas, até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 - Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). Durante e após esse período, os conflitos e intenções contrárias entre os movimentos e entidades da educação e o governo se intensificaram, criando um tensionamento entre poder instituinte e instituído (BRZEZINSKI, 2007).

Brzezinski (2007) argumenta sobre as várias investidas do campo do instituído contra a formação de professores no curso de Pedagogia como, por exemplo, o Decreto nº 3276/1999 (BRASIL, 1999), no qual foi determinada, arbitrariamente, a retirada da possibilidade de o curso de Pedagogia formar professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, tornando-se exclusividade do Curso Normal Superior (no documento lê-se o termo “exclusivamente”). O Movimento Nacional de Educadores resistiu e organizou um espaço instituinte: o Fórum em Defesa da Formação do Professor. Então, no ano 2000, o Decreto nº 3554/2000 deu nova redação, trocando o termo “exclusivamente” por “preferencialmente” (BRASIL, 2000). Nesse período, no ano de 1999, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), que atuava como representante da comunidade acadêmica na Secretaria de Educação Superior, elaborou de forma coletiva uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a graduação em Pedagogia, já que o Conselho Nacional de Educação (CNE) ainda não tinha uma proposição de Diretrizes (BRZEZINSKI, 2007).

Na conjuntura da LDB de 1996, caracterizada por um ideário neoliberal e pela racionalidade técnica, a formação em Pedagogia caminhava para um bacharelado de caráter profissionalizante, ligado às especializações de administração e coordenação pedagógica. Esse posicionamento mantinha-se contrário ao que os movimentos e entidades de educação vinham defendendo: a formação para docência como basilar do curso em Pedagogia (SCHEIBE; DURLI, 2011).

Assim, para a construção das DCNP existiam duas propostas em disputa: uma sistematizada pela Comissão de Especialistas de Ensino em Pedagogia (CEEP), com importantes contribuições do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores, construída conjuntamente com entidades e movimentos sociais na área da educação, apresentada ao Ministério da Educação em 1999; e outra, defendida pelo CNE, voltada para o projeto de formação de professores já em andamento pelas políticas

governamentais e pela LDB/1996, apresentada à sociedade pela Resolução de 17 de março de 2005 (DURLI, 2007).

Para os educadores que defendiam a proposta de entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a docência deveria estar embasada por todos os aspectos da ciência pedagógica, visando uma formação ampliada, de compreensão aprofundada da docência e do professor-pedagogo. Conclui-se que esse

[...] é bacharel e licenciado ao mesmo tempo, formado para atuar no magistério, na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento da área da Educação. Engloba, portanto, de modo integrado, as funções de professor, de gestor e de pesquisador. (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 103)

A proposta defendida pelo CNE conservava uma concepção restrita de docência, mantendo uma formatação semelhante ao que era previsto para o Curso Normal Superior. Baseado-se nisso, no ano de 2005, a Comissão Bicameral do CNE apresentou uma proposta inicial de DCN e, sob forte mobilização social, com intensas discussões e manifestações, o CNE reelaborou-a, aproximando-se das proposições defendidas pela Comissão de Especialistas de Ensino em Pedagogia (CEEP) e representações sociais da educação, que defendiam a ampliação do conceito de docência (DURLI, 2007).

As DCN tornaram-se instituídas com os Pareceres CNE/CP nº 05/2005, nº 03/2006 e com a Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. Na Enciclopédia de Pedagogia Universitária, encontramos uma definição das DCNP, que:

[...] são entendidas como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. Expressam a finalidade, os objetivos, o perfil do pedagogo (licenciado), a organização curricular e a duração dos estudos do curso de Pedagogia. Aplica-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRZEZINSKI, 2006, p. 192-193)

As DCN sinalizaram que a formação do pedagogo deverá articular a docência, a gestão educacional e a produção de conhecimento (AGUIAR et al., 2006), reafirmando a proposta da CEEP, ANFOPE e outras entidades quanto à formação do pedagogo pela licenciatura e pelo bacharelado, na tentativa de superar a dicotomia histórica entre o professor-técnico e a docência-pesquisa, e de impedir a fragmentação curricular pelas habilitações, que foram extintas.

No artigo 2º das DCNP (BRASIL, 2006), é definido seu objetivo, referindo-se ao exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, e em outras áreas relacionadas com conhecimentos pedagógicos.

Descreve-se no parágrafo 1º uma compreensão ampliada de docência, ressaltando os aspectos sociais, culturais, econômicos e científicos inerentes a essa prática. Para Durli (2007, p. 192), há uma tentativa de aproximação da compreensão de docência defendida pelos movimentos, contudo a concepção ainda se mostra ambígua, principalmente por se referir à docência como base do licenciado, mas não do pedagogo em geral, como previsto pela ANFOPE, pois tomar “[...] o princípio da docência como base, tem seu valor vinculado à possibilidade de formar o pedagogo enquanto educador generalista, licenciado e bacharel ao mesmo tempo”.

A docência evidencia-se enquanto pilar nas DCN, contudo Aguiar e colaboradores (2006) alertam que, ao definir o curso de Pedagogia como Licenciatura, não se pode cometer o equívoco de restringir a matriz curricular a metodologias de ensino ou a conteúdos específicos à docência da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio ou profissional, pois “[...] o exercício da docência desenvolve-se no contexto mais amplo da educação, da escola e da própria sociedade [...]” (AGUIAR et al., 2006, p. 832).

As DCNP resultaram de embates políticos e epistemológicos que geraram determinadas consonâncias, porém também paradoxos, como descreve Saviani (2007). Para a superação destes, os cursos de Pedagogia demandam a criação de novas formas de pensar-fazer essa formação.

### **O documento em análise**

O presente artigo traz uma análise documental do Projeto Político Pedagógico de um curso noturno de Licenciatura em Pedagogia (que será denominado de PPP – LP para as citações neste artigo), de uma universidade pública do interior da Bahia, partindo da compreensão das DCNP e suas implicações e atuações para o campo formativo. Baseado nas discussões do Colegiado e na reorientação curricular do curso diurno de Licenciatura em Pedagogia, implantado anteriormente na mesma universidade, esse PPP, construído nos anos de 2007-2008, retrata a criação do curso noturno e revela sua preocupação com a constituição da identidade do pedagogo no interior da Bahia e seu impacto social na formação de professores nessa região e na democratização do acesso à universidade pública, oportunizando o ingresso do aluno trabalhador (PPP – LP).

A construção de um PPP é um desafio para a universidade brasileira e a construção deste requer a análise das complexidades econômicas, políticas e culturais das realidades a que os cursos estão implicados (CABRAL NETO, 2004), definindo precisamente sua opção política no projeto (FERREIRA, 2004).

Para o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD) o PPP pode ser compreendido

[...] como um instrumento de balizamento para o fazer universitário, concebido coletivamente no âmbito da instituição, orientado para esta, como um todo, e para cada um de seus cursos, em particular. Ao constituir-se, o Projeto (político) Pedagógico deve ensejar a construção da intencionalidade para o desempenho do papel social da IES, centrando-se no ensino, mas vinculando-se estreitamente aos processos de pesquisa e extensão. (ForGRAD, 1999, p. 7)

A elaboração do PPP deve ser uma ação coordenada pelos colegiados de cursos, com o envolvimento coletivo de professores, alunos, especialistas na área e representantes da sociedade (CABRAL NETO, 2004), expressando as diretrizes políticas, pedagógicas e técnicas de um curso de graduação, requerendo contínua avaliação e aperfeiçoamento da proposta político-pedagógica definida (SILVA, 2004).

## **Método**

Para a análise desse documento foi utilizado o método de análise foucaultiana do discurso, que destaca as relações estabelecidas entre a linguagem e a subjetividade, influenciada pelas ideias de Michel Foucault. Para o autor, o discurso vai além de um processo de comunicação objetivo. Ele representa uma rede complexa de signos e significados, que ensejam um contexto histórico-social e desvelam realidades sociais e psicológicas. Para Foucault (2008, p. 55), os discursos são mais do que o uso de signos para designar coisas: “é esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”.

Através dos discursos, relações de poder e controle social são estabelecidos, aprisionando os sujeitos a uma naturalização dessas relações discursivas e a uma reprodução de práticas baseadas no controle e no poder, produzindo subjetividades que operam pelos discursos e os legitimam.

O processo de análise utilizado neste estudo documental baseia-se nos trabalhos de Willig (2010), também empregado por Sykes, Willig e Marks (2004), Traverso-Yépez (2007) e Vêras e Traverso-Yépez (2010). Ele se constitui em seis etapas: (1) identificação das construções discursivas presentes no texto; (2) reunião das construções discursivas em discursos mais amplos; (3) compreensão da função e orientação para a ação que o discurso quer alcançar; (4) revelação dos posicionamentos que os atores envolvidos ocupam no documento; (5) estudo das práticas que os posicionamentos dos sujeitos desvelam através das construções discursivas; e (6) aprofundamento das relações existentes entre posicionamentos e processos de subjetivação.

Esses estágios permitem ao pesquisador mapear alguns recursos discursivos utilizados no texto e as posições subjetivas que eles contêm, assim como explorar as suas implicações para a subjetividade e a prática. É necessário que o primeiro autor leia os textos por, pelo menos, quatro vezes na intenção de se tornar familiar e engajado com os textos. Os discursos são identificados e discutidos com o segundo autor. O próximo passo é desenhar um plano de análise utilizando as seis etapas descritas, no intuito de apresentar os discursos identificados no estudo (WILLIG, 2010).

Esse tipo de estudo mostra sua potência de análise a partir da compreensão da linguagem como basilar nas construções sociais e subjetivas, inscrevendo o discurso como forma de poder e condicionamento dos comportamentos dos sujeitos, principalmente na relação entre discurso e instituições, regulamentando práticas culturais e formas de ser e de existir no mundo (WILLIG, 2010).

### **Análise do Projeto Político Pedagógico de Licenciatura em Pedagogia – noturno**

Nesta análise, as etapas do método de Willig (2010) são aprofundadas a partir dos discursos contidos no PPP de Licenciatura em Pedagogia e suas relações com as DCNP.

#### **1. As construções discursivas**

Neste primeiro processo foi analisado o modo como os discursos foram construídos e apresentados no texto. No PPP, os enunciados mostram-se organizados em três construções discursivas principais, a saber: a pesquisa como eixo de formação, a práxis pedagógica na formação e os princípios formativos. Vamos a cada uma delas.

##### **1.1. A pesquisa como eixo de formação**

No PPP, a pesquisa é um dos eixos de formação do pedagogo, sendo considerada como um dos principais movimentos para o processo de ensino-aprendizagem nas Licenciaturas. É concebida como possibilidade de consolidar a relação teoria-prática, através do contato com as práticas pedagógicas, vislumbrando a formação de um pedagogo mais crítico e consciente. Podemos observar isso no seguinte trecho:

A proposta de se ensinar pela pesquisa possibilita a formação de um profissional comprometido com o questionamento de sua própria realidade e inconformado com os resultados que se apresentam em sua prática, portanto, um profissional que compreende a realidade em que vive e atua de modo a transformá-la. Além de constituir-se num processo formativo, a pesquisa atrela ao ensino a possibilidade de uma produção e sistematização coletiva do conhecimento através da vivência de processos de ação-reflexão-ação. (PPP - LP)

Nas DCNP é descrito que a pesquisa compõe um dos objetos centrais da formação do licenciado, posicionando esta como uma das práticas em que o egresso de Pedagogia deve estar apto (BRASIL, 2006).

A concepção de professor-pesquisador na formação docente é uma apropriação recente, tendo chegado ao Brasil apenas a partir do final da década de 1980 (ANDRÉ, 2005). O movimento ainda não parece ser consensual, existindo propósitos distintos ao uso (FAGUNDES, 2016), porém as teorias sobre o tema mostram-se intimamente ligadas à ideia do professor-reflexivo (NÓVOA, 2001):

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise. (NÓVOA, 2001, [s.p.]

Para Fagundes (2016), o professor-pesquisador e o professor-reflexivo foram concebidos em circunstâncias diferentes e com objetivos distintos, demandando um cuidado analítico que busque desvelar as ideologias e as filosofias a que subjazem tais compreensões, principalmente decorrente do alinhamento da concepção de professor-reflexivo a um projeto de formação neoliberal, caracterizado pelo aligeiramento (ARCE, 2001) e pela responsabilização quase que exclusiva do professor aos processos educacionais.

Para Schön (2000), um dos principais autores nesse tema, a concepção de professor-reflexivo supera a compreensão tecnicista de que o professor recebe e transmite conhecimentos, ele passa a ser visto como produtor de conhecimentos, e que são advindos da sua prática reflexiva. Essa prática baseia-se na valorização dos conhecimentos tácitos, no diálogo entre os atores envolvidos e na articulação da teoria com a prática, construindo a reflexão-na-ação.

O modelo defendido por Schön parece assemelhar-se às proposições do PPP, seguindo um movimento presente na educação brasileira, conforme aponta Pimenta (2012), que critica a falta de problematização das teorias incorporadas às políticas educacionais, caracterizando-se como um discurso retórico e favorecedor da desresponsabilização do governo nessas políticas, já que o foco volta-se ao docente e às suas práticas.

Essa retórica pode ser observada no PPP, pois apesar da concepção de pesquisa estar atrelada à ideia do professor-reflexivo, não há uma discussão aprofundada sobre o tema

professor-pesquisador/professor-reflexivo. O documento carece de maior esclarecimento sobre o que se entende como pesquisa e como proceder à sua prática. Apesar de regular componentes curriculares com o propósito de desenvolverem essa competência, não há uma problematização dos métodos e dos contextos em que a pesquisa possa ser refletida e ampliada enquanto prática.

## **1.2. A práxis pedagógica na formação**

O outro eixo de formação do curso são as novas tecnologias e práxis pedagógica, contudo a discussão sobre novas tecnologias mostra-se incipiente, diferentemente da notoriedade dada ao tema da práxis pedagógica.

Esse conceito emerge no texto como um espaço da formação docente em ato, profissionalizando o licenciado. A concepção da práxis pedagógica da formação em Licenciatura é uma discussão pertinente à construção das DCNP (BRASIL, 2006), já que diversos poderes instituintes buscaram a formação do pedagogo como licenciado, através da construção de uma identidade de professor, e não somente de uma de técnico.

Entende-se, dessa forma, que a docência se constitui como um dos processos centrais no PPP. Este associa a práxis pedagógica à pesquisa, em consonância com o proposto por Aguiar e Melo (2005, p. 127), que considera a docência como “[...] uma das mediações para a construção do discurso de síntese da Pedagogia, articulada intrinsecamente com a pesquisa”.

Nesse excerto do documento, observam-se a reiterada importância da pesquisa na formação do licenciado e sua articulação com a práxis pedagógica:

[...]o eixo da Práxis Pedagógica é extremamente valorizado nas atividades que comportam a docência compartilhada como dimensão estruturante do ato de pesquisar. (PPP - LP)

Novamente percebe-se a ênfase na pesquisa para a formação acadêmica, destacando a docência compartilhada como um elemento estruturador da ação de pesquisar, denotando a este eixo uma característica participativa e coletiva, que se constitui através de experiências compartilhadas na docência e na pesquisa, e de relações horizontalizadas entre alunos e professores (PPP – LP).

A articulação entre a práxis pedagógica e a pesquisa tem sido apontada como fundamental, principalmente no debate sobre o professor-pesquisador e o professor-reflexivo, já que, de forma geral, a postura questionadora e investigativa das práticas pedagógicas é construída a partir de ações de pesquisa e de reflexões sobre o ambiente de trabalho, tornando a pesquisa e a práxis pedagógica interfaces do mesmo processo (NUNES, 2008). Como descrito no item anterior, o PPP baseia-se no perfil de um professor-pesquisador e vincula

essa dimensão com a prática pedagógica. Contudo, o desenvolvimento dessa relação também demanda maior aprofundamento teórico e metodológico no PPP.

### 1.3. Os princípios formativos

Essa construção discursiva foi identificada a partir da descrição de diversos princípios norteadores em diferentes tópicos do documento. Tais princípios versam sobre valores e objetivos curriculares que orientam e caracterizam uma identidade pretendida do licenciado. Alguns desses princípios são: horizontalidade, emancipação, empoderamento, transformação, trabalho pedagógico, desenvolvimento da pesquisa, docência compartilhada, trabalho interdisciplinar, relação teoria-prática flexibilização curricular, aprendizagem cooperativa e dialógica (PPP – LP). Nas DCNP, alguns desses princípios são valorizados, como a interdisciplinaridade, a ideia de democratização, pertinência e relevância social, a relação teoria-prática e a promoção do diálogo (BRASIL, 2006).

No item “Objetivos” do PPP é retratado alguns desses princípios:

A proposta pedagógica do curso de Licenciatura em pedagogia foi inspirada em quatro princípios básicos: *horizontalidade, emancipação, empoderamento e transformação*. Tais princípios foram construídos em diálogos e audiências públicas com a comunidade acadêmica e com a comunidade local, representantes da SME e principalmente longas discussões em plenárias do Centro. Esses princípios têm como objetivo:

- Formar pedagogos e pedagogas, professores/ras que tenham o trabalho pedagógico como sentido da formação;
- Empenhar esforços para que o curso proporcione uma sólida formação teórica;
- Desenvolver a pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade social;
- Propiciar junto a comunidade escolar um trabalho partilhado e coletivo através da docência compartilhada;
- Realizar um trabalho interdisciplinar que permita uma visão ampla de conhecimento e da educação;
- Buscar estratégias que favoreçam uma maior articulação entre a teoria e a prática;
- Garantir flexibilidade curricular e estratégias de auto avaliação constantes em relação a proposta pedagógica. (PPP - LP)

A construção do discurso, quanto a esses princípios, revela um paradigma de formação que busca superar a racionalidade técnica, buscando a primazia das relações culturais e sociais que perpassam o ato formativo.

Para o PPP, estabelecer esses princípios “[...] não garante por si só ações que viabilizem práticas curriculares consonantes com essas ações pensadas, entretanto dessas discussões brotaram componentes curriculares, atividades articuladoras e projetos de docência compartilhada” (PPP – LP). Dessa forma, através dos eixos e atividades propostas, tais princípios poderão ser desenvolvidos. Porém, a garantia desses direitos poderia efetivar-se não somente com as atividades curriculares obrigatórias, mas com a ampliação da perspectiva

formativa, para além da formação linear dos discentes. Poderiam ser analisadas ações no âmbito da formação continuada dos docentes-formadores, propondo tanto uma atualização dos conhecimentos frente às demandas do curso, como estender a avaliação e reformulações do PPP à comunidade local, tanto a acadêmica como a não-acadêmica, viabilizando a participação desta no planejamento de atividades, protagonizando-a na formação de que terão usufruto.

Nesse sentido, é importante alertar-se para a necessidade da contínua discussão e da atualização desses princípios, a fim de que eles correspondam às expectativas da comunidade e do ambiente envolvido, abrindo espaços para aprofundar novos objetivos e métodos que deem sentido a essa formação.

## 2. Tipos de discurso

Nessa etapa são apresentados os juízos de valor contidos nas construções discursivas, compreendendo o viés que esses discursos carregam (TRAVERSO-YÉPEZ, 2007). Com a leitura do PPP é possível constatar que ele cumpre seu papel normativo, pois funciona como documento que prescreve e indica como acontecerá a formação de Licenciatura em Pedagogia, descrevendo os componentes curriculares, atividades complementares, o papel dos professores, dos alunos e do colegiado acadêmico, além de indicar que sua constituição deriva e se mantém de acordo com as leis e resoluções institucionais.

Dessa forma, um tipo de discurso marcante no texto é o **prescritivo-normativo da formação**. Em grande parte das construções discursivas percebe-se um discurso que se constitui enquanto norma, prescrevendo como a formação ocorrerá e reproduzindo o que é previsto nas DCNP:

O curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado no turno noturno [...], respeitando o perfil profissiográfico traçado, formará o Licenciado em Pedagogia para atuar em instituições escolares e não-escolares na docência em educação infantil; no ensino básico nos anos iniciais do ensino fundamental e nas matérias de formação pedagógica, bem como na gestão educacional. (PPP – LP)

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006)

As Diretrizes têm sido consideradas como ambíguas para alguns autores (DURLI, 2007; SAVIANI, 2007), devido à tentativa de agrupar projetos formativos distintos que estavam em disputa quando da sua criação, trazendo características que atendiam o projeto das entidades e movimentos sociais da educação, como das propostas já implementadas pelas

políticas públicas nos anos 90 (FREITAS, 2002). Dessa forma, é necessário repensar sobre como os projetos de curso interpretaram tal resolução, e como os cursos vêm implementando as modificações indicadas, evitando que haja uma reprodução irrefletida sobre as proposições do documento (HOBOLD et al., 2009). Segundo Saviani (2007, p. 128), para além das DCNP, os cursos de Pedagogia precisam “[...] se colocar na perspectiva de uma saída para a crise do modelo tradicional de escola visando à construção de um novo modelo, adequado às novas condições próprias da sociedade atual”.

Desse modo, a presença de um discurso prescritivo-normativo assume as obrigações curriculares que a resolução designa, mas traz à luz a importância de posicionar o PPP frente ao documento nacional, apontando as características próprias do curso, diante do cenário das discussões na formação de professores.

Outro tipo de discurso que emerge é o de **compromisso e transformação social**, trazendo referências ao contexto local e regional onde está localizada a universidade, com destaque ao turno noturno, no qual o curso funcionará. No texto apresentam-se as contingências de criação da universidade e do centro onde está lotado o curso, dissertando sobre a realidade educacional da região e a importância de cursos de Licenciatura para tal contexto. O diálogo sobre a identidade e a formação do pedagogo adentram na possibilidade de um curso noturno e no compromisso sócio-político-cultural da instituição com a região.

O ensino noturno no país ocupa uma grande parcela no número de matrículas presenciais, tendo uma taxa de crescimento anual maior do que nos cursos de turno diurno (TERRIBILI FILHO; NERY, 2009). No Censo da Educação Superior de 2013, 63,1% dos alunos de cursos presenciais estavam matriculados no ensino noturno, indicando que a maioria dessas matrículas ocorre nesse turno. Quando analisado o tipo de instituição, verifica-se uma grande disparidade, tendo a instituição privada 73% de suas matrículas no turno noturno, enquanto que as universidades federais possuem 70% das matrículas no diurno (INEP, 2013). Ainda com relação a informações estatísticas, no Censo de 2014 é demonstrado que os cursos de Licenciatura também estão em maior número nas instituições privadas, com 58,8% das matrículas, enquanto as públicas possuíam 41,2% (INEP, 2014).

Partindo dessa conjuntura, constata-se a relevância das instituições públicas de ensino discutirem quais suas propostas formativas para o ensino noturno e para as Licenciaturas, visando identificar as problemáticas que caracterizam a oferta desse ensino e como solucionar e garantir que o ensino público alcance o estudante-trabalhador e o campo da formação de professores (BARREIRO; TERRIBILI FILHO, 2007).

Nesse sentido, o discurso de compromisso e de transformação social do PPP parece estar consonante com essa discussão, propondo um curso de Licenciatura no turno noturno, preocupado em garantir que o trabalhador possa ter acesso ao ensino gratuito e que possa ser protagonista no seu contexto social.

O discurso de compromisso e transformação social também é presente nas DCNP, constatando que o PPP assume similaridades com a resolução, mas impõe aspectos que são inerentes à constituição do curso, como a demanda pela criação de um curso noturno na região.

### **3. Orientação para ação**

A orientação para ação indica os objetivos que as construções discursivas tentam atingir (TRAVERSO-YÉPEZ, 2007), desvelando as intencionalidades representadas no texto. Tanto no que se refere ao discurso normativo quanto ao discurso de compromisso social, ambos orientam para um currículo instituído, que normatiza o processo formativo. As regulações curriculares ocorrem a partir da criação da matriz curricular, da definição dos componentes curriculares, da carga horária e dos deveres e funções dos atores envolvidos. Essa normatização segue os procedimentos indicados nas Diretrizes (BRASIL, 2006):

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006)

No trecho abaixo, o PPP descreve as normas curriculares baseadas nas DCNP:

O curso será desenvolvido no turno noturno em um mínimo de 4 anos e máximo de 6 anos com carga horária total de 3.194 horas, em caráter presencial e semestral. O aluno matricular-se-á no Curso de Licenciatura em Pedagogia (Noturno) observando a seqüência das atividades curriculares estabelecidas pelo Colegiado do Curso. Para integralização do currículo do curso o aluno deverá ter concluído 3.194 horas, assim distribuídas: 1.853 horas na Perspectiva Básica, 884 horas na Perspectiva Específica e 306 horas na Perspectiva Eletiva. Vale ressaltar que o educando terá que cumprir 306 horas de estágio, porém estas estão distribuídas nos componentes da perspectiva básica e específica do curso. (PPP - LP)

Quando os textos referem-se a carga horária definida e a outras obrigações, observa-se a reprodução da norma estabelecida no documento de nível nacional, mostrando o

cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais, que funcionam como orientador para todos os cursos no país.

#### 4. Posicionamentos

Nessa etapa observamos de que forma as construções discursivas posicionam os atores sociais implicados (TRAVERSO-YÉPEZ, 2007). Willig (2010) aborda sobre um posicionamento subjetivo, superando a ideia de desempenhar um papel, pois atravessa a constituição dos sujeitos e das suas subjetividades. A partir do documento, elencamos os atores em três categorias: os alunos; os docentes e o colegiado do curso, e a comunidade.

Um posicionamento passivo é observado nos discursos, caracterizando os **alunos** como sujeitos a cumprir requisitos curriculares e a aprender e exercer determinados valores apregoados no PPP, o que coaduna com o propósito desse documento: prescrever essa formação.

Destaca-se que, quando o documento se refere à avaliação do PPP, observa-se uma horizontalidade entre alunos e docentes, mostrando um coletivo nesse processo e reforçando os princípios formativos trazidos anteriormente.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que o curso acontece em turno noturno, o que requer a criação de uma matriz curricular voltada para as especificidades do aluno trabalhador, avaliando e adaptando a carga horária das aulas, estágios, participação em atividades de pesquisa e extensão e acesso à infraestrutura de todos os setores da universidade, como biblioteca, transporte, segurança e atendimento administrativo (MARANHÃO; VERAS, 2017).

Analisando tais especificidades, é fundamental posicionar os alunos e professores como ativos nesse Projeto, permitindo o desenvolvimento de um curso que atenda às necessidades desse público, garantindo que todas as condições de formação previstas ocorram plenamente. Ressalta-se que tais características não são descritas no PPP, o que dá margem a questionamentos acerca da presença destas no curso, e reitera-se a importância de dar destaque aos discentes na construção do projeto formativo.

Os **docentes e o colegiado do curso** são também posicionados com relação às suas funções no curso. O colegiado como órgão que cria e desenvolve as atividades a serem cumpridas pelos alunos e os docentes como um conjunto que colabora para que esses requisitos curriculares ocorram conforme o prescrito. Esses discursos, dessa forma, enfatizam o papel legal dos docentes.

As DCNP (BRASIL, 2006), enquanto marco regulamentário, destinam-se aos gestores universitários, a fim de que esses possam organizar o funcionamento dos cursos em consonância às previsões estabelecidas. Assim, reproduz-se no PPP um tipo de discurso hierárquico, baseado nas prerrogativas nacionais sobre a formação em Pedagogia, que acarretam em posicionamentos normativos atravessados por uma lógica unívoca de formação.

Com relação à **comunidade**, esta é citada apenas no artigo 5º, inciso VIII das DCNP (BRASIL, 2006), e é descrita como um espaço no qual o licenciando deve promover e facilitar relações de cooperação, juntamente com a instituição educativa e a com a família. No PPP, a comunidade também é pouco citada, sendo posicionada como um grupo que participará das audiências públicas sobre o curso ou como um campo de atuação do graduando. A ideia de comunidade escolar está mais presente no PPP, posicionada como *locus* de prática e estágio docente (PPP - LP), indicando que o documento privilegia o espaço escolar na formação. A partir desse dado, é possível levantar a hipótese de que o curso prioriza uma formação voltada à docência no ensino básico, posicionando-se frente à proposta das DCNP, que versa sobre o enfoque ampliado da formação docente, compreendendo espaços escolares, de pesquisa e de gestão educacional.

O discurso sobre a comunidade indica o interesse do PPP sobre esta, porém ainda parece ser uma relação superficial, que não problematiza ou demarca o papel que esta pode ter na construção e na avaliação do curso, passando a vê-la, muitas vezes, apenas como campo de estágio.

Urge a necessidade de refletir sobre o espaço da comunidade no Projeto, sobre o conceito de extensão universitária para esse currículo e as possíveis relações entre a comunidade, a pesquisa e o ensino, problematizando melhor a díade comunidade-universidade nos eixos curriculares e princípios formativos do curso. A extensão universitária tem sido caracterizada por uma concepção muitas vezes fragmentada, de caráter aplicacionista, sendo entendida como transmissora de conhecimentos, impedindo que a mesma tenha um espaço contínuo e de destaque nas políticas universitárias (MELO NETO, 2003). Conforme Melo Neto (2003), a extensão universitária precisa ser considerada como uma ação deliberada, que indique sua intenção na produção de conhecimento voltado à transformação social, o que implica o compromisso da universidade em acompanhar os movimentos da sociedade e as demandas que ela impõe.

No contexto da formação de professores, é necessário reafirmar o papel da universidade diante das escolas de ensino básico, fortalecendo a indissociabilidade do ensino-

pesquisa-extensão nos contextos legítimos do trabalho docente. Gatti (1992) analisa que as universidades não têm efetivado o seu papel social nos outros níveis de ensino, que poderia ocorrer através de pesquisas educacionais, incentivo na formação continuada e valorização dos cursos de Licenciatura. Zeichner (2010) também aponta para esse discurso, indicando as relevantes contribuições que as interseções universidade-escola podem proporcionar à formação de professores, através de programas que objetivem o compartilhamento de saberes entre os docentes do ensino básico, do ensino superior e os graduandos.

## **5. Práticas**

As práticas remontam à forma que as construções discursivas implementam comportamentos e ações direcionados aos atores sociais e a seus posicionamentos (VÉRAS; TRAVERSO-YÉPEZ, 2010).

As práticas identificadas nos discursos atinam para os modos de fazer o currículo de Licenciatura em Pedagogia: a pesquisa, as disciplinas curriculares, o estágio e os processos de avaliação (disciplinares e do próprio PPP). Tais práticas têm caráter regulatório, adentrando o discurso prescritivo-normativo, relacionando-se à determinação das práticas aos sujeitos, posicionando-os de forma passiva frente às obrigações legais de funcionamento do curso. Entretanto, podemos destacar que alguns desses componentes curriculares mostram-se mais flexíveis, possibilitando aos licenciandos e docentes forjarem uma trajetória formativa menos prescritiva e linear. Os componentes “Unidades temáticas” – presentes em todos os semestres curriculares – cumprem esse objetivo, nos quais temas de interesse dos alunos são incorporados à trajetória acadêmica, favorecendo a flexibilidade curricular e aproximando o curso das necessidades sociais e profissionais (PPP – LP).

Considera-se de extrema relevância a oferta de componentes que prevejam os objetivos traçados nessa formação, contudo o PPP aponta para um perfil profissional vinculado à transformação social e questiona-se se um componente pode atender a tais pretensões. Certamente o componente contribui fortemente nessa proposta, mas não pode garantir sozinho o cumprimento das intenções formativas voltadas à autonomia e à flexibilização curricular. Nessa reflexão, ratifica-se a necessidade de adaptar as práticas curriculares ao ensino noturno, refletindo e discutindo possíveis dispositivos que colaborem na permanência e no sucesso acadêmico dos estudantes-trabalhadores, atuando diretamente na consolidação de um projeto voltado à transformação social.

## **6. Processos de subjetivação**

A última etapa considera a relação dinâmica entre os posicionamentos e as práticas e os processos de subjetivação (TRAVERSO-YÉPEZ, 2007), partindo da compreensão de que o texto não é neutro, e, sim permeado por construções que posicionam sujeitos a partir de determinados objetos e práticas. Tais processos constituem realidades sociais e psicológicas, encenando formas de ser e estar no mundo (WILLIG, 2010).

Os processos de subjetivação dos sujeitos revelam-se através dos posicionamentos e das práticas a que são delegados, indicando o cumprimento da norma e dos princípios prescritos no Projeto.

O PPP, ao posicionar passivamente a escola e a comunidade, descrevendo a primeira como um espaço para o estágio, diverge dos valores formativos trazidos no documento, referentes a uma formação emancipadora e transformadora da realidade (PPP – LP), configurando processos de subjetivação marcados por relações instituídas e estreitas possibilidades de diálogo. Os posicionamentos dos atores sociais no texto sinalizam que estão estruturados pela lógica disciplinar, obedientes a normas e ordens pré-estabelecidas no documento, demonstrando uma passividade e pouco incentivo ao protagonismo dos sujeitos na execução e na construção do curso. As posições subjetivas nos alertam para os efeitos que os enunciados discursivos provocam, indicando um sistema de relações e sentidos que se constituem no e pelo discurso, no qual podem ser “[...] determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo” (FOUCAULT, 2007, p. 61).

A descontinuidade é evidenciada na fragmentação e distanciamento dos discursos contidos no PPP, que retrata a preocupação em uma formação crítica, mas não destaca o papel social dos alunos, docentes e da comunidade perante essa formação. Esse distanciamento fragiliza algumas concepções e considerações do PPP sobre o processo formativo, já que as intenções pedagógicas não estão totalmente vinculadas aos posicionamentos dos atores.

Esses posicionamentos traduzem uma perspectiva de compreensão sobre as relações no curso de Pedagogia, e se caracterizam através do poder instituído do PPP, que regula previamente comportamentos, reduzindo as ações dos atores sociais aos cumprimentos normativos do documento. Esse reducionismo pode gerar consequências nas relações que os atores estabelecem com o curso e a formação, afetando os processos subjetivos desses sujeitos.

### **Outras considerações e reflexões**

O tensionamento histórico na construção das DCNP evidencia as problemáticas e lacunas da pauta sobre a formação de professores no país e como estas repercutem nos modelos e nas propostas de formação atual. Para Gatti (2014) as Diretrizes Curriculares Nacionais de diferentes Licenciaturas não têm sido suficientes para o desenvolvimento de uma nova ordenação curricular, o que demanda uma melhor estruturação, qualificação e avaliação do trabalho feito nesses cursos, buscando uma “[...] verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação” (GATTI, 2010, p. 1375).

Ressalta-se que diversos aspectos do Projeto analisado coadunam com os avanços postos pelas DCNP e pelas discussões instituintes, como o foco para a formação docente, a importância dada ao professor-pesquisador-reflexivo, a possibilidade de flexibilidade curricular e a valorização da identidade “professor”. Contudo, ainda se reproduzem questões que continuam a demandar maior elaboração e aprofundamento, como a relação escola-universidade, a extensão universitária e a participação dos alunos e professores na construção do curso.

Destaca-se que a escolha pelo método da análise foucaultiana do discurso, relaciona-se à complexidade de informações que as etapas proporcionam ao pesquisador, trazendo ao leitor uma perspectiva reflexiva sobre os enunciados presentes no documento, despertando para as práticas instaladas pela linguagem. A análise feita compreende os discursos que se fazem presentes no texto. Assim, toda a discussão se refere ao que é posto enquanto norma e documento institucional. As realidades construídas, em consequência desses discursos, ou de outros documentos que fizeram contribuições ao PPP, não foram objeto de estudo, e podem evidenciar elementos que contradigam ou reafirmem os enunciados. Esse aspecto fragiliza o estudo, contudo entende-se que o texto ativa práticas institucionais e organiza condições nas quais experiências acontecem (WILLIG, 2010).

A análise do Projeto Político Pedagógico torna-se interessante quando o entendemos enquanto “[...] resultante de uma história refletida ou de uma experiência institucional problematizada pela cultura educacional, suas tradições e finalidades” (MACEDO, 2005, p. 130), representando não apenas uma forma de regulação, mas um instrumento que retrata a visão de mundo e indivíduo que a instituição tenta alcançar, anunciando a sua constituição política e histórica. Por essa característica, Macedo (2005) destaca que esse dispositivo exige a necessidade de sua contínua problematização e atualização, analisando suas interfaces frente a uma visão cosmológica, antropossocial, epistemológica, ético-política, didático-pedagógica, técnico-profissional e senso-estética.

O presente artigo mostrou que o PPP analisado atende às normas previstas pelas DCNP, mantendo o discurso prescritivo, que reflete nos posicionamentos dados aos sujeitos, marcados pelo pouco protagonismo no curso. Ainda que os valores formativos descrevam a importância dessa questão, o papel dos alunos, professores e comunidade pode ganhar mais espaço na proposta político-pedagógica, tornando a ação destes um norteador para a construção dos eixos formativos, para o desenvolvimento das especificidades de um curso noturno e para a avaliação das normas previstas, possibilitando movimento e transformação ao Projeto.

## Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva et al. Diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. ° 96, Especial, p. 819-842, out. 2006.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e diretrizes curriculares: polêmicas e controvérsias. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. ° 20, p. 119-138, jan.-jun. 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza. Pesquisa, formação e prática docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2005. p. 55-67.

ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. ° 74, p. 251-283, abr. 2001.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; TERRIBILI FILHO, Armando. Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n. 54, p.81-102, jan. -mar., 2007.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. ° 9394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

\_\_\_\_\_. Decreto n. ° 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 dez. 1999, p. 4.

\_\_\_\_\_. Decreto n. ° 3554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n. ° 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 de ago. 2000, Seção 1, p.1.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP n. ° 5**, 13.12.2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 13 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP n. ° 3/2006**. Reexame do Parecer CNE/CP n° 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf)>. Acesso em: 13 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. ° 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 mai. 2006, Seção 1, p. 11.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o curso de pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. ° 2, p. 229-251, mai.-ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Novas diretrizes curriculares nacionais da pedagogia. In: MOROSINI, M. C. (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**, v. 2. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Pedagogo: Delineando Identidade(s). **Revista UFG**, ano 13, n. ° 10, p. 120-132, jul. 2011. Disponível em: <[https://www.proec.ufg.br/up/694/o/10\\_iria\\_brzezinski.pdf](https://www.proec.ufg.br/up/694/o/10_iria_brzezinski.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2018.

CABRAL NETO, Antônio. Notas para uma discussão contextualizada sobre o projeto político-pedagógico. In: ALMEIDA, Maria Doninha. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico**. Col. Pedagógica – 1, 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2004.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**: concepções em disputa. 2007. 226 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n.º 65, abr.-jun. 2016.

FERREIRA, Maria Salonilde. A díade político-pedagógica. In: ALMEIDA, Maria Doninha (org.) **Projeto Político-Pedagógico**. Col. Pedagógica – 1, 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2004.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. ForGRAD. **Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade**: referências para a construção dos projetos pedagógicos na IES brasileiras. Curitiba, 1999. Disponível em: <<http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fMatProfDanielXimenes2.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n.º. 80, p. 136-167, set. 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cad. Pesq.**, n.81, p.70-74, mai. 1992. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/993/>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. ° 100, p. 33-46, dez.- jan.- fev. 2013-2014.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. ° 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

HOBOLD, Márcia et al. As diretrizes curriculares nacionais dos cursos de pedagogia para a formação docente: processo de implantação da Resolução CNE/CP n. ° 1/2006. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n.º 28, p. 151-168, jun. 2009.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2013**. Brasília: Ministério da Educação - INEP, 2013.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2014 – Notas estatísticas**. Brasília: Ministério da Educação - INEP, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysalis, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2005.

MARANHÃO, Jucilene Dias; VERAS, Renata Meira. O ensino noturno na Universidade Federal da Bahia: percepções dos estudantes. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 25, n. 96, p. 553–584, 2017.

MELO NETO, José Francisco. Extensão universitária e produção do conhecimento. **Conceitos**, João Pessoa - PB, v. 5, n.9, p. 13-19, 2003.

NÓVOA, António. O professor pesquisador e reflexivo. **TV Escola**, 13 de set. 2001. Entrevista concedida ao programa Salto para o futuro. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8283>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

NUNES, Debora R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.º.1, p. 97-107, jan.-abr. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.

SAVIANI, Dermeval. O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia**, v. 14, n. ° 28, p. 113-124, 2004.

\_\_\_\_\_. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. ° 130, p. 99-134, jan. -abr. 2007.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. ° 68, dez. 1999.

\_\_\_\_\_; DURLI, Zenilde. Curso de pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em foco**, v. 14, n. ° 17, p. 79-109, jul. 2011.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores associados, 1999.

SILVA, Heloiza Henê Marinho. Subsídios para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico. In: ALMEIDA, Maria Doninha (Org.) **Projeto Político-Pedagógico**. Col. Pedagógica – 1, 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2004.

SYKES, Catherine Marie; WILLIG, Carla; MARKS, David. F. Discourses in the European Commission's 1996-2000 Health Promotion Programme. **Journal of Health Psychology**, v. 9, n. ° 1, p. 131-41, 2004.

TERRIBILI FILHO, Armando; NERY, Ana Clara Bortoleto. Ensino superior noturno no Brasil: história, atores e políticas. **RBPAAE**, v. 25, n. 1, p. 61-81, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19327>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

TRAVERSO-YÉPEZ, Martha. A. Dilemas na promoção da saúde no Brasil: reflexões em torno da política nacional. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 11, n. ° 22, p. 223-238, mai. -ago. 2007.

VÉRAS, Renata Meira; TRAVERSO-YÉPEZ, Martha. A. A maternidade na política de humanização dos cuidados ao bebê prematuro e/ou de baixo peso – Programa Canguru. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 18, n. ° 1, p. 61-80, jan.-abr., 2010.

WILLIG, Carla. **Introduction qualitative research in psychology: adventures in theory and method**. Buchingham: Open University Press, 2010.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. ° 3, p. 479-504, set.-dez. 2010.

## **ARTIGO II**

### **O ensino de Psicologia na Licenciatura em Pedagogia: a perspectiva dos estudantes**

## **O ensino de Psicologia na Licenciatura em Pedagogia: a perspectiva dos estudantes**

**Resumo:** Este artigo propõe uma análise do ensino de Psicologia ofertado em um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do interior da Bahia. Buscou-se investigar, junto com os estudantes, as características, contribuições e desafios desse ensino para a formação de professores. A metodologia teve caráter qualitativo, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas. As mesmas foram transcritas e analisadas através da Análise de Conteúdo. Participaram do estudo vinte graduandos de Pedagogia que já haviam cursado as duas disciplinas de Psicologia do curso. Eles relataram a importância desse conhecimento para a profissão, contudo argumentam sobre a necessidade de mudanças curriculares, sobre a importância da articulação teoria-prática e a vinculação desta às realidades escolar e social em que atuam. São apontadas sugestões para a melhora desse ensino no curso, trazendo contribuições relevantes para o debate da Psicologia na formação de professores.

**Palavras-chave:** Ensino de Psicologia; Pedagogia; Formação de professores; Psicologia da Educação.

### **The Teaching of Psychology in an Education Program: The Student Perspective**

**Abstract:** This article proposes an analysis of the psychology training offered to education majors from a public university of the interior of Bahia. It sought to investigate, along with the students, the characteristics, contributions, and challenges of this training in teacher education. The methodology was qualitative, using semi-structured interviews. These were transcribed and analyzed through content analysis. Twenty undergraduate education majors who had already taken the two psychology courses participated in the study. They reported on the importance of this knowledge to their profession, however, they argue for the need for changes to the course syllabi, the importance of theory-practice articulation, and the linking of this articulation to the educational and social realities in which they work. Suggestions are made for the improvement of this training in their coursework, bringing relevant contributions to the debate surrounding psychology in teacher education.

**Keywords:** Psychology Teaching, Pedagogy; Teacher Training, Educational Psychology.

## **Introdução**

A relação entre Psicologia e educação faz parte da história do pensamento humano, compondo um complexo campo de estudo, no qual uma não se reduz à outra, já que elucidam interfaces dos mesmos fenômenos (ANTUNES, 2011). Essa relação foi construída ao mesmo tempo em que a Psicologia buscava seu espaço enquanto ciência, através dos métodos de seleção e de avaliação psicológica, servindo a interesses dominantes em meio ao crescimento econômico do século XX e ao aumento da escolarização da população (COLL SALVADOR, 1999). Para Guerra (2016) o desenvolvimento da Psicologia da Educação acompanhou os mesmos movimentos históricos presentes na educação e na Psicologia, com papel fundamental na difusão e evolução dessa última.

O desenvolvimento inicial da Psicologia, aliado à crescente valorização da escolarização e do surgimento de problemas e necessidades educacionais, criaram o contexto de emergência da Psicologia da Educação. O início dessa disciplina voltou-se para três principais áreas: estudo dos testes e medida das diferenças individuais; análise dos processos de aprendizagem; e desenvolvimento infantil (COLL SALVADOR, 1999). Tais campos de estudo buscavam responder aos anseios do contexto socioeconômico dos países ocidentais em expansão, prevalecendo o caráter técnico e intervencionista nas instituições educacionais.

Ao longo das décadas houve um avanço significativo dessa disciplina, com o aumento do número de pesquisas e a ampliação da atuação profissional, decorrentes principalmente de novas perspectivas teóricas na Psicologia e na Psicologia da Educação, resultantes de um contexto político que exigia dessa ciência mudanças consonantes às transformações da sociedade (COLL SALVADOR, 1999). Contudo, a sua definição como campo de conhecimento ainda é pauta de discussões atuais, nas quais se retrata a dicotomia entre um referencial marcado ou pela educação ou pela Psicologia, o que indica a necessidade de superação desse modelo, buscando uma compreensão de caráter interdisciplinar (GATTI, 2010).

A demarcação das relações da Psicologia da Educação com as outras áreas da Psicologia e ciências da educação, referentes, por exemplo, à diversidade de abordagens e métodos, é uma questão que causa problematizações e tensões no campo. Lima (1990, p. 3) ressalta o caráter conflitivo da interface entre a Psicologia e a educação, caracterizando-a como uma relação assimétrica, "na qual a Psicologia tanto assumiu quanto foi considerada portadora de uma autoridade que ultrapassou, evidentemente, os limites de sua competência".

O reducionismo dos fenômenos educativos a uma compreensão psicológica é uma dessas tensões, e tem sido denominada como psicologização, porque compreende os fatores psíquicos como as únicas causas do comportamento humano. Para Libâneo (1984, p.156) esse tipo de reducionismo “[...] ignora o efeito das condições sociais e políticas sobre o comportamento, tornando subjetivos os problemas gerados pela estrutura social e econômica”. Essa visão reducionista, que naturaliza os fenômenos psicológicos e educacionais, tem forte influência do liberalismo, no qual o individualismo é fundamental (PATTO, 1984). Há, assim, uma ênfase nas capacidades individuais, em detrimento ou nulidade das circunstâncias e complexidades sociais, como por exemplo, na questão do fracasso escolar, na qual havia uma culpabilização do indivíduo, devido a compreensão de que as dimensões psicológicas eram as causas das dificuldades de escolarização, excluindo os aspectos históricos e políticos envolvidos.

Um processo de reconhecimento dessas questões começou a surgir a partir de meados do século XX, à medida em que outras áreas do conhecimento, como a sociologia e a antropologia endossaram a crítica à psicologização, apontando a necessidade de um enfoque multidisciplinar (GUERRA, 2016).

Na formação de professores, a Psicologia e as demais ciências da educação compõem o currículo das Licenciaturas através – principalmente – das disciplinas previstas na matriz curricular dos cursos, participando, *a priori*, da dimensão do ensino.

Dessa forma, o ensino de Psicologia tem ocorrido através das disciplinas de Psicologia da Educação (podendo ter variações na denominação, como Psicologia educacional, Psicologia e educação, etc.) e/ou de Psicologia da aprendizagem e desenvolvimento (podendo serem vistas separadas ou também com variações de nomenclatura). Esses componentes compõem o elenco de disciplinas da área pedagógica (GUERRA, 2016), sendo no mínimo uma delas componentes de caráter obrigatório.

Estudos sobre o ensino de Psicologia nos cursos de formação de professores têm sido realizados há algumas décadas, com pesquisas nos extintos cursos de Magistério de 2º grau (PUTTINI, 1988; BRANCO, 1988) e nas Licenciaturas de áreas diversas, como na de Ciências Naturais (LUCION; FROTA, 2009), Matemática (ALMEIDA, 2005), Educação Física (IAOCHITE et al, 2004) e Pedagogia (LEVANDOVSKI, 2008).

A Psicologia da Educação vem representando um saber necessário à formação docente (ALMEIDA; AZZI, 2007), contudo diversos problemas vêm sendo constatados,

principalmente na relação entre teoria e prática, na articulação com a realidade educacional e na busca por um trabalho interdisciplinar.

Buscando contribuir com essa temática, o presente artigo buscou descrever o ensino de Psicologia ofertado em um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do interior da Bahia, destacando contribuições, desafios e sugestões dos licenciandos sobre esse ensino. O estudo justifica-se pela necessidade de desvelamento das problemáticas relacionadas a Psicologia na formação de professores, de modo a contribuir para a formação desses profissionais e para repensar o papel da Psicologia na educação.

### **Método**

A pesquisa teve caráter qualitativo, exploratório, caracterizando-se como um estudo de caso. Optou-se por esse tipo de estudo devido à relevância de compreender as características únicas do objeto analisado, buscando o aprofundamento dessa realidade.

Como o objetivo do estudo referia-se a buscar as opiniões, críticas e sugestões de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia sobre o ensino de Psicologia, optou-se por convidar somente estudantes que já tivessem concluído as disciplinas de Psicologia no curso. As disciplinas são “Psicologia e educação” e “Psicologia da aprendizagem e desenvolvimento”, e são ofertadas no primeiro e no segundo semestres do curso, respectivamente. São consideradas como componentes de caráter básico e de natureza teórico-prática, com carga horária de sessenta e oito horas cada uma, com metade da carga horária destinada à teoria e a outra para a prática, como especificado no projeto político pedagógico do curso. Essa graduação possui uma carga horária total de 3.194 horas, ocupando as disciplinas de Psicologia 4,2% desse total.

Para a apresentação da pesquisa aos estudantes, foram solicitados à coordenação do curso os horários das turmas de Pedagogia, a fim de que os alunos pudessem conhecer a proposta da pesquisa e pudessem ser convidados a participar. Com a autorização dos professores, foi feita essa apresentação, utilizando os horários iniciais, finais ou intervalos das disciplinas. Posteriormente, anotou-se o contato dos alunos que se mostraram interessados em participar e, assim, agendado um momento para a realização da entrevista.

Nesse momento inicial verificou-se a existência de oito turmas de Pedagogia, sendo quatro turmas no turno diurno. Das oito classes, duas não foram visitadas por serem o primeiro e o segundo semestre do curso, e uma não possuía aula na universidade nos dias em que ocorreu a pesquisa de campo. Desse modo, foram visitadas cinco turmas: duas do noturno

e três do diurno. No mesmo período foi solicitado ao setor acadêmico da universidade o número total de estudantes matriculados na Licenciatura em Pedagogia, que indicou a totalidade de 471 estudantes, sendo 245 no turno diurno e 226 no noturno.

Participaram da pesquisa vinte estudantes dos turnos noturno e diurno da Licenciatura em Pedagogia, sendo sete estudantes do noturno. Todos os participantes já haviam concluído o primeiro ano da graduação, sendo que dez alunos estão distribuídos entre o terceiro, o quarto e o quinto períodos do curso, e dez entre o sétimo e oitavo períodos. Esses períodos indicam o semestre curricular, e não o tempo da trajetória acadêmica do aluno, ou seja existiam alunos que estavam dessemestralizados ou até mesmo já haviam ultrapassado o tempo previsto de formação, que são oito semestres letivos.

A definição do número de participantes ocorreu a partir da análise de saturação dos conteúdos das entrevistas (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008), na qual foi observado uma repetição frequente de assuntos desde a oitava até a décima quinta entrevista. Optou-se por realizar mais cinco entrevistas para garantir essa constatação, compreendendo que os temas emergentes nas vinte entrevistas foram capazes de caracterizar o objeto de estudo e atender aos objetivos da pesquisa, possibilitando discussões teóricas apropriadas à literatura.

Os licenciandos foram abordados a partir de um roteiro de questões, caracterizando-se como uma entrevista semiestruturada. Antes de iniciá-las, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi lido e discutido com os colaboradores.

As entrevistas foram gravadas por um aplicativo de gravação de áudio no aparelho celular. Depois, as mesmas foram transcritas na íntegra. As falas transcritas foram analisadas à luz da Análise de Conteúdo (AC), a partir da sistematização proposta por Laurence Bardin (1977). A AC se institui como um método capaz de analisar o discurso e seus diversos aspectos constituintes, destacando a fala e o seu contexto. Para Bardin (1977, p. 39) “o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo”.

O método proposto por Bardin é composto por três fases, a saber: (1) a pré-análise, uma análise preliminar do material e organização do mesmo, envolvendo uma leitura exaustiva do texto; (2) a exploração do material, com a administração sistemática dos dados, realizando a codificação e organização do conteúdo; e (3) tratamento dos resultados, que se referem à significação dos dados, o que possibilita as inferências e interpretações (BARDIN,

1977). Em cada etapa há um processo cauteloso e exaustivo de organização e discussão dos dados com o problema de pesquisa e a teoria adotada.

Nesse estudo foi realizado a AC categorial temática, que busca o tema como definição central e “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105). O tema revela-se enquanto unidade de registro, sendo um recorte dos sentidos evidenciados no conteúdo, ou seja, é uma unidade de significação, que mantém relação com os pressupostos teóricos que orientam a pesquisa (BARDIN, 1977).

Após a transcrição das entrevistas e a leitura das mesmas, iniciou-se a identificação dos temas emergentes nas entrevistas. Foram identificados trinta e sete temas, sendo que todos eles surgiram mais de uma vez em todas as entrevistas. Assim, não foram considerados pelo número de aparições, mas pelo fato de apenas terem se apresentado.

Considerando a quantidade de temas como extensa, optou-se por agrupá-los em temas mais abrangentes, a fim de facilitar a análise e a construção das categorias. Foram agrupados em seis temas maiores, que puderam ser reunidos em três categorias: **1. As disciplinas “Psicologia e educação” e “Psicologia da aprendizagem e desenvolvimento”: como acontece esse ensino?**, subdividida nos tópicos 1.1. As ementas, 1.2. Metodologias utilizadas, 1.3. A natureza teórico-prática das disciplinas e 1.4. As disciplinas na matriz curricular do curso: localização no semestre; **2. O papel da Psicologia da Educação na formação de professores: contribuição das disciplinas;** e **3. Sugestões e possíveis mudanças para o ensino de Psicologia no curso.**

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob os pareceres de números 2.505.379 e 2.659.507. Os estudantes, neste artigo, serão identificados pela inicial E, seguido de um número da série de 1 a 20.

O nome da instituição não foi revelado devido a questões éticas, contudo a fim de contextualizar o espaço onde ocorreu a pesquisa, é importante apontar algumas características regionais e sociais, que quando observadas tornam-se referenciais essenciais para a discussão do estudo. A universidade é localizada em uma cidade do interior da Bahia, com uma população estimada de 38 mil habitantes e está a aproximadamente a 200 km da capital. Sua economia é baseada na agricultura, pecuária e comércio. A comunidade acadêmica discente é majoritariamente negra e no campus onde foi realizado a pesquisa há a presença de muitos estudantes advindos da zona rural de diversas cidades da região.

## **Resultados e Discussão**

As entrevistas realizadas com os graduandos foram elencadas em três categorias, definidas a partir da semelhança e da relação que os temas mantinham entre si, de modo a buscar um agrupamento capaz de traduzir as principais opiniões e assuntos narrados pelos participantes, que serão discutidas a seguir:

### **1. As disciplinas “Psicologia e educação” e “Psicologia da aprendizagem e desenvolvimento”: como acontece esse ensino?**

Considera-se a Psicologia como um saber fundamental nos cursos de formação de professores, sendo uma das disciplinas que compõem os currículos de formação inicial ou continuada da docência, fazendo parte da área da formação pedagógica (SADALLA; BACCHIEGGA; PINA; WISNIVESKY, 2002).

No curso analisado, as disciplinas de Psicologia que constam no currículo são: “Psicologia e educação” e “Psicologia da aprendizagem e desenvolvimento”. O primeiro componente propõe em sua ementa o estudo da relação entre Psicologia e educação, as epistemologias e as teorias da Psicologia e suas implicações para a aprendizagem e a docência. O outro componente visa ao estudo do desenvolvimento humano, destacando suas relações com a educação.

Nessa categoria pretende-se caracterizar esse ensino de Psicologia, discutindo a percepção dos estudantes quanto às ementas, metodologias, práticas, teorias e demais aspectos curriculares dessas disciplinas.

#### **1.1. As ementas**

As ementas curriculares regulam e orientam o ensino ofertado nas disciplinas, reunindo os elementos teóricos, metodológicos e normativos dos componentes. Entendendo a relevância desse instrumento, questionamos aos alunos suas impressões sobre as ementas das disciplinas de Psicologia. Os graduandos posicionaram-se de forma crítica, relatando a existência de alguns problemas. Ressalta-se que os discursos dos estudantes quanto a esse aspecto se referem tanto a proposta curricular de ementa, tanto como ao processo de desenvolvimento dessa ementa em sala de aula, ou seja, como acontece tal proposta.

Os excertos que seguem indicam a necessidade de mudanças nessas ementas, que devem ser consideradas como dispositivos políticos e históricos do conhecimento:

Eu acho que o problema principalmente tá na ementa. O professor da Psicologia não tem uma pegada muito violenta política, pra dizer “olha, vou botar fogo no diabo

dessa ementa, e bora fazer outra coisa aqui nesse componente”. Não, ele segue à risca. Acho que isso é consequência da formação dele [...], tá aquele negócio velho, maçante, arcaico, dando aquela puxada somente pra aquela velha guarda, não tá fazendo novas interpretações. Não tô dizendo que não se deve ler Piaget, que não deva ler Vigotski, tem que ler, mas não existe só os clássicos, existe novas epistemologias sendo construídas hoje... Por que a gente não consegue fazer essas interseções? Porque a escola de não sei quantos anos atrás não é a escola de hoje, e a escola de hoje, amanhã já não vai ser a mesma, então são novos sujeitos, novas interpretações. [...] Isso fica a cargo do docente que vai ofertar a disciplina, se ele vai ter essa coragem política pra fazer uma outra interpretação dessa ementa. (E4)

É uma ementa bem conservadora. (E6)

O conservadorismo relatado pelos graduandos pode ser traduzido pelo desafio da Psicologia em se colocar como crítica, desafio que está relacionado ao nascimento dessa ciência, que buscou atender a interesses econômicos, através da classificação das diferenças individuais, buscando adequação aos princípios de produtividade e eficiência, tanto em contextos industriais, como escolares.

Essa marca histórica repercute nos modelos de formação em Psicologia, que reproduzem de forma descontextualizada as teorias e métodos tradicionais da área. A necessidade de apresentar o campo tradicional da mesma não é questionada pelos licenciandos, mas, sim, de apresentá-lo como produto de um determinado contexto histórico, somado a novas possibilidades epistemológicas que se articulem com as desigualdades e singularidades da realidade que os graduandos enfrentam.

A adoção de um posicionamento político é reclamada nesse contexto, recomendando que os professores e as ementas de Psicologia possam atualizar-se frente às novas exigências da vida escolar, buscando novos referenciais teóricos e problematizando os aspectos políticos que compõem a realidade escolar, dando destaque a temas como gênero, etnias e classes sociais, por exemplo. Essa posição assume a importância da Psicologia analisar o sujeito como concreto, destacando os movimentos sócio-históricos que o compõem.

Compreende-se o homem concreto a partir da concepção de Freire (2006, p. 39) de que não existem homens senão concretos, já que estes localizam-se no espaço e no tempo, “[...] no sentido em que vive[m] numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso”, características que dão validade à educação. A constituição histórica e social dos sujeitos é um aspecto central também para Libâneo (1984, p. 160), que alerta que “dar conta dos condicionantes sociais do ato pedagógico significa compreender o aluno como um sujeito concreto, síntese de múltiplas determinações que dão-se num contexto histórico”.

Os entrevistados revelaram a importância de rever o modo como as teorias da Psicologia vêm sendo reproduzidas e interpretadas no cenário da formação de professores, e a indispensabilidade de indicar autores e teorias correspondentes à realidade local:

[...] o que teve muito, que é o normal das universidades... nós trabalhávamos muito os escritores europeus, que é o que a gente reclama aqui, a gente não vê, por exemplo, eu queria trabalhar alguns autores africanos, mas não eram trabalhados, autores brasileiros [...]. Então a gente ficava basicamente em Wallon, Vigotski e Piaget, só, os três. [...] A gente não consegue enxergar a realidade brasileira, nem a baiana [...]. É muito difícil você trabalhar pensando em escola de primeiro mundo e tendo a realidade que a gente tem no Brasil, na Bahia pior ainda. Então são coisas que são mais da didática de cada professor, não sei... porque os autores estão nas ementas, mas os professores podem atualizar essa ementa, e não ficar naquela ideia de só reproduzir, reproduzir aquilo que já foi passado, que já foi ensinado. (E6)

Observa-se nos trechos supracitados uma predominância das teorias clássicas do desenvolvimento, como Piaget, Wallon e Vigotski, mostrando o grande espaço que essas disciplinas conferem a tais teorias. Novas pesquisas na área da Psicologia da Educação, como os estudos sobre queixas escolares e medicalização por exemplo, parecem estar prejudicadas frente à valorização das abordagens tradicionais do desenvolvimento psicológico. No trecho abaixo, uma graduanda ressalta a contribuição que a Psicologia pode oferecer no tema da medicalização na educação, que foi abordado em outras disciplinas:

[...] atualmente a Psicologia tem muito a contribuir, porque a gente tá... e já é em um aspecto que eu venho estudando em outras disciplinas... da medicalização de crianças. (E10)

Larocca (1999) e Guerra (2016) defendem a importância de trabalhar a pluralidade teórica da Psicologia da Educação, possibilitando a compreensão crítica dos diversos saberes produzidos nessa área. Segundo Larocca (2000, p.63) “negar o acesso à diversidade teórica é desvalorizar a construção histórica do conhecimento psicológico” e estreitar as condições à reflexão das contradições e complexidades da educação.

Nessa perspectiva, entende-se que os conhecimentos psicológicos devem servir à prática pedagógica, fugindo dos psicologismos e da imposição de teorias únicas às disciplinas. Deve-se usufruir do rico arcabouço teórico da Psicologia, voltando aos motivos e consequências que ensejam essas teorias e por que as mesmas se vinculam à educação (LAROCCA, 1999). Como sugerido pelos colaboradores da pesquisa, é também fundamental a busca por novos autores e discussões mais atuais, buscando traduções críticas e diferentes para os fenômenos estudados e, sobretudo, buscando a adequação desse saber à realidade local.

Com relação às questões normativas das ementas, os graduandos foram questionados sobre o que acham da carga horária, se é ou não suficiente. A maioria dos alunos (com

exceção de uma estudante) descreveu como insuficiente, contudo há um fator que influencia isso de forma mais contundente: o planejamento do professor: a forma como este vai utilizar e aproveitar o tempo disponível.

Nas pesquisas de Lima (2006), Bergamo (2004) e Larocca (2016), a carga horária das disciplinas de Psicologia também foi considerada insuficiente, relacionando-se a uma superficialidade dos conteúdos. É preciso considerar que a carga horária é um aspecto polêmico nos currículos, que adentra relações hierárquicas e de poder, inclusive nos cursos de Licenciaturas, nas quais as disciplinas pedagógicas foram historicamente minimizadas (LAROCCA, 2016).

O planejamento de como as disciplinas ocorrerão parece ter relevância no processo de aprendizagem dos estudantes, colaborando para que os conteúdos possam ser discutidos amplamente, articulando-se com as mesmas. Torna-se necessário a busca de um planejamento dialogado entre professores e estudantes, que possam expressar as expectativas e sugestões desses dois grupos frente às disciplinas, e, principalmente, como defendido por Lima (2006), permitindo que essas disciplinas atendam às necessidades profissionais e sociais. Destaca-se que esse planejamento pode e deve ser feito durante todo o curso da disciplina, estando sensível aos movimentos que ocorrem nessas interações, pois, como compreende Tardif (2014), o ensino é uma atividade humana, na qual fazer escolhas baseia-se na interação entre professores e alunos.

## **1.2. Metodologias utilizadas**

Com a finalidade de caracterizar quais os métodos utilizados nessas disciplinas, os entrevistados foram convidados a descrevê-los e avaliá-los, conforme as suas experiências e aprendizagem. Em torno da metade dos participantes indicaram que as metodologias nas disciplinas foram muito boas, tendo resultados significativos à aprendizagem. As principais metodologias citadas foram: seminários sobre os principais teóricos da Psicologia do Desenvolvimento, oficinas/dinâmicas que deviam ser embasadas a partir dessas teorias, avaliações escritas, aulas expositivas com o recurso das apresentações no formato de *slides* e aulas dialogadas, que retratavam e articulavam as experiências dos licenciandos e docentes com as teorias.

Outras metodologias citadas em menor quantidade foram: visita a instituições que tinham finalidades educativas, como organizações não-governamentais e associações, nas quais os alunos pudessem articular a teoria com as práticas desses espaços; a composição de

textos dissertativos sobre os teóricos; a construção de um plano de aula; elaboração de vídeos sobre os experimentos de Piaget; e apresentação de documentários sobre os teóricos.

Nesta seção, a concepção de metodologia está atrelada ao que se entende como métodos de ensino e avaliação, havendo referências sobre didática, métodos vinculados ao ensino-aprendizagem da teoria e da prática, e sobre avaliação (tanto relacionada ao critério quantitativo de aprovação/reprovação, como qualitativo, sobre o processo de aprendizagem dos graduandos).

A metade dos estudantes entrevistados ressaltaram que a didática do professor tem fundamental importância, principalmente quando esta associa realidade e teoria, dando destaque às experiências dos sujeitos na sala de aula:

As professoras traziam muito da realidade da gente, do cotidiano da gente pra tá inserindo nas práticas do cotidiano. (E5)

Foi muito prazerosa a disciplina [“Psicologia e educação”] com relação aos conteúdos, porque ela trazia de uma forma muito boa, trazia exemplificações do dia-a-dia dela [a professora], da prática dela, e a gente também levantava situações e ela explicava... a teoria a partir daquela situação, foi muito prazerosa a disciplina, construtiva. (E9)

A importância de relacionar a teoria com as experiências dos alunos, trazendo a realidade dos mesmos à sala de aula, mostra-se como um dos métodos mais produtivos e necessários, segundo a percepção dos estudantes. Nesse sentido, Almeida (2016) destaca que muitos dos conhecimentos relevantes à formação de professores podem e devem ocorrer através da problematização das situações de ensino cotidianas.

Os seminários e oficinas foram as metodologias mais citadas pelos alunos. O excerto abaixo indica o valor reforçador dessas atividades para a entrevistada, nas quais tentou usar recursos lúdicos, desenvolvendo habilidades que serão necessárias à sua profissionalização, principalmente relacionadas à educação infantil, campo de atuação majoritário do pedagogo:

Assim, eu gostei mais do que eu aprendi no segundo semestre, porque a gente apresentou seminários de forma lúdica, a gente levou oito horas apresentando seminário, como se a gente tivesse dando aula, e foi importante porque a gente teve que aprender sobre o assunto, não foi fazer prova e ficar aquela... sabe... sem entender... e ali não, a gente estudou sobre o assunto, sobre vários pensadores [...]. Mas as metodologias foram simples, a gente usou ludicidade. A palavra foi ludicidade, porque a gente não quis fazer um trabalho monótono, mas uma coisa que se a gente for levar pra sala de aula, chama a atenção dos alunos, capte ele pra ter atenção ali. (E11)

Ressalta-se que os seminários e as oficinas foram descritos como metodologias da disciplina “Psicologia da aprendizagem e desenvolvimento”. Outras estudantes ressaltam as qualidades do seminário como forma positiva de avaliação e de aprendizagem:

Acho que na verdade é bem mais interessante [sobre os seminários], é uma forma de aprendizado bem melhor do que prova. Porque aquilo vai ficar na tua memória, e a prova não ajuda muito. (E16)

[...] foi bem diferente mesmo, ela ensinou a gente a fazer plano de aula, aí a gente tinha que explicar sobre o teórico, explicar a vida do teórico, explicar as principais teorias do teórico, fazer dinâmicas que tivessem a ver com a teoria, e aí tinha a avaliação dos colegas pra gente como professor, e a avaliação da gente pros colegas, como alunos. (E12)

Porém, uma aluna destacou que os seminários não colaboraram para o entendimento de todas as teorias, já que os estudantes focam o seu tema e não se apropriam das outras teorias com o mesmo afinco.

Nos seminários há uma avaliação do processo, que parte da professora para os alunos-apresentadores, dos alunos-ouvintes para os que apresentam e dos que apresentam para os colegas ouvintes. Esse método parece ter grande importância nesse processo, tanto para tornar os estudantes mais sensíveis à apresentação, como uma forma de modelo para as futuras práticas pedagógicas dos professores em formação. Os critérios da apresentação são previamente definidos e isso colabora no planejamento e na execução da atividade:

[...] porque tem as perguntas específicas... você cumpriu isso... eu não lembro quais eram os critérios mais, mas tipo assim, tinha as coisas pra ter cumprido, e aí a gente ia analisando: precisa fazer isso, precisa fazer aquilo outro e tal, será que eu tô conseguindo fazer? E aí já é uma prática como professora mesmo, que a gente tava sendo professora dos nossos colegas. Então, eu achei muito interessante mesmo, e como é uma coisa assim... quando você se debruça no conteúdo, você fica mais tranquilo pra falar as coisas, ainda mais você sabendo que tá todo mundo na mesma... aí eu achei bem interessante essa forma de avaliação. (E12)

Outro tipo de metodologia empregada nas disciplinas refere-se a um processo contínuo de avaliação da disciplina, mostrando a possibilidade de diálogo e inovação do componente, que oferece possibilidades de mudanças e críticas, como expresso neste relato:

Pelo menos na segunda a professora sempre... todas as aulas a gente tinha que avaliar, e sugerir outras coisas, sempre perguntava se queria que mudasse alguma coisa... (E18)

O processo de avaliação, conforme Gatti (2013), abre espaço para uma consciência das referências que norteiam o trabalho, caracterizando-se como uma prática de reflexão, respeito mútuo e mobilização de transformações, avançando nos aspectos fragilizados e relevantes.

Podemos levantar a hipótese de que o uso dos seminários como metodologia possui relação com a possibilidade e a ampliação do diálogo em sala de aula, oportunizando o protagonismo dos licenciandos, que se sentem responsáveis e ativos sobre os processos de aprendizagem seus e dos seus colegas. Da mesma forma, a avaliação contínua da disciplina se traduz como diálogo nessas interações, indicando que “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a prática de abertura ao outro como

objeto da reflexão crítica [...] é fundamental na docência (FREIRE, 1996, p. 136), que se realiza através dessa comunicação (FREIRE, 1994).

Como sugestões, alguns entrevistados, em torno de três estudantes, resgataram a necessidade de metodologias que utilizem os recursos audiovisuais e metodologias lúdicas, associando os conteúdos da Psicologia com jogos e brincadeiras, dispositivos fundamentais para a atuação do professor de Pedagogia nas séries iniciais.

### **1.3. A natureza teórico-prática das disciplinas**

Inicialmente, ressaltamos que a ideia de prática que concebemos neste estudo é inspirada na concepção de Zeichner (1993, p. 53), que entende, de forma genérica, o “practicum” como “todos os tipos de observação e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores”, tais como estágios, vivências e experiências em instituições educacionais ou nas próprias disciplinas do curso. Inclui-se também as ações em pesquisa e extensão e outras situações em que o estudante possa exercer habilidades exigidas na sua atuação profissional. Destaca-se também que tal concepção vincula-se à ideia de indissociabilidade entre teoria e prática. Esclarecemos isso, porque esse foi o ponto de partida nos roteiros das entrevistas e, ao longo da pesquisa, os alunos demonstraram diferentes opiniões sobre a prática.

Os dois componentes curriculares em análise possuem natureza teórico-prático, possuindo trinta e quatro horas para a prática e trinta e quatro horas para os conteúdos teóricos. A díade teoria-prática tem sido frequentemente problematizada no âmbito do ensino superior e caracteriza-se como uma das principais questões a serem solucionadas para a formação profissional e científica. Para a formação de professores, essa conjuntura não é diferente e todos os participantes da pesquisa relataram sobre o excesso de teoria e sobre a falta de articulação entre teoria e prática. Apesar da metade dos estudantes apontarem os seminários como metodologias que realizam essa articulação, todos os licenciandos ressaltaram a necessidade de ampliação dessa “prática”:

Bom, é complicado falar da prática, porque eu não consigo entender a prática, eu quero entender o que seria essa prática da Psicologia, porque só é a teoria. Acho que teria a prática assim... por exemplo, quando a gente fez algumas atividades, algumas construções de jogos, aí seria essa prática. Então, se for assim, a gente teve práticas, que foi a construção de atividades. [...] Porque a gente imagina prática saindo da sala de aula, algo fora, alguma atividade fora da universidade, na comunidade assim, mas foi dentro da sala mesmo. (E6)

Eu acho assim que a gente poderia partir mais pra questão da... tentar fazer na prática, porque a prática que a gente fez foi no seminário... sei lá... se a gente fosse pra outros lugares, outros campos, dá uma pesquisada, ver mais como funciona... (E15)

[...] eu acho que, por exemplo, o componente de Psicologia deveria tá acompanhando os estudantes no período dos estágios, acho que fazer essa vertente seria muito interessante, muito inovador, fazer, “olha, você fez o componente, tá bom”, mas no período dos estágios cada um específico, fazer um atendimento especial... [...] “olha, tem tal componente, qual dupla de estágio tá querendo conversar com o professor de Psicologia da Educação, que pode...?”, “olha tá tendo o estágio em educação infantil, tá tendo essa dificuldade, quais dúvidas podem tá tirando, o que a Psicologia pode tá ajudando nesse momento?” [...]. (E4)

A busca dos estudantes refere-se, principalmente, à necessidade de vinculação da prática com a realidade, e essa realidade compreende os espaços de atuação profissional.

A necessidade dessa articulação também foi resultado de outras pesquisas na área do ensino de Psicologia, configurando-se como um tema-problema na formação de professores (LAROCCA, 1999; LIMA, 2006). Essa dicotomia existente nas Licenciaturas foi influenciada diretamente pela herança do “modelo 3+1” de formação inicial de professores, no qual três anos eram reservados para os conteúdos específicos e o último ano para as matérias de caráter pedagógico. Esse tipo de formação reproduziu o modelo da racionalidade técnica, que tem a fragmentação dessa relação como pressuposto, entendendo que deve haver primeiro a teoria e posteriormente a aplicação da prática (SADALLA et al., 2002). Zeichner (1993) analisa que essa racionalidade também compreende a fragmentação dos espaços de conhecimento: as teorias ocorrem nas universidades e as práticas, nas escolas, sendo necessário o entendimento de que as práticas e teorias ocorrem em ambos os espaços.

A concepção causal e simplista dessa relação não assume o verdadeiro sentido e relevância dessa indissociabilidade, que deve ser marcada pelo caráter social da educação, tendo em perspectiva a dinamicidade e a multideterminação dos fenômenos educativos (LAROCCA, 2000).

Na seção anterior, foi descrito que uma das metodologias empregadas são as aulas dialogadas, que articulam a teoria com as experiências de discentes e docentes, porém para os entrevistados que relataram essa metodologia, estas não foram consideradas como práticas, permanecendo a ideia de que a prática precisa ocorrer, preferencialmente, nos espaços escolares. A mesma compreensão cabe aos seminários e oficinas, que foram considerados como boas estratégias para a articulação teoria-prática, mas que não podem esgotar-se nas salas de aula da universidade, como exemplificado nesta frase:

Eu creio que podia ter levado as oficinas pra prática, porque a gente apresentou as oficinas em sala de aula, pra os colegas mesmo. Acho que faltou isso, levar pros alunos das escolas da rede pública. (E18)

Desse modo, ainda que algumas concepções de práticas dos alunos possam estar ligadas a ideia da racionalidade técnica, entendendo a prática como aplicação na escola ou por um viés psicologizante, é preciso compreender a valorização que eles dão ao contato com essas instituições, o que demonstra a necessidade de maior vinculação das disciplinas com essa realidade.

Além disso, um estudante destacou a importância da Psicologia compor os cenários de estágio, articulando conhecimentos diversos à prática pedagógica. Larocca (2016) concorda com essa opinião, ressaltando que as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado não precisam ser as únicas responsáveis pela articulação da teoria e prática pedagógica, tendo a Psicologia da Educação aporte necessário para colaborar com as práticas e conhecimentos pedagógicos.

A opinião defendida pela ampla maioria dos participantes indicou o desejo de que a prática se torne um referencial à formação, como defendido por Pereira, Almeida e Azzi (2002, p. 183), que compreende a prática como “uma instância permanente de aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular”. Os cursos devem desenvolver um planejamento curricular que preveja situações didáticas nas quais os graduandos possam “mobilizar conhecimentos de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências” (PEREIRA; ALMEIDA; AZZI, 2002, p. 185), de modo a envolver os diferentes atores e campos de conhecimento.

#### **1.4. As disciplinas na matriz curricular do curso: localização no semestre**

As disciplinas “Psicologia e educação” e “Psicologia da aprendizagem e desenvolvimento” estão localizadas no primeiro e no segundo semestres do curso, seguindo essa ordem. A informação de que essa localização influencia o processo de aprendizagem dos alunos surgiu a partir dos relatos dos graduandos, não havendo questão *a priori* no roteiro da entrevista. A partir da apresentação dessas falas nas primeiras entrevistas, o questionamento passou a compor o roteiro e as expressões dos alunos demonstraram sua opinião sobre o período temporal das disciplinas na matriz curricular:

[...] porque eu acho que ela... é muito nos primeiros semestres e acho que elas deveriam ser depois, porque a gente entra, não tem uma certa maturidade pra certos componentes, e ela é um componente de suma importância para o curso de Pedagogia. [...] Aí quando a gente vai para o estágio que a gente percebe por que que a gente tava estudando aquilo. (E10)

Muitos entrevistados descreveram que a oferta das disciplinas nos primeiros semestres não é tão produtiva devido à sua falta de amadurecimento no ingresso do curso, já que só

posteriormente eles irão entender melhor as proposições teóricas. Sugerem que esses conteúdos possam ser ofertados concomitantemente aos estágios, possibilitando as articulações necessárias à prática docente.

É interessante notar o movimento da fala dos alunos quanto à necessidade da vinculação dos conteúdos *psi* com as suas práticas nos estágios (que ocorrem a partir do terceiro semestre), o que possibilita atualizar esses saberes e realizar a associação teoria-prática.

Nas pesquisas de Almeida (2005) e Bergamo (2004), foram encontrados resultados semelhantes, nos quais professores da educação básica e professores formadores indicaram a necessidade de rever o semestre em que são ofertadas as disciplinas de Psicologia. Acreditam que a disciplina deveria ser ofertada no final do curso, pois no início é pouco aproveitada pelos graduandos, que ainda não concebem a relevância desse conhecimento (ALMEIDA, 2005), além de dificultar a articulação com a prática pedagógica, já que os estágios normalmente irão ocorrer nos semestres finais da graduação (BERGAMO, 2004).

## **2. O papel da Psicologia da Educação na formação de professores: contribuição das disciplinas**

Na tentativa de compreender de que forma os licenciandos, participantes da pesquisa, percebem o papel da Psicologia da Educação à sua formação, buscou-se conhecer quais as contribuições que as disciplinas “Psicologia e educação” e “Psicologia da aprendizagem e desenvolvimento” ofereceram a eles.

Grande parte dos entrevistados destacaram que a relevância das disciplinas em Psicologia se deram pela compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos, possibilitando o planejamento adequado das práticas pedagógicas, adaptando-as à diversidade dos processos que ocorrem na sala de aula, como pode ser observado na fala da entrevistada:

Então poder entender esses processos de aprendizagem é a gente compreender o tempo de aprendizagem da criança, pensar também os nossos métodos... quando eu te falei da questão da concentração, a gente sabendo que a criança tá naquela fase, que ela não tem tanto domínio da concentração, a gente tem que pensar em métodos, não é culpa da criança se ela não se concentra, é culpa do método que eu levei, que a fase dela não se encaixa pra aquele método, então é eu pensar em atividades que eu possa conseguir que ela se aproprie de alguma coisa no tempo dela, no tempo que a fase dela propicia [...]. (E10)

Nesse relato observa-se uma sensibilidade do futuro professor frente ao aluno, demonstrando a preocupação com a diversidade e especificidades do desenvolvimento humano.

Os professores devem levar em consideração que uma das características do objeto do trabalho docente é que este refere-se a indivíduos e, ainda que ensinem a grupos, existem idiossincrasias, que devem ser notadas e implicadas nas práticas pedagógicas. Dessa forma, as escolhas e posturas em sala de aula não se caracterizam pela simplicidade ou pela homogeneidade, mas pela complexidade da realidade, que é composta por indivíduos singulares, na sua origem social, cultural, econômica e cognitiva.

Para conhecer seus alunos, o professor deve estar disposto a compreender essas singularidades, buscando sensibilidade e discernimento, a fim de evitar generalizações e ações pedagógicas inadequadas. A sensibilidade é um dos aspectos fundamentais do trabalho docente e deve ser desenvolvida juntamente com as reflexões e saberes provenientes das experiências dos docentes (TARDIF, 2014).

Essa sensibilidade supera o caráter metodológico ou teórico das práticas pedagógicas, e pode ser vista como forma de recepção e percepção de afetos e emoções, que ocorrem nas interações professor-aluno. Para Tardif (2014), uma outra característica do objeto de trabalho do docente é a afetividade, que se relaciona com o compartilhamento das emoções e sentimentos vividos nessas interações. Ilustra-se esse argumento com os trechos de duas entrevistas:

Hoje eu atuo numa creche, numa instituição de ensino, na qual eu atuo com crianças de um ano até dois, e eu percebo também que essa questão não é só da prática pedagógica, dessa questão de tá passando as atividades em si, mas também perceber que a criança, ela também tem essa afetividade, essa questão do carinho, que muitas vezes ela não recebe em casa, no seu seio familiar e ela vai ter nessas instituições. (E5)

[...] eu acho que quando o professor tem um conhecimento ligado a essa área, consegue perceber que o tempo daquele aluno não é o tempo do outro, perceber que o aluno chegou na sala, não tá interagindo, essa questão da sensibilidade tem, e a gente viu muito isso, essa questão da interação do sujeito, em Psicologia. (E8)

O desenvolvimento desses afetos e interações pode promover essa sensibilidade, facilitando a autopercepção dos sentimentos. Nesse sentido, e de acordo com Fenstermacher (1999 apud TARDIF, 2014), essas relações podem desenvolver no professor o seu autoconhecimento, identificando suas próprias emoções e valores. Consonante com isso, foi observada nas entrevistas a valorização das disciplinas como instrumento de autoconhecimento para o futuro professor, o que favoreceu a ampliação do conhecimento psicológico e da produção de sentido:

[...] e aí... primeiro que eu me analisei muito e me conheci muito mais, e segundo que eu pude entender como é que as crianças lidam, por que que elas agem dessa forma [...], porque quando você estuda, mesmo seja Psicologia da Educação, Psicologia da aprendizagem, você não vai aplicar só com os alunos, só na escola, então expande bastante isso, pra todas as minhas relações, tipo, namoro, família,

colegas, tudo... então, dá pra você entender mais como acontece as relações, como as pessoas se comportam, porque elas se comportam dessa maneira, e aí foi isso, aí eu consegui levar pra vida toda. (E12)

A grande maioria dos entrevistados já estagiam em sala de aula e relatam que ter cursado as disciplinas os fez ter uma perspectiva mais crítica sobre o que ocorre nos espaços de trabalho, fazendo-os refletir sobre os conhecimentos adquiridos na universidade e nas suas experiências na escola. A importância dessa tomada de consciência crítica é amplamente discutida por Freire (1994; 1996), que compreende que a realidade deve ser objeto para a reflexão e que a educação consiste na ação de conhecimento crítico frente a essa realidade (FREIRE, 2006).

Um outro tema interessante surgiu em uma das entrevistas: a importância da educação continuada na área da Psicologia. O contexto da fala surge quando o licenciando assume que não conseguiu aproveitar a disciplina como desejaria atualmente e, por isso, a educação continuada torna-se uma prerrogativa para sua prática profissional, como forma de compromisso social e ético com a Pedagogia. O excerto abaixo indica esse posicionamento:

[...] quando eu for pra atuação em sala de aula, ou então os ambientes de gestão, tenho que buscar novos conhecimentos, novos saberes e a Psicologia tem produzido novos saberes, existem outras perspectivas dentro da Psicologia interpretando a educação... Acho que pra você fazer um bom trabalho, você tem que tá nessa formação continuada, essa formação continuada perpassa você desejar fazer um bom trabalho, ser um bom profissional, profissional no sentido de que “olha! A docência não é dom, não é um toque mágico”, você tá se formando pra ser um trabalhador e pra exercer uma função profissional, então você tem que tá consciente disso e tá buscando se aperfeiçoar pra ter um bom trabalho mesmo, relação com o sujeito, você tá formando sujeitos. (E4)

A educação continuada, concebida por Estrela (1992), caracteriza-se por uma íntima relação desta com o processo de investigação-reflexão-ação da atuação profissional do professor, de modo a tornar a reflexão o caminho estratégico para a sua formação. Nóvoa (2002, p. 38) também defende que a formação contínua tenha um caráter crítico-reflexivo e que possa oferecer um pensamento autônomo ao professor, favorecendo sua "autoformação participada", que se caracteriza pela valorização das suas experiências no ambiente escolar.

O licenciando entrevistado mostra que o desenvolvimento dessa autonomia e dessa reflexividade sobre a sua formação já ocorre durante a sua graduação. Assim, ele concebe a importância dessa autoformação e da responsabilidade que possui frente à sua profissão e o compromisso social que carrega junto a esta.

Destaca-se que, excetuando-se uma das entrevistadas, todos os outros graduandos consideraram que cursar as disciplinas de Psicologia foi positivo e significativo para a formação. A entrevistada que considerou como negativa a experiência relata que não gosta da

área da Psicologia e que não tinha identificação com as disciplinas, porém as considera relevantes.

Quando questionados sobre essas contribuições, muitos estudantes relataram uma fragilidade que houve no curso, que se refere à falta de aulas, devida à greve e à ocupação estudantil na universidade, e à ausência de professores efetivos ao longo de alguns semestres letivos, ocasionado pela saída dos mesmos. Algumas falas indicam como esses problemas dificultaram a sua aprendizagem nas disciplinas, mas em algumas turmas os graduandos consideraram que houve um bom resultado, mesmo diante dessa conjuntura:

[...] foi contratada, como quase sempre é aqui no [nome da instituição], são professores contratados que entram, aí cada semestre entra um professor diferente, mas no segundo semestre já foi diferente, foi uma professora que é efetiva, aí deu pra gente ter um olhar melhor. (E6)

[...] porque no primeiro semestre teve a ocupação, aí a gente pegou uma defasagem, teve mudança de professor, eu acho que se a gente tivesse tido o semestre completo, como foi no segundo, teria sido um ganho muito maior, por causa dessa paralisação, ocupação, que tem na [nome da instituição], isso deixa não só esse componente, mas em outros deixam uma defasagem, mas foi importante, foi legal, eu gostei bastante da área de Psicologia [...]. (E11)

Nesse contexto da impermanência de professores, e com a entrada de uma professora efetiva para o cargo, foi oferecido um curso em situação especial da disciplina “Psicologia e educação”, que foi considerado importante para uma aluna, que ressalta a qualidade da metodologia, mas critica o curto período para tantos conteúdos, dificultando o aproveitamento que a licencianda desejara, como mostra o excerto abaixo:

[...] o ponto negativo que eu acho, que não foi nem da professora, foi as condições que foram feitas, foi em duas semanas, eu queria ter aproveitado mais da disciplina, eu queria ter estudado mais [...]. (E17)

Ainda que algumas perdas tenham sido identificadas com relação a tais questões, observa-se que os entrevistados conseguiram angariar experiências significativas de aprendizagem e a oferta do curso de férias revelou-se como estratégia de minimização dessas perdas.

### **3. Sugestões e possíveis mudanças para o ensino de Psicologia no curso**

Nesta categoria disserta-se sobre outras sugestões que os participantes ofereceram como proposta para a melhoria desse ensino. Muitas dessas sugestões partiram espontaneamente do discurso deles, como visto em trechos anteriores, mostrando que os mesmos já carregavam reflexões e posicionamentos sobre esse ensino.

Algumas sugestões indicam um caminho de discussão a nível curricular, mais abrangente, que possa ser articulado com o Colegiado do curso, os docentes e os estudantes. A interdisciplinaridade foi uma dessas questões, que implica uma profunda reflexão, com mudanças estruturais na concepção curricular do curso:

Porque por exemplo, se a gente pegar as três ciências, Filosofia, Ciências Sociais e a Psicologia, que ajudam a construir essa base do curso de Pedagogia, eles infelizmente não conversam, infelizmente não dialogam, é cada um na sua caixinha, não tem uma compreensão disciplinar, uma totalidade, de formação do sujeito como uma totalidade, porque fica parecendo “olha, a Psicologia contribui com isso, a sociologia contribui com isso, a filosofia contribui com isso”, mas não entende que tá formando um profissional [...]. Uma outra estrutura de matriz curricular, outras ementas para essas disciplinas, outras disciplinas, por exemplo, acho que seria uma boa, mas eu acho que isso tudo precisa de amadurecimento, discussão, diálogo, tudo construído, tem que ser com participação coletiva. (E4)

Uma das principais problemáticas nos cursos de formação de professores refere-se à falta de um trabalho interdisciplinar de articulação com todas as disciplinas (PEREIRA; ALMEIDA, AZZI, 2002), o que está relacionado também com a histórica fragmentação desses cursos, nos quais os conhecimentos específicos e pedagógicos mantinham limites bem definidos. Almeida (2016) enfatiza que a Psicologia da Educação não pode dar conta sozinha da multidimensionalidade da educação, devendo ter como princípio a vinculação com as outras áreas, o que permite o trabalho coletivo, como defendido pelos participantes da pesquisa.

Outra questão defendida por algumas estudantes (três alunas) refere-se à presença de conteúdos sobre Psicologia da Educação e os comportamentos do professor, as emoções e as características psicológicas deste nas suas relações com os alunos:

[...] sugeriria que tivesse um outro componente de Psicologia mais voltado para o próprio professor, saber como ele lidar com a situação... [...] forma de se expressar, essas coisas assim, talvez esteja tendendo pro lado muito pessoal, mas acho que é muito válido a pessoa que vai ser professora saber como se expressar, como fazer o outro aprender o conteúdo que você quer passar, como lidar com as próprias emoções em sala de aula, acho que essas coisas são bem importantes. (E12)

Tardif (2014, p. 143) argumenta que o trabalho do professor tem caráter “envolvente” e, enquanto tal, trabalho e docente não se dissociam, o que dificulta a análise dos limites em que começa e termina seu trabalho: “[...] ele não pensa somente em seu trabalho (o que a maioria dos trabalhadores faz), mas seu pensamento é, em grande parte, seu trabalho”. O autor destaca que o professor é um ator carregado de experiências próprias e de uma subjetividade que se faz presente em todas as suas ações educativas. Compreendendo as necessidades que os graduandos observam e sentem nos estágios, a sugestão de um

componente curricular nessa proposta garantiria a valorização das suas experiências subjetivas, favorecendo o autoconhecimento do futuro docente.

O acréscimo de disciplinas de Psicologia foi uma defesa dos entrevistados, tanto no que se refere a temas específicos relacionados à Psicologia, como para o aprofundamento das teorias e práticas. É interessante a sugestão de disciplinas de caráter optativo, pois permitem uma maior flexibilidade curricular ao graduando, que vai realizando suas escolhas ao longo do curso, na medida em que reconhece seus interesses e intenções nessa trajetória. O mesmo resultado foi encontrado no estudo de Levandovski (2008), em que disciplinas optativas foram consideradas como um dispositivo para a articulação da teoria-prática.

A necessidade de trabalhar temas sociais de caráter interdisciplinar foi frequente nos relatos dos alunos e isso aparece como uma sugestão no campo da extensão universitária, com eventos acadêmicos, por exemplo:

[...] eu acho que violência na educação infantil poderia incluir pra gente na Pedagogia, porque aqui em [nome da cidade] mesmo tem vários bairros que tem relatos, e, assim, a gente não sabe como trabalhar isso na escola, como que a gente vai trabalhar isso na escola? [...] Chega na sala, aí tem uma criança que passa por problemas dentro de casa, como estupro, a mãe apanha... não sabe trabalhar... então eu acho que o curso de Pedagogia devia oferecer mais espaço pra gente ter esse diálogo, desses temas... mesmo que não for uma disciplina, ter esse diálogo com uma oficina, uma mesa redonda, pra gente discutir. [...] Fazer uma mesa redonda com os pedagogos, pra envolver todas as áreas, porque, assim, não é só o curso de Pedagogia que precisa de uma Psicologia da Educação, o curso de física, química, todos os cursos [...]. (E19)

Reitera-se nessa fala a valorização da realidade escolar, e a busca por uma Psicologia da Educação teórico-prática, na qual a universidade tem papel constituinte, através da criação de espaços de ensino-pesquisa-extensão, em que se possam planejar, executar e avaliar práticas e conhecimentos relacionados à formação de professores.

A escola e a universidade como espaços sociais precisam unir forças em prol de um projeto educacional, que, ainda que complexo e contraditório, possa produzir efeitos significativos no desenvolvimento social. Essas duas instituições ainda se conhecem pouco e, certamente, ainda não sabem a potência que podem produzir conjuntamente (TARDIF, 2014; ZEICHNER, 1993).

### **Considerações Finais**

Analisando os resultados, conclui-se que houve uma valorização do conhecimento psicológico nesse curso e qualificação do mesmo quanto às contribuições para o exercício profissional de professores. O posicionamento crítico dos alunos nas entrevistas mostrou que, ainda que haja esse reconhecimento, eles não se contentam com as práticas desenvolvidas e

mostram-se engajados em analisar e propor novas possibilidades teórico-metodológicas para as disciplinas de Psicologia, principalmente quanto à articulação destas com a realidade escolar e social em que estão inseridos. Destaca-se que apesar de alguns estudantes apontarem diversas problemáticas quanto ao ensino e as ementas das disciplinas, outros alunos avaliaram positivamente alguns métodos empregados nesses componentes, o que pode indicar que tais métodos são potentes caminhos para alcançar algumas mudanças ambicionadas pelos alunos. Desse modo, o diálogo entre a comunidade acadêmica poderá ampliar as problemáticas e as possíveis soluções para as dificuldades encontradas por ela mesma. Ressalta-se que a região onde está localizada a universidade é marcada por características únicas, que são percebidas pelos graduandos e avaliadas como fundamentais para a sua formação, através da valorização e compreensão das demandas locais, como a questão da violência sexual e física na infância e da medicalização na educação.

Nessa perspectiva, observou-se que tais temas ocupam um espaço menor nas disciplinas, havendo uma prevalência das teorias tradicionais de desenvolvimento e aprendizagem, o que indica a necessidade de transformação das ementas curriculares e da reflexão dos posicionamentos dos docentes e discentes frente a elas. Observa-se também que algumas falas dos alunos demonstram que os mesmos ainda não conhecem todas as possibilidades que a Psicologia da Educação pode oferecer à formação deles, e ainda que valorizem e apontem sugestões interessantes ao ensino, limitam-se ao que é mais óbvio e ao que tem sido discutido nas disciplinas, mostrando muitas vezes, uma visão aplicacionista e psicologizante.

Nesse sentido, a avidez dos licenciandos na busca por uma formação atrelada a sua realidade pode indicar que a formação em Psicologia nesse curso não tem contemplado plenamente as necessidades emergentes no ensino básico, o que dificulta a tão almejada relação teoria-prática.

Esse argumento é confirmado por Gatti (2013b), que considera a formação de professores como espaço de análise da função social da educação básica, referindo-se à escola e aos processos de escolarização. Essa finalidade é ambicionada pelos licenciandos em Pedagogia desse estudo, que levantam questões e sugestões que podem consolidar um tipo de formação indissociável da vida escolar.

Dessa forma, a presente pesquisa buscou contribuir para o desvelamento de um cenário da formação de professores, elencando os desafios e possíveis soluções para a realização de uma Psicologia da Educação desenvolvida na e para a formação de professores.

Os desafios coadunam com a literatura analisada, mostrando as dificuldades na articulação do conhecimento teórico com as práticas pedagógicas, na construção de um trabalho interdisciplinar e na necessidade de reformulações curriculares, com a apresentação de novas discussões no âmbito da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento e Aprendizagem. As soluções surgem a partir das sugestões dos discentes, que indicam possibilidades de minimizar tais desafios, marcando estratégias extremamente adequadas à formação, como alteração na oferta semestral das disciplinas, articulações com os estágios, ações em extensão e o alcance das práticas às escolas, por exemplo.

Para Tardif (2014), o produto do ensino é algo de difícil mensuração e avaliação. Nesse sentido, a pesquisa não buscou avaliar a eficiência da aprendizagem ou quantificá-la, mas propor uma análise do contexto, através das narrativas dos licenciandos, que são um dos principais articuladores entre teorias, métodos, universidade e escola. As discussões postas neste texto apontam para o conhecimento que esses alunos possuem da sua realidade e como a percebem enquanto dispositivo fundante na sua formação.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, P. C. A. Discutindo a relação professor-licenciado e aluno-adolescente à luz da formação em Psicologia. In: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. S.; SADALLA, A. M. F. A. (orgs.) **Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2016. p. 85-103.

\_\_\_\_\_. **Os saberes necessários à docência no contexto das reformas para a formação de professores: o caso da Psicologia da Educação**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000383789>>. Acesso em 10 set. 2015.

ALMEIDA, P. C. A.; AZZI, R. G. A Psicologia da Educação como um saber necessário para a formação de professores. **Temas em Psicologia**, v.15, n.1, p. 41-57, 2007.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In: AZZI, R.G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (orgs.) **Psicologia e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 9-32.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGAMO, R. B. **Concepções de professores sobre a disciplina de Psicologia da Educação na formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2004.

BRANCO, L. M. C. **Psicologia para quê? - A Psicologia ensinada e a Psicologia praticada: subsídios para a compreensão do papel do professor**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

COLL SALVADOR, C. Origem e evolução da Psicologia da Educação. In: COLL SALVADOR, C. (org). **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.17-37.

ESTRELA, A. Formação contínua de professores: uma exigência para a inovação educacional. In: NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. S. (orgs.) **Reformas educativas e Formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992. p. 43-46.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, v.24, n.1, p.17-71, 2008.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013b. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>>. Acesso em 02 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In GATTI, B. A. (org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 153- 176.

\_\_\_\_\_. Psicologia da Educação: conceitos, sentidos e contribuições. **Psicol. educ.**, n.31 São Paulo, ago. 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752010000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000200002)>. Acesso em: 01 abr. 2018.

GUERRA, C.T. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: AZZI, R.G.; BATISTA, S.H.S.S.; SADALLA, A.M.F.A.(orgs.) **Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2016. p.61-83.

IAOCHITE, R.T. et al. Contribuições da Psicologia para a formação em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.10, n.3, p.153-158, set./dez., 2004.

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

\_\_\_\_\_. Ensino de Psicologia e seus fins na formação de professores: uma discussão mais que necessária. **Temas em Psicologia**, v. 15, n.1, p. 57-68, 2007.

\_\_\_\_\_. O ensino de Psicologia da Educação sob o olhar de licenciados e licenciandos. In: AZZI, R.G.; BATISTA, S.H.S.S.; SADALLA, A.M.F.A. (orgs.) **Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia**. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2016. p. 105-129.

\_\_\_\_\_. O saber psicológico e a docência: reflexões sobre o ensino de psicologia na educação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.20, n.2, junho, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932000000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000200009)>. Acesso em 17 jul. 2017.

LEVANDOVSKI, A.R. **Contribuição da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente no Ensino Fundamental I – um estudo por meio da metodologia da problematização**. Dissertação (Mestrado em educação). Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina. 2008.

LIBÂNIO, J. C. Psicologia Educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, S. T. M; CODO, W. (orgs.) **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LIMA, E. C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. **Em aberto**, ano 9, n. 48, Brasília, out./dez., 1990.

LIMA, V. M. F. **Psicologia e formação de professores: reflexões sobre os conteúdos de Psicologia da Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

LUCION, C. S.; FROTA, P. R. O. Psicologia da Educação: contribuições para a formação docente em ciências naturais. **Vidya**, Santa Maria, v.29, n.2, p.31-42, jul./dez., 2009.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PATTO, M.H.S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PEREIRA, M. L. A.; ALMEIDA, P. C. A.; AZZI, R. G. A dimensão teórico-prática da Psicologia educacional na formação de professores: a metodologia da problematização como desencadeadora da articulação entre teoria e prática. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Org.). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 181-206.

PUTTINI, E.F. **O ensino de Psicologia aplicada a educação no curso de habilitação magistério**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

SADALLA, A. M. F.; BACCHIEGGA, F.; PINA, T. A.; WISNIVESKI, M. Psicologia, Licenciatura e saberes docentes: identidade, trajetória e contribuições. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Org.). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 47-90.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

### **ARTIGO III**

## **Concepções do ensino de Psicologia em uma Licenciatura em Pedagogia: a visão das docentes psicólogas**

## **Concepções do ensino de Psicologia em uma Licenciatura em Pedagogia: a visão das docentes psicólogas**

**Resumo:** O artigo discute o ensino de Psicologia ofertado em um curso de Licenciatura em Pedagogia e objetivou caracterizar e analisar esse ensino, através dos aspectos que compõem as disciplinas de psicologia desse curso, tais como teorias, metodologias, ementas curriculares e dificuldades enfrentadas. O método foi de abordagem qualitativa. Foram entrevistadas quatro docentes de uma universidade pública do interior da Bahia e o conteúdo das entrevistas foi analisado sob a perspectiva da Análise de Conteúdo. Os resultados refletem a necessidade de mudanças nas ementas curriculares, nos métodos e teorias empregados, levantando temas como a interdisciplinaridade, a relação teoria-prática e a formação do docente-psicólogo.

**Palavras-chave:** Ensino de Psicologia, Formação de Professores, Psicologia da Educação, Formação de Psicólogos.

## **Conceptions of Psychology Training in an Education Program: The View of Psychology Professors**

**Abstract:** The article discusses training in psychology offered to education majors and seeks to characterize and analyze this training through the aspects that compose the education program's psychology coursework, such as theories, methodologies, syllabi, and difficulties faced. The method used a qualitative approach. Four professors from a public university in the interior of Bahia were interviewed and the content of the interviews was analyzed from the perspective of content analysis. The results reflect the need for changes in the courses' syllabi and in the methods and theories employed, highlighting issues of interdisciplinarity, the theory-practice relationship, and the education of psychology professors.

**Keywords:** Psychology Teaching, Teacher Training, Educational Psychology, Psychologist Training.

## **Introdução**

A Psicologia da Educação constitui-se como um campo complexo da Psicologia, no qual a sua conceituação, história e processos de atuação profissional possuem contornos não-lineares, que envolvem aspectos característicos da área da Psicologia e da Educação (GATTI, 2010).

Desde o século XIX, a Psicologia e a educação vinham desenvolvendo uma relação caracterizada pela definição das diferenças individuais, buscando resultados em termos de aprendizagem e de sucesso escolar, cabendo à Psicologia a mensuração e a padronização das habilidades relacionadas à inteligência. Nesse sentido, o desenvolvimento da Psicologia da Educação (e da própria Psicologia científica) atravessou a conjuntura do crescimento das sociedades industriais, que demandavam especificidades em recrutamento de pessoas e aptidões, o que tornava a Psicologia uma ciência que buscava selecionar e adaptar os sujeitos frente às novas exigências socioeconômicas, tanto no âmbito da escola, como do trabalho (PATTO, 1984; MALUF; CRUCES, 2008).

Essa característica histórica da Psicologia deixou heranças nas suas mais diversas áreas, teorias e métodos, o que contribuiu para a reprodução dessa ideologia nas escolas, hospitais e indústrias. No âmbito da educação, observa-se que as práticas dos psicólogos educacionais/escolares foram imbuídas das quantificações e avaliações das aptidões de inteligência e de personalidade, como denunciado por Patto (1984), que argumentou sobre a necessidade dos profissionais psicólogos tomarem consciência desse papel e abandonarem a identidade técnica, assumindo uma identidade política.

A Psicologia da Educação atuou em prol de uma psicologização das questões educacionais, reduzindo estas a explicações estritamente psicológicas, ou seja, justificavam-se os comportamentos como efeito unicamente de processos psicológicos e subjetivos (LIBÂNEO, 1984). Patto (1996) ressalta também a influência da “Teoria da Carência Cultural” no campo da Psicologia da Educação, que entende que as causas das diferenças educacionais estão no ambiente social e cultural das classes dominadas. Nessa teoria, a pobreza social e econômica justificam determinadas características cognitivas e psicológicas dos indivíduos, inclusive as dificuldades de escolarização (CHECCHIA, 2015). A Psicologia da Educação caracterizava-se, desse modo, como um campo de saber marcado pela psicologização, focada no indivíduo e amparada por parâmetros oriundos das classes socialmente privilegiadas.

Contudo, a construção de uma identidade política vem sendo promovida no Brasil desde as décadas de 70/80, principalmente a partir do debate levantado por Patto (1984) e do desenvolvimento da Psicologia Escolar Crítica, na qual a atuação e as práticas psicológicas são referenciadas por um modelo crítico e de compromisso social (MARTÍNEZ, 2009; SOUZA, 2010).

Dentre as diversas áreas em que a Psicologia da Educação participa e com as quais contribui está a formação de professores, participação que se dá principalmente através do ensino nos cursos de Licenciaturas. No Brasil, no início do século XX, os cursos de formação de professores ocuparam um papel fundamental na consolidação de um projeto de nação voltado à educação. Diante do triste cenário da alfabetização no país, uma reestruturação da profissionalização docente era exigida, e a Psicologia pôde compor esse cenário. Essa ciência em conjunto com a biologia e com as ciências sociais constituíram-se como bases científicas da Pedagogia nas escolas normais e, desse modo, a Psicologia se estruturou como fundamental nesses cursos, o que colaborou para sua difusão (ANTUNES, 2003; SGANDERLA; CARVALHO, 2010).

O ensino de Psicologia tem sido objeto de estudos há aproximadamente três décadas, tratando das contribuições e dos desafios com que as disciplinas de Psicologia têm lidado na formação de docentes do ensino básico. Os desafios são diversos e ainda reproduzem as dificuldades enfrentadas pela Psicologia da Educação, como a fragmentação do conhecimento e da prática, a falta de articulação com a realidade social e escolar, e a interdisciplinaridade (LAROCCA, 1999; 2007; AZZI; BATISTA; SADALLA, 2016; AZZI; SADALLA, 2002).

Diante dessas questões, torna-se relevante repensar a formação dos psicólogos que atuarão na educação, especificamente na formação de professores (SOUZA, 1996; JOLY, 2000), tendo em vista o papel dos psicólogos-formadores em um sistema educacional complexo, em que compartilharão conhecimentos e métodos com futuros professores do ensino básico.

Nesse sentido, buscar uma Psicologia da Educação que valorize a educação como cenário principal é um dos objetivos que deve permear o ensino de Psicologia nos cursos de formação de professores, considerando esse ensino como prática social, que se realiza através da mobilização das problemáticas cotidianas que emergem no contexto escolar (LAROCCA, 2000).

O presente artigo se insere nessa discussão, buscando analisar o ensino de Psicologia desenvolvido em um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do

interior da Bahia. Questionamos como as disciplinas de Psicologia nesse curso têm sido desenvolvidas e quais as implicações das mesmas na formação de professores.

Tentaremos caracterizar esse ensino através dos aspectos que compõem essas disciplinas, tais como as teorias e as metodologias empregadas, as ementas curriculares e as dificuldades vivenciadas nesse ensino. Para isso, foram entrevistadas as docentes de Psicologia do curso e uma docente representante do colegiado acadêmico.

O estudo justifica-se pela importância de discutir os desafios postos na Psicologia para a formação de professores, contribuindo para o aprofundamento e para a consolidação da Psicologia da Educação como saber socialmente comprometido com a educação, especialmente para o ensino básico.

### **Método**

O estudo é uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, que objetivou analisar as características específicas do ensino de Psicologia em uma Licenciatura em Pedagogia. Esse curso é ofertado em uma instituição pública do interior da Bahia e possui em sua matriz curricular duas disciplinas obrigatórias na área da Psicologia, que são “Psicologia e educação” e “Psicologia da aprendizagem e desenvolvimento”. Ambas são de natureza teórico-prática, com carga horária de sessenta e oito horas cada uma, sendo trinta e quatro horas destinadas à teoria e trinta e quatro horas destinadas à prática. O curso conta, atualmente, com três docentes psicólogas.

Para a concretização do objetivo foi escolhida a entrevista semiestruturada como técnica qualitativa. Esse tipo de entrevista é capaz de associar uma entrevista com roteiro prévio à flexibilidade necessária para um discurso mais fluido e livre.

Inicialmente, foram convidadas a participar da pesquisa as três docentes de Psicologia e as duas representantes da coordenação do colegiado do curso. Elas foram contatadas através de endereço eletrônico. No *e-mail* foi realizado o convite à participação e explicitado o objetivo do estudo.

Não foi possível o agendamento com uma docente do componente “Psicologia e educação” e uma das representantes do colegiado não retornou o contato.

Durante o processo da pesquisa, alguns colaboradores sugeriram a importância de uma ex-professora compor esse cenário, devido ao tempo prolongado por que esta permaneceu lecionando as disciplinas. Considerando a relevância dessa indicação, a mesma também foi convidada a participar.

Desse modo, participaram do estudo quatro docentes, sendo: uma professora que leciona a disciplina “Psicologia e educação” e uma docente que ensina “Psicologia da aprendizagem e desenvolvimento”; uma ex-professora do curso, que já havia lecionado essas duas disciplinas; e uma representante da coordenação do colegiado. A primeira tinha um ano de exercício na instituição e possui graduação e pós-graduação na área de Psicologia, a segunda ingressou na universidade em 2009 e possui graduação em Pedagogia e Psicologia, com doutorado em educação, e a terceira colaboradora esteve no curso durante seis anos e tem graduação em Psicologia e doutorado em educação, com foco em Psicologia da Educação. A coordenadora está na universidade desde 2015 e ainda não havia completado um ano na gestão do colegiado, quando da realização da pesquisa, que ocorreu no ano de 2017. Ela é pedagoga e possui mestrado e doutorado em educação.

Com a resposta positiva das participantes, foi agendado um encontro para as entrevistas, no qual foi lido, discutido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas foram norteadas por um roteiro prévio de questões que versava o objetivo central da pesquisa e gravadas com um aplicativo de aparelho celular específico para esse tipo de técnica. Posteriormente foram transcritas integralmente.

As narrativas transcritas foram analisadas através da Análise de Conteúdo categorial temática (BARDIN, 1977), a qual consiste em desvelar os núcleos de sentido que compõem a comunicação, sendo a presença do tema um dado significativo para o objeto escolhido (BARDIN, 1977). Entende-se o tema como unidade de registro, sendo esse um produto dos significados que o texto carrega. A unidade de registro é uma unidade decomposta do texto, que pode ser uma palavra, uma frase ou a dimensão que for mais adequada ao documento analisado (BARDIN, 1977).

Após a leitura exaustiva das transcrições e a análise desses dados, foram identificadas trinta e duas unidades de registro, que puderam ser agrupadas em quatro categorias mais amplas de acordo com a afinidade das temáticas. As categorias foram: 1. Aspectos curriculares e institucionais do curso; 2. Implicações da Psicologia da Educação na formação do pedagogo; 3. Questões teóricas e metodológicas das disciplinas, e 4. A formação e o perfil dos professores de Psicologia da Educação.

Informa-se que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob os pareceres de números 2.505.379 e 2.659.507. A fim de assegurar a preservação da identidade das participantes, o nome da instituição onde ocorreu a pesquisa não será revelado. As

colaboradoras, ao longo do texto, serão nomeadas pela inicial D – de docente, e a subsequente numeração de 1 a 4, a saber: D1 – docente de Psicologia e educação; D2 – docente do outro componente; D3 – ex-professora; D4 – coordenadora do curso.

É importante ressaltar que as discussões levantadas ao longo do artigo foram produtos da análise de um pequeno grupo do curso, no qual outros docentes não foram consultados, indicando que a visão representada aqui poderá diferenciar-se ou ampliar-se a partir de outros contextos deste curso de graduação.

## **Resultados e Discussão**

Esse tópico analisa os resultados a partir das categorias criadas e busca abranger grande parte das narrativas das participantes, expressando suas práticas, posicionamentos e vivências quanto ao ensino de Psicologia desenvolvido.

### **1. Aspectos curriculares e institucionais do curso**

Nessa categoria elencam-se fatores curriculares e institucionais que trouxeram consequências diretas para o ensino de Psicologia ofertado no curso. As docentes descreveram, por exemplo, a necessidade de ampliação e de modificações nas ementas das disciplinas, retratando a relevância de trazer novos autores e temas que não se fazem presentes nos documentos. Uma das professoras relatou que reproduz a proposta da ementa, mas sente a necessidade de revê-la e de discutir com maior profundidade as suas fragilidades. O trecho abaixo exemplifica a necessidade de atualização das ementas:

[...] vamos trabalhar as temáticas mais próximas, que hoje estão mais presentes na escola, incluir por exemplo uma discussão sobre a psicologia em relação a espaços não-formais, tem uma série de coisas que discutem isso, vamos discutir processos de ensino-aprendizagem, processos educativos podem estar em qualquer espaço, não necessariamente na escola, acho que precisa começar a incluir discussões... já tem algumas coisas em , com novas tecnologias, como é a aprendizagem a distância [...]. Por exemplo, uma discussão que não tinha: na temática a gente trabalhava qual é a relação da família com a escola? É uma relação extremamente importante de ser discutida, discutir por exemplo, uma perspectiva de dificuldades escolares. Fracasso escolar, por exemplo, não tem na discussão do curso [...] (D3)

Considerando a ampliação das concepções e dos debates sobre a educação básica nos últimos anos, torna-se crucial atender a questões contemporâneas nos cursos de formação de professores (GATTI; NUNES, 2009), já que a escola se apresenta como um espaço inexoravelmente social, onde ancora a própria sociedade e sua complexidade. As indicações da professora retratam alguns desses temas, que não estão nas ementas. Assim a atualização destas e das propostas curriculares precisam coadunar com a velocidade com que os processos e pessoas se transformam, o que infelizmente não tem ocorrido nas disciplinas de Psicologia

nas Licenciaturas, frente à criação de um perfil profissional carregado de abstracionismo e desintegração teórico-prática, caracterizado muitas vezes por um viés desenvolvimentista. Os projetos pedagógicos, as disciplinas e as próprias Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2006) não têm considerado a escola como campo de trabalho principal dessa formação, o que distancia o professor das questões concretas desse espaço (GATTI, 2014).

Ainda sobre a necessidade de redefinições curriculares, uma professora entrevistada defendeu a inserção de temas voltados para os futuros professores, como as habilidades sociais educativas e as socioemocionais, como indicado nesta fala:

[...] a gente tinha uma disciplina optativa, que eu trabalhei com interações pedagógicas em sala de aula. Eu trabalhei com habilidades sociais com os estudantes, porque assim você vai ser professor, mas você também precisa desenvolver algumas habilidades [...]. Eu comecei a perceber que os alunos não tinham empatia, não sabiam se comunicar, as relações interpessoais deles eram muito difíceis, então por que não trabalhar, por exemplo, habilidades sociais? [...] A nova base comum curricular [...], um dos eixos [dela] é educação socioemocional, e a ideia é que os professores trabalhem em suas disciplinas educação socioemocional. Como é que os professores vão trabalhar educação socioemocional se elas não desenvolveram educação socioemocional nem no curso inicial, nem em cursos de educação continuada? Aí é uma questão a ser discutida, e isso pra mim é da área da Psicologia. (D3)

A importância desse tema, como dito pela entrevistada, aparece na Base Nacional Comum Curricular, uma proposta do Ministério da Educação homologada no ano de 2017 (BRASIL, 2017), visando à definição dos conhecimentos necessários para todos os alunos da educação básica no país. A Base tem sido alvo de diversas discussões e críticas no âmbito da educação, contudo, não sendo o nosso objetivo levantar esse debate, atentaremos apenas ao seu valor normativo. Dentre as suas propostas, a Base indica competências gerais a serem desenvolvidas durante todo o ensino básico, incluindo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Tais competências incluem:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 10).

A saúde emocional, o desenvolvimento de habilidades interpessoais e de comunicação são destaque nessas duas competências e voltam-se para o papel da Psicologia na educação, tanto a nível da formação de professores, como no da atuação do psicólogo nas escolas.

Larocca (1999) também considera que os temas da afetividade e da linguagem são constituintes da relação professor-aluno, o que torna premente analisar as formas como esses conteúdos serão discutidos com os professores do ensino básico. A inclusão de disciplinas curriculares pode ser uma dessas estratégias, como já desenvolvido pela docente entrevistada.

Outras necessidades de mudança aparecem nas entrevistas, principalmente relativas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, tendo em vista as novas exigências curriculares no campo da formação de professores e na educação básica, como a inclusão das disciplinas de libras e africanidades<sup>1</sup> como obrigatórias (que já são ofertadas no curso, mas não constam no PPP). Contudo, a coordenadora indica que essas reformulações ainda não foram efetivadas e que mudanças na área da Psicologia também podem ocorrer, principalmente devido à chegada de duas professoras efetivas para o cargo:

[...] esse PPC [refere-se a Projeto Político Pedagógico do curso] aqui tem muitos aspectos que a gente não concorda hoje, e que tem novas discussões que vem trazendo a necessidade da gente reconfigurar isso que está posto. [...] tenho certeza que eles vão trazer contribuições significativas, sobretudo na questão da ementa, porque eu sei que vão dar uma mudada, uma reconfigurada porque não atende o que os estudantes precisam, necessitam e que o curso exige, nessa atual conjuntura. (D4)

Ressalta-se que a chegada de professoras efetivas no curso configura-se como um momento fundamental na constituição dos saberes psicológicos nesse centro de ensino, pois por muitos semestres letivos – aproximadamente quatro semestres – as disciplinas ocorreram com professores substitutos, devido à evasão ou a afastamentos dos professores efetivos existentes. Nesse sentido, a área da Psicologia nesse curso tem passado por transformações, carregadas de expectativas sobre reformulações e novos projetos, como observa-se no excerto abaixo:

Tivemos discussões, depois houve interrupção porque o processo da equipe de professores de Psicologia passou por uma série de dificuldades no [nome da instituição], os professores saíram, e aí depois houve o concurso e houve um problema na configuração do perfil do professor, e aí as professoras de Psicologia tiveram dificuldade de assumir, de começarem o trabalho, e isso retardou muito o processo. Então ficamos sem professores de Psicologia. [...] Então pra discutir a mudança do currículo, é preciso um diálogo em equipe e a equipe está sendo reconstruída. (D2)

Os motivos dessa evasão não foram objeto de estudo da pesquisa, porém pode-se levantar a hipótese de que problemas no recrutamento e seleção dos professores, bem como as condições de trabalho docente podem ser aspectos importantes para a análise dessa situação.

---

<sup>1</sup> A disciplina de libras passou a ser obrigatória nos cursos de formação de professores, através do Decreto nº 5.626, de 2005 (BRASIL, 2005). O termo “africanidades” foi utilizado pela docente e refere-se à Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), em que se estabelece a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio.

Ainda quanto ao currículo, as docentes relataram que as disposições das disciplinas no curso – que são ofertadas no primeiro e no segundo semestre – fazem com que os alunos articulem os conhecimentos pedagógicos com os psicológicos desde o início da graduação, realizando associações e interpretações derivadas dessa rede de saberes. Contudo, uma docente destaca a importância do desenvolvimento de ações interdisciplinares e de um trabalho mais coletivo, como demonstrado neste trecho:

Outra coisa que acho que seria importante é que nós tivéssemos um diálogo interdisciplinar, que nós, professores, pudéssemos conversar sobre a turma por semestre, os professores daquele semestre estivessem dialogando. Até para que a gente pudesse negociar os períodos de avaliação. E também adotássemos critérios mais definidos, para que os estudantes não estranhassem, entendessem qual o papel da formação acadêmica, que não é algo solto, aleatório. (D2)

O trabalho coletivo de caráter interdisciplinar enseja uma diversidade de possibilidades metodológicas e de posicionamentos teóricos e políticos frente à realidade. Para a viabilização desse projeto é fundamental a existência de um diálogo permanente e consistente entre as disciplinas do curso e a gestão do mesmo, que devem dimensionar e criar o contexto necessário para uma formação interdisciplinar, aliada a uma redefinição da proposta curricular (ALMEIDA; AZZI, 2007). Esse tipo de trabalho coletivo favorece uma compreensão ampliada do que se aprende, minimizando equívocos ou dúvidas, além de endossar as articulações teórico-práticas nas disciplinas (LAROCCA, 1999).

As docentes e a coordenadora do curso foram questionadas sobre como foi o processo de construção e inserção dos conhecimentos psicológicos no currículo e no PPP – pergunta que compunha um dos objetivos do estudo –, porém todas relataram que não estavam presentes na instituição quando desse momento, já que o projeto foi concluído antes das suas entradas. O curso iniciou suas atividades em 2006 e o seu PPP, como consta na indicação, é do ano de 2008. Assim, não foi possível abordar esse aspecto na pesquisa.

## **2. Implicações da Psicologia da Educação na formação do pedagogo**

Quanto aos objetivos e implicações do ensino de Psicologia para a formação do pedagogo, os professores argumentaram sobre uma Psicologia da Educação e Aprendizagem que tenha como perspectiva o estudo do homem na sua constituição social e subjetiva. Uma das docentes destaca que a intencionalidade formativa da disciplina que leciona – “Psicologia da aprendizagem e desenvolvimento” – refere-se ao estudo da diversidade humana, compreendendo os diferentes processos de subjetivação dos sujeitos e o respeito a estes. Outra docente destacou que seu objetivo na disciplina é a compreensão da relação aluno-sociedade e o *continuum* existente entre estes. Ilustra-se isso com os seguintes trechos:

A intenção é que eles possam pensar os aspectos subjetivos, os aspectos psicológicos que vão interferir numa prática pedagógica, principalmente o professor pensar que há uma diferença... a diversidade humana é algo importante, para que ele pense no processo da sua prática, e ele precisa pensar. Que as aulas não podem ter um enquadre fechado, que não contemple as diferenças, por exemplo, tem uns alunos lá, que são de origem indígena, temos índios, temos estudantes da origem quilombola, temos uma diversidade de estudantes, que tem concepções, que tem discussões específicas, e a Psicologia contempla essa possibilidade de pensar a diversidade humana. Então eu penso que o egresso deve primordialmente ter uma deferência, se posso dizer assim, com a subjetividade humana. (D2)

[...] eu acho que isso era fundamental, de olhar para o seu estudante, olhe para esse estudante no contexto social que ele está inserido, olhe para as relações que existem nessa escola ou fora da escola [...] (D3)

A valorização da diversidade humana é um dos princípios da formação do pedagogo (BRASIL, 2006) e consta também no PPP do curso em análise. É um tema de fundamental importância à sociedade, no qual a Psicologia, enquanto ciência e profissão, pode contribuir. A perspectiva da professora, ao colocar a compreensão da diversidade e subjetividade humana como intenção formativa, assume uma postura crítica, enfatizando habilidades cruciais ao professor e à escola atual, espaço que se caracteriza pela complexidade e pela heterogeneidade, ponto de vista defendido por Schlindwein (2010), que argumenta a necessidade de ampliar o olhar sobre a constituição multideterminada da subjetividade.

Observa-se que as docentes empreendem um discurso preocupado com a vinculação do conhecimento *psi* à realidade social e escolar, que por vezes é minimizada por algumas abordagens da Psicologia. Mesmo que o ensino de Psicologia ainda não responda à exigência de uma formação de caráter crítico-reflexivo, vinculada às escolas e aos objetivos educacionais (LAROCCA, 2000), acredita-se que muitos esforços vêm sendo realizados nessa perspectiva, criando espaços para atualização desse ensino, com abertura dialógica e questionadora da realidade (MARTÍNEZ, 2009; SOUZA, 2010).

A necessidade de repensar o papel da Psicologia da Educação na formação de professores é destaque na entrevista dessa docente, que defende que:

[...] deveria ter mais conteúdo de Psicologia dentro de um curso de formação de professores. Não somente Pedagogia, mas como eu também acho que deveria ter nas Licenciaturas [...]. O que eu vejo assim, nos últimos anos 10 anos, a gente teve uma redução da Psicologia dentro dos cursos de Licenciatura, incluindo Pedagogia. (D3)

Schlindwein (2010, p. 345) analisa que tem existido um "encolhimento" das disciplinas de psicologia nesses cursos, trazendo à tona a necessidade de rever os referenciais adotados nessa formação, superando as dicotomias e embates teóricos.

Pondera-se também que a identidade docente do pedagogo (e dos professores de outras Licenciaturas) ainda é uma concepção em aprofundamento, já que tradicionalmente a

valorização ocorria ao bacharelado, como no tradicional modelo “3+1”, no qual três anos eram reservados à formação específica e um ano, às disciplinas pedagógicas (SCHEIBE; DURLI, 2011).

Desse modo, a formação do pedagogo no país ainda está em construção e muitas propostas e finalidades educativas carecem de discussões. Nesse contexto, Gatti e Nunes (2009), ao analisarem currículos e ementas de cursos de Pedagogia no Brasil, quanto à carga horária e a número de disciplinas, evidenciaram que os conteúdos considerados como fundamentos da educação (inclui-se aí a Psicologia) não estão tão desvalorizados quando comparados aos conteúdos específicos das disciplinas dos anos iniciais do ensino básico, como o ensino da alfabetização, matemática e língua portuguesa, por exemplo. As autoras questionam a necessidade de aprofundamento desses conteúdos, colaborando para o esclarecimento sobre “o que” ensinar. Entretanto, a primeira autora, em outra publicação (GATTI, 2010), afirma que houve uma redução dos campos de conhecimento da Psicologia da Educação na formação inicial de professores, excetuando-se alguns cursos de instituições públicas.

Tendo em vista o complexo cenário da formação de professores, ressalta-se que tão importante quanto discutir o acréscimo de componentes curriculares ou de carga horária é refletir sobre o papel da psicologia nessas Licenciaturas, principalmente referente à construção de uma educação mais crítica.

Dessa maneira, é válido ressaltar que as principais contribuições da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento e Aprendizagem referem-se não somente ao arcabouço teórico sobre infância e adolescência, mas ligam-se principalmente ao estudo do homem e das suas condições sócio-históricas. Entender a complexidade desse sujeito permite que a formação de professores possa estar sensível aos vínculos sociais, históricos, culturais e psicológicos que o formam, principalmente em um contexto como o analisado neste estudo. Uma universidade no interior do estado demanda a compreensão das especificidades dessa realidade, de modo a mapear e definir os espaços urbanos, rurais, indígenas e quilombolas pertencentes a esse território, espaços que compõem e interferem diretamente em tal formação.

Assim, reitera-se que o compromisso do professor formador em Psicologia da Educação deve ser atravessado por uma consciência política e ética, atendendo às finalidades da educação, dentre elas, a transformação social (LAROCCA, 2002).

### **3. Questões teóricas e metodológicas das disciplinas**

As diversas abordagens teóricas da Psicologia também são apontadas como um ponto-chave no ensino de Psicologia na formação docente (LAROCCA, 1999). Nas disciplinas analisadas, algumas teorias clássicas da Psicologia possuem maior destaque, como as dos autores Piaget, Vigotski e Wallon, seguidas das de Freud e Skinner.

Quanto a esse aspecto, as docentes afirmam que utilizam as teorias clássicas sem a predominância de uma teoria:

Na disciplina “Psicologia da aprendizagem e desenvolvimento” no curso de Pedagogia não permite que o professor tenha uma única abordagem, uma única linha. Implica que ele tenha um diálogo interdisciplinar e transversal, então não há um congelamento de uma linha teórica. (D2)

O ensino dessas teorias parece ser basilar nas disciplinas e majoritário para as docentes. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de vincular tais teorias ao contexto histórico em que foram criadas, evitando transposições temporais inadequadas. Torna-se necessária a atualização dos referenciais teóricos, de modo a buscar epistemologias que tratem da complexidade dos fenômenos escolares, o que evita uma abordagem apenas desenvolvimentista, focada nos aspectos cognitivos. Quanto a essa questão, as docentes dissertaram que buscam garantir a discussão de temas atuais, como ilustrado na fala abaixo:

[...] depois, na ementa, a gente trabalha com algumas questões, por exemplo, violência na educação, com temas, a gente resolveu trabalhar temas [...]. A questão do preconceito, racismo, tem violência, tem relações étnico-raciais, deixa lembrar mais do que tinha na ementa... é... tem a questão da educação especial, pensando nos transtornos, nessa medicalização da educação [...]. (D1)

A discussão desses temas a partir de problemáticas cotidianas tem se mostrado como possibilidade de estabelecer um diálogo entre a teoria e os problemas enfrentados por professores no seu trabalho docente, o que também contribui para uma visão mais pluriteórica da Psicologia da Educação (LAROCCA, 1999). Enquanto campo de conhecimento teoricamente diverso, a Psicologia da Educação tem o dever de utilizar suas teorias a favor do educador, oferecendo todas as possibilidades teóricas-metodológicas ao profissional, contextualizando historicamente tais teorias e definindo seus objetivos e objetos, para que o professor possa utilizá-las criticamente, de modo a ter recursos suficientes para avaliar a definição de uma teoria ao seu trabalho (GUERRA, 2016).

A não-predominância de uma teoria tem sido um aspecto avaliado como positivo na literatura (PEREIRA; ALMEIDA; AZZI, 2002; LAROCCA 2002), que aponta a relação dessa diversidade com uma prática educativa mais reflexiva e autônoma. Essa variedade impede a reprodução de verdades absolutas e ingênuas, muitas vezes causada por um desconhecimento de todas ou de grande maioria das teorias existentes.

Ainda com relação a esse tema, as docentes relataram que o ensino de Psicologia para o curso de Pedagogia se distingue do ensino para as outras Licenciaturas. Elas mostraram que há um aprofundamento das teorias psicológicas para o primeiro curso, ao passo que há uma ênfase na articulação da teoria com a prática profissional para as outras Licenciaturas. Isso é demonstrado nestas duas falas:

Pra Pedagogia eu acho que eu trabalho os mais teóricos clássicos de uma forma bem mais profunda, eu tenho uma preocupação de que eles leiam o texto original, do próprio autor [...]. Nos outros cursos eu tenho uma preocupação muito grande de passar os clássicos, mas eu prefiro fazer, eu prefiro trazer mais onde que Vigotski pode ajudar você no ensino de física, no ensino de ciências, acho que eu prefiro mais assim. [...] Então como é que a gente pode contribuir com isso? Pensando nas temáticas como relações étnico-raciais, pensando nessa educação social que eu trago muito, é... então, tentando repensar sua prática. Talvez isso a Psicologia possa contribuir pra formação de professores, né... (D1)

[...] quando eu trabalhava Psicologia da Educação nos cursos de Licenciatura sem ser Pedagogia, eles tinham somente uma disciplina de 68 horas. Aí eu meio que tentava juntar as duas coisas, então eu tirava essa questão de trabalhar, por exemplo, o que é a Psicologia, as abordagens principais, eu trabalhava as temáticas e os teóricos do desenvolvimento e aprendizagem, porque se não eles iam passar pelo curso todo sem desenvolvimento e aprendizagem. (D3)

Esse resultado difere dos encontrados no estudo de Lucion e Frota (2009), no qual os autores observaram a falta de adaptação das disciplinas de Psicologia às diferentes Licenciaturas. Eles argumentam inexistir uma contextualização aos cenários e aos públicos diferenciados dos cursos, o que mostra haver pouca articulação com a realidade profissional. Nesse sentido, as entrevistadas dizem implementar métodos e objetivos adaptados aos cursos, buscando a efetiva contribuição da disciplina para a formação do professor.

Quanto aos métodos, os docentes descreveram fazer o uso de aulas expositivas-dialogadas, seminários, elaboração de textos escritos, oficinas, visitas a instituições educativas e observação de comportamentos. Duas docentes ressaltaram que no uso desses métodos há uma preocupação com a leitura e a escrita acadêmicas dos alunos, que muitas vezes mostram dificuldades em buscar fontes teóricas originais e produzir textos consistentes com tais bibliografias. Destacam a importância que dão a essas atividades, devido à relevância desse processo para a comunicação e para o exercício profissional.

Outro aspecto ressaltado pelas docentes é o caráter dinâmico das turmas de Pedagogia nessa universidade e, conseqüentemente, a necessidade de fazer com que a aula acompanhe o movimento dos alunos:

E tem uma característica da turma da Pedagogia: eles gostam de metodologias que motivem, eles ficam bem ávidos disso. E anotam, porque eles vão trazer para a prática. Então, o que está em jogo não é só o conteúdo, a metodologia utilizada faz parte dos conteúdos da aula. E, para cada conteúdo, eu utilizo metodologias

apropriadas para aquele conteúdo. [...] Eu uso uma metodologia, percebo que aquilo não funcionou, eu mudo, sempre utilizo recursos audiovisuais, que eu trabalho muito com o pensar visualmente, eu trabalho sob essa perspectiva de trabalho visual-áudio-escrita, trabalho muito com objetos que provocam encantamento e discernimento, então eles ficam muito ávidos. (D2)

Esse movimento também se faz presente na construção do plano de ensino, que se caracteriza como processual na disciplina de “Psicologia da aprendizagem e desenvolvimento”:

[...] tanto que no meu plano de trabalho, plano de curso, eu coloco como objetivo geral a construção do conteúdo... é feita junto com os alunos, eu não levo um plano fechado, ele é em construção. (D2)

A valorização da construção processual da disciplina relaciona-se com a abertura de diálogo nesse espaço, constituindo-se como algo espontâneo nas interações professores-alunos, mas que possui formas e finalidades educacionais. Enquanto tal, esse diálogo abre possibilidades para a valorização das experiências dos alunos, saberes que os mesmos possuem, muitas vezes advindos das suas práticas e vivências escolares e profissionais, e que somam às interpretações dos conteúdos ditos científicos ou pedagógicos.

Tais saberes, segundo as entrevistadas, são compartilhados e valorizados no processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas de Psicologia. Isso efetiva um ensino intimamente vinculado à realidade dos estudantes, caracterizado, assim, como questionador e dialogado, como observados nesses trechos:

Porque quando o discurso dele [do aluno] é valorizado, quando o que ele traz é valorizado, é reconhecido como saber, ele se sente motivado a produzir mais. Então, quando o aluno é questionado, ele tem o direito à fala. Eu não acredito numa prática que só professor fale, acho que deve ser dialogado, usando vários recursos [...]. Quando o aluno traz algum conteúdo, e eu faço links também, porque eles trazem, os alunos de Pedagogia são muito falantes. Ele tem leituras, tem vivências, então é um grupo muito ativo e intensamente eles têm conteúdos. (D2)

Eu percebo que não são alunos acomodados, isso é fantástico, então eles... não adianta você falar quatro horas de Vigotski, eles querem saber pra que serve isso, “por que eu vou aprender isso, eu não concordo com tal conceito”, isso é muito difícil você encontrar, normalmente você fala do autor e ninguém... as pessoas tiram dúvidas, mas não questionam, então você vê alunos dizendo “eu não concordo com ele”, “eu me identifico mais com isso, não me identifico com aquilo” [...] com uma preocupação muito grande de entender por que isso, por que tá ali, por que eles precisam aprender isso, por que isso tem a ver, por que isso vai me ajudar, e eu acho que tem uma curiosidade muito grande [...]. (D1)

[...] Em 2008, 2009 eu tinha muitos estudantes que davam aula há 10, 20 anos. Muitos eram professores leigos, então eu não tinha como eu chegar com uma teoria dizendo é isso que vocês estão fazendo, eu fazia o contrário, como é que você alfabetiza, como você ensina, como você vê isso, eles me davam o que eles viam e eu ia traduzindo teoricamente pra eles, junto com eles. [...] (D3)

Tardif (2014) traz contribuições valiosas nesse sentido, destacando que a formação profissional deve reconhecer os alunos como sujeitos do conhecimento e não como ignorantes frente aos conhecimentos disciplinares. Nesse formato, a formação baseia-se na análise das práticas, crenças e expectativas dos futuros professores, através de um processo reflexivo e transformador dos seus próprios saberes.

A posição questionadora e o estabelecimento do diálogo podem estar viabilizando um ensino de caráter transformador a essa graduação. Compreendendo o diálogo como uma necessidade existencial, no qual a reflexão e a ação estão indissociáveis (FREIRE, 2006), considera-se que o ensino de Psicologia nesse curso tem tentado traduzir a educação enquanto prática de transformação da realidade, na medida em que abre espaço para essa comunicação.

A questão teórico-prática surge nas entrevistas como um desafio para uma das professoras, que ressalta as dificuldades em considerar metodologias novas, que fujam da dicotomia e do excesso de teoria. A docente faz uma autocrítica a seu trabalho, entendendo essa avaliação como necessária à sua profissão:

Eu faço uma aula teórica, expositiva, quatro horas Vigotski, é um absurdo, eu tenho essa noção, só que eu ainda não aprendi ser diferente, entendeu? Eu preciso aprender a ser diferente disso, sair desse engessamento, porque eu me formei assim, os meus professores eram assim, era teoria dura, você tem que ler o clássico, você tem que ler o original [...] eu esgotei Piaget em um dia, entendeu?... isso é péssimo, ninguém vai aprender ou vai entender Piaget em quatro horas [...]. (D1)

[...] a disciplina é teórico-prática, quer dizer, a prática ela sempre fica um pouco prejudicada mesmo, tô falando do meu perfil, então eu tenho uma dificuldade muito grande de trazer pra essa prática, eu tentei nesse projeto que eu fiz com eles, eles tinham que procurar projetos sociais ou ONGs, organizações e tal, que trabalhassem com essa pegada social, e tentassem observar de que forma essa Psicologia poderia contribuir nesses projetos. Foi o máximo de prática que eu cheguei a ver. (D1)

O ensino predominantemente teórico nessas disciplinas retrata a visão técnica da relação teoria-prática (LAROCCA, 1999; LIMA, 2006; RODRIGUES, 2006) e reproduz a máxima de que “aprende na teoria, para depois aplicar na prática”. Essa relação clama pela redefinição dos sentidos dados aos conhecimentos psicológicos na prática educativa (ALMEIDA, AZZI, 2007), já que a própria Psicologia tendeu historicamente a uma fragmentação e desarticulação com os interesses sociais e educacionais.

Larocca (1999) e Sadalla et al. (2002) indicam o papel central da prática na formação em Psicologia nos cursos de formação de professores, apresentando-a como possibilidade estruturante dessa formação, que, então, se voltaria a situações reais e aos problemas cotidianos do trabalho docente e da vida escolar. A prática a que a Psicologia da Educação se refere deve ser a prática social ligada à educação, com o aprofundamento na realidade

(LAROCCA, 2002). Realidade esta que é o ponto de partida e de chegada da Psicologia da Educação.

Contudo, outros fatores parecem estar associados à reprodução dessa desarticulação, como a própria formação do docente-psicólogo, que muitas vezes angariou uma formação estritamente teórica, dicotômica e referenciada pela Psicologia clínica, questão que será discutida na seção que se segue.

#### **4. A formação e o perfil dos professores de Psicologia do curso**

A trajetória formativa e o perfil dos professores de Psicologia foram temas que emergiram nas entrevistas e são de grande relevância no âmbito da formação e da atuação em Psicologia.

A formação do psicólogo para atuação na educação tem sido objeto de preocupação no campo da Psicologia (SOUZA, 1996; JOLY, 2000; ALMEIDA, 2015), que tem indagado as tradicionais concepções formativas nessas graduações, incluindo-se aqui a predominância da formação clínica e a supervalorização do estudo de aspectos subjetivos e individuais do homem.

A formação em Psicologia tem se distanciado cada vez mais da área da educação, principalmente após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004, na qual houve uma valorização da formação geral e da pesquisa, e a Licenciatura em Psicologia passou a ter caráter complementar (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO EM PSICOLOGIA; CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PSICÓLOGOS, 2018). Relacionado a isso, decorre a baixa oferta de ênfases voltadas à educação nesses cursos, informação que pode ser corroborada pela pesquisa de Almeida (2015), na qual foi constatado que as ênfases nas áreas de gestão e prevenção e promoção da saúde estão em maior número no estado da Bahia, seguida da ênfase em processos clínicos, ocupando a área de processos educativos o quarto lugar. Nesse contexto, buscando uma reaproximação da Psicologia com a educação no aspecto formativo, as Diretrizes de Psicologia foram atualizadas e, em 2011, a formação de professores de Psicologia passou a ter oferta obrigatória nos currículos, cabendo aos alunos a opção de cursá-la ou não (BRASIL, 2011).

Com relação à formação dos professores de Psicologia do curso analisado, houve duas situações distintas: uma que se refere a uma formação interdisciplinar de uma das docentes, o que possibilitou uma atuação com essa mesma característica; e outra referente a uma

formação tradicional, o que se traduziu em uma dificuldade para articular teoria e prática e para inovar os métodos usados no curso de Pedagogia, como pode ser ilustrado nestas falas:

Tive uma formação plural. Então toda essa trajetória impede que haja um engessamento. (D2)

[...] eu tive uma formação muito quadrada, muito clássica, uma universidade... inclusive acho uma universidade muito engessada a minha, sabe... muito, enfim... muito fechada pra novas mudanças, e a gente vê as críticas a ela, mas eu tenho muita dificuldade de sair da teoria dura [...]. (D1)

A formação de psicólogos para a educação demanda referenciais e métodos distintos das outras áreas *psi*, devendo ser capaz de atender e contribuir com questões contemporâneas conclamadas na educação, que são inerentemente sociais. Ou seja, o psicólogo precisa ter como base uma formação de caráter ampliado, crítico e socialmente comprometido (SOUZA; 1996; MARTÍNEZ, 2009; GATTI, 2010). Sendo essa uma realidade ainda em construção, é previsível que muitos docentes de Psicologia sintam dificuldades em desenvolver práticas articuladas, já que não obtiveram esse modelo em sua formação. Porém o fato da docente entrevistada estar sensível a essa dificuldade, realizando uma autocrítica, torna possível iniciar um processo de reflexão e de descoberta sobre novas possibilidades de formar.

Souza (1996) defende que a formação em Psicologia possa estar atrelada às pesquisas recentes na área escolar, o que desdobraria em posturas mais críticas frente aos conhecimentos reproduzidos na Psicologia da Educação. Tais mudanças vêm ocorrendo, havendo atualmente um movimento firme em defesa de uma Psicologia educacional mais crítica (SOUZA, 2009; 2010). Os profissionais formados sob uma perspectiva tradicional devem atentar-se a esse movimento, buscando uma atualização dos conhecimentos através de uma formação continuada (MARTÍNEZ, 2007; SOUZA, 2010). Pensando no papel dos professores de Psicologia da Educação e do Desenvolvimento e Aprendizagem, essa formação continuada é indiscutível, visto a importância desse profissional como disseminador e produtor de saberes, sobretudo do seu compromisso social como educador.

Nas entrevistas, questionou-se sobre o perfil de professor de Psicologia que a instituição buscava através dos concursos públicos. A coordenadora relatou que não ocupava esse cargo quando o perfil foi definido e não soube informar quais as intenções que o curso pretendia para esse docente. A professora que foi aprovada no último concurso descreveu que a sua vaga procurava:

[...] alguém que desse um... primeiro, um embasamento consistente pra todos os cursos de Licenciatura, era alguém que pudesse fazer essa... pudesse passear entre os cursos com tranquilidade, alguém que pudesse fazer esse trânsito, por exemplo, pudesse dar uma aula de Psicologia pro curso de física, alguém que pudesse pensar assim “como a Psicologia pode ser importante pra um professor de física?”, [...] que

pudesse ter esse olhar interdisciplinar, inclusive, porque a gente não dá aula pra Pedagogia só, bem legal, eu dou aula pra todo mundo que vai ser professor, então eu já tive aluno de educação física, da química, da física, da matemática, letras, filosofia. (D1)

Outra docente relata a importância de que tais cargos sejam ocupados por psicólogos, já que existiram concursos na instituição em que as vagas poderiam ser pleiteadas por profissionais pedagogos ou psicólogos. Exemplifica-se a posição dela com este trecho:

Porque o que eu venho observando é que Psicologia da Educação vem sendo dada por vários profissionais com formação... geralmente licenciados ou psicólogos. Eu acho que deveria ser psicólogos, e aí é uma coisa que eu defendo. Eu acho que deveria ser psicólogos que dão a disciplina, mas psicólogos que são voltados pra discussão em educação, eu acho que isso é uma coisa fundamental, eu acho que é necessário esse olhar, apesar de que eu acho, porque eu acho que é muito raro você encontrar um pedagogo ou um licenciado que trabalhe com Psicologia da Educação e que compreenda realmente a Psicologia. (D3)

A coordenadora também defende que esse cargo deve ser ocupado por profissionais psicólogos:

[...] acredito que a necessidade de pensar nesse psicólogo já vem pelos conhecimentos que são diferentes do pedagogo, já tem uma outra... claro que o pedagogo precisa ter domínio desses conhecimentos, é lógico, mas o psicólogo por toda sua trajetória acadêmica, por todo esse conhecimento que tem acerca desses temas relacionados é que, acredito, que a compreensão foi essa para ser psicólogo mesmo, e não de pedagogo ou psicopedagogo, mas eu não estava nesse processo. (D4)

Nesse aspecto, é importante considerar a construção histórica da relação Psicologia e Pedagogia, que foi caracterizada por disputas sobre os campos de atuação profissional e as competências teóricas (LIMA, 1990). Somado a isso, a Psicologia tem sido compreendida como uma ciência que tradicionalmente favoreceu o desenvolvimento de uma marginalização e uma rotulação de grupos vulneráveis no contexto escolar (LIMA, 1990), além de uma patologização das queixas escolares (SOUZA, 1996), o que aumenta os receios e distâncias entre essas áreas.

Julga-se necessário a reflexão dessa trajetória histórica, ao mesmo tempo em que se deve vislumbrar outras perspectivas, horizontalizando os saberes e desafiando-se na consolidação de um trabalho interdisciplinar. Para isso, faz-se necessária a construção do diálogo como forma de introduzir a reflexão-ação no cotidiano do curso, diluindo possíveis preconceitos e desconhecimentos quanto às teorias do campo da educação, seja Pedagogia ou Psicologia. Nesse diálogo, é preponderante que os professores se atentem às finalidades educativas da formação de professores, de modo a retornar sempre às problemáticas da

realidade local e escolar, o que implica uma busca por repensá-las ou solucioná-las através dos conhecimentos das diversas áreas.

### **Considerações finais**

A perspectiva apresentada no presente artigo versa pelo entendimento de que o ensino de Psicologia no curso analisado está passando por um processo de transformação, sendo objeto de reflexão dos docentes e da coordenação. Esse processo se caracteriza através da necessidade de mudanças nas ementas curriculares, na (re)construção do papel da Psicologia no curso, passando pela questão da interdisciplinaridade, da teoria-prática, e da formação do docente-psicólogo, que se vê trilhando um caminho ora reprodutor de uma formação tradicional em Psicologia, ora consciente em superar esse tradicionalismo.

As mudanças correntes na área da Psicologia da Educação (SOUZA, 2009; MARTÍNEZ, 2009) estão representadas nessa Licenciatura, que parece estar buscando uma concepção mais crítica na formação. Essa mobilização é demonstrada pelos desafios narrados pelas docentes, porém o curso ainda carece de um debate institucional mais sólido, que possa garantir uma Psicologia da Educação e do Desenvolvimento mais atualizada, vinculada ao cenário da educação brasileira, criando, assim, uma relação de compromisso social entre as ciências e entre a formação de professores e a escola. Deve-se garantir, especialmente, que essa formação esteja sensível ao espaço onde ela ocorre, buscando acessar as diferentes realidades em que os futuros professores podem atuar e das quais a universidade é partícipe.

A formação de professores deve ser vista como uma das funções da universidade, que pode estruturar esse debate, possibilitando as mudanças curriculares necessárias e colaborando para a formação continuada dos docentes. A instituição universitária se faz relevante ainda na ampliação dessa relação com a escola, como analisado por autores como Gatti (1992) e Tardif (2014), que criticam o deficiente papel social que as universidades têm desempenhado quanto à formação de professores e quanto ao ensino básico. As desarticulações institucionais, teórico-práticas e a consolidação do compromisso social parecem ser questões comuns aos campos sociais e científicos que estão em jogo na educação brasileira, o que indica a importância da contínua problematização e da mobilização destes.

### Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO EM PSICOLOGIA; CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PSICÓLOGOS. **Ano da Formação em Psicologia**: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. 2018. Disponível em:

< <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/03/Cartilha-Ano-da-formacao-em-psicologia-2018.pdf> >. Acesso em 22 abr. 2018.

ALMEIDA, P. C. A.; AZZI, R.G. A psicologia da educação como um saber necessário para a formação de professores. **Temas em Psicologia**, v.15, n.1, p.41-57, 2007.

ALMEIDA, S. L. **Psicologia escolar e educacional na formação de psicólogos na Bahia**: do desenho curricular à construção do trabalho docente. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2015. 158 p.

ANTUNES, M.A.M. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (orgs.). **Psicologia escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 139-168.

AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (orgs.). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

AZZI, R. G; BATISTA, S. H. S. S.; SADALLA, A. M. F. A. **Formação de professores**: discutindo o ensino de psicologia. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 mai. 2006, Seção 1, p. 11.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 2005. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) >. Acesso em: 01 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 2003. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) >. Acesso em: 01 abr. 2018.

\_\_\_\_\_; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> >. Acesso em: 01 abr. 2018.

\_\_\_\_\_; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução n.º 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 mar. =2011, Seção 1, p. 19.

CHECCHIA, A.K.A. **Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores**: um estudo sobre a disciplina Psicologia da Educação nas Licenciaturas. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015. 245 p.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cad. Pesq.**, n.81, p.70-74, mai. 1992. Disponível em:  
<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/993/>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, fev. 2014. Disponível em:  
<<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164> >. Acesso em: 01 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Psicologia da educação: conceitos, sentidos e contribuições. **Psicol. educ.**, n.31 São Paulo, ago. 2010. Disponível em:  
<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752010000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000200002)>. Acesso em: 01 abr. 2018.

\_\_\_\_\_; NUNES, M.M.R. (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p. Disponível em:  
<[http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos\\_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf)>. Acesso em: 01 abr. 2018.

GUERRA, C.T. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: AZZI, R.G.; BATISTA, S.H.S.S.; SADALLA, A.M.F.A. (orgs.) **Formação de professores**: discutindo o ensino de psicologia. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2016. p.61-83.

JOLY, M. C. R. A. A formação do psicólogo escolar e a educação no terceiro milênio. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 51-55, dez. 2000. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572000000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572000000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 mar. 2018.

LAROCCA, P. Problematizando os contínuos desafios da psicologia na formação docente. In: AZZI, R. G. e SADALLA, A. M. F. de A. (orgs.). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 31-45.

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

\_\_\_\_\_. O ensino de psicologia no espaço das licenciaturas. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 295-306, jun. 2007. Disponível em:  
<<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1780> >. Acesso em: 09 set. 2015.

\_\_\_\_\_. O saber psicológico e a docência: reflexões sobre o ensino de psicologia na educação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.20, n.2, jun. 2000.

Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932000000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000200009)>. Acesso em 17 jul. 2017.

LIBÂNEO, J. C. Psicologia Educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, S. T. M. (org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 154-180.

LIMA, E. C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. **Em aberto**, ano 9, n.48, Brasília, out./dez. 1990.

LUCION, C. S.; FROTA, P. R. O. Psicologia da educação: contribuições para a formação docente em ciências naturais. **Vidya**, Santa Maria, v.29, n.2, p.31-42, jul./dez., 2009.

MALUF, M.R.; CRUCES, A.V.V. Psicologia educacional na contemporaneidade. **Bol. Acad. Paul. Psicol.**, vol. 28, n.1, p. 87-99, jun. 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415711X2008000100011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415711X2008000100011)>. Acesso em: 01 abr. 2018.

MARTÍNEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicol. Esc. Educ.**, vol.13, n.1 Campinas, Jan./Jun., 2009, p. 169-177. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572009000100020](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572009000100020)>. Acesso em: 01 abr. 2018.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PEREIRA, M. L. A.; ALMEIDA, P. C. A.; AZZI, R. G. A dimensão teórico-prática da psicologia educacional na formação de professores: a metodologia da problematização como desencadeadora da articulação entre teoria e prática. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 181-206.

SADALLA, A. M. F.; BACCHIEGGA, F.; PINA, T. A.; WISNIVESKI, M. Psicologia, Licenciatura e saberes docentes: identidade, trajetória e contribuições. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 47-90.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em foco**, v. 14, n.º 17, p. 79-109, jul. 2011.

SCHLINDWEIN, L.M. A relação teoria e prática na psicologia da educação: implicações na formação do educador. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 14, n. 2, Jul./Dez. 2010.

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

SOUZA, M. P. R. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios.** Tese de livre-docência, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. 258p.

\_\_\_\_\_. **A queixa escolar e a formação do psicólogo.** Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## CONCLUSÕES

Dadas as considerações feitas em cada artigo apresentado nessa coletânea, destacaremos alguns aspectos que não puderam ser contemplados conjuntamente.

Primeiro, considera-se que a pesquisa buscou zelar pela busca de informações legítimas, trazendo os estudantes e docentes como principais atores do estudo, na tentativa de valorizar os saberes e as práticas que constituem o cotidiano do curso. Infelizmente outros colaboradores e outros métodos não fizeram parte dessa pesquisa, como a busca por pedagogos em exercício e a observação sistemática, como sugerido no meu exame de Qualificação, o que certamente revelaria novos pontos de discussão, enriquecendo enormemente o estudo. Porém, ressaltamos que os estudantes vivenciam a profissionalização através dos estágios, o que significa que seus conhecimentos também são produtos de uma prática profissional, imprimindo duas perspectivas sobre o tema: a do estudante e a do professor em sala de aula. Com a ausência de um método voltado à observação, é importante apontar que a pesquisa teve a intenção de abordar uma dimensão do que é dito, e, desse modo, poderão existir contradições e diferenças entre o que foi dito e o que é feito no cotidiano da instituição.

Ainda com relação às limitações do estudo, aponta-se que o mesmo não teve uma abordagem quantitativa que elencasse dados sociodemográficos, o que poderia ampliar a visão sobre o curso e endossar discussões pertinentes à formação de professores. Somado a isso, considerou-se que os artigos trouxeram uma variedade de temas e alguns deles não puderam ser aprofundados devido ao objetivo do estudo e a limitação do número de páginas para artigos. Assim, tais discussões poderão ser objetos de trabalhos futuros.

Segundo, acredita-se que a pergunta da pesquisa foi respondida: como se constitui o ensino de Psicologia nessa Licenciatura e quais as suas implicações na formação de professores? Foi possível constatar que o ensino ofertado possui características comuns ao que é descrito na literatura, mas mostrou também idiossincrasias importantes. Enquanto aspectos comuns, podemos citar a dificuldade na relação teoria-prática, na interdisciplinaridade e a discussão sobre teorias e carga horária das disciplinas. Com relação às particularidades, destaca-se que os participantes traduziram a sua realidade de forma crítica e socialmente responsável, mostrando os desafios curriculares que essas disciplinas enfrentam, os problemas institucionais, a busca por uma Psicologia mais crítica dentro do curso, a reflexão sobre a formação do professor de Psicologia e a preocupação constante com

uma formação articulada com a realidade social, principalmente com o território local e os diferentes espaços geográficos e culturais que estão circunscritos à universidade.

Ainda com relação às particularidades, ressalta-se que alguns posicionamentos entre alunos e docentes se mostraram conflitantes, como, por exemplo, na questão das teorias e discussões predominantes nas disciplinas, já que os alunos indicaram a deficiência de temas atuais no âmbito da educação, enquanto três docentes relataram que esses temas são discutidos nos componentes. Contudo, pondera-se que a maioria dos entrevistados não compartilham a mesma temporalidade no curso, o que pode indicar movimentos distintos nas disciplinas, inviabilizando o confronto de informações.

Considerou-se, nesta pesquisa, que docentes e licenciandos mostraram-se compromissados com a formação do professor e se posicionaram a favor de uma Psicologia da Educação mais crítica e vinculada à realidade, que possibilite práticas educativas mais contextualizadas e atualizadas. Os participantes ressaltaram a importância dessa ciência para a Pedagogia, contudo suas narrativas apontam que a Psicologia ainda demanda consolidar seu espaço curricular e político no curso e na universidade, fazendo uso de recursos articuladores na área do ensino, extensão e pesquisa. Ainda nesse sentido, observamos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso também almeja uma formação de caráter crítico, mas ainda necessita passar por uma profunda reflexão e reformulação, com a participação coletiva dos atores sociais, procurando efetivar os propósitos formativos que esse mesmo documento intenta.

Entende-se que esse ensino precisa compor uma conjuntura mais coesa no curso, buscando atender às necessidades dos estudantes e galgando espaços mais complexos, nos quais possa se articular com as outras disciplinas da Pedagogia e das outras Licenciaturas. Desse modo, repensar o PPP pode ser um fator decisivo para a consolidação de um trabalho interdisciplinar, que alcance as questões trazidas pelos discentes e docentes, como a construção de ações extensionistas, a articulação da teoria-prática, a oferta de estágios que dialoguem com a Psicologia e outras áreas do curso, a disposição e carga horária das disciplinas ofertadas, e as mudanças necessárias às ementas curriculares. Tais questões impõem desafios relevantes ao PPP do curso e a seus atores, o que demanda a ampliação do diálogo entre eles, de modo a aprofundar as problemáticas e discutir possíveis soluções.

O terceiro aspecto que gostaria de apontar é que esta dissertação defende que o ensino de Psicologia nas Licenciaturas deve atrelar-se ao campo da formação de professores, desvinculando-se da ideia de uma Psicologia disciplinar, técnica ou excessivamente teórica.

A Psicologia, nesse contexto, precisa ter como objetivo a atuação e a produção de um conhecimento voltado inteiramente à educação e que reflita seu papel na análise e na intervenção das problemáticas do campo educacional. Deve buscar atualizar teorias e métodos e estar próxima da realidade escolar, ofertando conhecimentos relevantes ao professor do ensino básico.

Desse modo, o presente estudo buscou contribuir na produção científica da formação docente, especificamente em Pedagogia, e nas suas relações com o conhecimento psicológico, possivelmente colaborando com modos de pensar-executar diretrizes, reformas curriculares, projetos políticos pedagógicos e a própria prática docente. Os efeitos para o curso e a universidade onde a pesquisa ocorreu poderão ser significativos, ao reverberar o contexto em movimento, oferecendo à comunidade acadêmica uma outra perspectiva sobre a formação dada, o que pode viabilizar um espaço de reflexão e diálogo acerca do papel da Psicologia na formação de professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P. C. A. **Os saberes necessários à docência no contexto das reformas para a formação de professores**: o caso da psicologia da educação. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000383789> >. Acesso em 10 set. 2015.

ALMEIDA, P. C. A.; AZZI, R.G. A psicologia da educação como um saber necessário para a formação de professores. **Temas em Psicologia**, v.15, n.1, p.41-57, 2007.

AZZI, R. G; BATISTA, S. H. S. S.; SADALLA, A. M. F. A. **Formação de professores**: discutindo o ensino de psicologia. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015, Seção 1, p. 8-12.

CHECCHIA, A.K.M. **Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores**: um estudo sobre a disciplina Psicologia da Educação nas Licenciaturas. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M.E.D.A. Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B.A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan. -abr. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. ° 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIL, C. A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas: 1999.

GUERRA, C.T. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: AZZI, R.G.; BATISTA, S.H.S.S.; SADALLA, A.M.F.A. (orgs.) **Formação de professores**: discutindo o ensino de psicologia. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2016. p.61-83.

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

- LAROCCA, P. **O ensino de psicologia da educação sob o olhar de licenciados e licenciandos.** In: AZZI, R.G.; BATISTA, S.H.S.S.; SADALLA, A.M.F.A. (orgs.) Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2016. p.105-129.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, M.C.S.; GUERRIERO, I.C.Z. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.19, n.4, p. 1103-1112, abr. 2014.
- PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.**, v. 20, n. 68, p. 109–125, 1999.
- PIMENTA, S.G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul. -dez.1996.
- PUTTINI, E.F. **O ensino de psicologia aplicada a educação no curso de habilitação magistério.** Dissertação (Mestrado em Psicologia da educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.
- RODRIGUES, M.E. Psicologia e Educação. **EDUCERE - Revista da Educação**, Umuarama, v. 12, n. 2, p. 257-277, jul. -dez. 2012. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/educere/article/view/4782>>. Acesso em: 10 set. 2015.
- SGANDERLA, A. P.; CARVALHO, D. C. A psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n.1, Maringá, jan./ mar. 2010. p.107-115.
- WILLIG, Carla. **Introduction qualitative research in psychology: adventures in theory and method.** Buchingham: Open University Press, 2010.
- YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos.** 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## ANEXOS

### ANEXO A

[Educação] Decisão editorial  Entrada x



Clenio Perlin Berni  
para mim, Renata 

28 de mai (Há 1 dia) ☆



Bom dia Sayuri Miranda de Andrade Kuratani,

Foi tomada uma decisão sobre o artigo submetido à revista Educação (UFSM), "PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA".  
Informamos que seu artigo foi aceito para a publicação. Não temos a data ainda para a publicação e, quando necessitarmos alguma informação, entraremos em contato.

Cordialmente,  
Sueli Salva  
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul  
Fone 55-99942499  
[susalvaa@gmail.com](mailto:susalvaa@gmail.com)  
Sueli Salva  
Revista Educação

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### ROTEIRO I – ENTREVISTA COM OS/AS COORDENADORES/AS DO CURSO

Titulação acadêmica/área de conhecimento:

Ano que ingressou no curso:

1. Na matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia noturno observamos a existência de dois componentes curriculares obrigatórios na área da Psicologia da Educação: Psicologia e Educação e Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento. Gostaria de saber como ocorreu a definição de tais componentes, no que se refere a definição da carga horária, a nomeação dos componentes, o semestre em que são ofertadas, as ementas.
2. Você se recorda como foi o contexto onde tais definições ocorreram? Comissão de criação do curso? Reunião de colegiado? Algum tipo de assembleia ou reunião pública?
3. Excetuando-se essas disciplinas, existem outros componentes em que a Psicologia da Educação mostra-se presente na matriz curricular do curso?
4. Quais objetivos o curso pretende alcançar com o ensino de psicologia ofertado nessa graduação? Quais as implicações dessas disciplinas para a formação do pedagogo?
5. Esses objetivos relacionam-se com o perfil do pedagogo pretendido por esse curso? De que forma?
6. Quanto a ementa da disciplina, como você a avalia? Há aspectos a serem melhorados? Há aspectos fortes? Quais? (quanto aos objetivos, carga horária, natureza teórico e/ou prático).
7. Com relação a definição do professor concursado para essas disciplinas, como foi definido o perfil deste?
8. Como você percebe/avalia o ensino de psicologia ofertado nesse curso? Existem problemas, desafios? Potencialidades? Quais?
9. Gostaria de falar algo mais? Algo que não foi contemplado nas perguntas?

## APÊNDICE B

### ROTEIRO II – ENTREVISTA PROFESSORES PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Sexo:

Idade:

Titulação acadêmica/área de conhecimento:

Ano que ingressou no curso:

1. Você leciona quais disciplinas no curso?
2. Você participou do processo de criação e definição das disciplinas Psicologia e Educação e Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento na matriz curricular do curso? Se sim, você poderia contar como foi esse processo, no que se refere a definição da carga horária, a nomeação dos componentes, o semestre em que são ofertadas, as ementas.
3. Se sim para a resposta anterior: você se recorda como foi o contexto onde tais definições ocorreram? Comissão de criação do curso? Reunião de colegiado? Algum tipo de assembleia ou reunião pública?
4. Quais objetivos você pretende alcançar com o ensino de psicologia ofertado para essa graduação? Quais as implicações dessas disciplinas para a formação do pedagogo?
5. Esses objetivos relacionam-se com o perfil do pedagogo pretendido por esse curso? De que forma?
6. Como você percebe/avalia o ensino de psicologia ofertado nesse curso? Existem problemas, desafios? Potencialidades? Quais?
7. Quanto a ementa da disciplina, como você a avalia? Há aspectos a serem melhorados? Há aspectos fortes? Quais? (quanto aos objetivos, carga horária, natureza teórico e/ou prático).
8. Como você percebe/avalia a relação dos alunos com os conteúdos da psicologia? Os alunos mostram-se interessados? Há valorização desse conteúdo? Conseguem relacionar teoria-empíria? Quais as principais dificuldades que os alunos enfrentam?
9. Se existem dificuldades, como você acha que estas podem ser minimizadas ou solucionadas?
10. Quais os métodos e recursos que você utiliza/utilizou nas disciplinas?

11. Você faz ou já fez algum tipo de avaliação sobre o processo de aprendizagem dos alunos nessas disciplinas? Se sim, qual o resultado?
12. Gostaria de falar algo mais? Algo que não foi contemplado nas perguntas?

## APÊNDICE C

### ROTEIRO III – ENTREVISTA ESTUDANTES

Ano que ingressou no curso:

1. Como você percebe o papel da Psicologia da educação na formação de professores?
2. Como foi para você cursar as disciplinas Psicologia e Educação e Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento?
3. Como você avalia essas disciplinas, quanto a relevância para o seu exercício profissional? Quais contribuições essas disciplinas ofereceram à sua formação?
4. Quais as potencialidades e fragilidades dessas disciplinas?
5. Quanto a ementa da disciplina, como você a avalia? Quais os aspectos positivos? Há aspectos a serem melhorados? Quais? (quanto aos objetivos, carga horária, natureza teórico-prático).
6. Que tipo de metodologias e recursos foram utilizados nessas disciplinas? Como você avalia esses métodos?
7. Que sugestões você poderia oferecer ao curso para a melhoria do ensino de psicologia ofertado nesse curso?
8. Gostaria de falar algo mais? Algo que não foi contemplado nas perguntas?

## APÊNDICE D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O ensino de psicologia no contexto curricular da Licenciatura em pedagogia”, desenvolvida por Sayuri Miranda de Andrade Kuratani, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades Artes e Ciências – Professor Milton Santos (IHAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob orientação da Professora Dra. Renata Meira Veras.

Essas informações estão sendo fornecidas para sua participação voluntária neste estudo, cujo objetivo é descrever e analisar como se constitui o ensino de psicologia no currículo de Licenciatura em pedagogia de uma universidade pública do interior da Bahia. Os benefícios trazidos para o participante da pesquisa correspondem a contribuição para a ciência e produção de conhecimento sobre o tema estudado, além da reflexão sobre o seu processo de aprendizagem e implicações para a sua formação e profissionalização. Os resultados da pesquisa poderão contribuir para o arcabouço teórico-empírico da Psicologia da educação e da formação de professores, no que se refere a melhor compreensão do ensino de psicologia ofertado em cursos de licenciatura.

Para a realização desta pesquisa o(a) Sr(a). responderá um roteiro de entrevista semiestruturada, com perguntas abertas. Suas falas serão gravadas utilizando-se um gravador digital. Os arquivos digitais serão armazenados com a pesquisadora responsável para a etapa de análise de dados. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por um período de 5 anos e após, serão excluídos permanentemente.

O tempo previsto para a entrevista é de 30 minutos e caso sinta algum desconforto, ou fique cansado durante esta, poderá pedir ao pesquisador que interrompa a gravação e a reinicie quando se sentir confortável. Durante a entrevista, se o(a) Sr.(a) se sentir constrangido ou incomodado poderá solicitar que sua entrevista seja interrompida e se for de sua vontade, poderá retirar seu consentimento para participação na pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em artigos científicos, na dissertação de mestrado e em resumos para publicação em eventos acadêmicos.

O(A) Sr.(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Não haverá identificação do participante da pesquisa, e os dados obtidos serão analisados de forma a garantir a confidencialidade dos participantes, desse modo, seu nome ou qualquer outro dado que possa, de alguma forma, lhe identificar, será mantido em sigilo.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso a pesquisadora responsável Sayuri Miranda de Andrade Kuratani, para esclarecimento de eventuais dúvidas e informações. A pesquisadora pode ser encontrada no IHAC – UFBA, localizada na Rua Barão de Jeremoabo, Pavilhão de Aulas V, Ondina, Salvador – BA, através do telefone (75) 98252-5373 e/ou e-mail sayurikuratani@gmail.com.

Ressalta-se que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola de Enfermagem da UFBA e pelo CEP da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com estes Comitês de Ética em Pesquisa.

O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Endereço do CEP da Escola de Enfermagem da UFBA: Rua Augusto Viana, s/n , 4º andar, sala 432-437- Canela, Salvador, Bahia CEP: 40110-060. Telefone: (71)3283-7615; Fax: (71)3263-7615; e-mail: cepee.ufba@ufba.br

Endereço do CEP da UFRB: Rua Rui Barbosa, 710, Prédio da Reitoria – Centro, Cruz das Almas – BA. Telefone: (75) 3621-6850.

Não há despesas pessoais e compensações financeiras para o participante em qualquer fase do estudo. A pesquisadora se compromete a utilizar o material coletado somente para esta pesquisa. O TCLE será confeccionado em duas vias, de igual teor, uma a ser entregue ao entrevistado e outra permanecerá com o pesquisador.

Eu, \_\_\_\_\_ discuti com a pesquisadora Sayuri Miranda de Andrade Kuratani sobre minha decisão em participar deste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Foi esclarecido também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

\_\_\_\_\_ - BA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador