

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Sônia Eli Cabral Rodrigues

***As Representações Sociais sobre o ensino de
Psicologia da Educação e suas contribuições para a
Formação do Educador***

**Belém
2006**

Sônia Eli Cabral Rodrigues

***As representações sociais sobre o ensino de
Psicologia da Educação e suas contribuições para a
formação do educador***

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal do Pará.
Linha de Pesquisa: Currículo e Formação de Professores.
Orientadora: Prof^a Dra. Ivany Pinto Nascimento.

**Belém
2006**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda/Centro de Educação/UFPA, Belém-PA

Rodrigues, Sônia Eli Cabral.

As representações sociais sobre o ensino de psicologia da educação e suas contribuições para a formação do educador; orientadora, Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento. – 2006.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Mestrado em Educação, Belém, 2006.

1. Psicologia Educacional – Representação Social. 2. Professores – Formação. I. Título.

CDD - 21. ed.: 370.15

Sônia Eli Cabral Rodrigues

As representações sociais sobre o ensino de Psicologia da Educação e suas contribuições para a formação do educador

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal do Pará.
Linha de Pesquisa: Currículo e Formação de Professores.

Data de aprovação: 18/08/2006

Banca Examinadora:

Prof^a Dra. Ivany Pinto Nascimento - Orientadora
Universidade Federal do Pará/ UFPA

Prof. Dr. Ronaldo Marcos Lima Araújo
Universidade Federal do Pará/ UFPA

Prof^a Dra. Sylvia Helena Souza da Silva Batista
Universidade Federal de São Paulo/ UNIFESP

*Ao meu pai José Mires (in memoriam) e
À minha mãe Reinalda,
pelo empenho e dedicação à minha educação e de meus irmãos,
mesmo nas condições adversas de nossas vidas.
Ao meu companheiro Ronaldo,
por todas as alegrias e tristezas que quisemos compartilhar...*

AGRADECIMENTOS

À professora Dr.^a Ivany Pinto Nascimento, minha orientadora e *mestra*, pela amizade e pelos ensinamentos, os meus sinceros agradecimentos e respeito.

Aos estudantes de licenciatura dos cursos de Ciências Biológicas; Física; Química; Educação Artística – Música; Educação Artística – Artes Plásticas e; Letras na partilha de seus pensamentos com este estudo.

Aos Chefes de Departamentos, professores, e funcionários do Centro de Educação que colaboraram com a pesquisa na fase de coleta dos dados. Um agradecimento especial à Prof.^a Ms. Jaqueline Freire pelo incentivo e apoio desde o início deste trabalho. E as alunas do curso de Pedagogia: Carla, Celita e Fátima pela colaboração na realização do Grupo Focal.

À professora Dr.^a Laura Alves e professor Dr. Moysés Alves pela valorosa contribuição no momento do exame de qualificação.

Aos professores do Mestrado em Educação, que enriquecerem com idéias e experiências este trabalho, um agradecimento especial para os (as) professores (as) doutores (as) da Linha de Currículo e Formação de Professores.

Às Funcionárias e Estagiárias da Secretária da Pós-graduação em Educação do Centro de Educação: Sr.^a Edilamar, Sr.^a Alice, Fabiana, Roseane e de modo especial à Conceição Mendes.

À CAPES pelo apoio financeiro neste estudo.

Aos colegas do mestrado: Antônio Carlos, Araújo, Auxiliadora, Elinilze, Fabrício, Gorete, Luís Felipe, Ray e Vanja. Em especial às colegas Angélica, Disselma, Elza, Miriam, Raimunda e Osterlina pelo apoio mútuo e incentivo. À colega Joana D'Arc pelo compartilhamento e interlocução das idéias. E à amiga Oneide Pojo, que mesmo distante se mostrou tão próxima.

Ao colega José Miguel pela dedicação na revisão deste trabalho. E ao colega Cícero Roberto pela ajuda “operacional”.

Ao Ronaldo, pelo incentivo e companherismo de sempre. E a sua família, na ajuda e nos afetos recebidos.

À minha mãe, dona Reinalda, pelo exemplo de firmeza e determinação. E meu irmão Renato, “fiel escudeiro”, fiel amigo.

A Deus, meu porto seguro, onde encontrei apoio espiritual.

A Todos (as) que de forma (in) direta contribuíram com a produção desta obra.

*“Os pensamentos, as idéias não se constroem isoladamente.
Por isso, na expressão de cada pensamento individual
encontra-se a síntese do pensamento coletivo”.*
(Mary Rangel, 2004)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo o estudo das representações sociais dos estudantes de licenciatura da Universidade Federal do Pará sobre o ensino de Psicologia da Educação. Este estudo apoiou-se no referencial teórico-metodológico das Representações Sociais (sob a ótica moscoviana da Psicologia Social) para analisar a produção de significados que são compartilhadas pelos estudantes sobre o ensino desta disciplina no *Campus* de Belém. Com base nesta teoria, partimos do pressuposto que os conhecimentos são produzidos e elaborados no senso comum, na partilha dos grupos sociais e orientam pensamentos, sentimentos e ações dos mesmos. Neste estudo, participaram 70 estudantes egressos da disciplina, de seis cursos de licenciatura desta instituição. Utilizamos, na coleta de dados, dois instrumentos distintos, o questionário com perguntas mistas e a técnica do grupo focal. Os dados passaram por um tratamento quantitativo e qualitativo, com base na análise estatística e na análise de conteúdo de Bardin (1977), o que possibilitou-nos constatar que as representações sociais dos licenciandos sobre o ensino de Psicologia da Educação se inscrevem em significados consensuais da seguinte forma: os estudantes revelam que a disciplina tem contribuído com conhecimentos psicológicos (teorias psicológicas, processos de aprendizagem e desenvolvimento) que podem ser aplicados à prática educativa; avaliam positivamente o ensino de Psicologia, contudo, ressentem a falta de articulação dos conteúdos com a realidade educacional, com os conteúdos específicos dos cursos, e a inter-relação teoria e prática pedagógica. Estas imagens sobre o ensino de psicologia revelam que esta disciplina pode contribuir muito mais com a formação de professores, revendo e articulando de modo integrado as dimensões do processo de ensino-aprendizagem que se inscrevem no conteúdo da Psicologia da Educação, na forma do trabalho pedagógico e na finalidade da formação docente. Estas representações sociais dos licenciandos são importantes, pois oferecem subsídios significativos para reflexões, debates e proposições sobre o ensino de Psicologia da Educação nos currículos de licenciaturas da UFPA.

Palavras-chaves: Psicologia da Educação – Representação Social – Formação de Educador

ABSTRACT

This work intends to study the social representations of licentiate courses of Universidade Federal do Pará about the teaching of Psychology of Education. This study is based in the theoretical-methodological reference of social representations (Moscovician reference of Social Psychology) to analyse the production of meanings, that are partake by students, about the teaching of this discipline at UFPA (campus of Belém). By support of this theory, we begin thinking that knowledge are produced and elaborated, in the common sense, in the division social groups and orient thinkings, feelings and acts of these groups. Seventh students, that made the discipline, of six licentiate courses of UFPA Belém, participated in this study. We used in the basis collection two different: the questionnaire with mixture questions and the technique of focus group. The basis passed by a quantitative and qualitative treatment based in the statistical analysis and content analysis of Bardin (1977), what possibilited us to verify that social representations of students, about the teaching of Psychology Education, are in common meaning of this way: the students show that discipline has add with psychological knowledges (psychological theories, learning and development process) that can be applied to practice of education; they consider teaching of Psychology Positive, but they feel the deficiency of articulation between the contents of discipline, the educational reality, the courses specific contents and the relation between pedagogic theory and practice. These basis about the teaching of Psychology shows that discipline can contribute much more to formation of teachers, articulating of integrate way the dimensions of learning-teaching process that are the content of Psychology of Education, in the way of pedagogic work and in the objective of to form teachers, These social representations of students are important because gives support to reflections, debates and propositions about the teaching of Psychology of Education in the licentiate courses of UFPA.

KEY-WORDS: Psychology of Education; Social Representation; Formation of Educator.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CED – Centro de Educação do Pará

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/ CP – Conselho Nacional de Educação / Comissão Provisória

CONSEP – Conselho Superior de Ensino e Pesquisa

DFE – Departamentos de Fundamentos da Educação

DMTOE – Departamento de Métodos, Técnicas e Orientação de Educação

DPPE – Departamento de Administração e Planejamento da Educação

GF – Grupo focal

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases Nacional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNES – Pessoas com Necessidades Educativas especiais

PLE – Período letivo especial

RS – Representações sociais

UFPA – Universidade Federal do Pará

LISTRA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Cursos de Licenciaturas da UFPA – Campus Belém

Quadro 2 – Síntese dos dados sobre os cursos de licenciatura.

Gráfico 1 – Representatividade dos alunos e dos Cursos de Licenciatura

Gráfico 2 – Ano de ingresso no curso

Gráfico 3 – Semestre que cursam Psicologia da Educação

Gráfico 4 – Gostariam de ter feito outro curso de graduação

Gráfico 5 – Idade

Gráfico 6 – Sexo

Gráfico 7 – Nível de ensino em que atuam

Gráfico 8 – Renda

Gráfico 9 – Acesso a internet

Gráfico 10 – Meio de informação

Figura 1– Imagens do Ensino de Psicologia da Educação

Quadro 3: Elementos evocados e associados à expressão Ensino de Psicologia da Educação pelos estudantes de Licenciatura. Belém, 2006.

Figura 2 – A estrutura interna das representações sociais sobre o ensino de Psicologia da Educação

Figura 3 – Relação das Dimensões do processo de ensino –aprendizagem da Psicologia da Educação (desagrupamento das dimensões)

Figura 4 – Relação das dimensões do processo de ensino – aprendizagem da Psicologia da Educação (agrupamento das dimensões)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de alunos que trabalha como professor

Tabela 2: Distribuição das categorias e subcategorias que emergiram dos discursos dos licenciandos sobre os temas em psicologia necessários a formação docente.

Tabela 3: Distribuição das categorias/ subcategorias que emergiram dos discursos dos licenciandos sobre as contribuições da Psicologia da Educação para a formação docente

Tabela 4: Avaliação dos estudantes sobre o ensino de Psicologia da Educação

Tabela 5: Distribuição das categorias/ subcategorias que emergiram dos discursos dos licenciandos para justificar os conceitos atribuídos ao ensino de Psicologia da Educação.

Tabela 6: Sugestões dos licenciandos para melhorar o ensino de Psicologia da Educação nas licenciaturas.

SUMÁRIO

Introdução	15
I – As Representações Sociais e a Educação	21
1 – As representações Sociais: seu conceito e campos de estudo	21
1.1 – Elementos construtores das Representações Sociais	25
1.2 – As dimensões das Representações Sociais	27
1.3 – Campos de estudo das Representações Sociais	27
1.3.1 – Abordagem Processual	27
1.3.2 – Abordagem Estrutural	28
1.3.2.1 – O Núcleo Central	29
2 – A Psicologia da Educação e as representações sociais no contexto educacional	30
II - A Psicologia da Educação na Formação do Educando	34
1 – Psicologia e Educação	35
2 – A Constituição da Psicologia da Educação no Brasil	39
2.1 – Período Pré-Institucional	39
2.2 – Período Institucional	41
2.3 – Período Universitário	45
2.4 – Período Profissional	51
3 – Pontos Críticos da Psicologia na Educação	53
4 – Contribuições da Psicologia à Formação Docente	57
5 – O Ensino de Psicologia nas Licenciaturas da UFPA	61
5.1 – Uma história a contar	61
5.2 – O contexto teórico da disciplina nas licenciaturas	70
III – Os Caminhos Percorridos – Diretrizes Metodológicas	77
1 – O tipo de Pesquisa	79
2 – O <i>lócus</i> da pesquisa	80
3 – Os sujeitos da pesquisa	82
3.1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	83
4 – Os instrumentos e a coleta dos dados	93
4.1 – O uso do questionário	93
4.2 – A construção do grupo focal	95
5 - Procedimentos de análise	98
5.1 – Análise dos discursos dos questionários	99
5.2 – A análise das evocações ou associações livres	101
5.3 – A análise dos discursos do grupo focal	101
6 – Relatório e interpretação dos dados	103
IV – Imagens do ensino de Psicologia e seu significado para os licenciandos da UFPA	104
1 – Compreensão das representações sobre o ensino de Psicologia da Educação no contexto da formação docente	105
1.1 – Descrição e análise das categorias com base nos discursos do questionário	105
1.2 – Descrição e análise das categorias com base nos discursos do grupo focal	119
2 – Análise das representações sociais dos estudantes de licenciaturas sobre o ensino de Psicologia da Educação	132
2.1 – Identificação do núcleo central das representações sobre a Psicologia da Educação	135
2.2 – As dimensões que cercam o ensino de Psicologia: um esboço para (im) possíveis contribuições	139

V – A Psicologia da Educação pelos Licenciandos –	
considerações finais	149
Referências	154
Apêndices.	

Introdução

O desejo de pensar de forma sistemática, crítica e reflexiva o ensino de Psicologia da educação e sua contribuição à formação docente, é que nos motivou a estudar esta temática no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Esse desejo não nasceu ao acaso, mas da nossa própria experiência como professora da disciplina Psicologia da Educação nos Cursos de Licenciatura da referida universidade.

Na condição de professora desta disciplina nos Cursos de Licenciatura, deparamos-nos com uma perspectiva de ensino cujo objetivo proposto é de *“aplicar os princípios psicológicos à situação de ensino, identificando os fatores que norteiam o processo de ensino-aprendizagem”*. Deste modo, o ensino de Psicologia com base nos princípios psicológicos objetiva instrumentalizar e subsidiar os estudantes dos cursos de licenciatura para a aplicação dos conhecimentos psicológicos às situações de ensino, contribuindo, desta forma, para as práticas pedagógicas dos futuros licenciados.

Com este propósito, a Psicologia da Educação é apresentada aos licenciandos como disciplina que compõe o campo de Fundamentos da Educação, juntamente com Introdução à Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Didática, Metodologia de Ensino e as Práticas de Ensino. Todas essas disciplinas são ofertadas pelo Centro de Educação, *lócus* de formação pedagógica dos Cursos de Licenciatura Plena da UFPA.

Neste contexto, como docentes desta disciplina nos cursos de licenciatura em diferentes áreas (Biologia, Química, Letras, Matemática, Geografia e outras áreas), defrontamos-nos com questões teóricas e práticas que consideramos serem merecedoras de reflexão.

As questões de ordem teórica estão relacionadas ao conteúdo de ensino, no qual constatamos a pluralidade teórica de concepções sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, problemática própria da ciência psicológica, epistemologicamente construída desde sua origem. A partir deste prisma, levantamos alguns questionamentos, quais sejam: como dar conta de tantas teorias sem incorrer na superficialidade? Ou como não correr o risco de focalizar uma única teoria? E o aluno, consegue apreender tantas concepções

psicológicas? Como estas concepções podem contribuir para formação dos futuros professores?

Quanto às questões de ordem prática, indagamos o modo de articulação do referencial teórico com a prática pedagógica: como extrapolar a transmissão de conteúdos estabelecendo relação com a realidade? A maneira como a disciplina é ministrada favorece a compreensão da realidade educacional? Temos conseguido apresentar questões problematizadoras que articulem a teoria com a prática? Para o aluno, as teorizações psicológicas contribuem à prática educativa?

Estas questões nos inquietaram com certa intensidade, quando ao final dos semestres era solicitado aos alunos uma avaliação do ensino da disciplina. Identificou-se, grosso modo, que os mesmos consideravam-na importante, contudo, esta não correspondia às suas expectativas, uma vez que avaliavam que o conteúdo estava descontextualizado da realidade educacional em que estavam inseridos. Em síntese, os discentes não viam relação entre os conteúdos teóricos ministrados e as possibilidades de praticá-los no campo educativo.

Estas avaliações, ao nosso ver, demonstravam-se paradoxais, pois, ao mesmo tempo que referiam à importância da Psicologia, mostrando um certo “encantamento” por seus conceitos, manifestavam insatisfação com o seu ensino. Decerto que estas observações não foram generalizadas, como uma percepção única dos estudantes com quais trabalhamos, havia os que consideravam satisfatório o conteúdo da disciplina, a metodologia utilizada e viam possibilidade de aplicação prática. No entanto, havia os que a consideravam desnecessária à formação docente.

Assim, no exercício da docência desta disciplina, outras indagações surgiam: será que nossas observações correspondiam, de fato, às representações dos alunos, produzidas no contexto de ensino da Psicologia ou estavam equivocadas? Diante desses questionamentos e das reflexões desses significados, aceitamos o desafio de realizar este estudo que se encaminhou em responder ao seguinte problema:

- Quais são as representações sociais dos licenciandos sobre o ensino de Psicologia da Educação e suas implicações para a formação docente?

Para responder esta questão, partimos da premissa de que para a compreensão de uma dada situação é fundamental investigar a maneira como os sujeitos sociais caracterizam, explicam e elaboram certos conhecimentos produzidos no contexto social.

Neste estudo, buscamos compreender os conteúdos e sentidos atribuídos pelos estudantes de licenciatura ao ensino de psicologia, com isto objetivamos:

- Compreender as representações sociais dos estudantes de licenciatura sobre o ensino da disciplina Psicologia da Educação e relacioná-las com o contexto da formação docente;
- Identificar as contribuições da Psicologia da Educação para a formação de professores nos cursos de licenciatura da UFPA – *Campus Belém* e;
- Analisar os elementos constitutivos das representações sociais partilhadas pelos estudantes egressos da disciplina Psicologia da Educação.

Nesta direção, este estudo, apoiou-se no referencial teórico-metodológico da teoria das Representações Sociais e nos construtos teóricos que são veiculados sobre a Psicologia da Educação, a fim de apreender as informações que circulam no âmbito acadêmico sobre esta área de conhecimento e seu processo formativo nas licenciaturas.

A noção de representação social que adotamos corresponde à teoria elaborada por Serge Moscovici (1978). Segundo este teórico, as representações sociais são elementos simbólicos que conjugam um conjunto de conceitos e explicações construídas a partir das relações que os sujeitos estabelecem entre si e são manifestados por palavras e gestos. São construídas e reconstruídas nos universos consensuais de pensamento, na cultura, nas comunicações interpessoais e de massa e em nossos pensamentos individuais.

Para Moscovici, as representações sociais se originam a partir da apreensão daquilo que foi vivenciado pelo homem, como um ser capaz de produzir novas condutas e não somente responder aos estímulos do ambiente. Neste sentido, a pesquisa das representações sociais deve produzir um outro

tipo de conhecimento sobre os fenômenos de saber social. Para fazê-lo, precisamos antes transformá-los em objetos de pesquisa utilizando as teorias e métodos científicos (SÁ, 1998).

Neste aspecto, cumpre observar que o estudo das Representações Sociais tem se mostrado uma possibilidade teórico-metodológica em pesquisas no contexto educacional, uma vez que busca relacionar os processos cognitivos, dos sistemas de significação socialmente partilhados que orientam e justificam as práticas sociais dos grupos.

Dessa maneira, o conhecimento das representações e o acesso às práticas vividas no contexto acadêmico resultaram no mapeamento da realidade simbólica de um dos principais agentes do processo de ensino e aprendizagem – o estudante de licenciatura – sujeito de nosso estudo.

Assim, circunscrevemos o objeto deste estudo às representações sociais sobre o ensino da Psicologia da Educação. Ressaltamos que um estudo dessa natureza se reveste de importância, à medida que se busca saber o que se ensina e como se ensina aos estudantes de licenciatura para o exercício do magistério. De modo particular, esta pesquisa lançou-se ao desafio de saber o que se ensina de Psicologia aos milhares de alunos que passam pelos cursos de licenciaturas da UFPA – *campus* de Belém.

O interesse neste objeto de estudo coloca-nos frente à reflexão sobre o papel da Psicologia da Educação no contexto da formação de professores. Diferentes pesquisas têm mostrado o desenvolvimento desta disciplina no currículo das licenciaturas e as análises desses estudiosos têm enveredado por uma perspectiva crítica em relação às formas que a Psicologia da Educação tem lidado com os problemas da escola, dos alunos e dos processos de aprendizagem.

Neste sentido, alguns estudos voltaram-se para as contribuições da Psicologia da Educação, com o intuito de debater, criticar e produzir conhecimentos com vistas a superar os dilemas teórico-metodológicos deste campo de conhecimento, entre eles citamos: Coll (1996); Goulart (1987) e; Larocca (1999) que produziram conhecimentos importantes sob enfoques diferentes e em diferentes realidades.

Coll (1996) argumenta que os conceitos e conteúdos da Psicologia da Educação são importantes para a educação, no entanto, diante da diversidade teórica, a disciplina ora contextualiza as diferentes perspectivas

teóricas, ora se restringe a uma única abordagem, o que não possibilita ao estudante apropriar-se e fazer opções por um ou outro modelo conceitual. E também não permite ao estudante refletir sobre os significados destes conteúdos para sua prática educativa.

A pesquisa de Goulart (1987) investigou os programas de ensino de Psicologia da Educação da realidade no estado de Minas Gerais e constatou o caráter individualista dos estudos psicológicos e o seu distanciamento da prática escolar. Para esta autora, a Psicologia deve ter como proposta facilitar as relações do indivíduo com a sociedade por meio da prática pedagógica.

Larocca (2000) avaliou as contribuições da Psicologia da Educação em cinco Licenciaturas de uma instituição universitária. Os resultados apontaram as seguintes problemáticas: a desarticulação entre teoria e prática, a formação distante da realidade; a insuficiência da carga horária; a atitude profissional dos formadores na condução dos estudos e a ausência de preocupação em vincular a Psicologia da Educação com a área de conhecimento específica do curso.

Para a autora, estes resultados reproduzem as dificuldades encontradas no contexto geral da formação docente, com relação à falta de integração dos conteúdos específicos e dos conteúdos pedagógicos, a desarticulação entre teoria e prática e o distanciamento da realidade escolar.

Estas análises são pouco animadoras, mas nos mobilizaram a estudar e refletir sobre a questão do ensino de Psicologia da Educação no contexto local, buscando respostas concretas no estudo das representações sociais dos estudantes dos cursos de Licenciatura, de modo a contribuir com o debate sobre o ensino da Psicologia da Educação, a formação de professores e as licenciaturas desta instituição.

Para dar a devida sustentação teórica ao objeto deste estudo, organizamos em cinco capítulos nossa trajetória de trabalho. Dispostos da seguinte forma:

No primeiro capítulo, sob o título *Representações Sociais e Educação*, apresentamos um breve histórico das representações sociais, sua origem e evolução no campo da psicossociologia, e seu desenvolvimento nas áreas da educação e da psicologia. Tendo em vista, anunciar as bases teórico-metodológicas que serviram para a compreensão das representações sociais dos licenciandos sobre o ensino de Psicologia da Educação.

No segundo capítulo, intitulado *A Psicologia da Educação na formação do educador*, procuramos focalizar os vários aspectos históricos, políticos, educacionais e acadêmicos que contribuíram para a consolidação da Psicologia como ciência aplicada aos fenômenos educativos, e sua inserção como disciplina nos currículos dos cursos de formação de professores nas universidades do país, e mais especificamente na UFPA, *Campus* de Belém. Apresentamos, ainda, as críticas lançadas às influências desta disciplina no contexto educacional e as possíveis contribuições à formação de educadores.

No terceiro capítulo, traçamos os *Caminhos percorridos – diretrizes metodológicas*, em que delineamos: o tipo de pesquisa, as licenciaturas investigadas, a escolha dos sujeitos, a caracterização dos licenciandos – sujeitos deste estudo, os instrumentos, a coleta dos dados e, os procedimentos de análise e a interpretação dos dados coletados.

No quarto capítulo, intitulamos *Imagens do ensino de Psicologia da Educação e seu significado para os licenciandos*, em que apresentamos a descrição e análise dos discursos dos estudantes, organizados em categorias temáticas que representam as imagens e significados dos sujeitos atribuídos ao ensino de Psicologia da Educação elaborados no contexto de formação. Direcionamos essa análise sob dois enfoques: a compreensão das representações sobre o ensino de Psicologia da Educação no contexto da formação docente e; a análise das representações sociais dos estudantes de licenciaturas sobre o ensino de Psicologia da Educação.

Por último, no quinto capítulo apresentamos *A Psicologia da Educação pelos licenciandos – considerações finais* sobre o processo de feitura deste estudo, este implica na retomada de alguns conceitos da teoria das representações sociais para articular com os dados coletados, de modo, a encerrar com o terceiro eixo de estudo das representações sociais – a epistemologia das representações sociais sobre o ensino de Psicologia. Ainda, acrescentamos alguns pontos de reflexão, no sentido de elucidar novas propostas de investigação, e para redimensionar as reflexões e práticas de ensino em Psicologia da Educação nos cursos de Licenciatura.

I – Representações Sociais e Educação

A proposição deste capítulo objetiva apresentar as bases teórico-metodológicas que fundamentam este trabalho e de conduzir ao entendimento de como a teoria das representações sociais pode servir a pesquisa no âmbito educacional. Desse modo, apresentaremos um breve histórico das representações sociais, sua origem e evolução de seus conceitos no campo da psicossociologia e a expansão desta teoria na área da Educação e da Psicologia.

1 – As representações Sociais: seu conceito e campo de estudos

O termo “representação” não é um legado exclusivo da Psicologia Social. A Sociologia também contribuiu para o desenvolvimento do termo, por meio do sociólogo Émile Durkheim, quando tratou das “representações coletivas” como objeto constituinte do estudo da sociologia (MOSCOVICI, 1978).

Para Durkheim, as “representações coletivas” abrangem as formas intelectuais que incluem a ciência, religião, o mito, a ideologia, ou seja, formas de ideação social que se distanciam do que se entende por senso comum. Assim, as “representações coletivas” assumem uma significância sociológica de manter integrada e coesa a sociedade. Nesta perspectiva, as “representações coletivas” eram concebidas como formas estáveis e fixas de compreensão coletiva das idéias, que orientavam a sociedade num jogo capaz de conservar e preservar as forças estruturais contra toda e qualquer fragmentação e desintegração (*ibid.*; 1978).

Logo, a sociologia de Durkheim imprimiu uma distinção entre as representações coletivas e as representações individuais. Enquanto as primeiras seriam formas de pensamento comum a todo o grupo, unitárias e cristalizadas, resultantes da longa tradição desse grupo. As segundas, eram consideradas como produto de uma natureza específica, resultante dos fenômenos psicológicos individuais, mas que sem as representações coletivas não teriam forças de fazer prevalecer seus pensamentos.

Esses embates teóricos sobre o dualismo individual e social perduraram na Psicologia desde sua origem. Wundt foi considerado o primeiro autor de uma obra escrita enfocando aspectos sociais desta disciplina¹, teve seu trabalho situado entre os conceitos sociológicos e psicológicos, mas logo sofreu reação de grupos que não queria ter associado o termo “social” à psicologia científica (MOSCOVICI, 2003).

Posteriormente, nas primeiras décadas do século XX predominou o comportamentalismo na Psicologia Social e, em meados de 1950, o cognitivismo surgiu e legitimou a introdução de conceitos mentalistas, sendo que ambos enfatizavam um individualismo extremo. Nesse período, “a representação foi geralmente vista num sentido muito restrito, como uma construção mental dum objeto externo. (...) o caráter social, ou simbólico, das representações raramente figurou em tais teorias” (MOSCOVICI, 2003, p.19).

No caminho contrário, a psicanálise de Freud rompeu com uma certa tradição em voga durante o Renascimento, quando relacionava a vida psíquica a uma consciência de si, vindo a instituir uma prática psicanalítica onde o acesso ao psíquico se dá numa relação dual. E considerou a representação dos indivíduos uma edificação construída socialmente, logo, esta não se dá numa simples relação consigo mesmo (MELLO, 1994).

Deste modo, diferentemente de Durkheim, Moscovici preferiu uma compreensão mista — individual e social; psicológica e sociológica — para apreensão das representações e qualificou-as de “sociais”, para enfatizar o caráter dinâmico das representações contra a fixidez e estabilidade atribuídas na sociologia Durkheimiana.

Assim, a noção das representações sociais foi inaugurada por Serge Moscovici em sua pesquisa sobre a representação social da sociedade francesa sobre a psicanálise. Deste estudo, derivou a publicação de seu livro intitulado “*Psicanálise: sua imagem e seu público*”, em 1961.

Segundo Sá (2002), o propósito deste trabalho para Moscovici foi de redefinir os problemas e os conceitos da psicologia social a partir dos fenômenos das representações sociais. Deste modo, Moscovici se afastou da perspectiva psicologizante da Psicologia Social norte-americana, à época

¹ Wundt escreveu a obra intitulada de *Psicologia do Povo ou Psicologia das Massas*, entre 1900 e 1920, onde tratava de conceitos de Psicologia Sociais ligados a temas como linguagem, pensamento, cultura, mitos, religião, costumes, entre outros. (GUARESCHI, 2003, p. 25).

hegemônica, e se insere na corrente de pensamento psicossociológico, utilizando-se de pressupostos teóricos da Psicologia e da Sociologia.

Sob a perspectiva psicossociológica das representações sociais (RS), Mazzotti tece o seguinte comentário:

Moscovici estabelece um modelo dialético nas relações entre o indivíduo e a sociedade, capaz de dar conta dos mecanismos psicológicos e sociais que atuam na produção das representações, bem como de suas operações e funções, enfatizando sua função simbólica e seu poder de construção do real. (2000, p. 59).

Para esta autora, as representações sociais se inscrevem num modelo dialético que possibilita a construção das representações sociais. A gênese dessa construção se constitui a partir da relação entre o indivíduo e a sociedade, entre os fenômenos psicológicos e sociais que são compartilhados pela interação da função simbólica das representações com a realidade social. Sobre a investigação das representações sociais, Moscovici (1978) chegou a conclusão que caberia à Psicologia Social preocupar-se com a dinâmica e estrutura das representações sociais. No entanto, defende que é necessário, antes de tudo, compreender a sua definição, apesar de considerar um trabalho árduo, assim a caracteriza:

Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos do mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 1978, p. 27).

Neste sentido, nossas representações influenciam no cotidiano, nas atitudes, nas tomadas de decisão, enfim, nas práticas sociais. São visões, idéias e imagens que temos da realidade que nos cerca, as quais possibilitam o processo de comunicação entre os indivíduos de um grupo social.

Para compreender essa relação do individual no social, dos pensamentos que se tornam reais por meio de nossas práticas, Moscovici prossegue definindo:

A representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças à quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa

ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação (1978, p. 28).

Assim, as perspectivas de estudo das representações sociais (RS) se encaminham para o desvendamento desse *corpus* organizado de pensamentos e idéias que orientam os grupos em sua comunicação e comportamentos.

Moscovici (2003) deu ênfase à influência da comunicação no processo de construção das Representações Sociais e atentou que é por meio dos novos padrões comunicacionais da sociedade moderna que as representações se tornam senso comum. Pois, é da produção e da circulação de idéias dentro dessas formas difusas de comunicação que emergem novas formas de representação.

Na visão de Jodelet (2001), fiel colaboradora de Moscovici, as representações sociais se produzem na experiência e servem de guia para a ação, pode ser definida como uma forma de saber prático. Assim, as representações sociais são para ela:

Uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada com objetivos práticos, e que contribuem para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Iguamente designada como saber comum ou ainda saber, ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico (JODELET, 2001, p. 22).

Neste sentido, as representações sociais são organizadas no senso comum e partilhadas no cotidiano dos contextos culturais e sociais das comunidades em que as pessoas vivem, por isto se traduzem num saber prático. Segundo a mesma, esses conhecimentos partem não só de nossas experiências, mas das informações que interagimos, seja, através dos costumes, da educação e dos meios de comunicação. Eles nos permitem dar sentido à realidade e nos situarmos nela.

Então, as RS se definem como um saber prático que se constitui nas experiências dos sujeitos vinculados a um objeto (material ou ideal), que pode apresentar diferentes perspectivas de simbolização e interpretação. É um saber ingênuo, natural, que engloba aspectos cognitivos e intrapsíquicos de um sujeito socialmente e culturalmente inserido num conjunto social.

De acordo com Jodelet (2001), uma representação social conjuga cinco características:

- 1) “Sempre é a representação de um objeto”;
- 2) “Tem um caráter de imagem e a propriedade de poder relacionar o sensível e a idéia, percepção e o conceito”;
- 3) “Tem um caráter simbólico e significante”;
- 4) “Tem um caráter construtivo”;
- 5) “Tem um caráter autônomo e criativo”.

Nesses termos, toda representação possui uma imagem e uma significação. Logo, é simbólica, construtora e reconstrutora, autônoma e criativa. Recria o contexto vivido e não apenas o reproduz. Ainda podemos considerar que estas características colaboram para esclarecer os conceitos construtores das representações.

1.1 – Elementos construtores das Representações Sociais

Segundo Moscovici (2003), existem dois processos cognitivos que atuam dialeticamente na formação das representações: a objetivação e ancoragem. Estes processos na ótica de Moscovici têm por finalidade “*tornar familiar algo não familiar, ou a própria não-familiaridade*” (p. 54). Ou seja, esses processos psíquicos tornam familiar aquilo ou os objetos que não conseguimos representar, por não fazerem parte de nossa rotina, a partir do momento que conseguimos vinculá-los ao nosso sistema de valores, eles tendem a se tornar familiar, passam a guiar nossos pensamentos e práticas.

Para este autor, a objetivação consiste:

“Em transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico”. (...). Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio” (MOSCOVICI, 2003, p. 72).

A objetivação torna concreto o conceito abstrato: Em outras palavras: dá ao conceito ou a idéia uma forma. Este processo implica em fases de construção de imagens e estruturação das representações sociais que implicam nas seguintes fases, segundo Moscovici (1978): a) seleção e descontextualização de informações em função de critérios culturais ou normativos; b) a formação do núcleo figurativo, ou seja, uma estrutura de

imagem que reproduzirá de uma maneira visível uma estrutura conceitual; c) a naturalização, através da qual o modelo figurativo permitirá uma concretização dos elementos representados de forma que passam a fazer das coisas reais da natureza.

Portanto, parte das representações sociais está centrada em um núcleo figurativo, com predomínio da qualidade icônica². Logo, a transformação de uma representação passa pela modificação do núcleo figurativo, parte sólida e estável e responsável pelo significado desta.

Por sua vez, a ancoragem é:

“Um processo que transforma algo estranho, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 1978, p.61).

Neste segundo processo, Moscovici (2003) descreve que a ancoragem incorpora conceitos não familiares àqueles que o indivíduo possui certa familiaridade. Representa a integração do novo conceito às crenças, valores e saberes pré-existentes. Quando isso acontece, a incorporação do novo conceito passa a ter sentido na rede de significações do sujeito.

Para Moscovici (1984 *apud* MAZZOTTI, 2000) ancorar é classificar, é rotular. Utilizamos esses processos para nos familiarizar com algo que nos é estranho e, conseqüentemente, ameaçador.

Em linhas gerais, a ancoragem reúne três condições básicas de organização das imagens e significados das representações sociais, segundo Jodelet (2001) são: a) a atribuição de sentido e utilização do objeto na rede de significações; b) a instrumentalização do saber, que ocorre quando o indivíduo interpreta o conhecimento novo e lhe dá uma forma, por isso possibilita a comunicação entre o grupo e/ ou a sociedade e; c) o enraizamento no sistema do pensamento, quando da inserção das novas representações no sistema de pensamento social prévio, passando a orientar os comportamentos e as relações sociais.

A interação dialética entre objetivação e ancoragem permite compreender a construção de uma representação, seu núcleo figurativo; o sistema de significação dado ao objeto; a interpretação da realidade e de

² Relativo a ícone – coisa, fato, pessoa, etc. que evoca fortemente certas qualidades ou características de algo, ou que é muito representativo dele (ORNELLAS, 2001).

orientação de comportamentos, possibilitando a compreensão do posicionamento dos sujeitos diante de determinado objeto.

1.2 – As dimensões das Representações Sociais

Moscovici (1978) estabelece que as representações sociais dos diferentes grupos se articulam em três dimensões: *informação, atitude e campo de representação ou imagem*:

- A *informação*, que se refere à organização dos conhecimentos que o grupo tem sobre o objeto;

- A *atitude*, que configura-se na organização global em relação ao objeto da representação social. Moscovici considera a *atitude* ser a mais freqüente das dimensões, ressalta “*que as pessoas se informam e representam alguma coisa somente depois de terem tomado uma posição e em função da posição tomada*” (p.32) e por último;

- O *campo de representação ou imagem*, que é idéia ou imagem associada a um conteúdo selecionado e preciso do objeto da representação, dando-lhe uma imagem.

Em suma, estas dimensões estruturam a representação, fornecem uma visão de seu conteúdo e sentido.

1.3 – Campo de estudos das Representações Sociais

Todavia, essa complexidade que cerca o estudo das representações sociais iniciado por Moscovici, teve seus desdobramentos a partir da colaboração de seus adeptos. Neste trabalho iremos destacar apenas dois colaboradores e suas respectivas abordagens teóricas que complementam o campo de estudos das representações sociais.

1.3.1 – Abordagem Processual

A primeira, segue a orientação de Moscovici, mas com contornos e organização de Denise Jodelet, a partir de seus estudos sobre a *Loucura e Representação Social* em 1984, chamada de abordagem processual. Esta orientação evidencia como os grupos elaboram e partilham dos conhecimentos

que cercam a sua realidade, como os integram ao seu sistema de valores. Isto ajuda-nos a inferir pela análise, sobre o sentido dos conteúdos (do discurso das pessoas, dos documentos, em outros meios de difusão dos discursos) o que orienta e justifica a ação ou comportamento de determinado grupo ou população. Nesta abordagem, a metodologia de pesquisa é centrada na análise do discurso. Além de valorizar os processos construtores da representação social: ancoragem e objetivação.

Jodelet (2001) caracteriza as representações sociais como uma forma de saber prático. Para tanto, centra o seu estudo em torno de três questões básicas, as quais definem o eixo da pesquisa:

1ª) “*Quem sabe e de onde sabe?*”, busca nas respostas o estudo das condições de produção e circulação das representações sociais, ou seja, remete à investigação do contexto sócio-cultural e a propagação das Representações Sociais.

2ª) “*O que e como se sabe?*”, busca, nas respostas, identificar os processos e estados das representações sociais, ou seja, do que é pensado sobre o objeto.

3ª) “*Sobre o que se sabe e com que efeito?*”, sinalizam o estatuto epistemológico das representações sociais, ou seja, das relações entre a representação e o real, entre o pensamento natural e o científico.

Por certo, as questões apresentadas se articulam bem às três dimensões do campo das representações sociais e não devem apresentar-se desarticuladas, pois para um estudo completo devem ser consideradas de modo circular (SÁ, 1998).

1.3.2 – Abordagem Estrutural

A segunda abordagem é a estrutural, proposta por Jean-Claude Abric (SÁ, 2002). Nesta abordagem, a ênfase está centrada no caráter estrutural cognitivo da organização das representações sociais, à medida em que supõe que o conteúdo dessas representações articula-se em níveis mais centrais. Este teórico, a partir de sua tese de doutorado, obtida na França – *Jeux, conflits et représentations sociales* – em 1976, formulou uma hipótese a

respeito da organização interna das representações sociais, que é organizada nos seguintes termos:

A organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além disso, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado (ABRIC. 1994, p. 19 apud SÁ, 2002, p. 62).

Assim, a idéia central de Abric é a de que toda representação está centrada em torno de um núcleo central que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna.

1.3.2.1 – O Núcleo Central

Parte da suposição de que os elementos de uma representação social não possuem todos a mesma importância: as representações articulam-se em um núcleo central — constituído de um conjunto de valores e idéias permanentes, consensuais e rígidos que garantem uma maior estabilidade e eficácia para a representação — e outros elementos mais periféricos — mais contingentes, individuais e transitórios — que se articulam em face dos aspectos estruturais das representações sociais (SÁ, 2002).

Abric, apoiado na noção do núcleo figurativo de Moscovici, propõe ir mais adiante no processo de formação da representação, acentuando os aspectos valorativo e cognitivo da organização interna desta (ibid.; 2002).

Prosseguindo na teoria do núcleo central, este teórico destaca três funções essenciais deste: a) uma função geradora – ele é o elemento pelo qual se cria ou se transforma uma representação; b) uma função organizadora – é ele que determina a natureza das ligações entre os elementos de uma representação; e c) uma função estabilizadora – seus elementos são os que mais resistem à mudança (ibid.; p. 70).

Estas funções colaboram para que o pesquisador identifique as representações sociais enquanto produto de determinado objeto da realidade, possibilitando a análise do funcionamento interno das representações.

A abordagem estrutural proposta por Abric (ibid.; p, 106) se vale da investigação articulada em três etapas, a saber:

a) “Levantamento do conteúdo da representação”, feita geralmente através de entrevistas e complementada com uma técnica de associação livre de idéias referentes ao objeto da representação;

b) “O estudo das relações entre os elementos”, o que corresponde à organização dos conteúdos em um sistema de categorias temáticas e à identificação das relações e da hierarquia entre os elementos componentes da representação; e

c) “A determinação e controle do núcleo central”, utilizando técnicas que, partindo dos elementos identificados como mais significativos nas etapas anteriores, procuram colocar em questão cada um desses elementos “não negociáveis”, ou seja, aqueles que constituem o núcleo central.

Todos esses conceitos expostos envolvem a teoria das representações sociais, que sobreviveu em meio aos estudos em Psicologia Social e progrediu enveredando por campos de estudos que sinalizam a ausência de uma metodologia específica no estudo dessa teoria. Isto possibilitou ao pesquisador (a) encaminhar seus estudos de acordo com o objeto de representação a ser pesquisado e o campo de estudo adotado.

2- A Psicologia da Educação e as representações sociais no contexto educacional

A pesquisa em representação social mostrou-se uma possibilidade de estudo a partir da década de 1970, colocando-se à frente das abordagens individualistas e tecnocientíficas dominantes que desconsideravam a capacidade criativa do homem e sua participação na produção da História.

No Brasil, os estudos no campo das representações sociais (RS) vêm desenvolvendo-se desde a década de 1980, introduzido pela Psicologia Social e por meio da professora Silvia Lane³, pioneira dos estudos da Psicologia Social no país. Para Lane:

Uma análise concreta das representações que um indivíduo tem do mundo que o rodeia, só é possível se as consideramos inseridas num

³ Professora Silvia Lane (1993-2006) Psicóloga Social, fundadora da ABRAPSO (Associação Brasileira de Psicologia Social), a quem prestamos homenagem em reconhecimento a sua colaboração para o desenvolvimento da Psicologia no Brasil e pela difusão dos estudos em RS no âmbito acadêmico.

discurso bastante amplo, onde as lacunas, as contradições e, conseqüentemente, a ideologia possam ser detectadas. Este discurso amplo, para muitos autores, seria a visão de mundo que o individuo tem, porém permanece a questão do vem a ser, no plano individual, esta visão de mundo (1984, p. 37).

Nessa linha de pensamento, a professora Lane demonstra a estreita relação da Psicologia Social com os conceitos da Sociologia, para quem a inter-relação destas áreas possibilita a análise das representações dos sujeitos de forma ampla, à medida que nos possibilita reconhecer a situação que define o sujeito que as produz.

A perspectiva psicossociológica das representações sociais surge no momento de fortes críticas à Educação, que se fundamentava em uma psicologia que focalizava somente os fenômenos psicológicos sem considerar os determinantes sociais que modificavam as oportunidades de aprendizagem dos sujeitos (SOUZA, 2005).

Com efeito, a pesquisa em representações sociais possibilitou novos caminhos teórico-metodológicos para as investigações sobre o campo educacional. Um dos primeiros trabalhos que constam das representações sociais na educação foi do pesquisador Gilly (1989), que enfatizou:

o estudo das representações no campo educativo orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo. Além de esclarecer os mecanismos pelos quais os fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os resultados, do mesmo modo que favorecem as articulações entre a psicossociologia e a sociologia da educação (p. 2).

Deste modo, o estudo da teoria das representações sociais na Educação trouxe contribuições significativas, pois possibilitou uma compreensão mais sociológica da escola, dos processos escolares e educativos em si, de modo a explicitar os significados elaborados da situação de ensino, de seus atores sociais e de suas condutas.

Para Gilly (1989), o campo educativo aparece como um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais de certos grupos sociais (políticos, gestores, agentes de intervenção e usuários), esclarecendo o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.

Estudo dessa natureza, segundo este autor, devem conduzir o pesquisador a uma perspectiva diacrônica de identificação dos esquemas

socialmente dominantes. Concluindo, então, que “*as representações sociais exercem o papel de preservar o equilíbrio e a coerência na prática e no funcionamento do grupo*” (p. 3).

Em seu trabalho, Gilly refere-se aos discursos construídos sobre a escola e as representações sociais. Estes discursos possuem elaborações que contribuem para um sistema de representações imersas em ideologias e pressões ligadas às finalidades e às condições efetivas de funcionamento do sistema educacional. Deste modo, segundo o autor, em determinados períodos de expansão da institucionalização da educação, as ciências humanas e sociais contribuíram para legitimação dessas funções sociais, apoiando com seus discursos científicos, certas posições ideológicas. Notadamente, a Psicologia serviu de conhecimento estratégico para legitimar os discursos dos grupos dominantes.

O estudo de Gilly tornou-se referência na pesquisa sobre as representações sociais das práticas educativas no contexto escolar/educacional. Desde então, o estudo das representações sociais no campo educativo tem conduzido a compreensão da organização dos pensamentos que envolvem as crenças, opiniões e informações dos atores sociais e educacionais. Isto tem possibilitado um novo olhar para os processos educativos que ocorrem no cotidiano dos espaços escolares.

Menin e Shimizu (2005) realizaram um levantamento dos objetos de representação sociais mais pesquisados em Educação no período de 2000 a 2003, estes estudos abrangem diferentes perspectivas, como: o estudo das disciplinas objetos de ensino escolar; elementos constituintes dos processos ensino-aprendizagem; relações da escola com a comunidade; as representações de alunos sobre diferentes aspectos de sua vida escolar, temas ou conceitos presentes em livros didáticos. Segundas as autoras, o estudo das RS tem sido uma alternativa teórica que tem possibilitado à educação análises da escola e de sua inserção social.

Nessa direção, no sentido de orientar os encaminhamentos metodológicos para a apreensão dos processos cognitivos, das atitudes e das (possíveis) práticas sociais impressas no contexto do ensino de Psicologia da Educação, tomamos como referência alguns trabalhos como de: Ornellas (2001) *Imagem do Outro (e) ou imagem de si?: Bello Monte vista por adolescentes de Canudos (UFBA)*; Nascimento (2002) *As representações*

sociais do projeto de vida dos adolescentes: um estudo psicossocial (UFPA); Santos & Andrade (2003) Representações sociais e Formação do Educador: revelando interseções do discurso (UFPB) e; de Silva (2004) Construtivismo – representações e práticas do professor (UFPI).

Como podemos notar, as temáticas abordadas nestes estudos com base no campo das representações sociais abrangem as áreas da Educação e da Psicologia, s foram fundamentais na construção da metodologia e na compreensão dos sentidos do objeto de representação deste estudo.

Neste contexto, circunscrevemos o objeto de representação social ao ensino de Psicologia da Educação. Nessa perspectiva, pretendemos depreender os elementos constitutivos das representações: as informações, imagens, opiniões que vinculam a este objeto, de modo, a perceber as implicações do ensino desta disciplina na formação dos educadores. Dessa forma, a investigação se encaminhou para a compreensão dos processos constituintes e estruturantes do campo da representação em questão.

Para tal, precisamos mergulhar nos conhecimentos veiculados no meio acadêmico sobre esta disciplina, identificar as práticas sociais da população envolvida com este objeto, pois a representação social é o sentido pessoal que o indivíduo elabora sobre a sua realidade, e, embora seja incorporada como uma visão da realidade, constrói-se a partir da cultura e de suas determinações econômicas, históricas e sociais. Assim, o ensino de Psicologia da Educação como objeto de representação conjuga um conjunto de conhecimentos que imprimem ideologias, que se tornam parte integrante das representações sociais que acabam por fazer parte das interações sociais concretas.

Essas considerações expostas, acenam para a importância de compreender a produção e circulação dos conhecimentos veiculados sobre a Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura, pois assim, podemos vislumbrar possibilidades de mudanças da formação e do processo de constituição da representação social em foco.

II - A Psicologia da Educação na Formação do Educador

*“Se muito vale o que foi feito,
Mais vale o que será.
E o que foi feito é preciso
conhecer, para melhor
prosseguir”
(Milton Nascimento)*

A finalidade deste capítulo é abordar os aspectos históricos, sociais, políticos, educacionais e acadêmicos que contribuíram para a consolidação da Psicologia enquanto ciência orientada à compreensão dos fenômenos educativos, bem como contextualizar o desenvolvimento da Psicologia da Educação como disciplina presente nos currículos dos cursos de formação de professores nas universidades do país — mais especificamente na UFPA, *Campus* de Belém.

Estes pontos são imprescindíveis para a compreensão da situação atual da Psicologia da Educação, considerada como um dos fundamentos importantes da Educação na formação de educadores no ensino superior. Contudo, esta disciplina convive com incertezas e carrega as críticas próprias de sua história, dada a sua atuação e pelas (im) possibilidades de contribuir para o processo formativo de professores no que tange a oferecer subsídios teóricos para as situações da realidade educativa.

Vista sob esse prisma, uma das principais críticas que a Psicologia da Educação recebe, é quanto ao uso do conhecimento produzido pela ciência psicológica na educação, que a caracteriza como disciplina aplicada. Essas críticas por si só não teriam sentido, mas quando acompanhadas de uma concepção de homem, abstrata e descontextualizada da situação educativa, percebemos os motivos que cercam tais pontos de vista.

Nesse aspecto, pretendemos discutir a relação da Psicologia com a Educação e suas implicações na formação de professores, pois encontramos na literatura da Psicologia da Educação algumas questões que pontuam a diversidade de idéias e a dinâmica que envolve esses dois campos de conhecimentos.

1- Psicologia e Educação

A relação da Psicologia com a Educação remontam à própria história da ciência psicológica. O *status* científico conquistado pela Psicologia no final do século XIX foi assegurado por concepções de ordem filosófica, científica e social. As concepções filosóficas estão assentadas no Idealismo e as científicas no Positivismo. As primeiras têm na razão o princípio para a existência do real e do pensamento e evidenciam que são as nossas idéias, as responsáveis por nossa existência e não as experiências sensíveis. Submersa sob o idealismo, a Psicologia passa a ser uma “*psicologia sem alma, como uma ciência dos fenômenos da consciência que são dados diretamente pela experiência interna*” (FREITAS, 1995, p. 51).

Sob essa filosofia o sentido etimológico da palavra Psicologia como ciência da alma ou estudo da alma (do grego “*psyché*” significa sopro de vida, da alma e “*Logos*” quer dizer ciência, estudo) não se relaciona mais ao modo de pensamento concebido pelos filósofos gregos. Com o Idealismo, a psicologia passou a conceber os fenômenos da consciência como seu próprio objeto.

Distante do pensamento idealista, a psicologia com base no cientificismo positivista, deveria “*entender o fenômeno psicológico desligado do contexto social e sem interferência dos valores, pré-noções e preconceitos do investigador, pois seu método de estudo lhe garante esse distanciamento necessário*” (BOCK, 1999, p. 48).

Com este entendimento, a psicologia positivista buscou a construção do conhecimento sem interferência dos valores daquele que investiga, que deveria manter-se distante do objeto investigado, encarando-o de modo naturalizado, como são os fatos naturais.

Bock (1999), em seu trabalho, buscou definir essas duas concepções – Idealismo e Positivismo – identificou o antagonismo existente entre ambas e, ao mesmo tempo, encontrou na ciência o ponto de interseção. Para esta autora, o positivismo “*no seu esforço por objetividade, tornou os fenômenos que estuda entidades abstratas, cuja verdade está no esforço do pensamento racional e de seus métodos lógicos. Tornou-se idealista*” (p. 51). Assim, a lógica do pensamento de apreensão do objeto aproxima estas duas filosofias, à medida que o positivismo ao primar pela objetividade torna os objetos abstratos

demandando da razão e dá lógica para assenhorear-se dos fenômenos em estudo.

Em relação à psicologia, Bock refere que esta ciência empreendeu o mesmo caminho da concepção positivista ao isolar da realidade o seu objeto de estudo:

A Psicologia, ao naturalizar o homem e ao pensá-lo “objetivamente”, afastou-o da realidade, fazendo dele e do fenômeno psicológico entidades abstratas, isto é, pensou-os como fenômenos dados, feitos e acabados, que se apresentam à nossa experiência imediata, para que os ordenemos e sistematizemos, sem que se indague sobre como esses fenômenos se produziram. (BOCK, 1999, p. 52)

Assim, o homem passa a ser visto segundo sua natureza, como se suas características e desenvolvimento já estivessem determinados por uma essência humana inerente a cada pessoa, negando suas condições sociais e possibilidade de autodeterminação.

Essas concepções — idealistas e positivistas — serviram de bases dos significados concebidos historicamente à compreensão do homem e dos fenômenos psicológicos. São fundamentos importantes que embasaram sua constituição como ciência e que conduziram seu desenvolvimento como profissão.

Neste sentido, a Psicologia positivista ao conceber o homem somente como ser biológico passível de transformação, passa a concebê-lo não somente como objeto de estudo, mas também de intervenção. Sob esse propósito, a Psicologia passou a ser de cunho utilitário³ e, a filosofia de orientação pragmática passa a ser a finalidade da Psicologia americana, que passou a valorizar os resultados práticos que fossem utilitários às atividades adaptativas⁴.

Nesse ínterim, as transformações econômicas e sociais inerentes à ideologia liberal, exigiram a adaptação da sociedade a uma nova realidade, tornando-se mais produtiva por meio do trabalho. Assim, o homem que herdara

³ Deste modo, a psicologia vai ao encontro da filosofia de ciência de Bacon e empregada por Descartes em sua obra *Discurso do Método* (1637), este tratava do interesse utilitário da ciência e pregava a busca de conhecimento do objeto, da natureza, com fins de controlá-la, inclusive a própria natureza humana.

⁴ Atividades adaptativas relacionadas para o novo modelo econômico, o capitalismo, cuja matriz de pensamento – o liberalismo – pensa o homem em pleno movimento e abre a ele a possibilidade de ser, pensar e fazer, antes limitado pelo pensamento religioso medieval.

o modo de ser e produzir da sociedade feudal, precisava adaptar-se ao novo modelo de produção da modernidade – a indústria.

Nesse contexto, ocorreu uma progressiva ampliação da escolarização nos países ocidentais desenvolvidos e a educação ocupou uma posição privilegiada no sistema capitalista *“uma vez que é ela a responsável por transformar a matéria bruta – os potenciais – em habilidades bem desenvolvidas”*⁵. E coube à Psicologia assegurar a adaptação desses sujeitos, participando da classificação dos indivíduos, através dos testes de inteligência, aptidão, personalidade, em vista do processo de ajustamento e adaptação às novas experiências trazidas com a modernidade.

No início do século XX, segundo Goulart (1987), houve uma intensificação das pesquisas psicológicas sobre os processos de aprendizagem, testes mentais, medida de comportamento, psicologia da criança. Estes processos relacionados, direta ou indiretamente, ao contexto educativo e escolar.

Decerto, a Psicologia científica e experimental serviu de sustentação à Pedagogia, que buscava fundamentação teórica-prática para subsidiar e orientar as ações educativas, com vistas a atender a ideologia liberal centrada no modelo econômico vigente, no qual o sujeito-indivíduo passou a ser o núcleo de conhecimento do mesmo.

Goulart assim resume o desenvolvimento da psicologia como ciência, *“a ciência não é neutra nem desinteressada; ela nasce ligada a interesses históricos, embora sua natureza específica não resida nesta motivação”* (1987, p.9). Pois, apesar da objetividade e neutralidade que pregava a Psicologia positivista, podemos concluir que tanto a Psicologia como a Educação se desenvolveram inseridas e comprometidas com o contexto político, econômico e social emergente.

A Psicologia como ciência se filiou à educação e vice-versa, muito antes da Psicologia da Educação tornar-se uma disciplina, como explicita Almeida:

A aplicação dos princípios psicológicos na educação surge quase que ao mesmo tempo em que a Psicologia passa a se configurar como ciência experimental, portanto, antes mesmo que a Psicologia da Educação se firmasse como uma disciplina com objeto e problemas próprios. (ALMEIDA, 1985 apud LAROCCA, 1999, p. 12).

⁵ Ver MACIEL, Ira. *Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001, p-36.

Neste sentido, fica evidente o interesse da Psicologia Científica com os fenômenos educativos, demonstrando que os primeiros estudos científicos aplicados à educação surgiram antes mesmos da Psicologia da Educação se configurar como campo de produção de conhecimento.

Todavia, a constituição da Psicologia da Educação como especialidade da Psicologia Científica trouxe consigo o experimentalismo, a objetividade e a neutralidade desta ciência e, mais que isso, a fragmentação do saber e a dicotomia individual/social.

Do mesmo modo, a educação, por meio da escola e do ensino preocupava-se com desenvolvimento pleno das potencialidades dos educandos e, pressupondo ser melhor afastá-lo da sociedade. Assim, a realidade escolar foi tomada como substituta da realidade social, segundo Bock, *“a educação passou a ser pensada como um trabalho exclusivamente cultural de preparo para a vida em sociedade, a fim de desabrochar a natureza humana de que somos dotados”* (2002, p. 29).

Mesmo os pressupostos teórico-práticos da Escola Nova, acreditaram que a realidade escolar deveria ser preservada das mazelas sociais que pudesse comprometer a natureza da infância e dos jovens, quer seja naturalmente frágil ou rebelde, precisava ser corrigida e a escola era a responsável para colocá-los no caminho certo, educado (ibid.; 2002).

Os pesquisadores em seus estudos atenderam a esta perspectiva no campo da Psicologia da Educação, que constituiu-se, então, como um campo de estudos de compreensão dos fenômenos educativos, desenvolvendo pesquisas sobre o ensino, a relação professor e aluno; a instrução programada e os testes de inteligência. Como campo de intervenção estendeu seus conhecimentos aos serviços de psicologia escolar e; constituiu-se como disciplina escolar na instrução nos cursos para formação professores.

Essas considerações sobre as circunstâncias, sob as quais se desenvolveu o conhecimento psicológico na educação, são importantes para compreender as críticas que a Psicologia da Educação passou a receber, que em muito se relaciona às concepções – Idealismo e Positivismo – que asseguraram o status científico da Psicologia.

A predominância de uma visão de natureza humana, assim como a naturalização do fenômeno psicológico, são questões a serem superadas, de modo a desfazer a dicotomia — ainda existente — indivíduo/ sociedade;

indivíduo/grupo; realidade escolar/realidade social que se estendeu nos vários cenários de expansão dessa psicologia.

2- A constituição da Psicologia da Educação no Brasil

No Brasil, a educação serviu como porta de entrada à Psicologia da Educação no final do século XIX. Esta se tornou a base científica e instrumental para a Pedagogia, que ampliou sua produção teórica e a compreensão dos processos psicológicos implicados às situações educativas.

Assim, as questões educacionais constituíram o primeiro campo de estudos da Psicologia em nosso país. Porém, muito antes da consolidação da Psicologia enquanto ciência e profissão, as idéias psicológicas já influenciavam o imaginário dos intelectuais, religiosos e políticos, estas eram divulgadas por meio de obras literárias advindas dos países mais desenvolvidos.

Bock (1999), em seu estudo, refaz a periodização histórica da Psicologia no Brasil, realizada por autores como Pessoti e Campos. Do mesmo modo que Antunes (2003) esclarece-nos sobre o pensamento psicológico na Educação e posteriormente nas instituições educacionais. Com base nesses pressupostos, pretendemos traçar uma breve caracterização dos antecedentes históricos da Psicologia Científica e da Psicologia da Educação em nosso contexto.

Esta periodização, segundo Bock (1999), se divide em quatro períodos, que são: pré-institucional (até o século XVIII), institucional (século XIX e início do século XX), universitário (a Psicologia começa a aparecer como disciplina em cursos superiores) e profissional (após a regulamentação da profissão).

2.1 - Pré-Institucional

Este primeiro período, reside nas primeiras manifestações sobre o pensamento psicológico no período histórico do Brasil-Colônia, em que vivia-se o processo de colonização por Portugal. Devido à expansão econômica européia, a condição do país se caracterizava meramente como colônia de exploração. A metrópole decidia o que deveria ser produzido, com garantia de

lucro certo sobre a matéria-prima e seus produtos beneficiados (ANTUNES, 2003).

Assim, foi necessário um forte aparelho repressivo e ideológico para conter os ânimos de índios, crianças, jovens e mulheres que aqui habitavam. Estes, foram subjugados ao aparato religioso e as idéias dos grupos dominantes, que sob a visão europeia iluminista, primavam pela imagem de um homem dotado de uma natureza livre e racional. Neste contexto, em pleno século XVIII, já se tratava de temas relacionados às emoções, sensações e sentidos, aculturação e técnicas de persuasão.

Pessotti, em sua pesquisa, caracteriza este período da seguinte forma:

(...) o que se publica e se lê por aqui com conteúdo psicológico, antes da criação das faculdades, são obras desvinculadas de instituições intelectuais destinadas à psicologia. São trabalhos individuais, sem compromisso com a construção ou difusão do saber psicológico, escrita por autores interessados primordialmente em objetivos que são, em grande parte, indiferentes ao progresso do saber psicológico por si, ou a ortodoxia de cada obra no contexto de uma psicologia da época (...). (PESSOTTI, 1988 apud BOCK, 1999, p. 18).

Nesse período, se divulgam conteúdos psicológicos de forma fragmentada, sem vinculação institucional e muito menos a Psicologia se constituía como ciência autônoma.

Os temas que revelavam a preocupação com os fenômenos psíquicos aparecem em obras de Teologia, Moral, Pedagogia, Medicina, Política e até na Arquitetura. Muitos desses trabalhos tinham caráter religioso ou políticos, eram escritos por brasileiros ou por portugueses que, em geral, possuíam formação religiosa ou exerciam cargos administrativos junto à metrópole. Estes autores narravam, em seus trabalhos, suas observações quanto ao modo de vida dos habitantes da colônia. As narrativas não só forneciam as bases para as ações da Coroa portuguesa, como também visavam o controle da população indígena. Sobre esses escritos Campos registrou:

(...) as observações sobre a cultura indígena presente em relatos de missionários e viajantes teriam também exercido certa influência sobre as obras filosófico-psicológicas do Período (...). Destaca-se, então, uma visão paradisíaca da vida indígena, onde crianças são muito amadas e pouco castigadas, tendo a mulher um papel importante na vida da comunidade (...). Ao lado disso, verifica-se a influência do pensamento europeu, sobretudo na pedagogia jesuíta – que propõe uma visão determinista do desenvolvimento infantil, expressa na confiança de que é possível manipular e corrigir a conduta das crianças. (CAMPOS, 1992 apud BOCK, 1999, p. 18)

Neste registro, o relato dos missionários versava sobre a cultura da população indígena, apresentando uma visão ingênua do cotidiano dos

silvícolas, com destaque para a educação das crianças e o papel da mulher na época da colônia.

A preocupação com a educação da criança e com o papel da mulher foram abordados em diversas obras. Antunes (2003), com seu trabalho sobre a História da Psicologia no Brasil, destacou a presença de temas inéditos, como a formação da personalidade; desenvolvimento da criança; controle e manipulação do comportamento; aprendizagem e a influência dos pais. E ainda, relacionou outras temáticas sobre o contexto feminino, como: gravidez, amamentação, comportamento maternal, sexualidade e seus desvios.

Esta autora destacou deste período o interesse pela instrução feminina, justificada pela representação existente de inferioridade intelectual da mulher. Em função disto, à época, gerou-se uma metodologia específica para a instrução das jovens, que foi desenvolvida juntamente com a criação do primeiro colégio feminino “Nossa Senhora da Glória”, fundado em 1802. Este custou ao seu idealizador, Azeredo Coutinho, a sua retirada compulsória para Portugal, pois a instrução caberia somente aos homens.

Nesse contexto, a educação jesuítica tradicional predominou na educação brasileira desde a instalação dos portugueses no país e foi usada para a conversão de índios e negros — por meio da catequese — de jovens — pela educação moral — e ainda serviu para a formação de novos quadros da ordem.

Com isto, os padres da Companhia de Jesus ganharam notoriedade e criaram grandes colégios, esses empreendimentos possibilitaram o desenvolvimento paulatino da colônia. A Companhia passou a ser vista como forte concorrente da metrópole, isto resultou na expulsão desta pela Reformas Pombalinas em 1759, no entanto, ainda mantiveram forte influência sobre o ensino em tempos posteriores.

Assim, Antunes conclui que, no período Pré-Institucional, as obras refletiam a preocupação da metrópole em difundir a ideologia dominante para formar os quadros destinados à organização da empresa colonial. Além de refletirem a dependência do Brasil-Colônia em relação à metrópole.

Em suma, neste período, o pensamento psicológico foi difundido no interior de outras áreas de conhecimento e revelava os interesses metropolitanos em manter o status quo da nova ordem estabelecida. O resgate dessas idéias psicológicas é muito importante para compreender as raízes

desse pensamento no imaginário da elite intelectual da época, que contribuíram para o período precedente.

2.2 - Período Institucional

O segundo período, denominado por Bock (1999), *Período Institucional*, foi caracterizado pela sistematização do pensamento psicológico, seja pela elaboração de seu conteúdo, seja pela crescente vinculação a instituições médicas e educacionais emergentes no país.

Com a vinda da Corte para o Brasil — em 1808 — e, posteriormente, com a proclamação da independência, o país passou por significativas mudanças no plano cultural e social, inserindo-se neste contexto idéias e práticas de natureza psicológica (ANTUNES, 2003).

Essas mudanças se refletiram na preocupação com a educação e com o ensino e se concretizaram com a criação de seminários, faculdades, academias e escolas destinadas à educação profissional da elite e dos funcionários do governo⁶. Além do incremento do ensino secundário, destinado a alunos do sexo masculino.

Nesse período, compreendido entre a última década do século XIX e o início do século XX, os fenômenos psicológicos eram tratados como parte integrante das idéias filosóficas, médicas, pedagógicas e teológicas.

Já no início do século XX, apareceram obras psicológicas e pedagógicas que tratavam de temas mais específicos, como: percepção, emoção, cognição, motricidade. Temas que estavam ligados, sobretudo, aos fenômenos psicológicos. Essas idéias psicológicas foram impulsionadas no país na mesma medida em que a Psicologia assegurava sua sustentação como ciência.

Com o desenvolvimento do método científico, dos experimentos em laboratórios e um maior rigor metodológico no campo de estudo da Psicologia, esta aliou-se às perspectivas científicas, constituindo-se numa Psicologia Experimental.

⁶ Na década de 1830, foi criada a primeira Escola Normal em Niterói, seguidas de outras, com cursos de no máximo dois anos, sem garantia de formação profissional e com docentes pouco preparados, somente mais tarde (1880), em São Paulo, o curso passou a ter duração de três anos (ANTUNES, 2003).

Essa perspectiva abriu espaço para a criação, em 1906, do laboratório de Psicologia Pedagógica, organizado no “*Pedagogium*”, situado no Rio de Janeiro, que funcionava como uma espécie de academia de educadores. Inspirado por Rui Barbosa, foi criado em 1890 para servir como centro de pesquisas educacionais.

Nessa conjuntura, foram realizados significativos estudos com dados obtidos experimentalmente e com a realização de teses utilizando os mesmos métodos usados na área da Medicina Social. A Psicologia, então, instrumentalizou-se destes procedimentos para aplicação em várias áreas de conhecimento, inclusive na educação, que buscava fundamentação científica para estudar os fenômenos educativos.

Isso refletia o interesse pelo estudo dos fenômenos psicológicos voltados para o desenvolvimento psíquico do educando. Esta autora acrescenta:

Há uma crescente preocupação com os fenômenos psíquicos, especialmente no que diz respeito aos métodos de ensino, pois estes remetem à necessidade de conhecimento sobre o educando e à formação do educador, o qual deve dominar esse saber para realizar mais eficazmente sua ação pedagógica. Esses conteúdos são encontrados nos programas da disciplina Pedagogia das Escolas Normais, os quais tratam geralmente de questões como: educação das faculdades psíquicas, aprendizagem e utilização de recompensas e castigos como instrumentos educativos. (ANTUNES, 2003, p. 25).

Estes conteúdos presentes na disciplina Pedagogia das Escolas Normais demonstram a utilização da Psicologia como base teórica para os processos educativos, mostrando a apropriação dos fenômenos psíquicos e a aplicação destes como métodos de ensino na formação de professores para a compreensão do comportamento do educando.

Entretanto, as transformações que o país vivia incluíam um discurso renovador das mudanças na sociedade brasileira que impulsionaram o processo de urbanização, mas junto dele emergiram uma série de problemas e desafios para o país e a sociedade. Sobre este momento, Bock (1999) assim descreve:

o Brasil enfrentava enormes problemas com sua infra-estrutura social: saneamento básico, habitação e epidemias daí decorrentes eram alguns problemas vividos por uma sociedade que crescia rapidamente. As cidades mais populosas traziam, além desses problemas, outras

conseqüências do aumento das populações nos centros urbanos, como os movimentos sociais, que se desenvolviam na busca da conquistas por melhores condições de vida. (p. 71).

Essa descrição demonstra as carências e necessidades de uma sociedade que crescia sem as condições básicas de vida, mas que resistia a se submeter a estas, organizando-se em movimentos sociais, reivindicando melhores condições de vida.

Neste cenário, os problemas sociais relacionados à saúde, à educação e à organização do trabalho tendiam a se agravar. A medicina e a educação foram chamadas a contribuir para a compreensão dos problemas e o controle dos indivíduos. Com isso, o conhecimento psicológico tornou-se mais necessário e importante à sociedade.

Desta forma, logo a Psicologia se expandiu, aliando-se à medicina, respondeu a questões sobre a higiene social, de modo a adaptar os indivíduos e integrá-los ao meio; há a difusão do pensamento freudiano no país; o aumento de pesquisas sobre a psiquiatria social.

No campo educacional, houve a expansão das idéias psicológicas pelas escolas normais. Alguns intelectuais como Lourenço Filho, Noemi Silveira, Damasco Penna, e Anísio Teixeira foram importantes nomes que associaram a Psicologia ao movimento escolanovista. Essa relação reforçou o vínculo entre a Pedagogia e os estudos psicológicos, fator responsável pelo desenvolvimento de estudos sobre os processos de aprendizagem e a Psicometria.

Contudo, entre os grupos de pesquisadores, diferentes concepções se formaram sobre os fenômenos psíquicos. Em relação à educação, havia aqueles que a tinham como a salvadora dos males nacionais, e assim ficavam reduzidos a questões educacionais, e outros como Manoel Bomfim, que considerou a natureza social do fenômeno psicológico.

Em síntese, o *período institucional* compreendeu a sistematização do pensamento psicológico que se difundiu em obras produzidas pela Medicina e pela Educação. Os conhecimentos psicológicos se vincularam a instituições como as faculdades de Medicina e as Escolas Normais. Viu-se o aprofundamento desse conhecimento nas disciplinas de Filosofia, Pedagogia, Fisiologia e a Psiquiatria.

Compreendemos que a expansão do pensamento psicológico no Brasil contribuiu para a afirmação da Psicologia Científica no país, sob influência dos países europeus e dos Estados Unidos. Assim, no *período institucional*, a Psicologia como ciência foi garantindo sua autonomia em meio ao pensamento pedagógico brasileiro.

2.3 - Período Universitário

No terceiro período, intitulado de *Período Universitário*, Antunes (2003) enfatiza a contribuição da educação para a autonomia e desenvolvimento da Psicologia no Brasil.

Esta autora reafirma que, nas três primeiras décadas do século XX, a sociedade brasileira passou por transformações históricas que impuseram ao país o desenvolvimento e a organização do trabalho, a realização de serviços de orientação e atendimentos clínico-médicos e uma incessante preocupação com as questões educacionais.

Nesse período, o país adotou o modelo republicano, que se consolidava juntamente com o processo de industrialização da economia agrário-exportadora da produção de café. A região Sudeste foi se configurando como o pólo econômico-político-cultural do país, de onde se difundiam as perspectivas para o pleno desenvolvimento do progresso e da modernidade.

Nas primeiras décadas da república, segundo Antunes (2003), as idéias positivistas e liberais permaneciam influenciando o pensamento brasileiro. Estas penetraram nos fundamentos e na organização escolar por meio do cientificismo e humanismo. O cientificismo de orientação positivista sobrepôs-se à tendência humanista clássica e, por conseguinte, foram introduzidas disciplinas de natureza científica como a Psicologia e a Lógica em substituição a Filosofia⁷.

Assim, um grupo de intelectuais brasileiros, entre eles Lourenço Filho e Anísio Teixeira, passou a defender uma pedagogia científica e aderiu à

⁷ Os defensores positivistas pretendiam difundir suas idéias por meio da educação escolarizada, que deveria organizar-se segundo seus princípios. Desde modo, em 1890, foi realizada a Reforma Benjamim Constant, que propunha a liberdade, a laicidade e a gratuidade do ensino primário, em consonância com a orientação constitucional, e sua tônica foi a primazia do conhecimento cientificista sobre o conhecimento humanista, ainda que, por muito tempo as reformas oscilassem por uma ou outra concepção (ANTUNES, 2003, p. 63).

proposta educacional da “Escola Nova”⁸, fundamentada no experimentalismo cientificista da Biologia e da Psicologia. Esta última foi de particular importância no fornecimento de subsídios teórico-práticos das ações pedagógicas.

Esse grupo de intelectuais defendia uma educação voltada para a diversidade, o processo democrático e o desenvolvimento do potencial de cada indivíduo. Daí a idéia corrente da criança como o foco da dinâmica das relações escolares, como cita Vidal (2000):

O aluno assumia soberanamente o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar: aprendizagem em lugar de ensino. A psicologia experimental dava suporte à cientificidade da pedagogia e produzia no discurso da escolarização de massas populares o efeito da individuação da criança: o recurso aos testes e à constituição das classes homogêneas pretendia assegurar a centralidade da criança no processo educativo e garantir o respeito à individualidade em uma escola estruturada para o ensino de um número crescente de alunos. (p. 498)

Desse ponto de vista, a escola deveria estar centrada no aluno, e privilegiar o desenvolvimento integral do mesmo, visto como um ser psicológico alheio às determinações sociais, culturais e políticas. Com isto, o trabalho pedagógico aderiria à psicologia, de modo, que pudesse contribuir para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano e prover o professorado de conhecimento mínimo sobre as teorias do desenvolvimento humano.

Nessa direção, algumas autoras como Bock (1999), Goulart (1987), Larocca (1999) e Antunes (2003) reafirmam em seus trabalhos, ao analisar a história da Psicologia no país, que a Psicologia da Educação se consolida com o processo educativo da Escola Nova.

Para Bock (1999) as conseqüências do movimento escolanovista são marcantes para a Pedagogia e principalmente para a Psicologia, pois demarcou o espaço desta disciplina nos currículos de formação de educadores, vista como importante e necessária para a transmissão de conhecimentos sobre a personalidade e comportamento infantil.

Goulart (1987), apresenta os aspectos histórico-sociais da consolidação da Psicologia da Educação no país. Ela afirma que a educação

⁸ O ideário escolanovista fazia parte de um projeto social, com base nas idéias de modernidade, onde se atribuía a escola a finalidade máxima de servir à transformação da ordem social, e seria um local privilegiado onde podiam ser valorizadas as capacidades individuais dos educandos (CUNHA, 1995).

foi o primeiro campo de aplicação dos conhecimentos psicológicos em nosso país e que a psicologia no Brasil derivou da Psicologia da Educação.

Esta autora destaca que a disciplina só começou a ocupar lugar de destaque a partir de meados da década de 1920, quando os estados mais desenvolvidos do país implantaram suas reformas de ensino, com vistas à adoção dos ideais da Escola Nova.

Essas reformas foram influenciadas por idéias advindas dos países europeus e norte-americanos e trouxeram, em seu bojo, uma Psicologia funcionalista de base experimentalista, que se incorporou ao sistema de ensino brasileiro e foi integrada nos currículos das Escolas Normais.

As reformas que as sucederam, propunham mudanças às quatro primeiras séries do ensino elementar, e a partir delas, a Psicologia se destacou como ciência que deveria dar base à Pedagogia. Logo, a Psicologia que se instituiu tinha o objetivo de formar o professor capaz de conhecer a personalidade da criança e orientar sua aprendizagem. Deste modo, coube a esta disciplina a responsabilidade na organização de programas de ensino que levassem em conta os aspectos psicológicos, os interesses e as necessidades dos educandos. Por fim, estava estreitamente relacionada aos procedimentos da sala de aula, à preocupação com desenvolvimento do raciocínio da criança, a avaliação e às estratégias de ensino.

Na mesma direção, Larocca (1999) afirma que, com o escolanovismo, a relação entre Psicologia e Educação se consolidou. Coube à primeira, a classificação dos indivíduos através dos testes de inteligência, aptidão, personalidade, tendo em vista o ajustamento e adaptação dos sujeitos às relações sociais projetadas por concepções liberais burguesas.

A partir desse momento, a Psicologia na educação resultou num processo de psicologização das relações pedagógicas e das situações escolares, prevalecendo no ensino desta disciplina uma visão psicológica do aluno para colaborar com o desenvolvimento do educando.

Antunes (2003), fez um detalhamento preciso de como a Psicologia ocupou seu lugar nos sistemas de ensino. Ao citar as reformas educacionais desenvolvidas no país, desde 1890, por Benjamim Constant, enfatiza que a Psicologia foi vista como a ciência capaz de fornecer subsídios teóricos e técnicos à ação educativa. Assinala alguns acontecimentos que contribuíram para a efetivação da Psicologia da Educação no país:

A obrigatoriedade da disciplina Psicologia nos currículos das Escolas Normais; a substantiva publicação de obras seja traduções de livros estrangeiros, sejam de autoria de brasileiros; as Reformas Estaduais de Ensino da década de 20; a criação de produtivos laboratórios de Psicologia nas Escolas Normais e a vinda de eminentes psicólogos estrangeiros para o Brasil são apenas alguns dos elementos que demonstram a expansão e a importância que a Psicologia adquiriu nesse momento. (ANTUNES, 2003, p.75).

Segundo esta autora, as Escolas Normais foram as instituições mais importantes para o desenvolvimento e difusão do saber psicológico. Nestas, formaram-se grupos de pesquisadores, laboratórios foram montados, cursos foram organizados e eminentes psicólogos vieram ministrá-los. Houve, ainda, a ampliação da produção de pesquisas em Psicologia.

Estes fatos incentivaram ações aplicativas em sala de aula; a produção de obras produzidas pelos professores para uso dos normalistas; além de terem sido, as Escolas Normais, germinadoras dos cursos de Pedagogia, que constituíram as bases para a emergência dos cursos de Psicologia no Brasil, pois exigiam a formação de professores especializados neste campo de conhecimento.

No rol desses acontecimentos, foram inauguradas as Escolas Normais de São Paulo, Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Foram criados, nestas instituições, laboratórios experimentais que promoveram o desenvolvimento de pesquisas e a divulgação das teorias psicológicas. Estes núcleos impulsionaram as cátedras de Psicologia Educacional nas universidades criadas à época e foram as bases para criação dos Institutos de Psicologia.

No trabalho de Antunes são destacados alguns nomes de professores que foram importantes colaboradores da produção de conhecimentos de temas específicos em Psicologia, por meio de pesquisas e estudos realizados em seus laboratórios.

Em São Paulo, as principais contribuições vieram de Lourenço Filho e de sua sucessora, Noemi Silveira, que em 1936, assumiu a cátedra da Universidade de São Paulo (USP). Além destes, se fizeram presentes Sampaio Dória, Oscar Thompson, todos colaboraram com estudos que objetivavam subsidiar a ação educacional, sempre articulados às pesquisas nos laboratórios.

Na Bahia, a Escola Normal teve em Isaias Alves uma das mais expressivas figuras da Psicologia no Brasil.

Em Pernambuco, Ulisses Pernambuco e Anita Paes Barreto criaram o Instituto de Seleção e Orientação Profissional de Recife, no ano de 1929, mais tarde denominado Instituto de Psicologia, onde foram realizadas inúmeras pesquisas de base qualitativa e quantitativa. Lá, formou-se pesquisadores e profissionais de Psicologia.

No Rio de Janeiro, desde 1906, já havia sido implantado, o primeiro laboratório de Psicologia do país – o *Pedagogium* – planejado em Paris, por Binet, com a colaboração de Manoel Bonfim, que o organizou e o dirigiu, mesmo tecendo críticas às pesquisas realizadas em laboratórios, principalmente àquelas que estudavam o pensamento. Segundo Antunes (2003) Bonfim considerava limitante o controle e o rigor científico para compreender “*determinados fenômenos a partir da natureza social do psiquismo em sua complexidade e concreticidade*” (p.70). Nessa direção, defendia que os fenômenos psicológicos não deviam ser reduzidos a questões individuais, mas estes deviam ser considerados indissociáveis do processo de socialização.

Para Antunes (2003), essa concepção de Bonfim o diferenciava de outros pesquisadores, que defendiam o laboratório como a expressão máxima do conhecimento psicológico. O laboratório do *Pedagogium* funcionou até 1919, quando foi extinto sob decreto. Mais tarde, foi criado no mesmo espaço — em 1938— o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP.

Bonfim foi um grande defensor da educação no país. Para ele, os problemas que o Brasil enfrentava eram decorrentes de suas raízes históricas, em particular do seu processo de colonização, que implicou em nefastas conseqüências para a cultura brasileira. Assim justificava os problemas enfrentados pelo país:

um dos determinantes do atraso do país era a ignorância historicamente imposta pelas classes dominantes ao povo brasileiro, estando na difusão da educação a solução para os problemas, não apenas como remédio para o atraso econômico, mas, principalmente, como meio de conquistas da liberdade do povo brasileiro, caminhando de fato para a democratização da sociedade. (ANTUNES, 2003, p. 65).

Esse posicionamento de Bonfim, segundo Antunes, expõe seu pensamento radical sobre a compreensão das causas dos problemas

educacionais enfrentados pelo país e a convicção de ser a educação a porta de saída para a superação de seu estado de dominação.

Em 1929, o estado de Minas Gerais realizou sua Reforma de Ensino, que contou com pesquisas realizadas na Escola de Aperfeiçoamento de Professores e no Laboratório de Psicologia ligado à Escola Normal de Belo Horizonte, ambos sob a direção da psicóloga russa Helena Antipoff, que produziu extensa obra em Educação e Psicologia. Além disso, a eminente psicóloga contribuiu com variados trabalhos sobre os processos de aprendizagem.

Resumindo, as contribuições das instituições educacionais, como as Escolas Normais, os Institutos de Psicologia e a criação de laboratórios, possibilitaram o desenvolvimento da Psicologia, dando suporte teórico, científico e técnico à Pedagogia Científica, esta submetida à nova concepção de educação – o escolanovismo.

A evolução da Psicologia nas escolas normais serviu de base para que, a partir de 1934, a mesma se tornasse disciplina obrigatória nos currículos dos cursos de Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia e demais licenciaturas, que foram implementadas no Brasil com a criação das Faculdades de Filosofia.

A organização da Faculdade Nacional de Filosofia, na década de 1930, surge para regulamentar a preparação de docentes para a escola secundária. A formação pedagógica coube ao curso de Didática Geral e, neste processo, a Psicologia Educacional aparecia na composição das disciplinas, como observa Freitas (2000):

O curso de didática geral – composto da disciplina Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos e Fundamentos Sociológicos da Educação – com duração de um ano, de responsabilidade de uma sessão especial de didática nas faculdades de filosofia, foram acrescentados ao bacharelado, então com duração de três anos. (p. 06).

Essa composição das disciplinas já fazia a separação entre conteúdos (formação pedagógica) e métodos (formação do bacharelado), entre teoria e prática, saber e fazer. Maior aprimoramento da parte técnica em detrimento da parte didática. E nesta, os fundamentos biológicos, sociológicos e a Psicologia Científica eram as bases da formação de professores para o ensino secundário.

No contexto da formação didática, Bock (1999) registra que a psicologia experimental se instalou no ensino das Faculdades de Filosofia em meados da década de 50 e preparou terreno para a tecnologia educacional nos anos de 1960⁹, fundamentada no comportamentalismo de Skinner. Esta abordagem também foi incorporada às teorias da Psicologia da Aprendizagem no ensino de Psicologia.

Desde modo, o *período universitário*, foi caracterizado pelo processo de autonomização da Psicologia, principalmente por sua institucionalização como disciplina nas Escolas Normais e nas cátedras das Faculdades de Filosofia. Neste período, coube à Psicologia instrumentalizar teórica e tecnicamente a Educação, de tal modo que se exigia uma atuação profissional mais especializada em psicologia. Considerando, a expansão da aplicação desta ciência em outros campos de ação como o trabalho e a clínica.

Com a consolidação das cátedras universitárias de Psicologia da Educação e com a criação dos cursos de pedagogia, houve a necessidade da criação dos cursos de Psicologia no país.

2.4 – Período Profissional

O quarto e último período, o *Profissional*, regulamentou a profissão de psicólogo com a promulgação da Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Com a profissionalização da psicologia houve uma procura para a formação em Psicologia nos cursos superiores recém-criados.

Segundo Bock (1999), o primeiro curso de Psicologia criado foi da Universidade de São Paulo, na década de 1940. Seguido do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Predominavam nesses cursos duas concepções: as individualizantes e as psicossociológicas, que ganharam adeptos sob forte influência da perspectiva positivista e instrucional.

Bock também infere que “*crescia a tendência a-histórica de análise do sujeito: este é pensado separado de sua realidade social*” (p. 74). Contudo, neste período também sobressaíam concepções contra-hegemônicas que tentaram difundir concepções sociais e históricas do ser humano. Assim,

⁹ O modelo de tecnologia educacional tinha o objetivo de racionalizar o ensino através de definição operacional de objetivos, da escolha de estratégias de ensino mais eficazes e da avaliação objetiva (BOCK, 2002, p. 189).

conviveram dentro do mesmo espaço acadêmico, diferentes abordagens e perspectivas de análise e compreensão do sujeito, evidenciando as contradições internas desse campo de conhecimento.

Com a formação dos psicólogos, saíram de cena os médicos, padres, professores ou educadores, bacharéis de direito e até engenheiros, que atuavam como psicólogos. Estes últimos cederam espaço aos novos profissionais de Psicologia.

No entanto, Bock (1999) observou que o desenvolvimento da profissão foi acompanhado de muitos problemas em sua formação como: *“o predomínio do aprendizado de técnicas, em detrimento de uma formação mais ampla, interdisciplinar, que possibilitasse aos psicólogos participar do processo de criação de conhecimento, ao invés de repetir o conhecimento produzido por outrem”* (p. 75). Isso revela a problemática da falta de aprofundamento e compreensão de questões de natureza sócio-histórica na prática profissional, o que levou a profissão a ser considerada elitista e desligada do contexto histórico do país.

Para concluir, consideramos que a constituição da psicologia no país integrou múltiplos fatores, que vão desde a sua vinculação com obras em outras áreas de saber como: a Filosofia, Teologia e Moral; perpassando por determinantes sociais, econômicos, políticos que acompanharam a história do país, até a certificação que os conhecimentos psicológicos seriam imprescindíveis à compreensão dos fenômenos educativos, assegurando-lhe seu estatuto de ciência autônoma e independente.

Assim, compreendemos que a Educação foi peça fundamental para a constituição da Psicologia Científica e da Psicologia da Educação no ensino em Escolas Normais e no Ensino Superior brasileiro, na medida que serviu de base de sustentação teórica-prática à Pedagogia.

3 - Pontos Críticos da Psicologia na Educação

Como observamos, a Psicologia teve êxito no âmbito da Educação, desde o início do século XX até meados deste século. Contudo, sua predominância como suporte científico e como disciplina nos cursos de

formação de professores, conviveu com críticas e questionamentos quanto a sua atuação no campo educativo.

Autores como Lima (1990), Azzi, Batista e Sadalla (2000), Libâneo (1984) e Macedo (2003), referem-se em seus trabalhos que, no período de hegemonia das perspectivas da Psicologia na Educação, predominou uma compreensão descontextualizada e acrítica do contexto educativo, onde um certo *psicologismo*¹⁰ se exerceu na educação por parte de alguns profissionais. Pois, o modo de aplicação dos conhecimentos psicológicos impunha uma compreensão restritamente psicológica dos fenômenos educativos.

Nas análises de Lima (1990), a relação da Psicologia com a Educação nem sempre foi tão harmônica, mostrou-se assimétrica, e a Psicologia tanto assumiu quanto foi considerada portadora de uma autoridade que ultrapassou, evidentemente, os limites de sua competência. Porém, a autora complementa que a educação, por sua vez, sempre apelou para explicações de outras áreas, a fim de dar conta do processo educativo.

Além do mais, esta autora salienta, em sua análise, que a inserção do conhecimento da Psicologia no Brasil, vinda junto com muitos pesquisadores, empregou livros mal traduzidos ou reduzidos dos textos originais, que não deram conta do aprofundamento e da problematização da literatura dos clássicos da Psicologia. Parecia mais uma literatura “*comprometida pelo predomínio notável da Psicologia norte-americana e mesmo à Psicologia soviética mediado pela visão também norte-americana*” (LIMA, 1990, p. 5), que difundia uma Psicologia aplicada, de base funcionalista.

Assim, difundiram-se muitos trabalhos e teorias que tiveram seus aportes teóricos questionados. Nesse sentido, a visão de algumas obras clássicas desse campo de saber, muitas vezes, mostrou-se incompatível com o conteúdo original de seus autores.

Segundo Azzi, Batista e Sadalla (2000), a partir de 1950, a Psicologia Educacional se fez presente “*pela tarefa de elaborar uma teoria educativa que abordasse todos os fatores presentes no processo educacional*” (2000, p. 72). Neste sentido, a Psicologia estende sua compreensão dos processos educativos, tomando o espaço de outras ciências, ampliando os conteúdos e

¹⁰ *Psicologismo* é um modo de se conceber a ação educativa em que os conhecimentos oriundos do terreno científico da Psicologia têm predomínio sobre outros, ao se definir as finalidades da educação (CUNHA, 1995).

temas da Psicologia, o que implicou na dificuldade de definição de sua especificidade.

Por outro lado, outros campos de conhecimento como a Filosofia, a Sociologia e a Antropologia, reivindicavam investigar os fenômenos educativos e assinalavam a contribuição restritiva das análises psicológicas para a compreensão da complexidade dos fenômenos educativos, além de questionar sua hegemonia nesse campo.

Para Azzi, Batista e Sadalla (2000) a integração de outras perspectivas de compreensão do processo educativo fez predominar um entendimento multidisciplinar dos fenômenos educativos, pois, cada área provocou também uma compreensão reducionista destes fenômenos.

A falta de entrosamento e a concorrência pela hegemonia de explicação do ato educativo, favoreceram toda sorte de reducionismo para além do próprio psicologismo, assim a lacuna deixada por uma área de saber, logo era substituída por explicações reducionistas de outro tipo. Devido a isso, a educação conviveu com explicações sociologistas, economicistas e outros.

Para Libâneo (1984), a compreensão dos processos educacionais sob um único ângulo, compromete o entendimento das situações educativas. Este autor refere que *“os reducionismos pecam por isolar um aspecto da totalidade do ato educativo e, em cima desse aspecto parcial, discutir o objeto educação”* (p. 155). Assim, um único olhar sobre o objeto da educação não dará conta de sua totalidade, por conta mesmo, da própria limitação do campo de conhecimento.

Logo, o reconhecimento dos vários campos (sociais, econômicos, psicológicos) que tangenciam o ato educativo, é necessário para compreender os fenômenos educativos em sua totalidade.

Libâneo (1984) ressalta, ainda, em seu trabalho que a Psicologia Educacional não deve determinar a ação pedagógica, mas partir desta para orientar as situações pedagógicas a serem enfrentadas pelos professores em sala de aula:

Não é possível, assim, que a Psicologia educacional seja determinante da ação pedagógica; antes, é uma fonte de orientação para os processos e situações pedagógicas, cabendo à experiência escolar a última palavra. O papel preponderante da Psicologia é o de fornecer ao professor princípios do comportamento humano, especialmente os relacionados com a aprendizagem escolar, para que ele, de acordo

com seu senso crítico, os transforme em métodos adequados às situações pedagógicas concretas (p. 157).

Para ele, a Psicologia Educacional deve subsidiar o professor de conhecimentos acerca do comportamento do aluno e dos processos de aprendizagem, para que, ao deparar-se com situações em sala de aula que demandem ações pedagógicas, possa ter o discernimento de usá-los adequadamente.

Macedo (2003) endossa a análise já referida pelos autores citados, e argumenta que tanto a Psicologia como a Pedagogia ao se constituírem “no seio do pensamento objetivista, onde cientificidade significa repetição, precisão, controle e previsibilidade” (p. 95), desprezaram a pluralidade da existência humana, pois tanto uma como outra fragmentaram o fenômeno educativo para conhecer e generalizá-lo.

Por conseguinte, acrescenta o autor, que:

Ao deixaram de lado a visão que globaliza, singulariza e relaciona o ser em aprendizagem; a pluralidade das formas de sentir, pensar e agir. Forjaram, numa relação de quase cumplicidade, a disseminação de conhecimentos monorreferenciais, monosêmicos, isto é, calcados e/ou construídos por referenciais insulares. (MACEDO, 2003, p. 96).

Essa perspectiva, segundo o autor, desfez da pluralidade dos fenômenos que cercam o ato educativo e a aprendizagem. A construção de destes conhecimentos conviveu com metanarrativas e com grandes teorias que se apresentavam como verdades absolutas de maneira descontextualizada.

Macedo escreve que esses referenciais insulares de compreensão do processo educativo acabaram por estabelecer:

a crença de que teorias em geral importadas e transplantadas de contextos centrais hegemônicos teriam, em si, a resposta para a compreensão de todas as problemáticas psicopedagógicas no seio de culturas tão diversas e de sociedades tão específicas (2003, p. 96).

Assim, a importação dos modelos educacionais – a maioria oriundos da América do Norte ou da Europa – elaborados no interior de contextos histórico, político e social bem diferentes da realidade brasileira, acabou por inserir sem ressalvas todo um referencial sobre aprendizagem, motivação, percepção e memória em nossa cultura educacional, na intenção de responder às problemáticas pedagógicas.

Ocorreu que a aplicação dos conhecimentos psicológicos à educação se mostrou insuficiente no modo de lidar com os problemas da escola e da aprendizagem.

Diante desse reflexo, as perspectivas críticas dirigidas à Psicologia na Educação somente serviram para justificar cientificamente a seletividade existente ou para fundamentar medidas paliativas e nada transformadoras no campo educacional (GATTI, 1995).

A partir dos anos de 1960 e 1970, surgem novas formas de compreensão dos processos educativos, a exemplo da cognição, do ensino. E na busca pelo processo de democratização dos saberes, emergiu uma perspectiva interdisciplinar com contributos da Antropologia, da Sociologia e da Lingüística em que a Psicologia da Educação passou a integrar. Contudo, essa nova compreensão interdisciplinar dos fenômenos educacionais, ainda é visto com ressalvas no meio acadêmico, não se exercendo de modo integrado.

A pesquisadora Gatti (1995; 2003) é bastante enfática em seus textos ao caracterizar o ensino de Psicologia da Educação nas Licenciaturas, nos cursos de Pedagogia e nos de Psicologia. Ela refere que os cursos utilizam-se de manuais tradicionais, sem a correta tradução e revisão dos conteúdos, apresentam programas que enfocam de modo superficial as abordagens psicológicas.

Outra análise de destaque desta autora diz respeito à atuação do profissional que ensina esta Psicologia:

a maioria dos docentes da disciplina não faz sua atualização em relação à produção científica da área. Ensina-se uma Psicologia abstrata, modeladora, sem ponte com a realidade escolar. Falta construir as pontes entre os modelos explicativos e o contexto vivido. Os profissionais de Psicologia da Educação pouco ainda têm se dedicado a erguer essas pontes na interface com a seara didática, e o que se conseguiu avançar não alcança a formação de professores mais extensivamente (GATTI, 2003, p. 107).

Esta constatação da autora, resultante de levantamentos de pesquisa neste campo, faz alusão a que a formação docente tem se preocupado com os processos e as teorias da aprendizagem sem vincular os processos cognitivos com a dinâmica da sala de aula que os futuros professores enfrentarão. Para Gatti (1995), esse seria o papel do ensino de Psicologia: erguer as pontes para o ensino e, juntamente com a aprendizagem,

criar condições que dêem sentido ao que se aprende na formação dos licenciandos.

Diante do exposto, essas perspectivas críticas relacionadas à hegemonia da Psicologia da Educação no contexto educacional são questionamentos herdados desde a Psicologia Científica. O caminho trilhado por esta Psicologia sugeria a adoção de esquemas apriorísticos de apreensão da realidade e parte da compreensão idealista de homem, portanto, abstrata e não compatível com os fenômenos sociais em que vivemos.

A Psicologia foi devidamente acionada a compreender tanto os fenômenos educacionais como os de aprendizagem de modo complexo, nestes termos, esta ciência deve situá-los *“como históricos (moventes), contextualizados, irremediavelmente crivados de cultura, relacionais”* (MORIM *apud* MACEDO 2003, p. 96).

4 - Contribuições da Psicologia da Educação à formação docente

Apesar da Psicologia da Educação no contexto da formação docente ter-se apresentado de modo deficitário e ineficaz com relação à aproximação mais concreta do conhecimento sobre o aluno e a escola, não se pode negar suas contribuições na compreensão e identificação de uma complexa inter-relação de elementos que envolvem a prática educativa.

Nesse sentido, acreditamos que a Psicologia da Educação continua a ser um importante fundamento na formação de professores, mas precisa intradisciplinarmente reconhecer as críticas que lhe são dirigidas, dialogar com outros conhecimentos e áreas. Assim, pode ser possível delinear uma formação docente que compreenda o fenômeno educativo em sua multiplicidade, complexidade e situação histórica (AZZI, BATISTA e SADALLA 2000).

Inserido nesse ponto de vista, Macedo (2003) alude que a Psicologia deve se encaminhar para uma nova forma de ser percebida como uma das ciências da educação, precisa ser: *“uma psicologia que se articule, se conjugue, se hibridize com outras ciências e/ou referências; uma psicologia que se engravide com pautas éticas, estéticas, políticas e religiosas, tornando-se assim muito mais próxima da história da hominização”* (p. 96).

Para este autor, é necessário que a Psicologia se articule com outras ciências que têm posicionamentos (econômicos, culturais, religiosos e históricos) sobre o processo educacional. Essa nova perspectiva de compreensão da Psicologia da Educação deveria nortear a atuação daqueles profissionais que atuam nesta seara.

Desde o final do século XX, pesquisas reconhecem que a Educação não pode ser considerada apenas como um campo para a prática da Psicologia, ou onde os conhecimentos científicos da Psicologia devam ser meramente “aplicados”, sob o risco de desconhecer a complexidade e a dinâmica da prática pedagógica.

Para além desta compreensão, é importante que Educação seja entendida como um processo amplo de prática social e inserida nas relações sociais. Logo, a Psicologia da Educação deve atuar além de uma disciplina de aplicação, por conseguinte buscar o diálogo e reflexão com os outros referenciais de outras áreas, de maneira que (também) possa subsidiar as leituras da prática social e contribuir na (re) elaboração de modalidades de intervenção nos contextos educativos e formativos dos professores.

Alguns autores têm-se empenhado em pesquisar o ensino de Psicologia nas licenciaturas e os resultados dessas pesquisas são unânimes em constatar dois graves obstáculos nos cursos de formação: o primeiro, é a desarticulação teoria-prática e; o segundo, a ausência de um trabalho interdisciplinar que permita a integração entre as disciplinas que compõem o currículo dos cursos de formação (PEREIRA, ALMEIDA, AZZI, 2002).

Assim, entendemos que a Psicologia da Educação, ao longo das décadas, acumulou muitos conhecimentos nas áreas da aprendizagem e do desenvolvimento e das relações humanas e sociais. Como disciplina teórica, tem muito a contribuir, mas necessita articular esses conhecimentos com a realidade concreta. Neste aspecto várias perspectivas se descortinam, entre elas:

A pesquisadora Larocca (2000) sugere o trabalho com temas problematizadores, pois acredita que é no cotidiano que os temas-problemas devam ser buscados, além de ver a necessidade de repensar a postura ético-profissional da formação.

No trabalho de Guerra (2000), reporta-se que a Psicologia da Educação dispõe de diferentes abordagens teóricas sobre os processos de

aprendizagem e desenvolvimento; considera-se importante oportunizar aos estudantes o conhecimento da diversidade teórica, mas que possa levá-los a compreensão crítica das suas implicações na prática educativa.

De outro modo, esta autora, também, não elimina a possibilidade da disciplina priorizar alguns fundamentos que melhor subsidiem a prática docente. Neste sentido, considera que a abordagem histórico-cultural pode proporcionar uma melhor ação dos agentes formadores, como elementos mediadores na articulação entre os conhecimentos da vida cotidiana e o conhecimento sistematizado.

Branco (apud GUERRA, 2000) entende que o ensino de Psicologia deve proporcionar para os professores a possibilidade de enxergar, através das lentes da ciência, o que se passa em uma situação de ensino-aprendizagem. Argumenta que, independente da teoria que o professor adote, o ensino deve ser capaz de alterar substancialmente o seu modo de percepção da realidade, levando em consideração as crenças, valores, e concepções da vida cotidiana de seus alunos para facilitar o acesso ao saber científico.

Assim, situações de ensino não devem ser distanciadas da realidade, mas promover discussões sobre o contexto escolar, o que de certa forma pode favorecer a articulação do conhecimento teórico com a prática pedagógica. Assim também Guerra (2000) afirma: “*a articulação do conhecimento teórico com situações concretas do processo de ensinar e aprender contribuem para que a teoria seja ressignificada na prática*” (p. 92).

Nesta perspectiva, Gatti (1995) argumenta que a aproximação dos conteúdos psicológicos com a realidade concreta pode contribuir para os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa neste campo, além de ampliar suas perspectivas num movimento transdisciplinar em direção aos conteúdos específicos dos cursos de licenciatura, que apresentam uma lógica e epistemologias próprias. Assim, uma nova (re) construção curricular pode ser pensada para as licenciaturas.

Para Libâneo (1984), a formação do futuro educador deveria incluir conhecimentos dos mecanismos geradores do insucesso escolar, especialmente os decorrentes da origem do educando. Para tanto, sugere a apropriação das seguintes temáticas nos cursos de formação:

- Determinantes sócio-culturais da ação pedagógica (temas relacionados aos alunos nos contextos da escola-trabalho-família);

- Componentes psicológicos (estudo dos conceitos como motivação, autoconceito, atitudes, processos de aprendizagem e comunicação); Psicologia Social (percepção, papéis sociais e classes sociais e manejo de grupos);

Por último, Placco (2003) nos alerta para que a preocupação com o ensino de Psicologia não se restrinja somente aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, mas dirija sua preocupação para a relação professor-aluno. A autora nos instiga a investigar, refletir sobre essa relação que se concretiza no espaço da escola, mais especificamente em sala de aula. As relações entre professores e alunos são relações pessoais/ interpessoais e sociais, relações pedagógicas e educativas. Endossa a autora que os educadores devam ser incentivados a compreender a sala de aula como um lugar de conhecer o aluno, suas necessidades e demandas, como encontro de pessoas reais, com intenções e possibilidades quase infinitas de mudanças.

Diante do exposto, cabe, de fato, adotarmos uma postura ético-profissional, de reconhecimento que a Psicologia isoladamente não resolverá os problemas educacionais. Entretanto, por meio do estabelecimento de relações mais simétricas com a Educação e com as demais ciências que a cerca, este campo de conhecimento pode possibilitar mudanças para melhorar a qualidade da formação de educadores.

Nesse sentido, pensar as contribuições da Psicologia da Educação à Formação de Professores, é repensar o pluralismo de enfoques teóricos dessa ciência e o modo como se apresenta na formação docente, assim como é primordial passar a refletir a (re) construção da formação profissional em que o ensino de psicologia está inserido, de modo que venha a contribuir efetivamente com o processo formativo; além de ir ao encontro da integração e a inter-relação com as disciplinas pedagógicas e específicas.

5 – O Ensino de Psicologia da Educação nas Licenciaturas da UFPA

Apresentamos, nesta seção, uma análise sucinta da presença e evolução da Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura da UFPA, embora sejam escassos os registros que detalhem o desenvolvimento e realização desta disciplina nos currículos desses cursos, seja por meio de produções acadêmicas ou através de documentos, como atas e planos de ensino.

Consideramos importante re (construir) a história da Psicologia nas licenciaturas da UFPA, para saber como se deu e se desenvolveu esta disciplina nos cursos de formação de professores no ensino superior no âmbito local, até para perceber o movimento acadêmico e científico desta ciência, deste modo, a construção e levantamento aqui feito deve ser tomado mais como um ensaio desta história a contar.

Para tal, debruçamos-nos sobre a leitura de documentos institucionais que, de modo geral, tratam das licenciaturas e que demarcam, nas entrelinhas, a presença do ensino de Psicologia desde a regulamentação da Faculdade de Filosofia e Artes, em 1946, no estado do Pará, até o estudo do Plano de Ensino desta disciplina, que atualmente integra a formação pedagógica dos licenciandos, pois este reflete em seu conteúdo o movimento intradisciplinar ocorrido, com vistas a responder às exigências impostas pela realidade acadêmica e social.

5.1 – Uma história a contar ...

Com a finalidade de atender à política de formação de professores para exercerem o magistério secundário ou normal, foi regulamentada, em 1946, a Faculdade de Filosofia do Pará. Em seu Regulamento, a habilitação para a licenciatura ocorria no Curso de Didática, ofertado aos estudantes após concluírem os estudos específicos do Bacharelado. Para destacar os critérios estabelecidos para obtenção do diploma de licenciado explicitamos o artigo 49 do Regulamento:

Art. 49 – Ao bacharel, ou ao aluno que terminar o curso de desenho em estabelecimento de ensino que obedeça ao regime da Escola Nacional de Belas Artes, que concluir o curso de didática referido no art. 20 deste regulamento, será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado.

#1º - Para obter o diploma de licenciado, os alunos receberão formação didática, teórica e prática no ginásio de aplicação.

#2º - Os que não satisfizerem as exigências do parágrafo anterior não receberão o diploma de licenciado.

Essa organização dos cursos demonstra bem o modo de formação do professor. Com ênfase ao conhecimento técnico, em detrimento do conhecimento pedagógico.

No artigo 20 do regulamento da Faculdade de Filosofia do Pará, tratava-se da duração do curso de didática, que deveria ser de um ano, correspondendo à 4ª série ou quarto ano na formação do estudante. O mesmo artigo ainda tratava das disciplinas que constituíam o curso, que eram: a *Psicologia Educacional*, Didática Geral, Didática Especial, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

Podemos notar na composição das disciplinas do Curso de Didática que o ideário socializador da Escola Nova¹¹, como aos moldes de outros estados, rondava os currículos de formação dos professores no estado do Pará, este enfatizava os conteúdos das áreas de Psicologia, Sociologia e de Biologia que ocupavam importante posição nos cursos de formação da época.

Segundo Cunha (1995), a Psicologia Educacional nos anos de 1950 constituía-se “dos tópicos da Psicologia Geral, acrescido dos estudos específicos relacionados às situações de aprendizagem, como inteligência, linguagem e comportamento social do escolar” (p. 63). Este comentário nos evidencia a utilização dos conhecimentos da Psicologia Científica nos estudos de formação dos professores.

Em decorrência de decisões tomadas no interior de diferentes reformas de âmbito nacional, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará, que foi autorizada a funcionar em Belém em 1954, por meio do Decreto 35456. À época, era mantida pela Sociedade Civil de Agronomia e Veterinária do Pará¹².

¹¹ Segundo a análise de Cunha (1995) a legislação educacional dos anos de 1930 a 1950, anunciavam a inauguração de uma nova política educacional em favor da população que ainda se encontrava afastada da escola. Nesse contexto, à escola foi atribuída uma responsabilidade que transcendia a função estritamente pedagógica para exercer uma função socializadora, logo, a formação do professorado devia atender de finalidades político-sociais, com ênfase nas atividades práticas, a fim de que se assenhouassem das condições sociais sobre as quais atuariam (p. 61).

¹² Informações obtidas no texto Reformulação dos Cursos de Licenciatura: uma proposta para a Formação Pedagógica, produzido pelo Centro de Educação da UFPA, 1990.

Segundo Bertolo (1996), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará incorporou o Regulamento da antiga Faculdade de Filosofia do Pará, expressou o mesmo modelo implantado nas demais Faculdades existentes no território brasileiro, inclusive, obedeceu ao esquema identificado de “3+1” para a formação de professores, isto é, três anos de formação técnica e um ano de formação didática. Seu funcionamento iniciou no ano de 1955, com o oferecimento de quatro de seis cursos que haviam sido autorizados: Matemática, Letras Clássicas, Geografia e História (curso único) e Pedagogia.

Três anos depois, em 1957, foi criada a Universidade Federal do Pará pela Lei Federal nº. 3.191, sancionada pelo então Presidente Juscelino Kubitschek, após cinco anos de tramitação legislativa. Congregava as sete faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém: Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais¹³.

Entretanto, a estrutura curricular da Faculdade de Filosofia do Pará permaneceu a mesma e somente sofreu alteração com a Lei de Diretrizes e Bases Nacional – LDB nº 4.024, de 1961 e o Parecer 292/62 do Conselho Federal de Educação (CFE), A partir de então, uma série de modificações que sucederam à área educacional impuseram a reestruturação dos cursos superiores nos estados brasileiros.

Uma dessas modificações foi a extinção do Curso de Didática. Assim, a formação nas Licenciaturas passou a ser um grau equivalente ao Bacharelado, o que significou mudança no esquema tradicional 3+1. Pois, a disposição das disciplinas pedagógicas passou a fazer parte do currículo ao longo dos semestres e não apenas ao final dos cursos, o que tornou a licenciatura uma modalidade paralela ao bacharelado, podendo o aluno obter os dois diplomas, desde que cumprisse com os créditos de estudo dos conteúdos específicos de sua área em curso e os créditos das disciplinas que o preparavam para ser professor.

No final de 1969, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará foi extinta, resultado da reestruturação da Reforma Universitária (decreto lei 464/69), que contribuiu para alterar internamente a Universidade. Esta passou por uma nova estruturação de seus cursos que foram desmembrados entre os Centros de Estudos Básicos (abrangia as Ciências Exatas e Naturais,

¹³ Informações obtidas no *síte* da UFPA: www.ufpa.br , acesso em 28/06/2006.

Geociências, Ciências Biológicas, Filosofia e Ciências Humanas Letras e Artes) e os Centros de Formação Profissional (abrangia as Ciências Biomédicas, o Tecnológico, Sócio-Econômico, Agropecuário e de Educação) (COMUNICADO,1970).

Para Freitas (2000) essas mudanças na estrutura do ensino superior, implicitamente, pretendiam atingir os centros produtores de conhecimento e desarticular os núcleos do pensamento crítico.

A partir de então, o Centro de Educação foi criado pelo decreto nº 65.880/1969. Foi a primeira unidade universitária de ensino profissional e de pesquisa aplicada, ficando responsável pela administração do curso de Pedagogia e pela complementação pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFPA.

Assim, pela nova estrutura, a responsabilidade pela formação do professor ficava dividida entre os Centros de Estudos Básicos, incumbidos da formação específica e o Centro de Educação da formação de especialistas e de professores para atuar no ensino de 1º e 2º graus (COMUNICADO, 1970).

A complementação pedagógica dos Cursos de Licenciatura tinha duração de uma só série e, para obtenção do título de Licenciando na área de seus estudos específicos, os alunos teriam que cursar seguintes disciplinas:

1 – *Psicologia da Educação*:

1.1 – Aprendizagem

1.2 – Adolescência

2 – Administração Escolar

3 – Didática

4 – Prática de ensino sob a forma de Estágio Supervisionado na Escola de 2º grau.

Essas matérias constituíam o currículo mínimo para a habilitação ao magistério instruído pelo parecer 292/62. Em 1969, ocorreu apenas a substituição da Administração Escolar pela Estrutura e Funcionamento do Ensino, sendo fixada a duração mínima das matérias pedagógicas, estas deveriam ocupar na carga horária total dos Cursos de Licenciatura – pelos menos um oitavo (1/8)¹⁴.

¹⁴ Informações obtidas no texto Reformulação dos Cursos de Licenciatura: uma proposta para a Formação Pedagógica, produzido pelo Centro de Educação da UFPA, 1990.

Nesta nova estrutura curricular, Freitas (2000) ressalta a redução da parte pedagógica das licenciaturas de um quarto (1/4) para um oitavo (1/8) da carga horária total, ao retirar do currículo os Estudos de Fundamentos Biológicos e de Fundamentos Sociológicos da Educação. Contudo, a Psicologia Educacional foi mantida no currículo como disciplina obrigatória, dando ênfase aos estudos da Aprendizagem e Adolescência (Parecer 252/1969).

No Centro de Educação da UFPA, a organização das disciplinas dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura ficou sob a responsabilidade dos Departamentos de Fundamentos da Educação; Psicologia e Orientação; Organização Escolar; Estudos Didáticos e Metodológicos.

No Departamento de Psicologia e Orientação, faziam parte as disciplinas: Psicologia da Educação (Psicologia Geral, Psicologia Evolutiva, Psicologia Diferencial, Psicologia da Personalidade, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia Social); Princípios e Métodos de Orientação Educacional; Orientação Vocacional e Medidas Educacionais, estas disciplinas atendiam ao currículo do curso de Pedagogia.

Com a Resolução nº 528/1979, passou a vigorar o Regimento do Centro de Educação que organizou uma nova estrutura departamental, extinguiu o Departamento de Psicologia e criou novos, como: o de Métodos, Técnicas e Orientação da Educação; Administração e Planejamento da Educação; Educação Física e Desportos e; Fundamentos da Educação – quem ofertava (e ainda oferta nos dias atuais) a disciplina Psicologia da Educação para as Licenciaturas (COMUNICADO, 1970).

Para Freitas (2000), a Psicologia da Educação representou uma disciplina estratégica na organização curricular dos cursos de formação de professores nas licenciaturas, pois o ensino estava centrado nos princípios científicos dos processos de ensino e aprendizagem.

No final da década de 1970, surgem os movimentos em defesa da reformulação dos cursos de Pedagogia, sendo a discussão estendida à reforma das Licenciaturas¹⁵.

¹⁵ Este estudo não pretendeu fazer uma análise extensiva dos modelos de Formação de Professores nas licenciaturas no Brasil, o debate sobre esta temática no ensino superior vem ocorrendo desde a década de 70 no cenário da educação brasileira, nos fóruns de educadores, nas instituições universitárias, valiosos estudos e contribuições foram dados, com isto não pretendemos enveredar no momento por esta discussão. Contudo, pretendemos contribuir com

Neste Movimento, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) foi uma organização muito importante e serviu “*como um espaço de produção de conhecimentos sobre a formação de professores, denunciando os problemas e propondo alternativas para uma nova política de formação docente*” (FREITAS, 2000, p. 7). Nas últimas décadas, a ANFOPE vem criticando as políticas oficiais para a educação, ensino e formação, denunciando a retomada das concepções tecnicistas e conteudistas presentes na década de 1970, que vinham sendo superadas pelo Movimento de Educadores.

Em nível local, o Centro de Educação começou em 1981 a discutir a reformulação de seus cursos. E segundo o texto de Reformulação dos Cursos de Licenciatura, “*uma comissão de docentes foi designada para elaboração de uma proposta de um currículo integrado para os cursos de Pedagogia e Licenciatura, a partir de um núcleo comum de estudos, apoiados na idéia de que pedagogos e licenciandos devem ser antes de tudo, educador*”.¹⁶

Entre as modificações sugeridas por esta comissão, estavam a redefinição dos conteúdos e métodos que pudessem favorecer a integração das disciplinas pedagógicas entre si e destas com as da formação específica do licenciando; também sugeriram mudanças nas cargas horárias (CH) das disciplinas. Em relação à Psicologia da Educação, sugeriram o aumento de 75 para 90 horas, de modo a atender a formação e compreensão dos educandos de temas relativos à adolescência, pois, além de conhecer o processo de desenvolvimento, entendiam que o professor também precisava saber analisar o contexto psico-social no qual o adolescente se desenvolve. Por outro lado, o licenciando precisava também saber como ocorre a aprendizagem, quais as condições que nela interferem e quais os princípios que conduzirão a um ensino-aprendizagem mais eficiente. Por fim, argumentavam a necessidade do licenciando vivenciar o que aprende a fim de re-elaborar posturas educacionais coerentes e não somente ser um transmissor de informações. (ibid.; 1990). Nesse processo, reavaliou-se a proposta de ensino da disciplina Psicologia da Educação (Evolutiva e Aprendizagem) e esta comissão propusera a seguinte ementa:

esta temática a partir do lugar da Psicologia da Educação, enquanto fundamento da educação na formação de professores.

¹⁶ Informações obtidas no texto Reformulação dos Cursos de Licenciatura: uma proposta para a Formação Pedagógica, produzido pelo Centro de Educação da UFPA, 1990.

- *“A Psicologia aplicada à educação e seu papel na formação do professor. O desenvolvimento bio-psico-social do adolescente e suas implicações no processo educacional. O processo de ensino-aprendizagem do adolescente. A retenção e a transferência. Fundamentos psicológicos da avaliação e da aprendizagem”*. (ibid.; 1990).

Nesta proposta de ensino da Psicologia da Educação, demonstrava – se uma primazia de fundamentos psicológicos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno, mas também é dada ênfase a análise sociológica no seu processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a perspectiva de formação tinha como base a instrução que primava pela compreensão do processo evolutivo do ser humano, em especial da infância e da adolescência, a fim de selecionar os objetivos, metodologias de ensino e avaliação do aprendizado em acordo com os pressupostos do teórico César Coll (1987).

Não podemos afirmar se todas as modificações foram aceitas, contudo, o Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleceu um novo Currículo Mínimo para a formação pedagógica das licenciaturas e por meio da Resolução nº 1.894/ 1991, o Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA (CONSEP) prescreveu as seguintes disciplinas pedagógicas, que se estendem até os dias atuais nos cursos de Licenciatura desta instituição, que são:

- Introdução à Educação
- *Psicologia da Educação*
- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus
- Didática Geral
- Metodologia de Ensino
- Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)

A Resolução previa a implantação deste novo currículo para as Licenciaturas que continuaria sob a responsabilidade do Centro de Educação, mas articulado com os Colegiados dos Cursos de Licenciaturas. Assim, o Centro de Educação se configurou como o Centro responsável de oferecer as disciplinas pedagógicas aos 14 cursos mantidos pela UFPA – *Campus* de Belém, assim discriminados no quadro 1:

Quadro 1 – Cursos de Licenciaturas da UFPA – Campus Belém

ÁREA	CURSOS
Ciências Exatas e Naturais	Matemática, Física, Química
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas e Enfermagem
Filosofia e Ciências Humanas	Ciências Sociais, Geografia, História, Filosofia, Pedagogia e Psicologia ¹⁷
Letras e Artes	Letras, Educação Artística / Música e Educação Artística / Artes

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a formação docente tomou novo rumo implementando uma nova política educacional no país. A nova LDB pauta referências para a formação profissional docente e instituiu mudanças na educação básica.

Para efetivação desta política educacional, no que se refere à formação de professores nas licenciaturas, foram instituídas as Resoluções do CNE/ CP 1/2002 e 2/2002 que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. A partir, de então, foi impulsionada a elaboração de novas propostas curriculares para as licenciaturas, atendendo às exigências legais mas também as demandas sociais e acadêmicas.

NA UFPA, desde 1995, foi criado o Fórum das Licenciaturas¹⁸, com vistas a estabelecer ações acadêmicas para os Cursos das Licenciaturas e promover sua integração no âmbito da UFPA, reduzindo o descompasso entre as licenciaturas e a educação básica.

O Fórum tem continuamente reunido e promovido o debate sobre a (re) estruturação dos cursos de formação do educador, inclusive incentivando institucionalmente a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos

¹⁷ Dos cursos relacionados somente na Licenciatura em Psicologia, a disciplina Psicologia da Educação não é ministrada para os licenciandos deste curso. Até 1992, a disciplina era ofertada para todos os alunos como optativa.

¹⁸ O primeiro Fórum de Licenciaturas foi organizado na Universidade de São Paulo, em 1990, à época objetivou a criação de vários grupos de trabalho e a elaboração de documentos e propostas para a resestruturação dos cursos de licenciatura daquela universidade. Essa experiência foi estendida outras instituições de ensino superior (GATTI, 1995). Na UFPA, o Fórum das Licenciaturas é o espaço de discussão das questões pertinentes à formação de professores pela UFPA. No Fórum reúnem-se os diretores de centros, coordenadores dos cursos de licenciatura, coordenadores de campi, representantes dos alunos e a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (DAC em Revista, 2003).

de Graduação, considerando as diversidades regionais e a unidade institucional estabelecida pelas Diretrizes Curriculares da UFPA (Resolução 3.186/2004 - CONSEP).

Diante desses registros devemos estar atentos para o contexto em que vivemos, de novas propostas curriculares para as Licenciaturas na UFPA. Pois, como nos lembra Silva (2001), o currículo é um espaço de produção de sentidos, de significados, posições de sujeitos. O autor assim expressa:

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias curriculares, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é uma relação social. (SILVA, 2001, p. 22)

Logo, reconhecemos que as mudanças na política curricular, precedem disputas, interesses, negociações que – de modo particular – certamente influenciaram a permanência da Psicologia da Educação na formação de professores, ou seja, de algum modo, a Psicologia esteve sob interesses políticos, ideológicos que pressupunham relações de poder, que permearam os conhecimentos psicológicos aplicados à educação.

Contudo, nessa teia de relações que a Psicologia da Educação está inserida na formação de professores, torna-se pertinente pensarmos novos projetos curriculares, com os quais esta disciplina possa contribuir qualitativamente com o processo formativo e com a educação da região. Para tal, seria interessante o investimento em projetos curriculares que dessem espaço às singularidades de nosso contexto histórico, político e sócio-cultural, e pudessem aproximar os futuros professores da realidade educacional.

5.2 – O Contexto teórico da disciplina nas licenciaturas

A Psicologia da Educação, como disciplina nos cursos de formação de professores, sofreu modificações em seu conteúdo, refletindo as mudanças ocorridas em âmbito nacional, que em certos pontos impuseram limites e possibilidades à formação de professores e sua prática educativa. Atualmente,

a Psicologia da Educação continua a oferecer subsídios teóricos à formação docente dos licenciandos para sua atuação no ensino fundamental e médio.

Dessa forma, a Psicologia da Educação como elemento curricular nos cursos de formação de professores tem-se proposto a abordar junto ao licenciando vários aspectos da ciência Psicologia (Psicologia científica) e da prática educativa (Psicologia da Educação) da realidade escolar, como afirma Larocca (1999). Segundo esta autora, são por esses aspectos que os sujeitos transitam em busca de articular Psicologia e Educação, estas se relacionam em meio a contradições, assim como é contraditório a relação entre eles.

Como Psicologia da Educação, *“a disciplina encarna a unidade contraditória de ser e não ser só Psicologia e de ser e não ser só Educação”* (p. 44). Portanto, deve investir tanto no ser subjetivo – objeto de sua ciência – como no ser social, concreto da realidade social e educacional.

Para análise das representações do ensino de Psicologia da Educação nas licenciaturas da UFPA, apresentamos o Plano de Curso¹⁹ da disciplina, com a ementa e seus objetivos e conteúdo para compreensão dos conteúdos que circulam e são compartilhados pelos licenciandos:

¹⁹ Este Plano de Curso foi disponibilizado pelo Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação da UFPA, o mesmo vem sendo ofertado e trabalhado nos 12 cursos de licenciatura do *Campus* de Belém. Segundo apontamentos feitos, durante o exame de qualificação desta dissertação, pela Professora Dra. Laura Alves, com o ingresso de novas professoras (psicólogas) para ministrar a disciplina Psicologia da Educação no quadro efetivo do DFE, a partir de 1992, como, a própria professora Laura, Rosali Amaral, Rosimé Meguins e posteriormente, Professora Ivany Pinto, o Plano do Curso foi sendo reestruturado em seu conteúdo, bibliografia, de modo a desfazer o caráter patológico que era dado aos fenômenos psicológicos que se eram relacionados aos processos de aprendizagem. As modificações realizadas refletem o atual Plano de Curso apresentado nos Cursos de Licenciaturas.

Plano de Curso

Disciplina: Psicologia da Educação (Evolutiva e Aprendizagem)

Carga horária: 90 horas

Ementa – A Psicologia como estudo científico. A psicologia aplicada à Educação e seu papel na formação do professor. As correntes psicológicas que abordam a evolução da Psicologia da Educação. A contribuição das teorias do desenvolvimento e aprendizagem ao processo ensino-aprendizagem.

Objetivo Geral – Aplicar os princípios psicológicos a situação de ensino, identificando os fatores que norteiam o processo ensino-aprendizagem.

Objetivos Específicos – Compreender a importância da Psicologia da Educação na formação do Educador; Instrumentalizar teoricamente o futuro profissional da Educação quanto as questões psicopedagógicas percebidas no contexto educacional; Identificar as teorias da aprendizagem e desenvolvimento e suas influências no ensino, bem como, verificar os fatores intervenientes na aprendizagem; Reconhecer os fatores psicológicos que podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e principalmente possibilitando ao Educador a maneira mais eficaz de direcioná-lo.

Conteúdo Programático:

I – Fundamentação teórica da Psicologia da Educação

- História da Psicologia
- Objeto de estudo
- Influências Culturais
- Escolas de Psicologia: Behaviorismo, Gestalt, Psicanálise
- Relação da Psicologia com a educação
- A importância da Psicologia na formação do Educador e na Prática pedagógica

II – Desenvolvimento Humano

- Concepções do desenvolvimento: Inatista, ambientalista, interacionista.
- Aspecto do desenvolvimento humano: físico, emocional, cognitivo e social.
- Teorias do desenvolvimento humano: Piaget, Vygotsky, Wallon, Erickson, Freud.

III – Aprendizagem

- Relações entre desenvolvimento e aprendizagem
- Conceituação, características e princípios
- Teoria da Aprendizagem comportamentalista, cognitiva
- Relação da Teoria da Aprendizagem com prática pedagógica.

Assim, passamos a destacar alguns pontos de reflexão acerca deste plano, apoiando-nos em discussões já debatidas por alguns autores que pesquisam sobre o ensino de Psicologia:

- O primeiro, diz respeito aos temas relacionados que devem ser abordados, como a “Evolução da Psicologia como ciência e da Psicologia da Educação”; “As escolas psicológicas e sua relação com a educação”; “As contribuições da Psicologia da Educação na formação do educador e na sua prática educativa”; ainda, “As teorias e os aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem”.

A partir da abordagem desses temas, o ensino de Psicologia pretende dar uma visão panorâmica da ciência psicológica até tratar das contribuições da Psicologia da Educação na prática docente. Diante desta perspectiva de comunicar a Psicologia e a Psicologia da Educação, apoiamos-nos em algumas observações que o Professor Dr. Moisés Alves²⁰ teceu a respeito do Conteúdo Programático da disciplina no momento do exame de qualificação. Para ele, a disciplina parece ter um caráter mais informativo do que formativo, considera ter muita informação para uma carga horária de 90 horas, às vezes menos, 75 horas. Este referiu a importância de serem trabalhados temas do cotidiano da escola, da sociedade, do que propriamente com os temas científicos da disciplina. Não que estes sejam desnecessários, estes podem subsidiar as discussões, sustentar a compreensão de um ou de outro assunto em discussão. Também refletiu que a finalidade do ensino de Psicologia deva estar voltada para a formação do professor do ensino médio, que o conhecimento científico aprendido ajude-o a compreender os fenômenos psicológicos que se apresentam nos contextos educacional, social e do mundo. Neste sentido, alerta-nos: *“o licenciando não vai ser um bacharel em Psicologia, ele não vai produzir conhecimento psicológico, mais pode lançar mão desses conhecimentos em psicologia para aperfeiçoar sua prática, se isso for interessante para ele, acabará fazendo psicologia com certa qualidade”* (comentário do Professor Moisés Alves, setembro/2005).

- Em segundo, estão os objetivos pretendidos com o ensino da disciplina, notamos que os termos ou verbos utilizados para elucidar as finalidades do ensino se remetem às aquisições de ordem cognitiva, atitudinal e comportamental²¹. Na ordem cognitiva, objetiva-se que, intelectualmente, o licenciando compreenda, identifique e reconheça as questões psicológicas

²⁰ Professor Doutor do Departamento de Psicologia Experimental do Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Exame de qualificação em setembro/ 2005.

²¹ Apontamentos sobre a análise dos Planos de Ensino de Psicologia da Educação realizados na Tese de Doutorado de Saisi, 1996.

(objeto de estudo) nas situações de ensino, de modo a usar adequadamente as teorias e conceitos da psicologia, aplicando-os ao contexto educativo.

No aspecto atitudinal, espera-se do aluno a apreensão das informações da Psicologia da Educação, de modo que o aluno possa raciocinar e/ou atuar orientado pelos conhecimentos psicológicos sobre o contexto escolar. Assim, a verbo instrumentalizar reflete bem essa aquisição atitudinal à medida que o futuro professor pensa e age conforme os conhecimentos apreendidos.

Por último, quanto à aquisição de ordem comportamental, explicita-se no objetivo geral: *“Aplicar os princípios psicológicos a situação de ensino”*. Com este, a disciplina expressa seu caráter eminentemente prático. Almejando ao final, que o aluno faça a aplicação dos princípios psicológicos à educação, atue utilizando-se desses princípios às situações escolares.

Contudo, o ensino de Psicologia, a partir deste Plano de Ensino, parece estar mais comprometido em informar os princípios da ciência psicológica do que conjugar os fundamentos (científico e educacional) para dar conta do trabalho pedagógico, constituindo-se em uma disciplina aplicada e pragmática. Quanto as finalidades do ensino não se evidencia a aquisição de uma postura crítica, política e reflexiva dos futuros licenciados.

Essa visão da disciplina psicológica de natureza aplicada foi reacendida em pesquisas e trabalhos amplamente difundidos no Brasil, de autoria do espanhol César Coll²², nos anos de 1990. Para este autor a finalidade principal desta disciplina é ser útil e aplicar os conhecimentos, os princípios e os métodos da psicologia para a análise e o estudo dos fenômenos educativos. Logo, a psicologia deve tanto atender às exigências da Psicologia científica como deve colocá-los à disposição e/ ou aplicá-los diretamente à ação educativa (COLL, 1999).

Esse enfoque de aplicação dos conhecimentos psicológicos para compreensão dos fenômenos educacionais foi qualificado por GATTI (2003) como uma vertente de pesquisa em Psicologia da Educação, que privilegia a Psicologia – como referência central – à Educação, *“tendo como um dos objetivos, um retorno para o próprio corpo de conhecimentos em Psicologia, e como outro objetivo, uma aplicação da Psicologia como extensão de seu*

²² COLL (1987) foi um dos principais responsáveis pela proposição e implementação da reforma curricular na Espanha e também aceitou ser consultor dos Parâmetros Curriculares Nacionais formulados pelo MEC (Ministério da Educação e Desporto).

campo de ação” (p. 108). Assim, não são raros os trabalhos em livros, pesquisas em que determinada situação é vista ou analisada sob o olhar de certa abordagem psicológica (exemplos da Psicanálise, do Behaviorismo), enriquecendo a própria teoria, seja aperfeiçoando-a ou confirmando certos conceitos, segundo Gatti a Psicologia da Educação:

é assumida como dando suporte ao ensino, oferecendo conhecimentos de Psicologia da criança e do adolescente e desenvolvimento cognitivo, cabendo à área educacional usar esses conhecimentos integrando-os como formas de ação pedagógica. Em extremo, mas nem sempre, ao mesmo tempo em que se pensa instrumentar a Educação, assume-se o controle dos procedimentos e processos educacionais reduzindo-se as ações pedagógicas a rituais de aplicação dos conhecimentos que a Psicologia oferece, como transposições diretas ou quase diretas (2003, p. 108).

Deste modo, o subsídio teórico que a Psicologia da Educação oferece à Educação busca privilegiar os fenômenos psicológicos, contribuindo para as teorizações da Psicologia, enquanto o contexto educacional serve como campo de aplicação dos conhecimentos psicológicos.

Possivelmente, reside nesta perspectiva a crítica à ciência psicológica na educação, pois para alguns autores a relação entre Psicologia e Educação não passou de uma *“transposição mecânica de um conhecimento psicológico para a situação de educação, calcado em uma concepção de homem abstrato, descontextualizado e, portanto, inadequada à educação brasileira”* (SAISI, 1996, p. 12).

Para GATTI (2003) esta vertente muito tem contribuído para os estudos e pesquisa em Psicologia da Educação, mas precisa superar o forte reducionismo psicológico imposto por algumas políticas específicas nesse campo. A autora reconhece a importância de se manter o rigor nos estudos científicos, a exemplo dos estudos cognitivos, mas reitera a necessidade da Psicologia da Educação buscar uma perspectiva mais complexa, integrando-se às várias áreas, e não partindo de uma única lente – a psicológica – de modo a contribuir para uma perspectiva transdisciplinar do contexto educacional e social.

- Para findar nossas reflexões sobre o Plano de Ensino. Quais correntes psicológicas constituem o ensino da Psicologia da Educação?

Ao percorrer o Conteúdo Programático da disciplina, listamos o estudo das Escolas Psicológicas: “Behaviorismo, Gestalt, Psicanálise”; “os

estudos das teorias do desenvolvimento humano e aprendizagem de Piaget, Vigotsky, Wallon, Erickson e Freud”. Dessa maneira, o ensino de Psicologia tenta abranger todas as abordagens psicológicas, indo dos estudos comportamentais de Skinner, da Gestalt de Fred Keller , da Psicanálise de Freud , até os estudos construtivistas e sócio-interacionista de Piaget e Vigostky.

Quanto a abordagem da diversas teorias ou vertentes psicológicas, não há consenso sobre quais teorias ou se todas as teorias devam ser trabalhadas ou estudadas. Para Rojas (2004) a Psicologia da Educação é uma disciplina que sempre apresentou certa pluralidade teórica com diversas teorias psicológicas que orientam os processos de aprendizagem e desenvolvimento, “*é uma disciplina pluriparadigmática (p.8)*”. Para este autor cada um dos paradigmas psicológicos²³ que se tem usado no contexto educativo propõe uma maneira diferente de entender o discurso e os processos educativos em suas distintas teorias. O que considera uma característica vantajosa, dando possibilidade ao debate, à crítica, fatores importantes que repercutem no desenvolvimento da disciplina.

Ao intencionar que o licenciando conheça os fundamentos das teorias ou abordagens psicológicas, espera-se que estes possam analisar a natureza de cada discurso, suas possibilidades e limitações ao processo educativo.

Larocca (1999) entende que, na formação de professores, devemos propiciar os conhecimentos das diversas abordagens psicológicas. No entanto, o contato com esse conhecimento deve levar em conta as condições históricas em que foram produzidos, a “que” ou a “quem” ele serve e como pode ser utilizado para que possa contribuir com o processo educativo.

Para esta autora, ao se privilegiar um enfoque teórico na formação de professores, pode-se provocar um equívoco científico e prejudicial a determinada teoria, quando utilizada para fins de reformulações na política educacional, “sequestrando” certo fundamento teórico para justificar suas proposições político-ideológicas, tomando-a como única a oferecer contribuições para os problemas enfrentados no âmbito escolar. (p.21)

²³ A palavra *paradigma*, cunhada por Thomas Kuhn, diz respeito a formulações originais que passam a fornecer fundamentos para práticas de pesquisa em uma área científica. Tais formulações fundam métodos de investigação, modos de abordar os problemas os problemas da área, delimitando, inclusive, maneiras específicas de responder a indagações. (CUNHA, 2003, p. 8)

Por outro lado, Coll (1987) assinala que falta à Psicologia da Educação *“um marco teórico unificado e coerente que permita dar conta dos múltiplos e complexos aspectos implicados nos processos de crescimento pessoal e da influência exercida sobre eles pelas atividades educativas escolares”* (p. 49). Ou seja, a Psicologia da Educação não dispõe de conhecimentos próprios dessa área, apresenta fundamentos teóricos muito dispersos com pouca concordância que possam dar conta dos múltiplos aspectos presentes no âmbito escolar.

Este autor compreende que o uso de múltiplas abordagens pode nos levar para o *“ecletismo fácil”*, implicando em práticas pedagógicas contraditórias, Por outro, nos alerta que o excessivo *“purismo”*, centrado numa única teoria psicológica, também pode nos levar a ignorar contribuições significativas das pesquisas *“psicoeducativas”* contemporânea (p. 50).

Por sua vez, Coll (1987) sugere a adoção de *“um conjunto de teorias e explicações que, embora discrepantes em numerosos pontos de importância, consagram uma série de princípios comuns ou pelo menos não-contraditórios”* (p.50). Assim, sugere uma seleção coerente de teorias com princípios afins, que não devam ser consideradas como prescrições educativas restritivas, mas elementos norteadores no currículo da formação.

Embora tenhamos feito comentários a respeito do Plano de Ensino, não intencionamos propor alterações na ementa, nos objetivos e no conteúdo programático da disciplina Psicologia da Educação, tão somente pretendemos levantar reflexões, questionamentos que contribuam para o debate acadêmico da comunidade envolvida com esse campo de conhecimento.

Por fim, parafraseamos Milton Nascimento: *“Se muito vale o que foi feito, Mais vale o que será. E o que foi feito é preciso conhecer, para melhor prosseguir”*. Esses versos expressam bem a importância de conhecer como evoluiu determinada área de conhecimento, no caso da Psicologia da Educação, mesmo sendo recente o seu desenvolvimento enquanto ciência e como disciplina na formação de professores, em muito contribuiu com a formação docente ao longo de sua história. Esta Psicologia sobreviveu a todas as mudanças implementadas na política educacional do país, apesar de todas as críticas sofridas pelo modo de lidar com os problemas do escolar e da aprendizagem. Assim, foi preciso conhecer para melhor prosseguir e contribuir.

III – Os Caminhos Percorridos – diretrizes metodológicas

*“Ergueu no patamar quatro paredes sólidas,
tijolo com tijolo num desenho mágico.”
(Chico Buarque de Holanda)*

Como já anunciamos, para a construção teórico-metodológica, apoiamos-nos na teoria das representações sociais para subsidiar este estudo, que assume a perspectiva da abordagem processual ou dinâmica, cuja ênfase é voltada para o estudo dos processos de produção das representações sob o exame das determinações sociais que interferem na elaboração cognitiva dos dois elementos constitutivos das representações: a objetivação e a ancoragem.

Para ampliar a compreensão dos elementos constitutivos das representações, realizamos uma modesta incursão na organização dos conteúdos que estruturam o Núcleo Central (NC) das representações dos estudantes de licenciaturas sobre o ensino de Psicologia da Educação.

Por conseguinte, conforme orientação de Jodelet (2001), a estrutura deste trabalho se organizou em torno das três questões básicas — sugeridas pela autora — para descrição e análise das representações dos estudantes sobre o ensino de Psicologia da Educação, que são: *“Quem sabe e de onde sabe?”*; *“O que e como se sabe?”*; *“Sobre o que se sabe e com que efeito?”*. Tais formulações delineiam os campos de estudo das representações sociais, que correspondem, respectivamente, às condições de produção e circulação; os processos e estados e; o estatuto epistemológico das representações sociais.

Neste estudo, a primeira questão (*Quem sabe e de onde sabe?*) corresponde às condições nas quais ocorrem a produção e a circulação das representações sociais sobre o ensino da Psicologia da Educação. Inicialmente, compreendemos que os sistemas simbólicos que se organizaram em torno desta disciplina se apóiam em referências longínquas, estas foram apresentados no capítulo 2. Essa arqueologia da Psicologia da Educação é muito importante para entender a produção e circulação das representações dos licenciandos no contexto atual de formação, uma vez que esta disciplina é reconhecida como um dos fundamentos da educação e ocupa um lugar essencial nos currículos da formação de professores — além de possuir um

discurso bastante sedutor: o de subsidiar teórica e tecnicamente o docente em sua ação educativa.

A segunda questão (*O que e como se sabe*) corresponde ao pensamento consensual sobre o objeto. Neste caso, *as representações sociais dos estudantes de licenciatura sobre o ensino da disciplina Psicologia da Educação no contexto da formação docente*. Para tal, privilegiamos a descrição dos discurso escrito e oral dos licenciandos, para apreensão dos significados e das imagens que estes estudantes atribuem à disciplina no contexto de formação. Desta feita, organizamos, no capítulo 4, as categorias temáticas que emergiram dos discursos dos licenciandos, analisamos os elementos constitutivos das representações (ancoragem e objetivação – núcleo figurativo) e identificamos a hierarquia desses elementos (NC).

Quanto a terceira questão, (*Sobre o que se sabe e com que efeito?*) partimos para a análise e interpretação dos discursos. Centralizamos, no quarto e último capítulo, os significados e os consensos das representações sociais compartilhadas pelos licenciandos. Analisamos as imagens e os significados dos discursos que permitiram a compreensão das dimensões que estruturam as representações sociais do ensino de Psicologia da Educação e das dimensões que cercam o processo de ensino-aprendizagem no contexto de ensino desta disciplina.

Esses pressupostos metodológicos colaboraram para descrição e análise das representações sociais. Para tanto, estivemos, desde o início deste estudo, mobilizadas com a seguinte problemática: *Quais são as representações dos estudantes egressos da disciplina sobre o ensino de Psicologia da Educação e suas implicações na formação docente?*

A partir desta questão, construímos a metodologia deste estudo, na qual articulamos a experiência acumulada como professoras formadoras, com indagações e observações de nossas leituras e escrituras sobre o objeto de estudo e partimos para a pesquisa empírica.

Nosso interesse de esboçar um desenho que revelasse o sistema simbólico das representações sociais dos licenciandos sobre a Psicologia da Educação alinhou-se nos objetivos de compreender, identificar e analisar os pensamentos consensuais compartilhados pelos estudantes acerca do ensino da disciplina no contexto da formação docente.

Neste capítulo, apresentaremos os caminhos percorridos neste estudo: o tipo de pesquisa, o lócus da pesquisa, a escolha e a caracterização dos sujeitos, os instrumentos, a coleta dos dados e os procedimentos de análise.

1 – O tipo de pesquisa

As investigações em representações sociais têm privilegiado uma abordagem metodológica qualitativa para compreensão dos fenômenos²⁴ estudados. Contudo, na última década, a análise de dados nesse campo tem feito recurso a um conjunto de análises estatísticas, como complementares do trabalho de análise. O que também tem permitido aumentar consideravelmente as amostras de estudos qualitativos para números antes inacessíveis (PEREIRA, 2005).

A seleção dos métodos e técnicas não se fez sem enfrentamentos e desafios. Pois, diante da diversidade pluri-metodológica, que atualmente esse o campo dispõe (uma vez que não apresenta uma única matriz metodológica), faz com que cada pesquisador privilegiasse as suas técnicas de recolha de dados e, por sua vez, a análise dos mesmos com base no objeto de estudo.

Nessa perspectiva, utilizamos uma abordagem metodológica centrada em aspectos qualitativos e quantitativos, que permitisse dar sentido / significado ao nosso objeto de estudo. Quanto aos aspectos qualitativos, recorreremos à análise do discurso escrito e oral dos estudantes, para apreensão das representações sociais, que se concretizam em relações complexas e que necessitam ser interpretadas de forma ampla.

Em relação aos aspectos quantitativos, adotamos a análise de estatística simples (frequências absolutas e relativas) sobre as respostas dadas nas técnicas de recolha dos dados. A análise estatística possibilitou-nos

²⁴ Os fenômenos de representação social estão ‘estampados por aí’, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social. (...) Os fenômenos de representação social são mais complexos do que os objetos de pesquisa que construímos a partir deles. Isso quer dizer que há uma simplificação quando passamos do fenômeno ao objeto de pesquisa. (SÁ, 1998, p. 21-22)

avaliar a frequência e a relação entre os dados, além de apreender a dinâmica da evolução do fenômeno estudado.

Consideramos que esta associação de abordagem quali-quantitativa pode ser justificada pela própria análise de conteúdo quando recorre à frequência relativa para análise da relação das respostas.

Por fim, Gamboa (2002) confere que muitas pesquisas em ciências sociais são expressas em números, pois quando interpretadas e contextualizadas, à luz da dinâmica social, a análise torna-se qualitativa. Desse modo — conclui — é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica para explicação e compreensão do objeto.

2 – O *locus* da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Pará – *campus* de Belém, capital do estado do Pará, com estudantes de seis cursos com habilitação exclusiva em Licenciatura, quais sejam: Ciências Biológicas; Física; Química; Educação Artística – Música; Educação Artística – Artes Plásticas e; Letras.²⁵

Os critérios para a escolha do *Campus* Belém, deram-se em função deste integrar um maior número de licenciaturas em regime regular e na facilidade de acesso às informações institucionais e dos discentes. No mais, a UFPA, é uma universidade *multicampi*, isso impõe ao pesquisador alguns limites, dentre estes o de recursos financeiros e de alcance dos sujeitos em todos os seus campi. Um outro critério para escolha desta instituição deveu-se à identidade com a instituição, visto que não nos destituímos da vivência como discente e na condição de professora-formadora, o que nos facilitou o caminho na fase de coleta de dados.

Com base nas informações do Catálogo dos Cursos de Graduação da UFPA (2005), que descreve e caracteriza os cursos de graduação desta universidade, levantamos alguns dados sobre os cursos de licenciaturas e apresentamos um quadro-síntese (Quadro 1), com informações gerais sobre as licenciaturas pesquisadas.

²⁵ O curso de Pedagogia foi excluído por apresentar uma estrutura específica de formação profissional de professores que difere dos demais cursos.

Quadro 2 – Síntese dos dados sobre os cursos de licenciatura.

Cursos	Regulamentação	Duração	Atuação nos níveis de ensino
Biologia	1978	5 anos	F / M / S *
Física	1972	4 anos	M / S
Química	1980	4 anos	F / M
Ed. Art. - Artes	1993	4 anos	F / M
Ed. Art. - Música	1994	4 anos	F / M
Letras	1989	4 / 5 anos	F / M

* Níveis de ensino: F – Fundamental / M – Médio / S – Superior

Segundo as informações dispostas no Catálogo dos Cursos de Graduação da UFPA (2005), a regulamentação destas licenciaturas ocorreu entre as décadas de 1970 e 1990, o curso de Letras, apesar de ter tido sua regulamentação em 1989, foi o primeiro curso desse grupo a ser criado em 1954, data da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, à época responsável pela formação de especialistas em Educação.

Já o curso de Educação Artística, com habilitação em Música, foi criado em 1989, resultado de um esforço coletivo para atender à demanda de musicistas, técnicos e instrumentistas dessa área que migravam para outros estados, buscando a habilitação. Sua regulamentação ocorreu em 1994, enquanto o ano de criação da habilitação em Artes data de 1976.

É importante ressaltar que, nos cursos de Artes e Música, os candidatos prestam, previamente, um exame prático específico durante o vestibular para serem avaliadas suas habilidades para a formação nesses cursos.

O curso de Química foi criado no ano de 1972. E o de Biologia e Física não citam data de criação.

Quase todos os cursos têm duração de quatro anos, o que equivale a oito semestres, e as disciplinas são distribuídas em 8 blocos. Com exceção de Biologia, que totaliza cinco anos de curso, e Letras, que também tem a mesma duração quando se trata das turmas noturnas.

Por fim, os cursos de licenciatura habilitam profissionais para o exercício do magistério. O diploma concedido faculta-os a lecionar nos níveis de ensino: fundamental e médio.

A escolha destes cursos deveu-se a crença de que os alunos que optaram pela carreira do magistério, têm para si, que de alguma forma, receberão a formação que os habilitará a exercer a profissão de professor. Logo, deparar-se-ão com disciplinas didático-pedagógicas que contribuirão para tal.

No entanto, pesquisas que trataram do perfil do licenciando, revelam que a opção por uma licenciatura para ingresso no ensino superior nem sempre reflete uma opção interessada na busca por uma formação inspirada no desejo e satisfação de ser professor (PEREIRA, 2000).

Muitas vezes, reflete um paradoxo, sentido por parte de professores e alunos: de um lado está a escolha pela profissão de professor; de outro lado, o desânimo e desinteresse pelas disciplinas pedagógicas, sobretudo com a Psicologia da Educação, que objetiva a compreensão das concepções teóricas do desenvolvimento do sujeito e dos processos de ensino-aprendizagem necessários às ações pedagógicas dos professores. Essas reflexões contribuíram para a análise das representações dos licenciandos sobre o ensino da Psicologia da Educação.

3 – Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos-licenciandos são alunos egressos da disciplina, ou seja, aqueles que já cursaram a disciplina ofertada pelo Centro de Educação da UFPA – Campus de Belém. A escolha desses alunos egressos deu-se em função destes já terem cursado a Psicologia da Educação e, de certa maneira, terem interagido sobre o ensino da mesma. Por certo, compartilharam e trocaram opiniões, idéias e informações. Neste sentido, estas partilhas podem servir de pistas importantes para as inferências das representações dos estudantes sobre a Psicologia da Educação no seu contexto de formação.

Definimos os seguintes critérios para delimitação dos sujeitos participantes de nosso estudo:

- Alunos regularmente matriculados em cursos de exclusiva habilitação em Licenciatura e;

- Alunos que cursaram a disciplina Psicologia da Educação, ou seja, egressos da disciplina e que estavam cursando outras disciplinas pedagógicas do Centro de Educação.

A partir da definição dos sujeitos da pesquisa, fomos à busca da identificação e abordagem das turmas e dos alunos. Para tal, tivemos o acesso às Listas de Oferta de Disciplinas referentes ao 2º semestre de 2005, cedidas pelos Departamentos de Fundamentos da Educação (DFE); Departamento de Métodos, Técnicas e Orientação de Educação (DMTOE) e Departamento de Administração e Planejamento da Educação (DPPE) que ofertam as disciplinas pedagógicas do Centro de Educação.

Neste estudo, diante das adversidades, como a identificação dos licenciandos egressos da disciplina, a localização das turmas, dos professores (de maneira a fazer contatos prévios), percorremos 10 turmas entre as disciplinas de Didática Geral, Estrutura e Funcionamento de Ensino Fundamental e Médio, e mais turmas de Metodologia e Práticas de Ensino, de modo a ter acesso aos sujeitos.

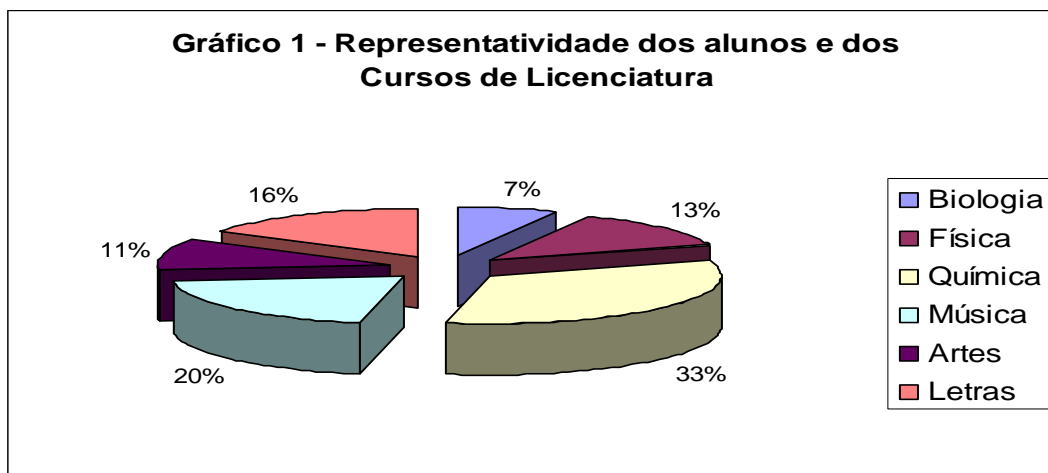
Diante desses parâmetros, adotamos uma amostragem não probabilística, de modo a eleger os sujeitos participantes por acessibilidade ou por conveniência. Neste caso, é possível o pesquisador selecionar os sujeitos a que tem acesso, excluindo os inconvenientes. Admitindo-os que esses possam representar o universo investigado (o que serve para estudos exploratório ou qualitativo). Pois, do contrário, as amostras probabilísticas exigem *“um arrolamento completo de todos os membros da população [...] o que nem sempre é fácil”* (LEVIN, 1987, p. 120 *apud* SILVA, 2004, p. 94).

3.1- Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos – estudantes de licenciatura que colaboraram com este estudo, são de ambos os sexos, na maioria do sexo masculino e se encontram na faixa etária de 19 a 24 anos. Estavam em sua maioria cursando o 4º e 6º semestres do ensino superior nos turnos diurno e noturno dos seus respectivos cursos de licenciatura²⁶.

²⁶ O perfil acadêmico e socioeconômico dos licenciandos foi analisado a partir dos dados pessoais solicitado no questionário.

Do conjunto dos alunos, a maioria cursa a licenciatura em Química (33%), os alunos com menor participação na pesquisa são alunos da licenciatura em Biologia (7%), os demais cursos tiveram a seguinte representatividade, conforme se observa na figura abaixo (gráfico 1):



A concentração no curso de química deveu-se à acessibilidade a turma, a colaboração da professora (de Estrutura e Funcionamento do Ensino) e à formação homogênea da mesma, pois não havia alunos de outras licenciaturas. Nos cursos de Música, Artes e Letras, encontramos turmas mistas, ou seja, mais de uma licenciatura cursando a mesma disciplina, como Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino.

Essa formação das turmas com relação às disciplinas pedagógicas parece contar com uma certa flexibilização na matrícula dos licenciandos, pois, conforme o desenho curricular desses cursos²⁷, a Psicologia da Educação aparece nos primeiros semestres juntamente com o ensino da disciplina Introdução à Educação. Destacamos esse comentário, pois, esse foi um fator limitante da pesquisa, encontrar os alunos egressos da Psicologia da Educação nas demais disciplinas pedagógicas, quando, pelo currículo dos cursos, os alunos matriculados nessas disciplinas já deveriam ter cursado a Psicologia da Educação.

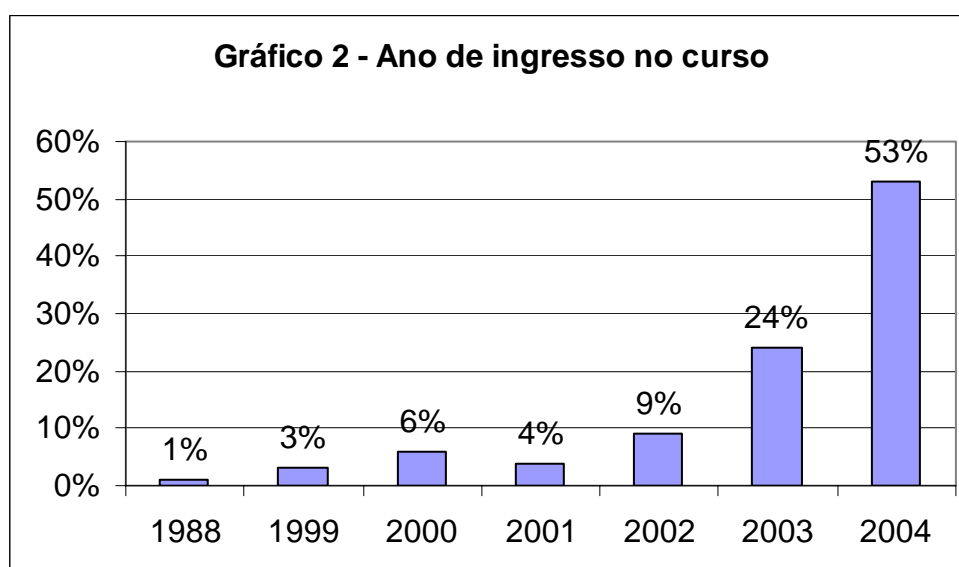
Quanto aos cursos de Física e Biologia, que apresentam um número mais reduzido de participantes, pareceu-nos que o bloco de disciplina não tem muita funcionalidade, como declarou o Coordenador do Curso de Física, pois neste curso, a necessidade dos alunos de conciliarem horário de trabalho com

²⁷ Foram revistos os Desenhos Curriculares dos cursos de licenciaturas que fizeram parte desta pesquisa, de modo a verificar o posicionamento da disciplina Psicologia da Educação no curso.

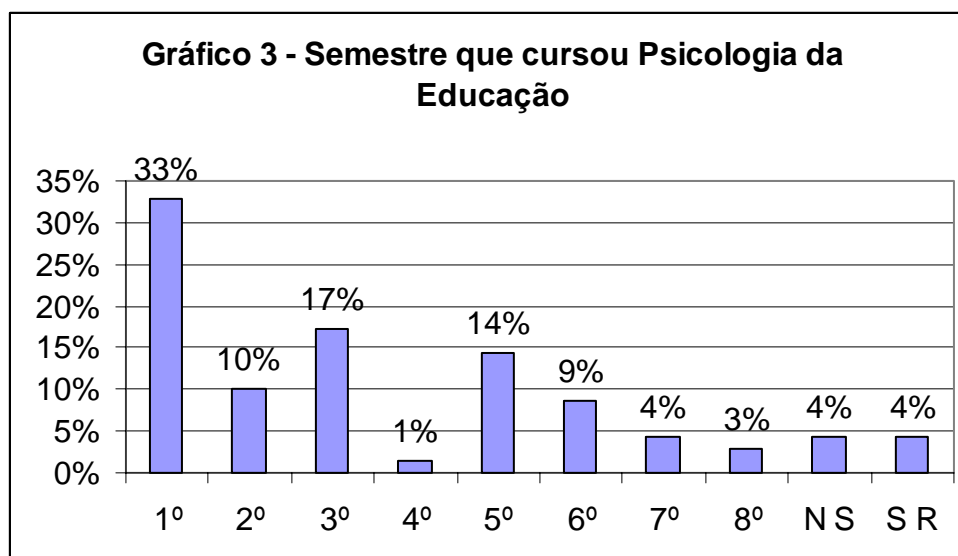
o de aula resulta na necessidade de flexibilização na oferta das disciplinas, sendo estes alunos matriculados em turmas que se formam a partir de outras licenciaturas. Com essa situação apresentada, tornou-se difícil identificar os alunos que haviam cursado a disciplina. Assim, recorreremos aos ex-alunos da pesquisadora para que fizessem parte da pesquisa. Estes alunos estão em fase de conclusão do curso.

O curso de Biologia, segunda licenciatura com menor participação de alunos, realizou sua reestruturação curricular no ano de 2001, redimensionando a disciplina Psicologia da Educação, cujo nome foi substituído por Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, esta teve a carga horária diminuída de 90h para 34h, no 3º módulo — o que a diferencia das demais licenciaturas. Por isso, também recorreremos aos alunos que fazem parte do antigo desenho curricular desta licenciatura, que são poucos e também estavam em fase de conclusão de seus cursos.

Quanto ao *ano de ingresso no curso e o semestre que cursam* (Gráfico 2), mais da metade (53%) dos alunos ingressaram na universidade no ano de 2004 e, à época da pesquisa, encontravam-se cursando o 4º semestre (51%). Ainda encontramos alunos que ingressaram nos anos de 1998 (1%) e 1999 (3%) que atualmente estão no 9º e 10º semestres, são alunos concluintes mas por questões de ordem desconhecidas atrasaram o término dos cursos que normalmente são de 8 semestres.



Com relação ao *semestre que cursou a disciplina*, observamos que 33% dos alunos cursaram a disciplina no 1º semestre, 17% no 3º semestre, enquanto que 14% no 5º semestre, como mostra o gráfico 3 abaixo:

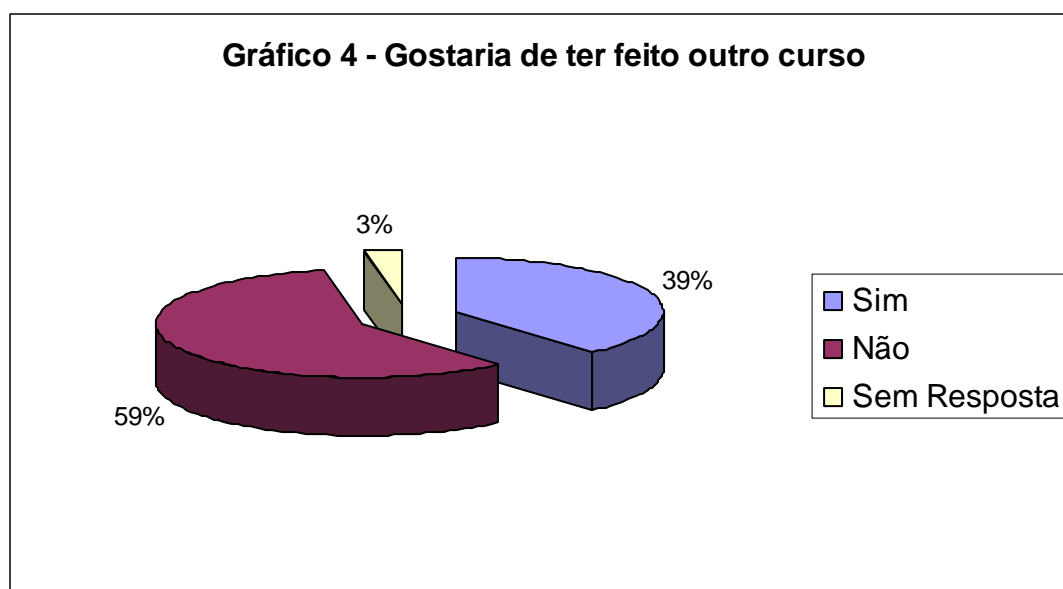


A predominância de realização da disciplina nos três primeiros semestres resulta da nova reordenação das disciplinas pedagógicas a partir da reestruturação curricular dos cursos de licenciatura²⁸. Com essa nova organização dos cursos, foi se superando o tradicional “esquema 3 + 1” que perdurou por muitos anos nas licenciaturas, onde havia uma nítida separação dos conteúdos específicos e pedagógicos nos currículos.

Entretanto, neste conjunto de alunos, notamos àqueles que cursaram a disciplina no 7º e 8º semestre, possivelmente estes discentes fizeram parte de uma estrutura curricular, ainda no antigo esquema. Esta constatação confirma a coexistência de modelos curriculares diferenciados nos cursos de licenciaturas: aqueles que já passaram por mudanças e outros que ainda estão em processo de implementação e convivem com a matriz curricular ainda no antigo modelo.

Questionados se *gostariam de ter feito outro curso de graduação*, 59% dos alunos responderam que “não”, e 39% responderam “sim”. Veja os dados no gráfico 4 abaixo:

²⁸ Impulsionada pela adoção de uma nova política acadêmica para os cursos de licenciatura iniciada nos anos 90 com a criação dos fóruns permanentes de discussão. O Fórum de Licenciatura da UFPA foi instalado em 1995, e a reestruturação dos cursos ocorreu obedecendo aos dispostos das resoluções 01/2002 e 02/2002 do CNE/ CP que institui a organização dos cursos de licenciatura no país.



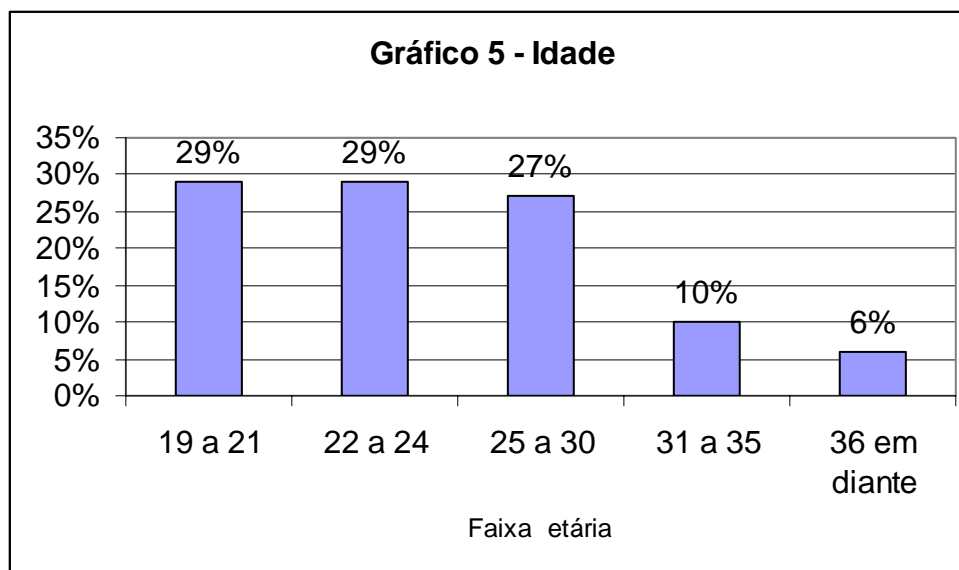
Este quadro mostra o que algumas pesquisas já revelaram sobre a opção pela licenciatura. Em muitos casos, a decisão por um curso de licenciatura não vem como uma opção preferencial, às vezes, ela acontece após várias tentativas em outros cursos de graduação, que devido à grande concorrência acabam por prestar vestibular para os cursos que possam ter maiores chances de ingresso no ensino superior, como as licenciaturas (SANTOS & ANDRADE, 2003).

Os entrevistados que responderam “sim”, reforçaram ainda: *qual curso gostaria de ter feito?* As respostas citam 19 cursos de graduação diferentes, veja os cursos e sua frequência: Comunicação/ Publicidade (15%); Biologia (11%); Engenharia da Computação (7%); História (7%); Medicina (7%); os demais cursos Administração, Biomedicina, Direito, Educação Física, Engenharia Elétrica, Engenharia de Produção, Engenharia de Telecomunicações, Farmácia, Filosofia, Física, Letras, Matemática, Odontologia, Sociologia foram citados apenas uma vez, o que corresponde à frequência relativa de 4% cada curso citado.

Os dados acima, mostram uma predominância nos cursos técnicos, vistos socialmente com melhor valorização profissional em detrimento dos cursos de licenciatura, que são vistos com pouco prestígio social, baixa remuneração, resultando na desvalorização do magistério e de seus profissionais. (ibid.; 2003).

No que se refere à *idade dos sujeitos*, esta foi subdividida em seis faixas etárias. Os dados da pesquisa revelam um número igual de participantes

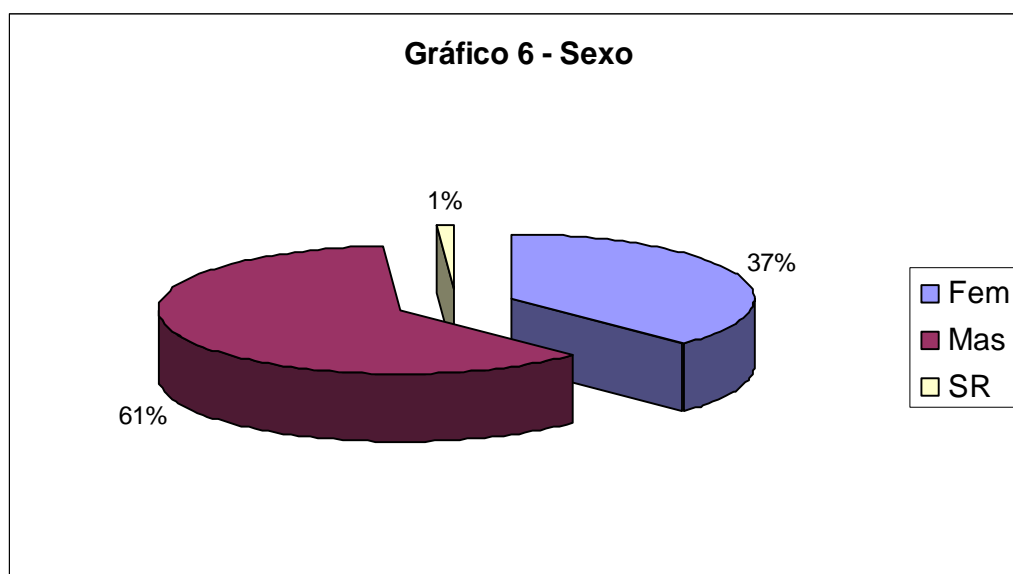
(29%) entre as faixas de 19 a 21 anos e 22 a 24 anos, seguida daqueles que apresentam idade entre 25 a 30 anos (27%), com declínio aos 36 anos em diante (6%). Veja a figura abaixo (gráfico 5):



Sobre a *idade dos sujeitos*, observamos que estes ingressaram no ensino superior por volta dos 17 anos, considerando o ingresso no ano de 2004 (53%) e que à época da pesquisa cursavam o 4º (51%) e 6º semestres (24%). Constatamos que estes sujeitos são muito jovens e que, possivelmente, aos 21 e 23 anos estarão fazendo parte do mercado de trabalho do magistério.

A pouca idade dos licenciandos pode está relacionada a diversos fatores de ordem social, econômica e cultural, estes merecem de melhor investigação, mas de acordo com Candau (1997) “*o magistério é para muitos uma contingência e os cursos de licenciatura uma possibilidade, na maioria das vezes mais fácil, de obter um diploma*” (p. 32). Portanto, a opção pelo magistério que antes se definia pelo dom e virtude, agora é determinada por questões sociais e econômicas, pois o exercício do magistério ainda é o ingresso mais fácil no mercado de trabalho.

Os licenciandos entrevistados são, em sua maioria, do sexo masculino (61%) e do sexo feminino (37%), conforme mostra o gráfico 6:



Como já mencionado, os cursos de licenciaturas envolvidos neste estudo são: Ciências Biológicas, Física, Química, Educação Artística – Música, Educação Artística – Artes Plásticas e Letras. Segundo os dados, notamos uma predominância de alunos do sexo masculino, com exceção dos curso de Letras, Biologia.

Quanto à natureza desses dados, é sabido que os cursos de Física e Química atendem, tradicionalmente, ao público masculino. Fazem parte do campo das ciências naturais e exatas, áreas ligadas ao pensamento científico, racional, e à tecnologia, conceitos culturalmente atribuídos ao universo profissional masculino. Esta crença pode ser um dado pouco atrativo do contingente feminino.

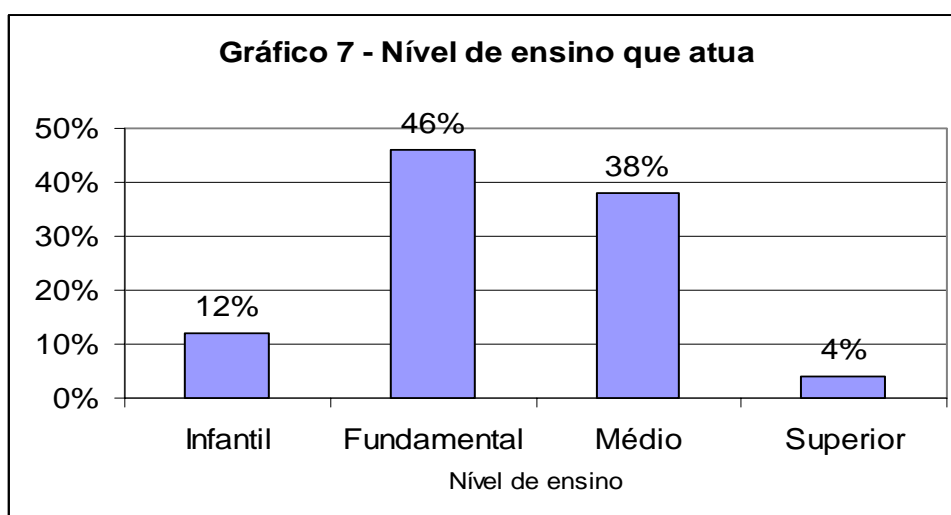
Do mesmo modo, o curso de Educação Artística com habilitação em Música, convive, ainda, com o imaginário de que seu campo de atuação se restringe à exposição da expressividade e criatividade da “veia” artística. Essa perspectiva de formar o artista e não o professor, pode recair na recusa pela procura do curso. Sendo este mais atrativo aos homens que talvez recorram ao mesmo para buscar um aprimoramento de suas habilidades artísticas, ainda que este curso não se restrinja ao conhecimento artístico, mais extrapole as produções musicais, cênicas ou plásticas (SANTOS & ANDRADE, 2003).

Indagados se *trabalham como professor*, as respostas indicam que 37% trabalham, enquanto 63% dos entrevistados responderam que não. Como mostra a tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Número de alunos que trabalha como professor

TRABALHA	F.ABS	F. REL. (%)
Sim	26	37%
Não trabalho	44	63%
TOTAL	70	100%

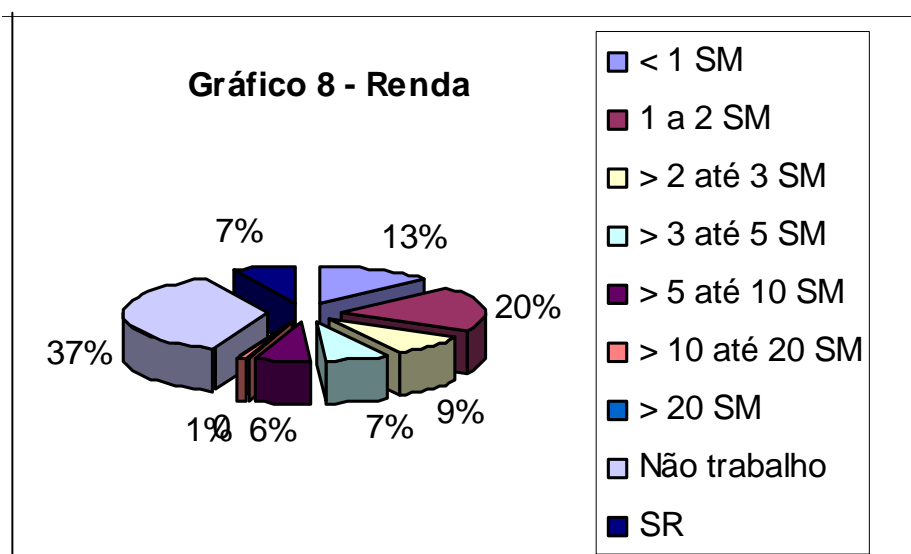
Para os que responderam “sim”, que já trabalham como professor, foi perguntado *o nível de ensino em que atuam* (gráfico 7). As respostas indicam que 46% trabalham no ensino fundamental; 38% no ensino médio; 12% no ensino infantil e 4% no ensino superior. Ver os dados abaixo:



Sobre os dados da tabela 1 e do gráfico 7, queremos elucidar dois aspectos: um, o fato da maioria dos estudantes não trabalharem parece estar relacionado com a trajetória escolar destes, que por serem jovens, já saem do ensino médio e logo ingressam no ensino superior, por uma exigência de profissionalização para ingresso no mercado de trabalho. Dois, a afirmação do rápido ingresso no mercado de trabalho pela via do magistério, apresentada como uma possibilidade real, dada às carências deste profissional em determinadas áreas. No mais, esse item foi importante no momento da análise das categorias, pois como estes alunos exercem de alguma forma o magistério, as representações destes sobre a disciplina são relevantes para inferir as contribuições da Psicologia em suas práticas educativas.

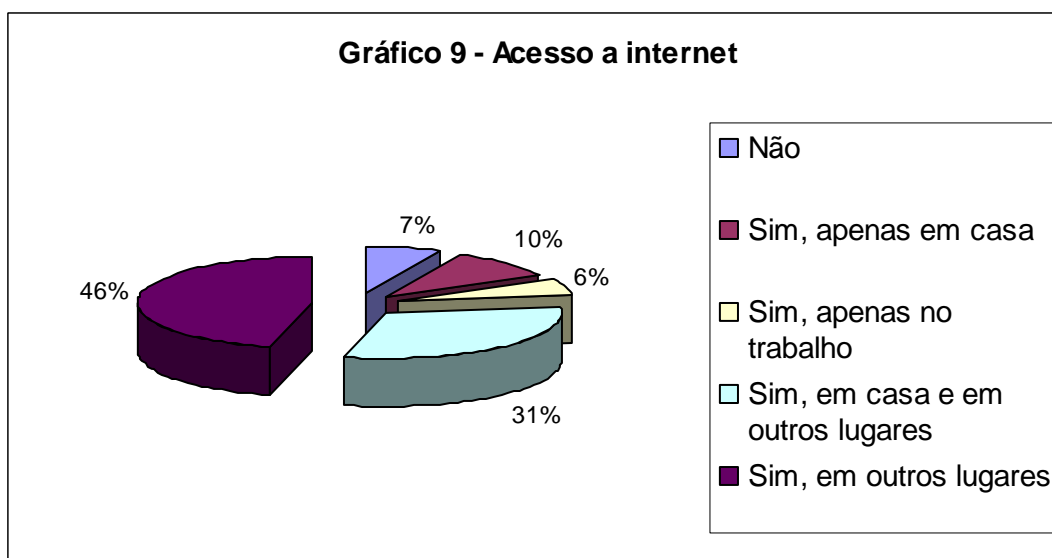
Com relação à *renda pessoal* dos que trabalham, observa-se que 20% recebem de 1 a 2 salários mínimos (SM); 13 % menos de 1 salário; 9%

recebem mais de 2 até 3 salários; 7% mais de 3 até 5 salários; 1% recebe mais de 10 a 20 salários e 7% não responderam (SR). E há os que não trabalham e não possuem renda e correspondem a 37%, tal como mostra o gráfico 8:



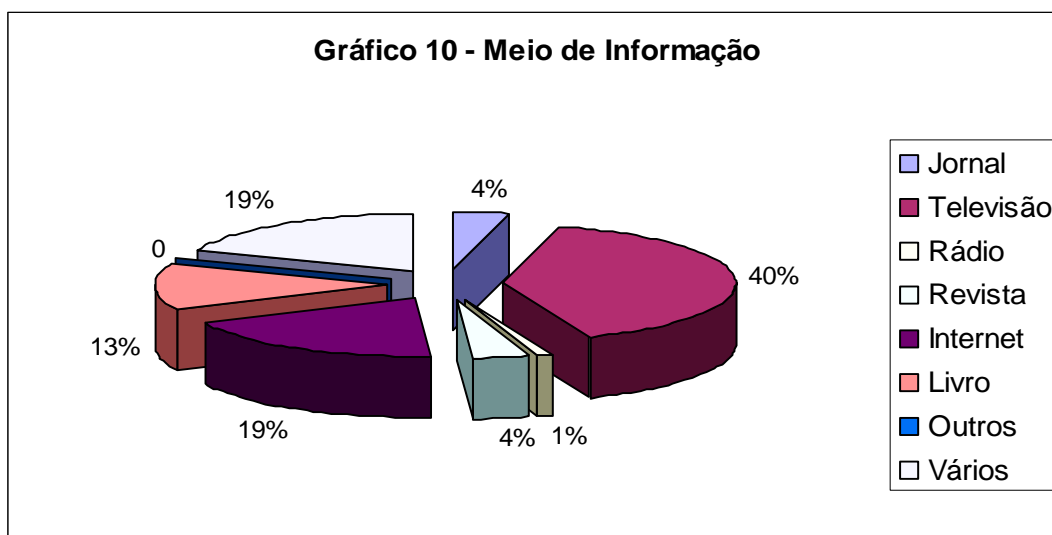
Estes dados confirmam a dependência financeira desses sujeitos, considerando que 37% destes estudantes ainda dependem economicamente de outros, seja da família ou de outras rendas para manterem seus estudos.

Questionados quanto ao *acesso à Internet*, notamos que a maioria (46%) acessa a Internet em outros lugares; seguido àqueles que têm acesso em casa e em outros lugares (31%); dos que têm acesso apenas em casa (10%) e; daqueles que acessam no trabalho (6%), mais ainda há quem não tenham nenhum tipo de acesso (7%). Conforme demonstra o gráfico 9, veja a seguir:



Observamos, através destes dados, que o acesso à *Internet* já faz parte da realidade desses estudantes, que pode facilitar o acesso a informações de cunho educacional, buscando informações sobre os conteúdos teóricos abordados em sala de aula. No entanto, ainda temos um pequeno contingente de alunos que não tem nenhum tipo de acesso a esse meio de informação.

Com relação ao *meio de informação que mais utilizam*, as respostas indicam que a televisão é o meio mais utilizado (40%); em seguida está a internet (19%); depois o livro (13%); revista e jornal (4%), respectivamente e por fim, o rádio (1%). Mas, entre os sujeitos entrevistados, há aqueles que acessam vários meios de informação, estes correspondem a 19% dos informantes. Observe o gráfico 10:



Verificamos que os meios de informação utilizados pelos alunos são os mais variados possíveis, o que podemos inferir que estes alunos estão inseridos, numa “*rede de comunicações que se interligam em trocas, falas, escutas, ditam modos de vida. Enfim, são tantas as partilhas que se partem e se repartem, formando um fluxo intenso e acentuadamente veloz*” como cita Nascimento (2002, p. 115). E, nesta rede de comunicações, formam-se distintas formas de representação, que acompanham a circulação de idéias, onde a televisão ocupa um papel predominante.

Por fim, os dados apresentados contribuíram para conhecer o perfil dos sujeitos envolvidos neste estudo e um pouco da realidade dos estudantes das licenciaturas do *campus* Belém da UFPA. Buscamos não somente levantar

dados quantitativos, mas mergulhar neste universo somente revelado nas bibliografias e que pouco tínhamos dimensões desse problema em nosso contexto. Esses dados também sinalizaram para as representações que circulam sobre a formação superior nas licenciaturas, estas oferecem atrativos bastante realistas de ingresso no mercado profissional, inferimos que este discurso é compartilhado por muitos estudantes que optam por esta formação.

4 - Os instrumentos e a coleta dos dados

Para descrição do conteúdo das representações sociais e seus processos constitutivos, exploramos, neste estudo, aspectos das abordagens qualitativas e quantitativas para cumprir os objetivos do presente trabalho, os quais foram revelados a partir das manifestações discursivas dos sujeitos. Nessa perspectiva, optamos pelos seguintes instrumentos de coleta de dados:

- Questionário incluindo a técnica de evocação livre
- Grupo focal

Consideramos estas duas técnicas complementares para cumprir a função de dar sentido / significado ao nosso objeto de estudo. Mesmo sabendo das limitações do questionário na apreensão dos dados, sua escolha deveu-se ao fato de ser um instrumento que pode abranger um número maior de sujeitos, no caso de estudantes.

4.1 – O uso do questionário

O questionário, que é um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito sem intervenção direta do pesquisador (MOROZ & GIANFALDONI, 2002), pode apresentar questões fechadas (são fornecidas as respostas ao entrevistado, sendo que apenas uma alternativa de resposta é possível) e questões abertas (o entrevistado responde livremente o que pensa sobre o assunto).

Com base nesses parâmetros, elaboramos um questionário com questões fechadas para que os sujeitos-licenciandos respondessem seus dados pessoais para levantamento do **perfil acadêmico e sócio-econômico**, além da apresentação de um quadro com quatro itens para avaliação do nível

de satisfação/ insatisfação do ensino de Psicologia seguindo uma matriz múltipla de respostas. Também foram elaboradas questões abertas, para que os entrevistados respondessem sobre o que pensam do ensino de Psicologia da Educação e incluímos, neste instrumento, uma questão de associação ou evocação livre (apêndice A).

A técnica de evocação livre foi sugerida por Abric e pelo Grupo do Midi²⁹ “*para obtenção, de forma mais rápida, do conteúdo e o acesso à estrutura interna das representações, já que os métodos clássicos como a entrevista e o questionário não atendiam a esse propósito*” (ABRIC, 1994 *apud* MOREIRA, 2005, p. 574). Com o questionário somente observamos as opiniões sem pôr em evidência a organização interna dos conteúdos simbólicos da representação.

No campo de estudo das representações sociais, a técnica de evocação consiste em solicitar ao sujeito que verbalize ou escreva palavras ou expressões que lhe venham à lembrança a partir de um ou mais termos indutores, pode ser solicitado ainda que organizem suas respostas em ordem de importância, de modo crescente (*ibid.*; 2005).

Portanto, o questionário foi elaborado contendo 12 questões fechadas, relativas aos dados pessoais, e 5 questões abertas, estas últimas estruturadas a partir da temática norteadora deste estudo: *o ensino de Psicologia na formação do educador*.

O questionário seguiu o seguinte roteiro de questões:

- Dados pessoais (perfil acadêmico e sócio-econômico)
- Informações sobre o ensino de Psicologia da Educação
 - ✓ Associação livre com três palavras
 - ✓ Avaliação das sub-categorias: Conteúdo da disciplina, desempenho do professor, planejamento das aulas e desempenho dos alunos
 - ✓ Temas necessários à formação do educador
 - ✓ A contribuição da disciplina para a formação
 - ✓ Avaliação do ensino de Psicologia da Educação
 - ✓ Sugestões para a melhoria do ensino de Psicologia da Educação

²⁹ Nome do grupo dos pesquisadores do Sul da França, da região do Mediterrâneo, especificamente de Aix-em-Provence e Montpellier (SÁ, 2002, p. 52).

De posse desse roteiro, realizamos contatos prévios com os professores e solicitamos autorização para aplicação dos questionários nas salas de aulas. Primeiramente, explicávamos os objetivos da pesquisa aos alunos e solicitávamos a colaboração dos mesmos para proceder a aplicação.

Primeiro, realizamos um teste-piloto para verificar a objetividade das perguntas e a clareza da linguagem do questionário, nesta etapa participaram 7 sujeitos, sendo 6 estudantes da licenciatura em Letras e 1 estudante do curso de Física, que se dispuseram voluntariamente a colaborar com a pesquisa. Este teste foi decisivo para definição das questões e adequação às finalidades do estudo.

Seguido esse procedimento, 70 questionários foram auto-aplicados pelos alunos, em cinco turmas dos cursos de Química, Letras, Música e Artes e individualmente entre os alunos de Física e Biologia nas salas dos blocos dos *campi* básico e profissional da UFPA. Antes, obtivemos a concessão dos professores para utilizar o espaço final do tempo das aulas. Os questionários foram respondidos em média por 20 minutos.

Com os questionários devidamente preenchidos, os mesmo foram tabulados, originando tabelas que serão apresentadas e discutidas a seguir. Para preservar a privacidade dos sujeitos, estes foram identificados por uma numeração que indica somente a ordem em que foram questionados e pelas iniciais das siglas que expressam o curso a que pertenciam, exemplo: A1A (aluno nº 1 Artes), A3L (aluno nº 3 Letras), A9M (aluno nº 9 Música), A23Q (aluno nº 23 Química), A50F (aluno nº 50 Física), A58B (aluno nº 58 Biologia).

Prosseguindo na descrição dos instrumentos, passamos a etapa seguinte: o grupo focal.

4.2 – A construção do grupo focal

O grupo focal (GF) consiste em uma técnica de pesquisa realizada por meio de entrevistas de grupo com foco específico em um tema. Neste estudo, a temática central é o ensino de Psicologia da Educação na formação do educador.

Segundo a pesquisadora Vera Placco, o grupo focal:

é uma técnica de discussão não-diretiva em grupo, que reúne pessoas com alguma característica ou experiência comum para discussão de

um tema ou área de interesse. Tendo em foco um determinado assunto, a discussão não busca o consenso, mas levantar as diferentes opiniões, atitudes, pensamentos e sentimentos, expressos verbalmente ou não, em um tempo relativamente curto (2005, p. 302).

Esta técnica vem sendo muito utilizada em abordagens qualitativas, por partir das trocas realizadas pelo grupo, possibilitando a apreensão dos significados que, de outro modo, poderia ser difícil sua manifestação. Esta técnica também é importante pelo respeito ao princípio da não diretividade, possibilitando aos participantes expressar seus conceitos, sentimentos, experiências, podendo emergir múltiplos pontos de vista resultantes do próprio processo de interação.

Outra autora que dispõe de estudos sobre esta técnica é Bernardete Gatti (2005), que estabelece alguns critérios para a composição deste grupo:

Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo -, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo / expressivo. Os participantes devem, de ter alguma com o tema ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas (GATTI, 2005, p.7).

Conforme as proposições desta autora, o grupo focal é uma técnica que possibilita o levantamento de dados qualitativos, à medida que privilegia a opinião do grupo, suas representações, atitudes, sentimentos e expressões verbais. Deste modo, permite a compreensão de idéias partilhadas, além de obter diferentes perspectivas sobre uma mesma questão³⁰.

Com base nesses estudos, passamos à composição do grupo focal formado pelos licenciandos egressos da Psicologia da Educação. Assim, objetivamos ampliar a compreensão das representações partilhadas pelos estudantes no contexto do ensino da disciplina, e captar suas idéias, concepções, opiniões, atitudes e sentimentos sobre a Psicologia da Educação.

Levantamos durante a aplicação dos questionários³¹ o interesse dos estudantes em participar do GF, a partir de então, foi possível organizá-lo. Consideramos o interesse e disposição dos estudantes para participar do

³⁰ Para detalhamento da técnica do grupo focal cf. Gatti (2005) e Placco (2005).

³¹ No final dos questionários os sujeitos-licenciandos foram consultados sobre a disponibilidade de participar de uma entrevista em grupo para aprofundamento de algumas questões do questionário (com dia e horário à combinar). Do total dos questionários respondidos, 17 alunos responderam que sim, fornecendo o número de telefone para contato.

grupo. Para o desenvolvimento desta técnica, alguns procedimentos foram, preliminarmente, realizados, como:

- ✓ A composição do grupo de alunos participantes
- ✓ A composição de uma equipe composta pela pesquisadora deste estudo – que exerceu a função de mediadora no grupo; e três auxiliares de pesquisa, duas exerceram a função de relatoras e a terceira observou a dinâmica comportamental do grupo, seus gestos, forma de falas, entonação de voz etc.³²
- ✓ Discussão dos objetivos da pesquisa entre a equipe
- ✓ Estudo e preparação para realização do grupo
- ✓ Elaboramos o "Roteiro de Debate" para orientar e estimular a discussão, com base no problema de pesquisa e nos objetivos, de modo que facilitasse o levantamento das informações para a elucidação dos propósitos deste trabalho.

A partir destes procedimentos, os estudantes foram convocados por telefone, e por contatos pessoais. A sessão do grupo focal ocorreu em uma sala de aula do Atelier de Artes, localizado no *campus* profissional, com data e horário disponibilizado e combinado com os estudantes. Participaram do grupo oito licenciandos, seis alunos e duas alunas das licenciaturas em Artes (6), Física (1) e Química (1). Os demais alunos de Biologia, Música, e Letras não compareceram à sessão marcada. Para realização da sessão, consideramos o número mínimo de participantes proposto (6) por GATTI (2005).

O grupo focal se desenvolveu em uma sessão com duração de 02h30min., com base no roteiro elaborado e desenvolvido em três momentos, assim descritos:

1º momento: breve apresentação da pesquisa pela autora deste estudo, dos objetivos do encontro, e dos participantes. Esclarecemos a dinâmica da reunião e duração do encontro e, solicitamos a permissão para registro do mesmo.

2º momento: aquecimento, com a introdução do tema seguido do debate tradicional.

Para iniciar o tema, espalhamos pelo chão, 18 tiras de papel com várias palavras escritas e solicitamos aos alunos que escolhessem apenas

³² Importante ressaltar que as auxiliares são estudantes de Pedagogia e participam como bolsistas de projeto de pesquisa sob coordenação da Professora Dra Ivany Pinto do Centro de Educação – CED e foram cedidas para colaborar com a pesquisa.

uma, relacionada com a temática **o ensino da psicologia na formação do educador** e comentassem. Quando todos recolheram a palavra escolhida, incentivamos os comentários e o debate; posteriormente, solicitamos que organizassem as palavras por ordem crescente, da mais importante para a menos importante para o grupo. Atingido um nível de saturação sobre o tema, sugerimos que respondessem a seguinte frase: **Eu penso que a psicologia da educação pra minha formação foi** Prosseguiu-se o debate introduzindo mais duas questões: **o que menos gostaram no ensino de Psicologia; e como o ensino deveria ser.** Esgotado o debate e o tempo, passamos ao terceiro momento.

3º momento: para a finalização do encontro, deixamos o espaço aberto para os que quisessem falar algo mais sobre o tema ou sobre o momento. Finalizamos, agradecendo a participação do grupo e a contribuição com a pesquisa. Ao término um lanche foi servido.

O roteiro elaborado não foi precisamente seguido, pois necessitou ser flexibilizado, seguindo a interação do grupo, mas à medida do possível foi retomado às questões norteadoras. O conteúdo desta sessão foi gravado em fita cassete e as transcrições serviram de base para as análises.

5 – Procedimentos de Análise

Para análise dos processos de pensamentos consensuais dos estudantes egressos da Psicologia da Educação, utilizamos dois referenciais metodológicos complementares à compreensão do objeto deste estudo: o método quantitativo e o qualitativo.

O método quantitativo deu-se por meio da análise estatística simples, foram computadas as co-ocorrências das respostas dadas nos questionários e apresentados seus percentuais em tabelas. O método qualitativo utilizou a análise de conteúdo para organização e exploração do material empírico e o tratamento dos resultados, o que possibilitou a descrição sistemática dos conteúdos das mensagens. A associação destes métodos se complementou no momento da análise dos dados.

Sobre os procedimentos de análise com métodos qualitativos e quantitativos os autores Bauer & Gaskell (2000, p. 24) referem “os dados não

falam por si mesmos, mesmo que sejam processados cuidadosamente, com modelos estatísticos sofisticados". Estes autores consideram que a pura descrição por si só, nem sempre dá conta da análise dos fenômenos. Para tal, consideramos que a análise de conteúdo dispõe de um conjunto de técnicas, que conjuga uma descrição sistemática dos dados que valorizam os aspectos qualitativos e quantitativos dos fenômenos estudados.

Quanto à Análise de Conteúdo, Bardin (1977) a define como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/percepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 42).

Assim sendo, metodologicamente, a técnica de análise de conteúdo segue vários procedimentos sistemáticos para análise e descrição do conteúdo das mensagens, indo da organização e exploração do *corpus* até o tratamento dos resultados.

Neste trabalho, nos apoiamos no referencial proposto por Bardin para a análise de conteúdo dos discursos obtidos nas respostas dos questionários e das comunicações do grupo focal, levando em conta nossa questão central e os objetivos da pesquisa. Deste modo, realizamos os seguintes procedimentos:

5.1 – Análise dos discursos dos questionários

Seguindo as proposições de Bardin e Minayo (*apud* RODRIGUES, 1999) procedemos à organização e exploração do material empírico para o tratamento da análise dos discursos obtidos com o questionário. A organização do *corpus*³³ de análise seguiu várias fases, descritas a seguir:

a) *Pré-análise*: do discurso dado as questões abertas do questionário. Nesta fase, realizamos várias leituras no sentido de tornar mais claro o conteúdo – *leitura flutuante* – e fomos identificando aquelas relacionadas com o objeto da pesquisa. Prosseguimos à *constituição do corpus*, buscando os elementos relevantes contidos nos discursos e

³³ “*Corpus* é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica escolhas, seleções e regras” (BARDIN, 1977, p. 96).

enumeramos conforme a frequência de ocorrência das respostas. Com base na unidade de sentido dos discursos agrupamos os semelhantes e designamos unidades temáticas ou os temas para cada agrupamento de respostas.

Cumpramos observar que o quadro de respostas que avalia os níveis de satisfação / insatisfação do ensino de Psicologia, contido no questionário, passou por tratamento estatístico (apêndice B). Entretanto, os dados obtidos não fizeram parte do corpus de análise, pois consideramos que estes atrelam-se às categorias que emergiram no contexto de classificação dos demais discursos. Contudo, esses dados foram utilizados à medida que abordamos as categorias a que estão relacionados e também subsidiaram a interpretação dos resultados.

b) *Definição de categorias*: a elaboração das categorias ocorreu à medida que as respostas dos sujeitos eram analisadas e agrupadas, pelo critério de semelhança ou de proximidade dos temas, ou seja, vimos os conteúdos das respostas, organizamos por unidades de sentido e *a posteriori* as categorias temáticas foram elaboradas. Alguns agrupamentos foram organizados em categorias *molares* (amplas) para dar conta da subdivisão das subcategorias. As frequências dos discursos foram tabuladas, computadas e estão apresentadas em tabelas.

Na análise dos dados, buscamos os significados daquilo que foi explicitado nos discursos dos estudantes egressos, com maior ou menor frequência. Estas sugerem inferências e ensaios de interpretações que vão além da descrição dos conteúdos.

5. 2 – Análise das evocações ou associações livres

Na recolha dos dados do questionário, foi inserida uma questão para evocação livre de palavras. A questão enunciada solicitava que o estudante enumerasse em ordem de importância, três palavras relacionadas com “**O Ensino de Psicologia da Educação**”. Com esta técnica objetivamos coletar os elementos constitutivos dos conteúdos das representações dos estudantes sobre o ensino de psicologia³⁴.

³⁴ No dicionário da língua portuguesa, a palavra evocar quer dizer chamar de algum lugar; evocação significa trazer a lembrança, à imaginação, algo que está presente na memória dos indivíduos – uma projeção mental significa o “ato de evocar” (FERREIRA, 1993).

Para análise das evocações livres, elegemos a proposta de Pierre Vergès, que segundo Abric:

além de combinar a frequência de emissão das palavras e/ ou expressões com a ordem em que estas são evocadas, busca, criar um conjunto de categorias, organizadas em torno desses termos, para assim confirmar as indicações sobre seu papel organizador das representações (apud SÁ, 2002, p. 116).

Seguindo esta orientação de análise, encaminhamos os procedimentos em dois sentidos:

1º) Captação do sistema de categorização utilizado pelos sujeitos, levantando o próprio conteúdo da representação. Este procedimento consistiu na organização dos conteúdos por ordem de frequência de aparição dos termos; criação de categorias em função das ligações semânticas que mantêm entre si; organização das categorias por ordem alfabética e organização das evocações 1, 2, 3, conforme os respectivos valores de frequência simples de ocorrência da palavra evocada. Com o recurso do programa *Excel*, calculou-se a ordem média ponderada de ocorrências de cada palavra, em função da ordem de evocações e a média das ordens médias ponderadas do conjunto dos termos evocados (apêndice C) (VERGÈS, 1999 *apud* OLIVEIRA; MARQUES; GOMES & TEIXEIRA, 2005, p. 581).

2º) Reordenamento do conteúdo, evidenciando a estrutura interna das representações construídas. De posse dos dados organizados acima, passamos a construção do “Quadro de Quatro Casas” ou o “Quadro de Quatro Quadrantes”. Os conteúdos foram distribuídos em quatro quadrantes (ver quadro 2), os quais estruturam o núcleo central (1º quadrante superior esquerdo), os elementos intermediários (2º e 3º quadrante, superior direito e inferior esquerdo, respectivamente) e os elementos periféricos da representação (4º quadrante inferior direito). Assim, está disposta a análise das evocações ou associações livres das palavras evocadas pelos estudantes.

5.3 – Análise dos discursos do grupo focal.

Por último, procedemos à análise dos discursos do GF. Centralizamos nossa análise na interação dos discursos dos estudantes. Para

este fim, seguimos o curso lógico da análise de conteúdo, dando suporte ao objeto deste estudo.

Neste tipo de análise, tomamos como referência Bardin (1977) e Gatti (2005) ambas compreendem a análise dos processos de comunicação dos grupos como um processo e não como dado. Gatti toma a análise como um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume de informações. Deste modo, buscamos no trabalho destas autoras sistematizar as rotas de análise para o GF, explicitamos abaixo o curso seguido:

a) *Organização do material*: transcrevemos na íntegra a sessão realizada, totalizando uma produção de 16 páginas. Para obtenção do *corpus* de análise que fosse consistente e confiável e que expressasse a vivência do grupo, respeitamos na redação, a liberdade e a criatividade individuais dos estudantes, sua linguagem lingüística e paralingüística.

b) *Agrupamento dos discursos*: realizamos diversas leituras do material, agrupamos os aspectos mais comuns das opiniões expressadas em função dos sentidos percebidos. As categorias foram elaboradas, a partir das falas que foram organizadas em unidades de sentido. Organizamos o conjunto dos discursos segundo a dinâmica e organização das interações que apareceram com mais freqüência, as opiniões menos freqüentes também utilizamos na análise, por apresentarem relevância na produção dos discursos.

c) *Análise das interações do grupo*: procuramos compreender a individualidade e singularidade dos sujeitos participantes do grupo no contexto de sua realização. Pois, certamente, de algum modo, todos foram mobilizados com esta vivência. As trocas entre os participantes (foco central), foram sinalizadores da interação do grupo, isto nós possibilitou inferências, e permitiu níveis interpretativos mais aprofundados e teoricamente mais significativos.

Avaliamos que, mesmo com o roteiro de questões, isto não foi limitador para expressões discursivas dos participantes. Os temas foram discutidos com certo nível de esgotamento. A pesquisadora em seu trabalho de mediação foi bem flexível com relação ao roteiro e à ingerência sobre o grupo foi mínima.

6 – Relatório e Interpretação dos dados

A partir das análises temáticas e suas respectivas categorias, apresentamos o relatório analítico no capítulo seguinte. A interpretação dos resultados foi realizada à luz do referencial da teoria da representação social, fundamento necessário para compreensão do conteúdo discursivo manifestado pelos licenciandos egressos do ensino de Psicologia da Educação.

Desse modo, apresentamos as similitudes das categorias dos dois instrumentais – questionário e grupo focal – e analisamos as imagens do ensino de Psicologia e seu significado para os estudantes, a fim de compreender melhor o universo simbólico representado pelos elementos constitutivos das representações sociais.

IV – Imagens do ensino de Psicologia e seu significado para os licenciandos da UFPA

“É interessante ter uma visão bem ampla dos outros cursos sobre a Psicologia da Educação, daquilo que nós achamos, mas também do nosso curso, de uma maneira em geral, foi quase um relicário de vivências”
(Aluno de Artes sobre o GF).

No capítulo anterior, apresentamos as diretrizes metodológicas seguidas neste estudo. Neste capítulo, apresentamos os dados organizados em categorias temáticas que representam as unidades de sentido encontradas nos discursos dos estudantes egressos da Psicologia da Educação sobre o ensino desta disciplina no contexto de formação.

Assim posto, a análise e interpretação dar-se-á nos seguintes itens:

1 – Compreensão das representações sobre o ensino de Psicologia da Educação no contexto da formação docente

1.1 – Descrição e análise das categorias com base nos discursos do questionário

1.2 – Descrição e análise das categorias com base nos discursos do do grupo focal

2 – Análise das representações sociais dos estudantes de licenciaturas sobre o ensino de Psicologia da Educação

2.1 – Identificação do Núcleo central das representações sobre a Psicologia da Educação

2.2 – As dimensões que cercam o ensino de Psicologia: um esboço para (im) possíveis contribuições

Para clareza da exposição, os itens em questão envolvem reflexões sobre os discursos dos licenciandos e dos aspectos psicossociais que envolvem as representações destes sujeitos, situando-as no contexto sócio-histórico do processo formativo.

1 - Compreensão das representações sobre o ensino de Psicologia da Educação no contexto da formação docente

Este estudo possibilitou ao estudante falar de suas representações sobre o ensino de Psicologia da Educação e de suas contribuições para a formação docente. Os discursos escrito e oral revelaram crenças, valores, informações e explicações construídas e compartilhadas pelos estudantes no contexto de ensino da disciplina. Estes discursos espelham imagens sobre o ensino de Psicologia da Educação e seus significados elucidam o valor simbólico deste processo formativo ancorado em meio às experiências concretas sociais e acadêmicas dos licenciandos.

A seguir, apresentamos as categorias que emergiram dos discursos dos licenciandos:

1.1 – Descrição e análise das categorias com base nos discursos do questionário

O procedimento de análise das respostas do questionário seguiu as orientações da análise de conteúdo de Bardin (1977), descrita no capítulo anterior. As respostas foram categorizadas e analisadas em termos de frequência absoluta (F) e relativa (%) para indicar a representatividade e a tendência dos discursos, estes nem sempre correspondem ao número de alunos (70), mais ao número de respostas dadas, que podia ser mais de uma.

Serão apresentadas, a seguir, quatro tabelas com as representações dos estudantes, demonstrando as categorias temáticas e as subcategorias, nesta ordem temática das questões: temas necessários à formação do educador; a contribuição da disciplina para a formação docente; avaliação do ensino de Psicologia da Educação; melhoria do ensino de Psicologia da Educação

Temas necessários à formação do educador

Na questão 3, do questionário, os licenciandos versaram sobre os temas necessários à formação do educador com base no seguinte enunciado: *“Liste os temas necessários à formação do educador e que não foram*

abordados na disciplina *Psicologia da Educação*”, o objetivo desta questão consistiu em verificar as necessidades de formação dos licenciandos em relação ao ensino de Psicologia da Educação.

Na tabela 2 apresentamos as duas categorias que emergiram dos discursos manifestados, estas são: *os conhecimentos teórico e técnico da Psicologia da Educação*, que corresponde a 59% das respostas dadas, estes sugerem temas necessários à formação e, a segunda categoria, *os dilemas do ensino no contexto da formação*, que correspondeu a 22% das respostas, nesta os alunos se detiveram a emitir opiniões sobre o conteúdo e a forma de ensino a partir do contexto da própria formação.

Tabela 2: Distribuição das categorias e subcategorias que emergiram dos discursos dos licenciandos sobre os temas em psicologia necessários a formação docente.

Categorias / Subcategorias	F	%
Conhecimentos teórico e técnico da Psicologia da Educação	53	59
1. Os processos de ensino-aprendizagem	18	20
2. As relações inter-pessoais escolares e de ensino	13	14
3. A educação de PNES	7	8
4. A inter-relação dos temas com os cursos específicos de formação das licenciaturas	6	7
5. Apropriação de conceitos para apoiar as atitudes profissionais	4	4
6. O desenvolvimento humano	3	3
7. Situações inusitadas e indeterminadas	2	2
Os dilemas do ensino no contexto da formação	20	22
8. Temas/ Conteúdos condizentes com a formação do educador	10	11
9. Falta de vinculação teórico-prático dos conteúdos de ensino	5	6
10. Aplicação dos temas/ conteúdos em sala de aula	3	3
11. A CH e sua relação com o conteúdo da disciplina	1	1
12. Faltou direcionamento do conteúdo para o curso específico	1	1
Não Opinaram	17	19
Total	90	100%

Obs: As percentagens foram calculadas a partir do total de unidades de significados / sentidos obtidos através das respostas dos estudantes, e não a partir do número de sujeitos.

Sobre a categoria *Os conhecimentos teórico e técnico da Psicologia da Educação*, reúne subcategorias que sugerem temas e procedimentos técnicos para o ensino em Psicologia da Educação, que são: os processos de

ensino-aprendizagem (20%), as relações interpessoais escolares e de ensino (14%), a educação de Pessoas com Necessidades Educativas especiais (PNES) (8%), a apropriação de conceitos para apoiar as atitudes profissionais em sala de aula (4%), o desenvolvimento humano (3%) e o tratamento de temas indeterminados (2%), de situações inusitadas, imprevisíveis que os futuros licenciados querem saber lidar. Estes ressentem a falta de inter-relação dos temas com os cursos específicos de formação das licenciaturas (7%).

Constatamos que as subcategorias tratam de temas/questões emergentes do contexto escolar e que os estudantes demandam discutir/compreender/intervir de modo a estarem bem mais preparados para atuarem profissionalmente. As subcategorias de maior evidência, como os *processos de ensino-aprendizagem e as relações interpessoais escolares e de ensino* indicam a necessidade de apreensão dos aspectos cognitivos dos esquemas de ensinar e aprender, também consideram necessário à formação, discutir sobre relação interpessoal ou pedagógica no espaço da escola, pois consideram que podem facilitar o aprendizado.

Quanto à *educação de PNES*, aparece como uma necessidade emergente de saber mais sobre o assunto, haja vista a política de inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, demandando, dos professores, saberes teóricos e habilidades técnicas para proceder à educação desses alunos, adequada às suas necessidades. A sugestão deste tema assinala para o compromisso e interesse social com a educação dos alunos com necessidades educativas e especiais.

Em relação à *inter-relação dos temas de psicologia com os cursos específicos de formação das licenciaturas*, esta é uma temática e uma expectativa antiga dos licenciandos já manifestadas em outras pesquisas (GATTI, 1995; LAROCCA, 2000) e que os estudantes de licenciatura da UFPA também ressentem. Sugerem temas específicos em Psicologia que se articulem com sua área de formação, a exemplo: “*a linguagem artística e sua relação com a psicologia*” (A65A); “*a relação entre psicologia e literatura*” (A51L), e ainda; “*a formação estética da criança enquanto formadora de opinião em seu ambiente escolar...*” (A67A).

Quanto à *apropriação de conceitos para apoiar as atitudes profissionais*, aparece o interesse por conteúdos que dizem respeito ao fracasso escolar, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, educação e

cidadania, são pressupostos teóricos necessários à formação dos professores para a condução do trabalho pedagógico. São temas que se revestem de importância dada a compreensão do processo educativo como uma prática social complexa, logo a relação e articulação da Psicologia com outras áreas podem ampliar a compreensão das situações escolares.

Sem saber muito como nomeá-las, surgiram no conjunto dos discursos, a necessidade de tratamento de *situações inusitadas e indeterminadas* como temáticas que devem estar na pauta do ensino, como se os licenciandos desejassem estar preparados para qualquer situação e não serem surpreendidos. Essas questões parecem traduzir a necessidade das famosas “receitas” como se pudesse prever e dar conta das atitudes dos alunos.

A esse respeito, citamos Sadalla, Bacchiegga, Pina, Wisnivesky (2002) que argumentam: “*não há como se formar um professor capaz de prever as conseqüências das atitudes de seus alunos, mas por outro lado, pode-se contribuir para que ele, municiado de uma teoria com a qual comungue, seja capaz de atuar na direção daquilo que pretende alcançar*” (p. 80). Assim, consideramos pertinente a reflexão destas autoras, pois não dá para ensinar tudo aos alunos, estes devem ser levados a compreender que existem teorias gerais que podem orientar sua prática educativa, dependendo da adequação a situação apresentada. Neste sentido, concordamos que a adoção de posturas reflexivas pode contribuir para a compreensão de certas situações que se apresentam no contexto escolar.

Quanto à segunda categoria, os *dilemas do ensino no contexto da formação*, 10% dos alunos versaram que os temas e conteúdos da disciplina foram condizentes e necessários à formação do educador, mas somente 3% disseram que houve aplicação dos temas em sala de aula. Essas respostas refletem a satisfação dos estudantes com o conteúdo da disciplina, com o saber teórico, mas também revelam interesse pelo saber prático. Os dados registram um número reduzido de aplicação dos temas em experiências práticas. Vale lembrar que a Psicologia da Educação é vista como uma disciplina aplicada, mas a aplicação não deve ficar somente no nível teórico, mas partir para a vivência prática da realidade escolar.

Esta alusão à relação dos conteúdos teóricos com a prática, parece estar distante do ensino de Psicologia. A falta de vinculação teórico-prática dos

conteúdos de ensino é anunciada por 6% dos estudantes, esta problemática expõe o caráter eminentemente teórico da disciplina. Este é, sem dúvida, um velho problema das licenciaturas e da Psicologia da Educação como disciplina de formação. Os alunos até se sentem envolvidos com os ensinamentos teórico-conceituais, mas não sabem o que fazer com os mesmos. Em suma, podem até se sentir “*encantados*” com os processos de ensino e aprendizagem, mas como professores e futuros professores o que lhes interessa é saber o que fazer na prática de sua disciplina (SADALLA, BACCHIEGGA, PINA & WISNIVESKY, 2002).

No conjunto destes alunos, 19% nada responderam, é um percentual expressivo de sujeitos que não opinaram. Outros não lembram de nenhum tema, não têm conhecimento. Mostraram-se indiferentes ao tema ou questão em foco.

Em linhas gerais, as categorias apresentadas na tabela 2, revelam imagens teórico-metodológicas do ensino de Psicologia que refletem as reais necessidades de formação dos licenciandos. Por outro lado, nos dão indícios de um ensino propedêutico, que não dá conta de aprofundar conceitos básicos da disciplina, como os processos de ensino e aprendizagem, um ensino fragmentado, quando os alunos ainda ressentem da falta de relação dos conteúdos psicológicos articulados aos conteúdos específicos dos cursos de licenciatura. Notamos então, que os professores formadores parecem não se atentar para essa articulação.

- A contribuição da disciplina para a formação docente

Na análise desta temática, estão incluídos os discursos dos licenciandos sobre a questão: “*A disciplina contribuiu para sua formação? De que maneira?*”, esta indagação tinha o objetivo de apreender as representações sociais construídas sobre o ensino de psicologia e sua contribuição à formação docente, tomando como referência às experiências do ensino-aprendizagem no contexto da formação.

Como se pode constatar na tabela 3, um número significativo de alunos respondeu: “*sim, contribuiu*”, correspondendo a 80% da totalidade das respostas, 7% disseram que a psicologia não ofereceu nenhuma contribuição,

para 6% dos estudantes proporcionou *pouca contribuição* e 7% *não responderam*.

Tabela 3: Distribuição das categorias/ subcategorias que emergiram dos discursos dos licenciandos sobre as contribuições da Psicologia da Educação para a formação docente

Respostas (A Psicologia da Educação contribuiu para sua formação?)	F.	%
<i>Sim</i>	58	80
Não	5	7
Pouca contribuição	4	6
Sem resposta	5	7
Total	72	100
Categorias/Subcategorias (justificativas para respostas afirmativas)		
Conhecimento das teorias psicológicas e suas implicações educacionais	33	57
1. Relação professor-aluno e a aprendizagem	13	22
2. Os aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem	12	21
3- Fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia e da Educação	8	14
Conhecimentos psicológicos à prática pedagógica	12	21
4. A organização e condução do trabalho pedagógico	7	12
5. Vinculação do ensino com a realidade educativa	5	9
Aspectos relacionados ao desenvolvimento pessoal e profissional	13	22
6. O desenvolvimento pessoal	9	16
7. Os aspectos motivacionais para ser professor	4	7
Total	58	100

Obs: As percentagens foram calculadas a partir do total de unidades de significados / sentidos obtidos através das respostas dos estudantes, e não a partir do número de sujeitos.

Nas justificativas apresentadas pelos sujeitos para as respostas afirmativas, destacamos três categorias relativas ao *conhecimento das teorias psicológicas e suas implicações educacionais (46%)*, os *conhecimentos psicológicos à prática pedagógica (17%)* e os *aspectos relacionados ao desenvolvimento pessoal e profissional (18%)* como contribuições do ensino à formação docente.

A categoria que reúne os discursos a respeito do *conhecimento das teorias psicológicas e suas implicações educacionais* mostra que a teorias

comportamental de Skinner, o construtivismo de Piaget e o sócio-interacionismo de Vigotsky foram os fundamentos mais abordados no curso da disciplina. Na visão dos alunos, estas teorias contribuem para a construção do conhecimento sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. E para aplicação de seus conceitos no contexto escolar, na experiência individual e na educação em geral.

Para esses alunos o *conhecimento das teorias psicológicas* contribuiu para a relação professor-aluno e para a aprendizagem (18%), contribuiu para o conhecimento dos aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem (17%), e para aprofundar os fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia e da Educação (11%).

Quanto à relação professor-aluno, os licenciandos admitem que o ensino contribuiu para rever posturas, o interesse em aprender a lidar com os alunos, a ter iniciativas e tomar decisões diante destes. Enfim, a interagir melhor em sala de aula. Contudo, implicitamente, nas entrelinhas das respostas, anunciam a contradição quando buscam saber mais do comportamento dos alunos para intervir em suas atitudes, revelando uma possível manutenção da relação unilateral desses atores educacionais.

Para os alunos, os processos do desenvolvimento e da aprendizagem são igualmente importantes, principalmente os processos cognitivos para compreensão das formas de pensar, da aquisição da linguagem; nos aspectos ligados ao comportamento dos alunos, querem saber desses processos para saber interpretar as posturas dos educandos. Notamos nestas respostas, que os licenciandos reportam muito sobre o conhecimento do desenvolvimento infantil, no entanto, estes serão habilitados a trabalhar no ensino fundamental e médio cujo público são pré-adolescentes, adolescentes, jovens e adultos. Que apresentam diferentes etapas de desenvolvimento que demandam atenção, principalmente os aspectos relacionados aos afetos e à socialização.

Almeida (2000), em suas reflexões sobre as dificuldades dos professores que trabalham com adolescentes, argumenta que da mesma forma que devemos compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem para melhor ensiná-la e atender suas necessidades, também ensinar o adolescente exige compreensão do que ocorre com o jovem, no conjunto articulado dos aspectos biológico, cognitivo, psicológico e social. Desse modo,

a formação os professores deve valorizar estudos em torno da adolescência para compreender as singularidades de seu desenvolvimento e aprendizado.

A segunda categoria temática os *conhecimentos psicológicos e à prática pedagógica*, reúne as subcategorias: *a organização e condução do trabalho pedagógico* (10%) e *a vinculação do ensino com a realidade educativa* (7%).

Nesse conjunto de respostas, constatamos que o ensino de Psicologia colaborou para a elaboração dos planos de aula dos estudantes que já atuam como professores, estes passaram a considerar as necessidades e as condições sociais dos alunos; desenvolveram trabalhos diferenciados para cada faixa etária; assim como aprenderam a aplicar conceitos teóricos a prática em sala de aula. Para eles, o ensino de Psicologia da Educação também contribuiu para a aproximação do cotidiano escolar, levando o aluno a conhecer mais a realidade educativa, pois referem que a partir das teorias psicológicas conseguiram relacionar / entender os acontecimentos da sala de aula.

Contudo, se comparamos as duas categorias, anteriormente descritas, inferimos, como já mencionado, a ênfase dos conhecimentos teóricos em detrimento dos conhecimentos práticos ou de sua aplicação. Em todo caso, essas categorias expressam uma representação positiva do ensino de Psicologia da Educação, manifestadas nos discursos dos licenciandos quando elucidam a contribuição significativa dos fundamentos teóricos da psicologia no processo formativo.

No que diz respeito à terceira categoria, denominada *aspectos relacionados ao desenvolvimento pessoal e profissional*, os estudantes alegaram que a Psicologia contribuiu para o *desenvolvimento pessoal* (13%) e os *aspectos motivacionais de ser professor* (6%). Para estes estudantes, a disciplina os levou a refletir sobre eles mesmos, suas maneiras de ser, a percepção de seus limites e possibilidades de desenvolvimento como pessoa e profissionais. Do mesmo modo que se sentiram motivados para o exercício docente. Sobre isso dizem os sujeitos: *“Contribuiu, à medida que me possibilitou a aquisição de pensamentos holísticos, (...) desmistificando e desmistificando a imagem do educador engendrada, uma nova visão como ser existencialista, socrático, historiador e criador de situações de aprendizagem”*

(AQ23); “Permitiu o conhecimento da essência do papel do educador, suas responsabilidades entre outros” (A13M).

O agrupamento das respostas que referiram *pouca contribuição e/ ou nenhuma contribuição do ensino de psicologia*, reforçam imagens já mencionadas sobre a ausência de articulação teoria-prática. Estes não vêem a aplicabilidade à sua área de ensino, por conta disso, para eles a disciplina contribuiu muito pouco com a formação. Ainda há aqueles que responderam que não vêem a utilização desses conceitos na prática educativa e muito menos a realidade.

- Avaliação do ensino de Psicologia da Educação

Com o objetivo de avaliar o ensino de Psicologia da Educação de modo qualitativo, foi solicitado aos estudantes que dessem um conceito e justificassem suas avaliações³⁶. Para tal, responderam ao enunciado: “Avalie o ensino de Psicologia que você cursou, dando um conceito e justifique”.

Conforme os dados da tabela 4, os estudantes que participaram deste estudo avaliam o ensino de psicologia como *bom* (59%), seguido dos que a consideraram *regular* (26%). Apenas 14% dos estudantes responderam *excelente* e 1% o considerou *insuficiente*. De modo geral, estes licenciandos aprovaram o ensino de Psicologia da Educação, com o conceito B, no entanto, estes apresentam ressalvas e críticas quanto aos aspectos metodológicos do ensino, na tabela 5 são descritas as categorias temáticas:

Tabela 4: Avaliação dos estudantes sobre o ensino de Psicologia da Educação

Conceito	F	%
Bom	41	59
Regular	18	26
Excelente	10	14
Insuficiente	1	1
Total	70	100%

³⁶ Para avaliação da disciplina pelos estudantes, adotou-se o sistema de conceitos que avalia o desempenho acadêmico dos discentes na UFPA. Os conceitos são os seguintes: E – excelente; B – bom; R – regular e; I – insuficiente.

Tabela 5: Distribuição das categorias/ subcategorias que emergiram dos discursos dos licenciandos para justificar os conceitos atribuídos ao ensino de Psicologia da Educação.

Categorias / Subcategorias	F	%
Conceito Bom	41	59
1. Desempenho do (a) professor (a)	11	16
2. Conhecimentos teórico-práticos em psicologia da educação (ênfase no comportamento humano)	10	14
3. Ausência de procedimentos e recursos metodológicos	7	10
4. O tempo não foi suficiente	7	10
6. Outros	3	4
5. Ausência de articulação com o curso de licenciatura	2	3
7. Sem justificativa	1	1
Conceito Regular	18	26
1. Conhecimento teórico em detrimento do prático e da realidade	8	11
2. Reduzida CH para o conteúdo programático	3	4
3. Descontentamento com o desempenho do professor	3	4
4. Descaso com os cursos de exatas	1	1
5. Sem justificativa	3	4
Conceito Excelente	10	14
1. Desempenho do professor	5	7
2. Relevância dos fundamentos psicológicos na formação	5	7
Conceito Insuficiente	1	1
1. Não abordou aspectos interdisciplinares e contextuais	1	1
Total	70	100

As justificativas atribuídas ao conceito *bom* (*categoria*) foram reunidas nas subcategorias: *desempenho do (a) professor (a)* (16%); *conhecimentos teórico-práticos em Psicologia da Educação (ênfase no comportamento humano)* (14%); *ausência de procedimentos e recursos metodológicos* (10%); *o tempo não foi suficiente* (10%); *Outros* (4%); *ausência de articulação com o curso de licenciatura* (3%); *sem justificativa* (1%). Notamos que nessas justificativas os alunos se reportaram ao que faltou no ensino para receber tal conceito e não outro, não referindo ao certo por quê foi bom. Daí algumas subcategorias apresentarem um enunciado negativo diante do conceito.

Na subcategoria *desempenho do (a) professor (a)*, reúne os discursos dos alunos que mostraram-se satisfeitos com o trabalho do professor, fizeram referência à boa metodologia desenvolvida, a expressiva apropriação dos conhecimentos psicológicos, os esclarecimentos dados, a condução dinâmica das aulas e a boa pessoa do educador.

No entanto, esta boa imagem do educador, para alguns alunos, não implica, necessariamente uma satisfação com ensino da disciplina, assim estes assinalam: *“o ensino de psicologia foi ‘bom’ pela professora. Porém, o assunto ministrado não parecia ser necessário para a licenciatura”* (A35Q), outro; *“apesar de achar que não contribuiu, de maneira satisfatória para o professor do ensino médio, a docente foi bastante atenciosa e muito empenhada na construção do conhecimento e participação dos alunos”* (A37Q).

Neste ponto, inferimos que a visão positiva dos professores deveu-se a prática docente dos mesmos e da boa relação estabelecida com os estudantes. Assim, postula Larocca (2000) que os estudantes se dão por satisfeitos quando o professor *“propicia vivências práticas, cujas aulas são participativas, estimulantes, as formas de avaliação são diversificadas e o ensino não se atém à mera transmissão de conteúdos”* (p. 134).

Assim, de acordo com esta perspectiva, notamos que o desempenho do professor, foi um fator significativo para a formação de uma representação positiva da figura do mesmo. Esta imagem, certamente, contribuiu para o processo de construção das representações sobre o ensino de Psicologia da Educação.

Na subcategoria *conhecimentos teórico-práticos em psicologia da educação (ênfase no comportamento humano)* se enquadram as justificativas dos estudantes que se referem aos fundamentos teórico-conceituais ministrados na disciplina, já mencionados na tabela 2. Estes são novamente expressados, dando ênfase às teorias sobre o comportamento humano. Constatamos que dentre as teorias psicológicas mais abordadas no ensino de psicologia, a teoria de aprendizagem comportamentalista parece ser a mais focalizada, ainda que outras vertentes também façam parte do ensino como a teoria piagetiana e a abordagem sócio-histórica. Com isto, constatamos que os professores formadores seguem a proposição do Plano de Ensino da disciplina, proposto pelo DFE do Centro de Educação, de abordar as diversas correntes psicológicas no ensino de Psicologia (ver capítulo 2).

As demais subcategorias, como a *ausência de procedimentos e recursos metodológicos*; *o tempo não foi suficiente*; *ausência de articulação com o curso de licenciatura e outros*, enquadram justificativas que dão conta de fatores que impediram o ensino de Psicologia da Educação atingir o conceito “excelente”. Por outro lado, estes mesmos alunos, reivindicam aulas mais dinâmicas, criativas, interativas, recursos áudios-visuais, uso de outros recursos didáticos, que possam ir além da leitura e debate de textos; reclamam do tempo insuficiente das aulas em forma de Período Letivo Especial (PLE), que são comprimidas e aligeiradas; e mais uma vez, a desarticulação da psicologia com o curso específico e; no item *outros*, relatam a insatisfação com o rendimento, e de conteúdos irrelevantes ministrados na disciplina.

Sobre o conceito *regular*, as subcategorias *conhecimento teórico em detrimento do prático e da realidade* (11%); *da reduzida carga horária (CH) para o conteúdo programático* (4%); *o descontentamento com o desempenho do professor* (4%) e; *o descaso com os cursos de exatas* (1%) agrupam justificativas já citadas e analisadas, anteriormente. Contudo, vamos pontuar alguns aspectos assinalados pelos alunos que merece serem revistos.

Nestas justificativas apresentadas, percebemos um certo descrédito com relação ao ensino de Psicologia, uma vez que a mesma se torna pouco significativa, por não apresentar relação com a prática pedagógica e com a realidade que vão enfrentar – da escola. Do contrário, do que já foi exposto, referem o pouco domínio do conteúdo pelos professores e a conseqüente deficiência didática, que para um aluno do curso de exatas refletiu como um certo descaso com área específica (A25Q).

Os estudantes que avaliaram o ensino *excelente*, justificaram-no enfocando o *desempenho do professor* (7%) e a *relevância dos fundamentos psicológicos na formação* (7%). Quanto ao desempenho do professor, foi ressaltado o uso de metodologias que proporcionaram uma abordagem clara e fácil dos conteúdos, além da interação mútua entre alunos-professor-aluno. Quanto aos fundamentos teóricos – das escolas psicológicas – as justificativas elencadas assinalam o êxito do ensino e da relevância desses pressupostos, como explicita um aluno: *“a disciplina alcançou os objetivos que se propôs, tanto no sentido de dar atenção as escolas psicológicas que podem aplicar-se à educação como as propostas dos teóricos Piaget e Vigotsky”* (A57F). Assim, parece estar presente uma perspectiva de ensino que considera a Psicologia

da Educação como uma ciência dotada de conhecimentos que podem ser aplicados às situações educacionais.

Sob esta perspectiva, os fundamentos da Psicologia são tomados como fundamentos pedagógicos necessários para a prática docente, desmistificando a representação que se tinha das disciplinas pedagógicas, como disse um licenciando: *“Existe na física o paradigma de que as disciplinas pedagógicas são desnecessárias para o professor (de física), que (este) não é visto como educador, e a psicologia foi minha primeira disciplina pedagógica e através dela pude compreender que os fundamentos pedagógicos são extremamente relevantes à prática docente”* (A54F).

A respeito do conceito *insuficiente*, somente um aluno reprovaria o ensino de Psicologia. Justificou que não foram abordados aspectos interdisciplinares e contextuais na disciplina. Ainda, que sua representatividade não tenha significância quanto os dados quantitativos, não podíamos deixar de comentar esta resposta, uma vez que ela aparece como uma exigência mais que necessária na orientação dos professores-formadores.

A interdisciplinaridade, definida por Larocca como *“um princípio, atitude ou valor que deve estar presente nas preocupações dos professores ao pensarem e encaminharem o trabalho pedagógico”* (1999, p. 140), ao nosso ver, deve permear o ensino de Psicologia, de modo a superar o ensino fragmentado presente na formação dos educadores. Do mesmo modo, o ensino contextualizado dos temas e teorias abordados deve orientar a organização do ensino, situando de que lugar ou quais tendências se está abordando determinado assunto (ibid.;1999).

Diante desse quadro avaliativo do ensino de Psicologia da Educação, verificamos as diferentes representações sobre o ensino de Psicologia que refletem as diferentes experiências vividas por estes estudantes no contexto de sua formação.

Com base nestes dados, podemos constatar que essas imagens dos estudantes dos cursos de licenciatura da UFPA sobre o ensino de Psicologia da Educação não se distanciam das imagens veiculadas em pesquisas, que têm como foco, o ensino de Psicologia na formação do educador, de outras instituições no país. Contudo, as imagens sobre o ensino de Psicologia da Educação nesta instituição são bastante positivas, o que diferem do resultado

de algumas pesquisas já mensuradas, a exemplo de Larocca (2000), o que reflete na atitude favorável de aprovação do ensino da disciplina.

Porém, outras imagens dão conta das lacunas que atravessam o ensino de Psicologia e que dispersão o conteúdo e estruturação das representações sobre o ensino desta disciplina. Assim, constatamos categorias diferentes e ambíguas que denotam sentidos contrários, pois as informações veiculadas sobre a Psicologia da Educação, apesar de consistentes teoricamente ressentem de articulação com a prática educativa e com a realidade escolar.

- Melhoria do ensino de Psicologia da Educação.

Finalmente, nada mais justo do que esses sujeitos, que estão prestes a receber seus diplomas de licenciados para exercer o magistério, externarem o que eles sugerem para a melhoria do ensino de Psicologia e, conseqüentemente, a formação dos professores. Para tal, responderam a seguinte questão: *“Que sugestões você daria para a melhoria do ensino de Psicologia da Educação nas Licenciaturas”*. Vejamos as sugestões na tabela 6:

Tabela 6: Sugestões dos licenciandos para melhorar o ensino de Psicologia da Educação nas licenciaturas.

Sugestões	F	%
1. Buscar inter-relação dos conteúdos com os cursos de formação dos licenciandos	20	28
2. Ensino articulado com a pratica	19	27
3. Mudar a abordagem dos temas, atualizar bibliografia, rever metodologia de ensino	13	18
4. Revisão do conteúdo programático da disciplina	4	6
5. Revisão da carga horária	3	4
6. Articulação das disciplinas pedagógicas	1	1
7. Melhoria do espaço físico	2	3
8. Sem sugestão	9	13
Total	71	100

Obs: As percentagens foram calculadas a partir do total das unidades de significados / sentidos obtidos através das respostas dos estudantes e não a partir do número de sujeitos.

Considerando os dados da tabela 6, os licenciandos sugerem: *a busca de Inter-relação dos conteúdos com cursos de formação dos licenciandos (28%)*: mostram o interesse de vincular o ensino de psicologia com a área específica da licenciatura; *o ensino articulado com prática (27%)*: sugerem a promoção de práticas escolares por meio de visitas às escolas, pesquisas de campo, vivências à escola; *mudar a abordagem dos temas, atualizar bibliografia, rever metodologia de ensino (18%)*: sugerem para os professores-formadores a adoção de novas referências teórico-metodológicas para um melhor desenvolvimento da disciplina; *revisão do conteúdo programático da disciplina (6%)*: valorizando aspectos culturais amazônicos; *revisão da carga horária (4%)*; *articulação das disciplinas pedagógicas (1%)*: sugerem a interação entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas dos cursos; *melhoria do espaço físico (3%)*: sugerem melhores condições das salas e uso de recursos áudio-visuais.

Podemos constatar que o conjunto das sugestões, assinalado pelos estudantes, relaciona-se bem com as lacunas deixadas pelo ensino de Psicologia da Educação no contexto de formação nas licenciaturas. Estas se integram numa visão coerente e realista das necessidades dos licenciandos, passíveis de serem levadas à prática, com vistas à melhor preparação dos futuros licenciandos e licenciados da UFPA.

Contudo, novos estudos devem ser incentivados para melhor compreensão dos dados constatados. Vale, ainda, ressaltar que no momento de realização desta pesquisa, o Centro de Educação passava por discussões com relação à reestruturação curricular de suas disciplinas. Assim, tornam-se necessárias novas investigações, a fim de que se verifiquem possíveis modificações para o ensino de Psicologia nas licenciaturas da UFPA.

1.2 – Descrição e análise das categorias com base nos discursos do grupo focal

Como mencionamos no capítulo 3, a técnica do grupo focal foi utilizada para ampliar e complementar a compreensão campo de estudo das representações partilhadas pelos estudantes egressos do ensino de psicologia.

Participaram do grupo oito licenciandos, seis alunos e duas alunas das licenciaturas em Artes (6), Física (1) e Química (1), entretanto somente

sete permaneceram até o final da sessão. Apesar da ausência dos alunos de Biologia, Música, e Letras, consideramos as características comuns dos participantes presentes, representativo para a realização do grupo focal no que diz respeito ao tema a ser debatido — o ensino de psicologia.

A seguir, serão apresentados o eixo dos discursos dos sujeitos e suas interações dialógicas, seguindo o desenvolvimento das questões norteadoras para o debate.

Para introduzir o tema e “quebrar o gelo”, apresentamos aos estudantes 18 palavras³⁷, propomos que cada estudante escolhesse uma e comentasse sobre sua escolha e a relação desta palavra com a Psicologia da Educação. Este procedimento facilitou o diálogo e deu oportunidade para que todos falassem, de um modo geral, sobre o tema.

Houve vários posicionamentos que expressaram as percepções sobre a Psicologia da Educação, estereótipos, atitudes positivas e negativas. Assumimos as palavras selecionadas como categorias que refletem as imagens e significados associados pelos estudantes sobre o ensino de Psicologia. A apresentamos, a seguir, na ordem de pronunciamento dos alunos, as palavras escolhidas com uma breve explicação sobre os significados atribuídos por estes e às verbalizações ocorridas no processo.

- ✓ Ensino – referiu-se à importância do ensino de psicologia para a licenciatura, por ter possibilitado o conhecimento das fases do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, com base nesses conhecimentos podem empregar às situações de ensino. Assim explicou a estudante:

“eu acredito que a disciplina Psicologia da Educação, a gente vai ter um contato com ... com...é ... fases da aprendizagem das crianças, fases do desenvolvimento relacionado à fase de aprendizado, como o ensino deve ser empregado nessa do desenvolvimento da criança, eu acredito que é de extrema importância à disciplina Psicologia da Educação para o ensino, que é a nossa área, dos cursos em licenciatura” (A1A).

- ✓ Compreensão – enfatizou a importância da compreensão dos processos cognitivos dos jovens para elaborar as estratégias

³⁷ As palavras foram capturadas a partir da técnica de associação livre, foram selecionadas as de maior frequência de evocação (1^o evocação). As palavras são as seguintes: Psicanálise, compreensão, comportamento, Vigotsky, Piaget, conhecimento, psicologia, aprendizagem, construtivismo, sócio-interacionismo, educação, ensino, educador, escola, sala de aula, pedagogia, crianças, chato.

pedagógicas; para transmitir melhor a disciplina aos alunos e; prepará-los para a vida:

“(...) seria interessante nós compreendermos como é que funciona o pensamento desses jovens, como ele vive, quais são os processos cognitivos que estão por trás disso, porque de posse dessa compreensão, nós podemos melhor elaborar nossas estratégias pedagógicas, nossas estratégias de ensino para que nos possamos obter aquilo que desejamos, (...), mas para isso é necessário que eu tenha uma compreensão de fato desse aluno, ou seja, eu acho que a Psicologia da Educação, ela tem essa base, o que foi feito de fato na análise de como funciona o pensamento do adolescente e pré-adolescente, e são justamente essas pessoas que nós vamos encontrar, principalmente, no desempenho de nossa função futuramente” (A2F).

- ✓ Comportamento – referiu que é um dos pontos importantes da psicologia tratada na disciplina, retrata o comportamento como uma construção condicionada a influência do meio, incluindo a família. O aluno justifica:

“Eu escolhi comportamento, porque é... um dos pontos importantes, assim colocados no ensino. Que dependendo, desde que a criança nasce, né, desde o nascimento ela vai ter uma construção, vai sendo construído um comportamento, mas o que vem à tona, é que ela tem influência do meio, começando pela família, que é o primeiro contato e a partir disso ela vai começar a construir o seu comportamento. Creio eu, eu me... identifiquei muito com a Psicologia da Educação, com o comportamento, a Psicologia trata muito do comportamento, é o que eu penso (A3A).

- ✓ Chato – relacionou à atitude da professora que foi incoerente e sem apropriação do conteúdo de ensino. O discurso da aluna foi demasiadamente prolongado em torno da insatisfação em relação à professora, por isso elegeu a palavra *chato*. A aluna expressou:

“Pra mim, achei (a professora) totalmente incoerente, ela (...) não soube lidar de forma prática com o conhecimento teórico, como é que eu vou querer simplesmente lidar com crianças, então, não é que a matéria seja chata, claro que ela é importante, mas a maneira como foi passada pra mim, me fez ver a matéria totalmente como chata ” (A4A).

- ✓ Educador – posicionou-se contra os professores que negam os cursos de licenciatura, que são transmissores, reprodutores de conteúdos, que só falam e não ouvem, refere que o seu professor de psicologia foi um educador, um facilitador por levá-lo a buscar o conhecimento, explicitou:

“É, eu escolhi a palavra EDUCADOR e retomando o que o colega falou, porque tem professor que chega aqui na universidade e esquece que está lidando com cursos de licenciatura, que é ensinar e aprender, não é só falar, mas também ouvir, e eu até comentei com a professora, que o nosso professor de Psicologia da Educação, ele não só tem o domínio de educador né, mas de um pedagogo, uma pessoa que sabe e, está para corrigir o erro, lê, leva você a descobrir o conhecimento, não é aquela coisa imposta, uma coisa como a colega falou chata (A5A).

- ✓ Vigotsky – caracterizou como um dos principais autores da psicologia para explicar os processos de aprendizagem da criança e do adolescente:

“Eu escolhi VIGOTSKY, ele foi um dos autores que o professor de Psicologia da Educação tocou mais, foi um dos autores fundamentais e que nortearam assim a disciplina, ele se baseou mais no VIGOTSKY e no próprio Piaget, para explicar como os processos de aprendizagem se processam na infância, passando pela adolescência, como é que esses processos vão se engendrando dentro da criança. (...) O Vigotsky vai ser fundamental, eu vou falar sobre a tristeza e eu me apoiei num livro de Vigotsky, é... da Psicologia da Arte, e o meu TCC, vai ser pautado em cima deste autor” (A5A).

- ✓ Criança – associou com o que aprendeu em psicologia que a criança merece tratamento especial em todos os seus aspectos da vida, o professor precisa conhecer as fases de desenvolvimento da criança do adolescente e a Psicologia da Educação trata desses processos:

“(...) o que eu aprendi, em Psicologia de Educação, é que a criança ela é, ela precisa ser tratada de uma forma especial, (...) Principalmente pra gente que é professor de artes, na fase da adolescência, fica mais fácil de trabalhar os adultos, (...) no caso da Psicologia da Educação, o professor trabalha isso, então é, é a vida social da criança, é muito importante pra transmitir pra pessoa adulta, vai formar uma personalidade na frente, então a gente tem que ter muito cuidado...” (A7A) .

- ✓ Construtivismo – falou que o professor tem que ser possuidor de uma pedagogia construtivista que possibilite o conhecimento às crianças, e ajude-o a construir seu próprio conhecimento:

“(...) o professor tem que ter a imagem (...) de uma pedagogia construtivista, um professor mediador dos conhecimentos interculturais dele e da comunidade em geral, um professor com uma visão dialética da educação, um professor existencialista, (...) com visões diferentes do mundo, (...) uma visão de fazer as coisas com seus próprios pés, ou reconstruir, conhecimento de complexificação (...). O ser humano pode construir sua própria auto-formação” (A8Q).

Esta discussão tomou grande parte de desenvolvimento do grupo. Vários pontos de associações de idéias foram comunicados entre os estudantes, expressando a dinâmica consensual dos pensamentos e a interação grupal.

Dando prosseguimento, solicitamos aos participantes que organizassem esse conjunto de palavras, numa ordem de significância, que traduzisse a representação do grupo sobre o ensino de psicologia.

Ao passo dessa orientação, o grupo interagiu mais intensamente, organizando as palavras como mostra o quadro abaixo, configurando uma imagem revestida de sentido sobre o ensino da Psicologia da Educação:

ENSINO		EDUCADOR	
CHATO			
CONSTRUTIVISMO	VIGOTSKY	COMPORTEAMENTO	
CRIANÇA			

Em síntese, e na lógica pronunciada por estes estudantes, a categoria o *ensino* se relaciona com a categoria *educador*, devem ficar próximos, pois é o *educador* quem vai facilitar o ensino. A categoria *chato* deve vir logo abaixo, é uma palavra intermediária, serve como um termômetro para medir o ensino e o trabalho do educador, pois dependendo do ensino desenvolvido pelo professor, este termo pode ser retirado.

No discurso dos estudantes, as categorias *construtivismo*, *Vigotsky* e *comportamento* vão servir de base para o trabalho do educador e para o entendimento sobre o *comportamento*. Para estes sujeitos, o *educador* tem que conhecer esses processos/ teorias para facilitar o ensino.

A categoria *criança* foi a última palavra na ordem de significância, porque na visão destes estudantes, antes de nascer, todos os demais processos/ palavras devem existir, já foram pensados, antes deve existir os educadores, as teorias para aplicar no desenvolvimento da criança.

Observamos, que os sentidos atribuídos as categorias *ensino-educador* articulam representações sociais do ensino com representações do papel do educador. Estas categorias foram compreendidas de modo articulado, uma vez que os estudantes as representam num mesmo patamar de

importância, como se fossem as faces de uma mesma moeda, ou uma imagem com duas faces.

Quanto às categorias *construtivismo-Vigotsky-comportamento* que aparecem dispostas numa mesma direção, vinculam os conhecimentos psicológicos abordados no ensino da disciplina, que para estes estudantes, são importantes à prática docente e contribuem para a compreensão dos processos de aprendizagem do aluno (criança)

Vale ressaltar, que o ordenamento e disposição das palavras dispostas pelos estudantes, subverteu a solicitação sugerida pela mediadora. Estes criaram uma disposição de equidade dos termos, como se quisessem demonstrar a inter-relação das palavras, colocando-as no mesmo nível de importância.

Constatamos, nesses significados das palavras/ categorias, um investimento simbólico em torno das categorias *educador* e *criança*, dispostas em pontos extremos. No topo, encontramos a palavra *educador*, compreendido como peça fundamental para conduzir o processo de *ensino*, observe os discursos:

“Eu coloquei em primeiro lugar, no meu ver, no topo da pirâmide, eu coloquei no topo, porque ele é o responsável por 90%, no meu ver, ele é responsável de como vai ser a aula, e a matéria que ele vai ministrar, e a maneira como ele ministra é o que vai ficar marcado na aquela turma. Até que pegue outro professor desmistifique ou desmascare, melhore ou piore essa mesma matéria” (A4A).

Na outra extremidade, a palavra *criança*, esta ficou disposta no último plano de importância. Percebemos nos discursos de alguns estudantes, explicações apoiadas numa visão de que as crianças precisam de estímulos ambientais para se desenvolver. Portanto, o educador precisa apreender, ter conhecimento das teorias psicológicas para contribuir com o desenvolvimento da criança, o que demonstra uma visão de ciência aplicada da psicologia e da criança como um ser passivo aos estímulos do ambiente.

De outro modo, como vimos na descrição das imagens que emergiram dos discursos obtidos como o questionário, estes estudantes se formarão professores para atuar no ensino fundamental e médio, se depararão com alunos pré-adolescentes e adolescentes, devendo o profissional docente conhecê-los em seus aspectos cognitivos, afetivos e de socialização. Logo,

podemos dizer que a palavra *criança* representa uma imagem deslocada, distante das possibilidades de trabalho desses futuros professores.

Essas imagens apresentadas pelos estudantes, a partir desse conjunto de palavras, refletem representações sobre o ensino de Psicologia que reforçam as imagens expressadas nos conteúdos elucidados nas categorias apresentadas no questionário.

Neste conjunto de comunicações, a palavra *Chato* mobilizou muito o grupo. Quando indagados o por quê desta palavra aparecer nos discursos deles, vários pontos de dissensos foram revelados, partindo de suas experiências pessoais e grupais ancoradas no contexto da formação.

Como vimos no capítulo 1, a ancoragem incorpora conceitos não familiares àqueles que o indivíduo possui certa familiaridade. No universo simbólico desses alunos, o ensino de psicologia incorporou um sentido que os aproxima da rede de significações sobre o significado da palavra *chato*. Ocorre que, de alguma maneira, as representações sociais sobre o ensino de Psicologia se ancoram em representações sociais com significados *maçantes*, *chatos*, associadas a outras experiências vividas como:

- ✓ Certos comportamentos e atitudes individuais. A palavra *chato* foi relacionada a situações e comportamentos de pessoas; denota uma qualidade negativa; ou um ponto de vista, estes trechos resumem o pensamento desse grupo:

“É, acho que chato tem haver com ser diferente!... muitas vezes, o chato é aquele ser diferente..” (A8Q)

“Sempre as pessoas falam: ah, isso é chato! O educador é chato! Tem sempre alguém falando” (A3A).

“Acho que chato inclui muito o comportamento ali, (...) cada um tem um comportamento diferente, a sua formação diferente, (...)” (A3A).

“Tem haver também o chato com os interesses, as vezes o aluno não tá interessado na aula, dorme, conversa... esse é um lado também “ (A3A).

- ✓ As experiências de escolarização. Para alguns alunos, o ingresso na escola é uma imposição, muitas vezes não é um processo prazeroso, tornando-se *chato*. Para melhorá-lo, necessita da parceria aluno e professor.

“Também, a questão do chato... é que desde de pequenos temos que vir à escola como uma obrigação, como meio pra chegar ao fim. Seria bom se nós pudéssemos chegar como algo prazeroso. Mas pra ser prazeroso não depende só dos alunos, mas de quem tá à frente, seria uma parceria aluno-professor” (A2F).

- ✓ A Prática do professor. Para eles, alguns professores tem um discurso do processo educativo, mas não exercem na prática.

“Eu entendo assim, que essa coisa do chato em relação ao educador, é o que acontece muitas vezes, aqui na Federal mesmo, (...) a maioria das coisas fica no discurso, você lê uma coisa, você sabe uma coisa, mas faz tudo diferente. Ele (o professor) chega aqui como uma visão de mundo diferente” (A5A).

“Por exemplo, a gente tem uma professora (...), que se você for levar a disciplina do jeito que ela dá, você vai ser um mero artesão, entendeu! E não é isso que vamos ser, nós vamos ser educadores. Então, a disciplina ela tinha que está engendrada nesses pensamentos, dessa filosofia entendeu?! Falta isso na educação, o conhecimento. Se eu vou ministrar uma coisa pra criança, você tem que ministrar para criança, não posso ministrar para uma pessoa de terceira idade, ou seja, pra ela (a professora) não existe esta preparação do conhecimento, entendeu? Ela acha que nós estamos numa academia e que isso tem que ser dado assim dessa forma, e não é! Nós vamos ser educadores, quem quiser ser, é (...) artista plástico, artesão tudo bem, é um direito dele, mas a nossa formação é de educadores, então toda disciplina, toda matéria tem que ser voltada para isso, para a educação, nessa linha de conhecimento entendeu? (pausa). E não aceitar desse jeito acho que isso, talvez, a coloque como uma coisa que se torna chata, porque como é que você vai aprender, a passar uma certa educação, certo conhecimento, se aquela pessoa que deveria tá lhe ensinando, tá fazendo totalmente o contrário do que ela deveria fazer; aí você, o que vai acontecer? Você quando sair daqui, vai começar a aprender, tentar buscar, ou então se transformar nesses meros reprodutores que estão aqui” (A5A).

“Porque tem sempre alguém que não sabe ensinar, pensa que sabe tudo, que vai pra sala, pensa que domina todas as teorias e não sabe passar nada, por isso que eu acho chato!” (A4A).

- ✓ A perspectiva da formação generalista, fragmentada, que não enfatiza o regional, tornando-se distante do currículo idealizado por estes estudantes, assim traduzem seus pontos de vista:

“Ele (curso) está, assim, muito fragmentado em disciplinas, né. A psicologia da educação trata só sobre psicologia da educação, a psicologia da escultura trata sobre a escultura mais é dentro do curso de licenciatura. Então eu como professora de escultura, tenho que, que tratar da escultura dentro do arcabouço da educação, como é que vou trabalhar a escultura dentro da minha sala de aula?” (A1A).

“Porque não que eu venha tratar de uma disciplina (...) pedagógica, mas que seja uma disciplina que ampare, que venha me dar suporte pra isso; porque quando eu vou me deparar na sala de aula, eu me encontro com um monte de conhecimentos fragmentados dentro da minha cabeça. Aí dentro da academia a gente trabalha com conceitos

de transversalidade, com conceitos de construtivismo que o aluno deve ser educado para a vida. Mas a gente aprende aqui, de maneira fragmentada, (...) aí, os Parâmetros Curriculares colocam uma coisa totalmente, né..., que é..., é totalmente é, é, é... oposta. Assim, porque você coloca uma coisa, e faz outra. Porque quem faz ô, ô, os Parâmetros Curriculares colocam um currículo fragmentado, aí, aí dentro da academia a gente quer trabalhar o sócio-interacionismo num currículo (pausa) que você tem que fundar ... em avaliações quantitativas. Então, de qualquer forma a gente vai querer fazer uma educação para a vida, mas se torna difícil, por que na formação do professor, e ... eu acho que é onde tu queres chegar, a educação tá fragmentada na nossa cabeça, tá fragmentada” (A1A).

“Mais aí é que entra construção do currículo, que passa pela concepção de uma dada instituição, (...) por exemplo, o curso que tá a frente na questão do currículo na UFPA é o de biologia, o que eles fizeram? fizeram o currículo por módulos (...) Hoje, as disciplinas fazem o quê? Um professor trabalha um tema, outro professor trabalha outra coisa. Aí, como ela falou há uma fragmentação do ensino... nós percebemos em qualquer livro didático... se faz uma besteira terrível que é colocar no livro didático... a geografia de todo país, como você pode contextualizar com um livro que abarca tudo? Por que não trazer pro regional, há tanta gente boa que pode escrever sobre a região, valorizar a região e a gente sabe mais coisas do sudeste do que o sudeste da Amazônia. E ainda, sabemos pouco da Amazônia” (A8A).

Esses posicionamentos refletem representações que são decisivas para o processo de ancoragem das significações e sentidos sobre o ensino de Psicologia. As experiências educacionais com a escola e com a universidade reforçam a associação do ensino de Psicologia com a palavra *chato*. Podemos deduzir que as vivências partilhadas no ensino das disciplinas específicas dos cursos de licenciatura colaboram para a imagem da Psicologia também se tornar uma disciplina *chata*, uma vez que seu ensino se assemelha ao contexto formativo das demais disciplinas.

Neste primeiro momento de desenvolvimento do grupo focal, vimos o quanto o trabalho com palavras –chaves permitiu a manifestação de imagens sobre a Psicologia da Educação. Essas imagens sobre o ensino de Psicologia revelam, na ótica dos alunos pesquisados, um ensino fragmentado, ausente de um trabalho interdisciplinar que permita a integração entre as disciplinas que compõem o currículo dos cursos de licenciatura, os quais não conduzem o ensino para a realidade local, muito menos enfoca as vivências do homem amazônico.

A discussão prosseguiu em torno da seguinte frase inacaba, para que fosse completada: *O ensino de psicologia para minha formação foi ...* A produção discursiva deste momento, após leitura, discussões e análises, indicou-nos as seguintes categorias temáticas: a Psicologia da Educação como

disciplina aplicada, imagem do educador e, o ensino de Psicologia na perspectiva da elaboração mental.

- A **Psicologia da Educação como disciplina aplicada**. Para os alunos desta pesquisa, a Psicologia foi importante para formação docente porque os levou a conhecer as fases do desenvolvimento dos alunos para melhor aplicar ao ensino; a Psicologia foi importante porque, a partir do Construtivismo, o futuro professor pode lançar mão desta teoria para ajudar o aluno a construir seu conhecimento e; a psicologia pode ser usada para compreensão de técnicas usadas pelos professores de artes, como o grafismo, sobre o desenho das crianças. Estas interações discursivas demonstram como os conteúdos de ensino da Psicologia da Educação foram incorporados pelos estudantes, quando justificam a importância de determinados conceitos para o trabalho do educador.

Identificamos que esses discursos vinculam-se a uma perspectiva de estudo da Psicologia da Educação que a vê como disciplina aplicada. Assim, tomamos como referência o trabalho desenvolvido por Coll (1999) para compreensão desta perspectiva da disciplina, este autor enfatiza que a Psicologia da Educação tem como objeto de estudo “*os processos de mudança de comportamento relacionados com as atividades e as situações de ensino*” (p. 5). Para ele, a aplicação desta disciplina tem direção tripla: a apresentação de explicações sobre os processos de mudança de comportamentos; criação estratégica de planejamento e de esboço; oferecendo técnicas e instrumentos para intervenção. É interessante notar que este discurso, predominante na literatura utilizada nos cursos, os alunos tenderam a reproduzir em seus discursos durante a realização deste estudo.

- **Imagem do educador**, essa categoria reúne as interações discursivas, que giram em torno das qualidades atribuídas pelos alunos aos professores formadores no que se refere ao seu desempenho.

Neste grupo, a imagem do educador apresenta diferentes percepções, dependendo das relações estabelecidas entre professores e alunos. A maioria dos estudantes, nos seus discursos, enalteceu a figura do professor de Psicologia. Apenas uma participante desprestigiou o docente, isto foi significativo e desencadeante de uma série de associações e identificações com os demais professores de outras disciplinas específicas dos cursos de licenciatura da UFPA.

Deteremos-nos nos enfoques dados ao professor de Psicologia da Educação. Para tal, reagrupamos esses discursos em torno das *imagens do bom educador* e *imagens do mau educador*, em decorrência do sentido das falas manifestadas pelos estudantes.

Quanto à *imagem do bom educador*, revelam que o professor formador teve uma visão integradora e holística dos conhecimentos; responsável pelo ensino; conhecedor das finalidades da educação; aberto ao diálogo, interessado em articular os conhecimentos teóricos e práticos, interessado em conhecer os alunos, ensina a ter respeito pelo aluno; bem sucedido na transmissão do conhecimento.

Quanto à *imagem do mau educador*, foi enfatizado a falta de formação e domínio teórico; a necessidade de ajuda psicológica, muita *teoria* com poucos fundamentos, foi chato e causou *traumas* ao aluno.

Estas imagens, *do bom e mau educador*, revelam características semelhantes às dimensões técnicas e humanas tratadas no trabalho de Candau (1988 *apud* RANGEL, 1999). Para esta autora a dimensão técnica, “*caracteriza-se por critérios e prioridades da competência do professor, traduzida no domínio de conteúdo e de formas (variadas) de ensinar*” (p. 53) enquanto a dimensão humana, “*caracteriza-se por critérios e valores de afetividade, aproximação, compreensão, empatia, enfim, atitudes que proporcionam relações (interpessoais e intragrupais)*” (p.53).

Para Candau (*ibid.*; 1999), estas dimensões, quando articuladas, favorecem relações positivas essenciais à aprendizagem que, por sua vez, depende dos procedimentos técnicos e das atitudes que favoreçam relações positivas na prática de ensino. De fato, esta asserção mostra-se bastante pertinente quando ouvimos as falas dos estudantes. Aqueles que se referem a uma imagem positiva do educador, parecem ter incorporado mais e melhor os pressupostos de ensino da psicologia, enquanto aqueles alunos que se referem à imagem do educador de forma negativa, para estes, a disciplina em nada serviu. Certamente, estas constatações das imagens do professor são pontuais, não devendo ser tomadas de modo generalizado.

Na terceira e última categoria **o ensino de psicologia na perspectiva da elaboração mental**, alguns alunos destacaram que o ensino de Psicologia da Educação serviu para ampliar seus pensamentos e (re)

construir conhecimentos sobre aprendizagem e outros conceitos que estão na base das relações sociais e educacionais. Estes expressaram:

“A psicologia da educação para minha formação foi mais uma passagem de compreensão ampla (...) ela partilha, como posso falar, de uma ampliação na compreensão na formação educativa. Pra mim na minha formação, a psicologia da educação é uma passagem, apenas uma passagem como disciplina. Mas é o começo, porque a partir daquele momento a gente vai começar a pensar o que a gente vai dar no futuro para as crianças, tanto faz na sala de aula, na rua... conversando...” (A3A).

“A psicologia da educação veio pra... descristalizar e desmistificar a aprendizagem. Precisamos ter atitudes éticas,... precisamos querer o bem querer do aluno... Aprender para aprender... se discuti muito a competência... nós educadores temos uma deficiência... Temos uma visão imediata e precisamos ter uma visão ampla, (...)” (A8Q).

A respeito da elaboração mental sobre o ensino de Psicologia, adotamos o sentido atribuído a essa categoria na pesquisa da Professora Ivany Nascimento (2002), sobre o Projeto de Vida dos Adolescentes. Assim, descreve esta categoria...

compreende a construção lógica do pensamento consensual. Por meio da interlocução e das relações de si para si, de si para o mundo e do mundo para si é que as idéias se constituem e vão fornecer as bases para a construção de pensamentos e reflexões sobre as relações que se estabelecem entre si e a vida social (p.159).

De acordo com a autora, tanto as idéias como a reflexão sobre elas intermediam a produção de um conjunto de imagens e significados sobre os objetos que nos cercam. Em relação ao ensino de Psicologia, as informações que circulam no contexto da formação constroem idéias, pensamentos que estabelecem relações entre si com a vida social e acadêmica.

Indagados sobre o que menos gostaram no ensino de psicologia e como este poderia ser, foi consenso no grupo a necessidade de *articulação teoria e prática*. Para estes alunos, o ensino deve estabelecer conexões com a prática. Estes sugeriram formas de aplicação dos conhecimentos, seja pela disciplina em vários módulos ou concomitante ao estágio. Assim, sugerem os estudantes:

“Bom, acho e acredito que deveria haver continuidade, pois acho que é um a disciplina muito importante e que só foi vista uma vez, (...) deveria haver Psicologia I, II, entendeu? Acho que deveria ter uma continuidade, até o final do curso, porque o que acontece, como o colega falou, se a gente não pegar um livro e continuar lendo,

estudando, a gente esquece isso, tem gente que não lembra quem foi Vigotsky e aí vai caí, como o colega falou, vai ser mais uma disciplina dentro do currículo, que não tem a importância que deveria ter, acho que a Psicologia da Educação deveria ter Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II (...)" (A5A).

"Eu também acho que falta pra ser melhor, essa parte prática da aplicação dos conhecimentos da psicologia, porque a gente estuda a teoria nessas matérias pedagógicas, mas se a gente tivesse atividades paralelas, talvez pudesse fazer paralelo ao estágio, onde a gente vivenciasse e pudesse acompanhar os alunos em determinada série, ver essa aplicação. Como é que esse conhecimento da psicologia se aplica, porque se não a gente deixa passar, mas tarde o conhecimento fica esquecido e mais tarde, quando a gente se confrontar com uma situação em sala de aula, numa situação como educador, muitas vezes nós não temos mais aquela base pra aplica o conhecimento, ficou só a respeito da universidade..." (A2F).

"Eu acredito e até coloquei no questionário que dentro dessa idéia do M., é que deveria ter uma outra carga horária de Psicologia em nosso curso, mas em paralelo com o período do estágio, seria um momento em que gente ia poder está vivenciando as teorias que a gente vê em Psicologia da Educação, vivenciando em sala de aula tá comprovando, ta analisando, tá fazendo nossas reflexões e que viessem dentro desse bojo do construtivismo, porque a gente vê o construtivismo, mas a gente não trabalha com o material concreto na disciplina, eu acredito que seria legal, se a gente vivenciasse essa disciplina com uma outra carga horária no mesmo período do estágio, né. Que aí agente poderia tá fazendo o construtivismo, mas vivenciando a construção" (A1A).

É interessante notar que o ensino de psicologia serviu para um saber teórico dos fundamentos da psicologia, mas os estudantes querem dar continuidade a um saber prático conciliado ao processo educativo.

Sem a relação teoria e prática do ensino, os estudantes não significam, suficientemente, os fundamentos teóricos apresentados. Estes continuam sendo um conhecimento abstrato (universo reificado)³⁸, daí a relevância dos docentes (formadores) tornar esse conhecimento concreto (universo consensual)³⁹, trazê-lo para o nível das práticas sociais contextualizadas e conjunturais (DUTRA *et al.*, 1995 *apud* SADALLA, BACCHIEGGA, PINA & WISNIVESKY, 2002, p. 77).

Em meio às interações discursivas, os alunos fizeram alusão ao trabalho pedagógico do professor formador, incluindo, além do professor de Psicologia da Educação, os professores das disciplinas específicas dos cursos. Estes, ressaltaram a importância do professor possuir outros conhecimentos que não somente aquele específico de sua área; que deve aproximar os

³⁸ Diz respeito aos "mundos restritos, onde circulam as ciências, a objetividade, ou as teorizações abstratas" (SANTOS & ANDRADE, 2003, p. 26).

³⁹ Refere-se ao conhecimento do senso comum, às trocas sociais do cotidiano. É no universo consensual que são produzidas as representações sociais. (ibid.; 2003)

conteúdos pedagógicos dos conhecimentos específicos da licenciatura e ser flexível às mudanças do ensino. Percebemos nas falas desses alunos uma certa projeção de como gostariam de ser ou formar.

Ressaltaram, ainda, que muitos professores programam suas disciplinas a partir de seu próprio interesse, muitas vezes resultado de suas dissertações e teses, sem levar em conta que os cursos formam educadores. Logo, para estes alunos, o ensino deve estar voltado para prática pedagógica naquela área de formação, tornando-se pouco interessante, os conteúdos que estão fora da realidade da escola.

No decorrer das interações discursivas deste grupo, ocorreram outros debates acerca das imagens sobre a formação específica dos cursos de licenciatura; da falta de uma integração das disciplinas; dos professores que não avançam no conhecimento integrado à educação e; o desinteresse dos alunos pela busca do conhecimento. Estes discursos parecem consensuais ao pensamento dos estudantes das licenciaturas. No entanto, não nos deteremos neles, pois, dizem respeito aos dilemas da formação universitária nas licenciaturas, que necessitam ser colocados como objetos de investigação.

Em suma, foram muitas as interações dos participantes deste grupo, demonstrando a potencialidade da técnica do grupo focal. Os discursos foram reveladores de imagens e significados diversos (conceitos, idéias, opiniões, sentimentos, preconceitos, valores) sobre o tema ou foco em discussão –o ensino de Psicologia da Educação. Contudo, devemos enfatizar que a confiança atingida entre os participantes foi fundamental para as interações grupais, pois, mesmos os confrontos de idéias, serviram para comparações e complementações das experiências. Todos esses aspectos serviram para a compreensão e análise do nosso objeto de estudo.

2 - Análise das representações sociais dos estudantes de licenciaturas sobre o ensino de Psicologia da Educação

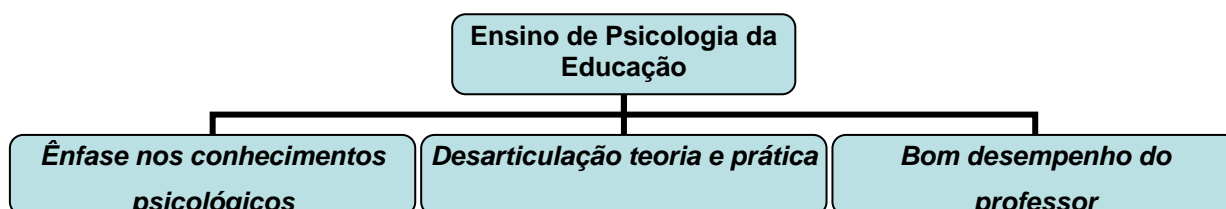
Os dados analisados parecem revelar uma similitude e equivalência entre as expressões discursivas dos sujeitos entrevistados nos dois instrumentais utilizados: o questionário e o grupo focal. Ainda que possamos observar tênues diferenças ou maior detalhamento e aprofundamento de

informações em um ou outro instrumental, essas diferenças não comprometem de modo substancial, as similitudes dos significados.

Estes discursos revelam imagens que organizam o campo simbólico dos significados das representações sociais dos licenciandos sobre o ensino de Psicologia da Educação. Os dissensos dos discursos manifestados são poucos, mas não discrepantes para desfazer a imagem que se construiu do ensino de Psicologia.

Para compreender melhor a estrutura e dinâmica dos discursos dos licenciandos é importante destacar que as categorias aqui apresentadas resumem o significado dominante dos discursos manifestados nos dois instrumentos utilizados na pesquisa. Em síntese, pode-se distinguir três imagens do ensino de Psicologia da Educação, organizadas como categorias, que, para nós, reflete a representação que os estudantes elaboraram sobre o ensino desta disciplina. Assim definidas: ênfase dos conhecimentos psicológicos na formação, desarticulação teoria e prática do ensino e bom desempenho dos professores. Vejamos a figura 1 a seguir:

Figura 1 - Imagens do Ensino de Psicologia da Educação



Ênfase nos conhecimentos psicológicos

Nesta categoria se enquadram os discursos dos estudantes que apontam a contribuição do ensino para a formação do professor. Na maioria das falas, estes estudantes dão ênfase ao conhecimento psicológico e sua importância na prática educativa do educador. Os estudantes demonstram interesse no conhecimento dos fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia da Educação para aplicação às situações do ensino.

Desarticulação teoria e prática

Na visão dos estudantes egressos do ensino de Psicologia da Educação, falta ao ensino desta disciplina a articulação teórico-prática do que é ensinado. Enfatizam que é importante desenvolver atividades práticas que promovam o aprendizado de situações concretas da realidade escolar,. Mencionam que o ensino se restringe à teoria em detrimento da prática. Apontam este aspecto como negativo na avaliação do ensino da disciplina, assim como referem que o ensino de Psicologia precisa estar integrado aos conteúdos específicos dos cursos e com as demais disciplinas pedagógicas.

Bom desempenho do professor

Os discursos dos estudantes revelaram que a maioria compartilha de uma mesma representação social da imagem do professor formador. A categoria *Bom desempenho do professor* enquadra as manifestações discursivas que avaliam o ensino positivamente por conta da boa imagem que tiveram (e têm) dos seus professores de Psicologia da Educação. Estes, assinalaram que o professor formador teve uma visão integradora e holística dos conhecimentos; foi responsável pelo ensino; conhecedor das finalidades da educação; aberto ao diálogo, interessado em articular os conhecimentos teóricos e práticos, interessado em conhecer os alunos, e foi bem sucedido na transmissão do conhecimento. No entanto, referem-se à dificuldade destes ao utilizarem os referenciais teóricos da Psicologia na dinâmica da sala de aula, ou de apresentar as situações complexas, globais e imprevisíveis que possam enfrentar no processo de ensino, que exigem do professor um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que deverão ser utilizadas nas tomadas de decisões durante o exercício profissional.

Em síntese, entendemos que essas imagens do ensino de Psicologia da Educação podem favorecer ao futuro professor uma compreensão dos fenômenos educativos, a partir dos conhecimentos teóricos favorecidos no ensino da disciplina. Contudo, o ensino deve ir além. Esses conhecimentos devem ser apreendidos, vinculados a uma prática pedagógica constante em situações que propiciem problematização, investigação, reflexão, invenção, criatividade. Tais situações devem possibilitar também a transformação de

crenças e representar a complexidade da situação de ensino, pois, do contrário, o processo de ensino ao qual o aluno está sendo submetido nos cursos de formação pode vir a impedir, que o licenciando tenha percepção de seu papel como mediador neste processo.

Inferimos, desse modo, que as implicações do ensino de Psicologia da Educação na formação dos professores não conduzem a práticas sociais que levem os futuros professores a ultrapassar o papel de transmissor de informações, ou a mera aplicação das teorias psicológicas às situações escolares, uma vez, que o ensino se restringiu à informação dos conhecimentos psicológicos sem a devida aprendizagem social.

2.1 – Identificação do Núcleo central das representações sobre a Psicologia da Educação

Para complementar o estudo das representações sociais dos estudantes sobre o ensino de psicologia, fomos além do núcleo figurativo ou imagem das representações sociais, buscamos identificar a estrutura interna em que se organizam os processos de elaboração dos pensamentos consensuais dos licenciados acerca da formação nesta disciplina.

Inaugurada por Abric, a abordagem estrutural tem como idéia essencial que *“toda representação está organizada em torno de um núcleo central (...), que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna”* (1994 *apud* SÁ, 2002, p. 67). Assim, esses elementos organizados – do núcleo central – possuem significados e coerência entre si, exercem função importante enquanto geradores de significados. Desse modo, o núcleo central está intimamente ligado ao objeto representado e interligado a outras representações que o grupo mantém. Neste caso, o núcleo central constitui as representações sociais construídas no contexto de formação dos licenciandos e se relaciona com o sistema de valores, crenças e regras do grupo que o cerca.

Os elementos que tangenciam este núcleo – elementos periféricos – estabelecem a ponte entre o núcleo central e a realidade concreta na qual são elaboradas e funcionam as representações.

Para tanto, objetivamos, neste estudo, não somente conhecer o processo e conteúdo das representações sociais sobre o ensino de Psicologia,

mas apreender a percepção da realidade do mesmo a partir do contexto de formação dos estudantes, identificando a composição semântica preexistente do campo simbólico. Para Bardin “*esta composição é, geralmente, muito concreta e imagética, organizada ao redor de alguns elementos simbólicos simples, que substitui ou orienta a informação objetiva ou a percepção real do objeto de estudo* (1977 apud OLIVEIRA; MARQUES; GOMES & TEIXEIRA, 2005, p. 581).

Para tal, o procedimento que utilizamos para chegar à composição do núcleo central e os sistemas periféricos foi a técnica da evocação livre (conforme explicitamos no capítulo 3), que Vergès, autor da técnica, assim pronuncia “*as palavras evocadas mais freqüentemente e mais prontamente pelos sujeitos devem provavelmente constituir elementos centrais das representações*” (1992 apud SÁ, 2002, p. 52).

Neste sentido, na elaboração do questionário, introduzimos as questões com a evocação livre, a partir da expressão indutora o *Ensino de Psicologia da Educação* e solicitamos a escrita e a enumeração por ordem de importância. O que, metodologicamente, facilitou o desenho da estrutura da representação a partir da produção do próprio sujeito, que é solicitado a realizar um trabalho cognitivo, de comparação ou hierarquização dos dados por ele produzidos. (ABRIC, 1994 apud OLIVEIRA; MARQUES; GOMES & TEIXEIRA, 2005, p. 579).

O produto das evocações consistiu num dicionário (*corpus* de análise) com 194 palavras evocadas, sendo que destas 40 eram diferentes. Utilizamos o “quadro de quadrante” para distribuição das palavras (Quadro 3), conforme os critérios de Vèrges (1994): foram calculadas a frequência média (FM) e a ordem da média (OM) das evocações produzidas, que neste estudo foram: FM – 5,1 e OM – 2,1 (Apêndice C).

Quadro 3: Elementos evocados e associados à expressão Ensino de Psicologia da Educação pelos estudantes de Licenciatura. Belém, 2006.

Frequência	Elementos Centrais	Elementos Periféricos
	OM: < 2,1	OM: > = 2,1
> = 5,1	58 Teorias psicológicas 34 Aprendizagem 8 Comportamento	13 Ensino 9 Subjetividade 6 Diálogo 6 Relacionamento
Frequência	Elementos de Contraste	Elementos Periféricos
	OM: < 2,1	OM: > = 2,1
< 5,1	5 Psicologia 3 Criança 2 Filósofo 2 Auto-conhecimento 2 Chato 2 Complexidade 1 Educador 1 Física e o imaginário 1 Livros	5 Pensamento 4 Ensino-aprendizagem 2 Aluno 2 Patologia 2 Pessoa

Frequência Média: 5,1

Ordem Média de Evocação (OM): 2,1

Neste quadro, constam os termos evocados que possibilitam análise do conteúdo e da estrutura da representação acerca do ensino de psicologia, assim distribuídos: no quadrante superior esquerdo as palavras **Teorias psicológicas, Aprendizagem e Comportamento** são indicadas como centrais e provável referência do núcleo de significados sobre a disciplina Psicologia da Educação. Esta tríade de palavras confirma as imagens e significados das representações sociais sobre a Psicologia da Educação, referenciadas nas categorias e subcategorias que emergiram nos discursos dos estudantes às questões relacionadas à contribuição da disciplina e à avaliação do ensino do questionário. Neste, foram enfatizados os conhecimentos das teorias psicológicas implicados à educação; os aspectos do desenvolvimento e aprendizagem com a ênfase no comportamento humano.

Estes elementos centrais também se fizeram presentes nas interações do grupo focal, de um outro modo, quando agrupam o trio de palavras *construtivismo-Vigotsky-comportamento* e consideram estas

abordagens necessárias à prática docente. Veremos que estes elementos apresentam-se articulados com os conteúdos dos demais quadrantes.

Os elementos de contraste ou intermediários (2º e 3º quadrantes, superior direito e inferior esquerdo) dão suporte ou ancoram os esquemas de pensamento consensuais centrais, são defensivos e adaptativos do campo das representações sociais dos estudantes, os elementos do 2º quadrante são: **Ensino, Subjetividade, Diálogo, Relacionamento**. E os elementos do 3º quadrante: **Psicologia, Criança, Filósofo, Auto-conhecimento, Chato, Complexidade, Educador, Física e o Imaginário e Livros**. Estes elementos denotam significados interligados aos aspectos teóricos, sociais e educativos do contexto de ensino.

A priori, o agrupamento do 2º e 3º quadrantes parece estabelecer com o núcleo central uma mediação que sustenta os conteúdos, significados, atitudes, valores e informações sobre a Psicologia da Educação. Isso se confirma em vista dos elementos do núcleo central expressarem conteúdos organizados em torno dos conceitos básicos da Psicologia da Educação. Podemos, considerar que a palavra *chato*, além de um juízo de valor, expressa uma dimensão imagética da representação social dos estudantes revelada no grupo focal.

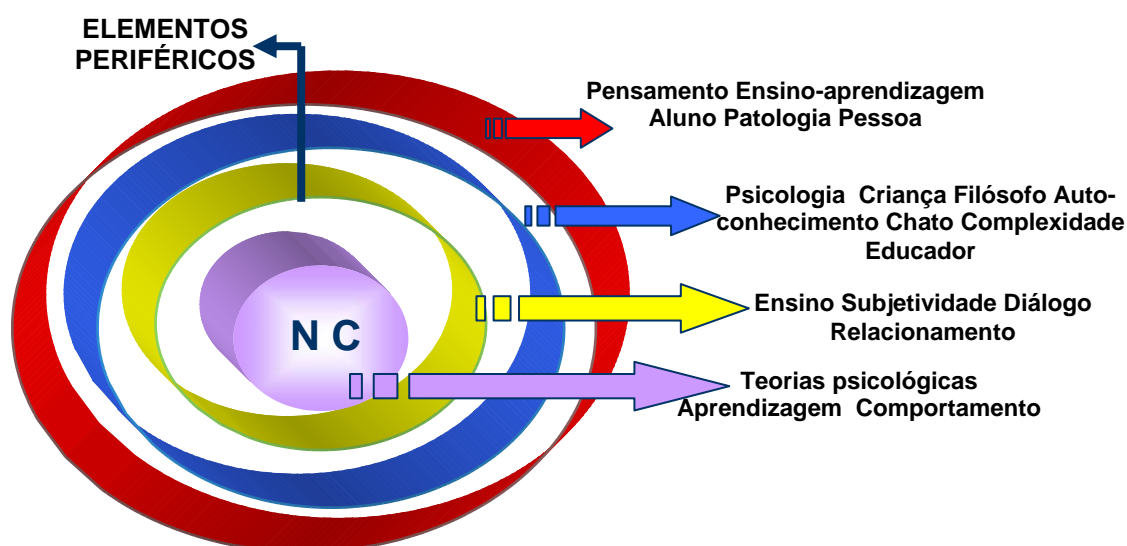
Os elementos periféricos mais distantes do núcleo (4º quadrante inferior direito), mas que estabelecem relação com este, permitem o entendimento de que o ensino de *Psicologia* significa **Pensamento, Ensino-aprendizagem, Aluno, Patologia e a Pessoa**. Estes elementos asseguram a eficácia e manutenção da representação com a realidade acadêmica na qual são elaboradas e funcionam as representações. Ou seja, elementos concretos da relação pedagógica como o *aluno, a pessoa, o processo de ensino-aprendizagem* aparecem distantes dos elementos centrais tão mais abstratos, composto de conteúdos teóricos do ensino de psicologia.

Como anunciamos, propomos-nos ao desafio de fazer uma incursão aos elementos estruturais das representações dos estudantes sobre o ensino de Psicologia, buscando ter acesso aos elementos da realidade social. Não temos a pretensão de alongar ou aprofundar a análise da estrutura apresentada, somente lembrar que a literatura nesta área das RS nos mostra que o processo de mudança das representações é lento, às vezes bem mais que os processos de mudança das realidades educacionais, sociais e políticas.

Assim, qualquer perspectiva de mudança no modelo de ensino deverá levar em conta: primeiro, que os elementos periféricos são mais susceptíveis de mudança do que os elementos centrais e segundo, considerar o espaço de tempo necessário para a transformação das representações que devem acompanhá-los, bem como os fatores que possam efetivar essas transformações.

A figura 2 abaixo ilustra os elementos do NC das representações sociais sobre o ensino de Psicologia da Educação.

Figura 2 – A estrutura interna das representações sociais sobre o ensino de Psicologia da Educação.



2.2 – As dimensões que cercam o ensino de Psicologia: um esboço para (im) possíveis contribuições

Nesta seção, além de explicitarmos as dimensões das representações sociais sobre o ensino de Psicologia, apresentamos um esboço do que denominamos *dimensões do processo de ensino-aprendizagem* da Psicologia da Educação, que surge como uma perspectiva de análise, a partir das categorias analisadas, da dinâmica que envolve o processo de ensino desta disciplina.

Para compreender como os sujeitos — estudantes egressos do ensino de Psicologia da Educação — se relacionam com as representações sociais desta disciplina, poiamos-nos nas três dimensões que estruturam as representações sociais propostas por Moscovici: *informação, atitude e campo de representação* (1978), que servem de mediadores da realidade e fornecem a unidade e coerência ao conteúdo e sentido das representações sociais.

Na dimensão *informação*, compreendemos que a organização dos significados que os estudantes articulam sobre o ensino de Psicologia são semelhantes e giram em torno das informações sobre as teorias psicológicas e suas implicações educacionais (ênfase dada ao construtivismo, sócio-interacionismo e comportamentalismo), os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, a relação professor-aluno, e os processos de ensino-aprendizagem. São consensuais, os pensamentos quanto à ausência do ensino prático, ou à aplicação dos conhecimentos psicológicos à situações educativas de forma concreta.

Na dimensão *atitude*, foram comuns as manifestações discursivas favoráveis/desfavoráveis em relação ao ensino de Psicologia. Observamos semelhanças e poucas diferenças nos seus relatos, pois:

- ✓ Os alunos afirmam que o ensino contribuiu para a formação do mesmos no que diz respeito ao conhecimento das teorias psicológicas (46%), à prática pedagógica (17%) e aos aspectos relacionados ao desenvolvimento pessoal e profissional (18%). Estas representações se confirmam quando 47% dos estudantes consideram o *conteúdo da disciplina* satisfatório; 26% pouco satisfatório; 17% muito satisfatório e; 7% disseram que foi insatisfatório⁴⁰.
- ✓ A grande maioria aprovaria a disciplina se fosse posta sob avaliação, a considerar que 59% consideram o ensino bom; 26% avaliam como regular; 14% dariam excelente e; apenas 1% reprovaria com insuficiente.
- ✓ Os que referem que a disciplina pouco contribuiu com a formação (6%) disseram que a mesma foi muito teórica, sem conciliação com a prática educativa, aludem à desarticulação teoria e prática.

⁴⁰ Dados do quadro de respostas que avaliava os níveis de satisfação / insatisfação do ensino de Psicologia, que consta no questionário (Apêndice B).

- ✓ Nos discursos desses alunos, o desempenho dos professores foi um fator favorável no processo de ensino-aprendizagem, devido à metodologia desenvolvida, à expressiva apropriação dos conhecimentos psicológicos e outros, dos esclarecimentos dados, da condução dinâmica das aulas e da pessoa do educador. Essa imagem positiva dos professores formadores conjuga saberes teóricos e humanos que podem vir a nortear as posturas, condutas dos licenciandos como futuros professores.
- ✓ Dado que se assemelha nas interações do grupo focal quanto à imagem do educador, que foi qualificada como positiva para o processo de ensino-aprendizagem.
- ✓ Apesar de se mostrarem satisfeitos com o ensino de psicologia, referiram a falta de direcionamento do conteúdo de ensino da psicologia com o curso específico da licenciatura.
- ✓ Ainda assim, consideram a disciplina e seus fundamentos extremamente importantes à prática docente.

Como se pode perceber, a dimensão *atitude* mostra uma posição positiva em relação à Psicologia, ainda que o ensino desta disciplina seja visto com restrições quanto à desarticulação teoria e prática e à falta de integração dos conteúdos pedagógicos e conteúdos específicos do curso.

Estudos que discutiram o mesmo objeto - a Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura (ALMEIDA; LAROCCA, 2000; AZZI, BATISTA & SADALLA, 2000; ÍORIS (1993), URT (1986) *apud* SADALLA, BACCHIEGGA, PINA & WISNIVESKY, 2002) chegaram a semelhantes resultados sobre o ensino de Psicologia, a desarticulação teoria e prática e a ausência de um trabalho interdisciplinar que permita a integração entre as disciplinas que compõem o currículo da formação. Isso nos levou a inferir sobre o caráter social das representações *hegemônicas* que para Moscovici:

“Podem ser partilhadas por todos os membros do grupo altamente estruturado – um partido, cidade ou não – sem terem sido produzidas pelo grupo. Essas representações hegemônicas prevalecem implicitamente em todas as práticas simbólicas ou afetivas. Elas parecem ser uniformes e coercitivas. Elas refletem a homogeneidade e a estabilidade que os sociólogos e franceses tinham em mente quando chamaram essas representações de coletivas” (1988 apud SÁ, 2002, p. 41)

Assim, as representações sociais sobre o ensino de psicologia podem ser consideradas *hegemônicas* à medida que o universo simbólico compartilhado por aqueles que interagem com este objeto em estudo se concretizam sob a mesma perspectiva no campo social.

Contudo, esse caráter social apresenta um dinamismo formado por complexas instituições, intrincadas em uma rede de relações e inúmeras formas culturais que vão possibilitar a origem e organização das RS.

De qualquer maneira, constituem desafios para todos os envolvidos na formação de professores nas licenciaturas, principalmente à realização de um trabalho interdisciplinar entre as disciplinas do currículo das licenciaturas, pois, parece haver uma crença de que a integração das disciplinas é competência muito mais dos professores das disciplinas pedagógicas do que dos professores das disciplinas específicas dos cursos de licenciatura.

Retomando as explicações de Moscovici, este privilegiou as *atitudes* na compreensão da formação das RS por considerá-la mais freqüente e possivelmente a que expressa o julgamento de valor e a posição assumida pelo sujeito frente ao que ele representa: *“é possível concluir que as pessoas se informam e representam alguma coisa socialmente depois de terem uma posição e em função da posição tomada”* (1976, apud SÁ, 2002, p.32).

Diante do exposto, consideramos que as representações sociais compartilhadas pelos estudantes deste estudo sobre o ensino de psicologia nas dimensões *atitude* e *informação*, apresentam-se bem estruturadas, pois o ensino de Psicologia (objeto da representação social) suscita para todos os sujeitos uma determinada tomada de posição (tanto favoráveis como desfavoráveis) que guiam suas condutas a partir das representações sociais do processo educativo da Psicologia da Educação. Quanto à dimensão *informação*, esta se apresenta difusa em torno de várias teorias psicológicas, das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento, mostradas desarticuladas da realidade escolar.

A respeito do *campo de representação ou imagem*, os discursos dos estudantes deste estudo têm uma imagem bem estruturada da Psicologia da Educação, concebendo-a como uma disciplina aplicada e teórica que dispõe de conhecimentos psicológicos necessários à prática pedagógica educativa. Contudo, o ensino não dá conta do como fazer, tornando os fundamentos teóricos poucos úteis à formação, quando não conseguem articulá-los à prática

pedagógica e nem à realidade escolar. Esses sentidos também são associados, pelos estudantes, ao ensino das demais disciplinas dos cursos de licenciatura.

Essas análises do *campo de representação* nos levam a inferir à identificação dos elementos constitutivos das representações sociais — a objetivação e a ancoragem. À medida que, a partir das manifestações discursivas dos estudantes, estes puderam dar sentido à experiência social vivida no contexto da formação docente.

Em suma, constatamos que as dimensões que estruturam as representações sociais compartilhadas pelos estudantes egressos da Psicologia da Educação apresentam consistência quanto à *imagem* ou *campo de representação*, a *atitude* favorável e ao mesmo tempo desfavorável (pois consideram a Psicologia importante para a formação docente, mas desejariam ver sua aplicação. Quanto à dimensão *informação*, estas representações revelam o saber teórico com ênfase no conhecimento das teorias psicológicas em detrimento do saber prático, da relação com a prática educativa.

Vale ressaltar a dinamicidade e organicidade destas três dimensões (*informação, atitude e campo de representação*) sem a qual, tornaria-se difícil a compreensão do campo simbólico das representações sociais e a inferência que os conteúdos do pensamento consensual dos estudantes sobre a Psicologia da Educação não favorecem práticas educativas contextualizadas às situações da realidade escolar.

Nessa perspectiva tridimensional, apresentamos um esboço da dinâmica topológica que envolve nosso objeto de estudo. Essa dinâmica fornece um entendimento mais abrangente dos significados inscritos pelos estudantes egressos do ensino de Psicologia. A partir da mesma, pretendemos complementar o estudo realizado, indo além do produto das representações sociais e avançando para a compreensão do processo de construção dessas representações no contexto da formação dos licenciandos da UFPA, de maneira a estabelecer nova configuração para este objeto de representação, possibilitando novas experiências para os sujeitos no contexto do ensino-aprendizagem.

Nessa direção, entendemos que as representações sociais dos licenciandos sobre o ensino de Psicologia, imprimem uma dinâmica em torno do processo de ensino-aprendizagem no contexto desta disciplina, que se

ancora em três dimensões, que são: *o conteúdo de Psicologia da Educação; a forma e organização do trabalho pedagógico e; a finalidade da formação/profissionalização do professor*. Essas dimensões refletem bases filosóficas, epistemológicas, sociológicas, político-ideológicas que constituem o conteúdo de ensino da psicologia da Educação nos cursos de formação de professores.

A dimensão *conteúdo de Psicologia da Educação* envolve o referencial teórico-conceitual do processo de ensino da disciplina. Como foi demonstrado na estrutura interna das representações sociais, por meio do núcleo central, o conteúdo de ensino enfatiza as teorias psicológicas, as teorias da aprendizagem e do comportamento. Segundo os discursos dos estudantes, esses conteúdos são fundamentais na formação dos professores, mas necessitam estar articulados à realidade educacional, aos conteúdos específicos dos cursos, para que a disciplina possa contribuir concretamente com sua formação.

Com relação à dimensão *forma e organização do trabalho pedagógico da Psicologia da Educação*, esta caracteriza a metodologia de ensino adotada. Também tem-se dado de forma eminentemente teórica, voltada para os conhecimentos psicológicos, utilizando-se de poucos recursos didático-pedagógicos, não dando conta da prática educativa. Os alunos ressentem a articulação da teoria com as situações reais da escola e com as demais disciplinas pedagógicas.

A terceira dimensão, relacionada à *finalidade da formação/profissionalização do professor*, assenta-se sobre a perspectiva político-social da formação do educador. Esta se caracteriza pelo sentido que foi atribuído à Psicologia da Educação enquanto disciplina pedagógica nos currículos de formação de professores. Como vimos neste estudo, esta disciplina atendeu às demandas pedagógicas da educação e foi destinada a subsidiar teórica e tecnicamente os professores com conhecimentos da Psicologia científica para aplicá-los às situações educativas.

Esta perspectiva de tomar os referenciais da Psicologia e considerá-los na prática educativa de maneira linear, assemelha-se à concepção do modelo de formação racional-técnico difundida no Brasil na década de 1960 e que ainda perdura nos dias atuais sob uma nova política educacional, chamada de racional-prático, que valoriza demasiadamente a prática em detrimento da

teoria, apresentando uma visão utilitária e pragmática de educação (SADALLA, BACCHIEGGA, PINA & WISNIVESKY, 2002).

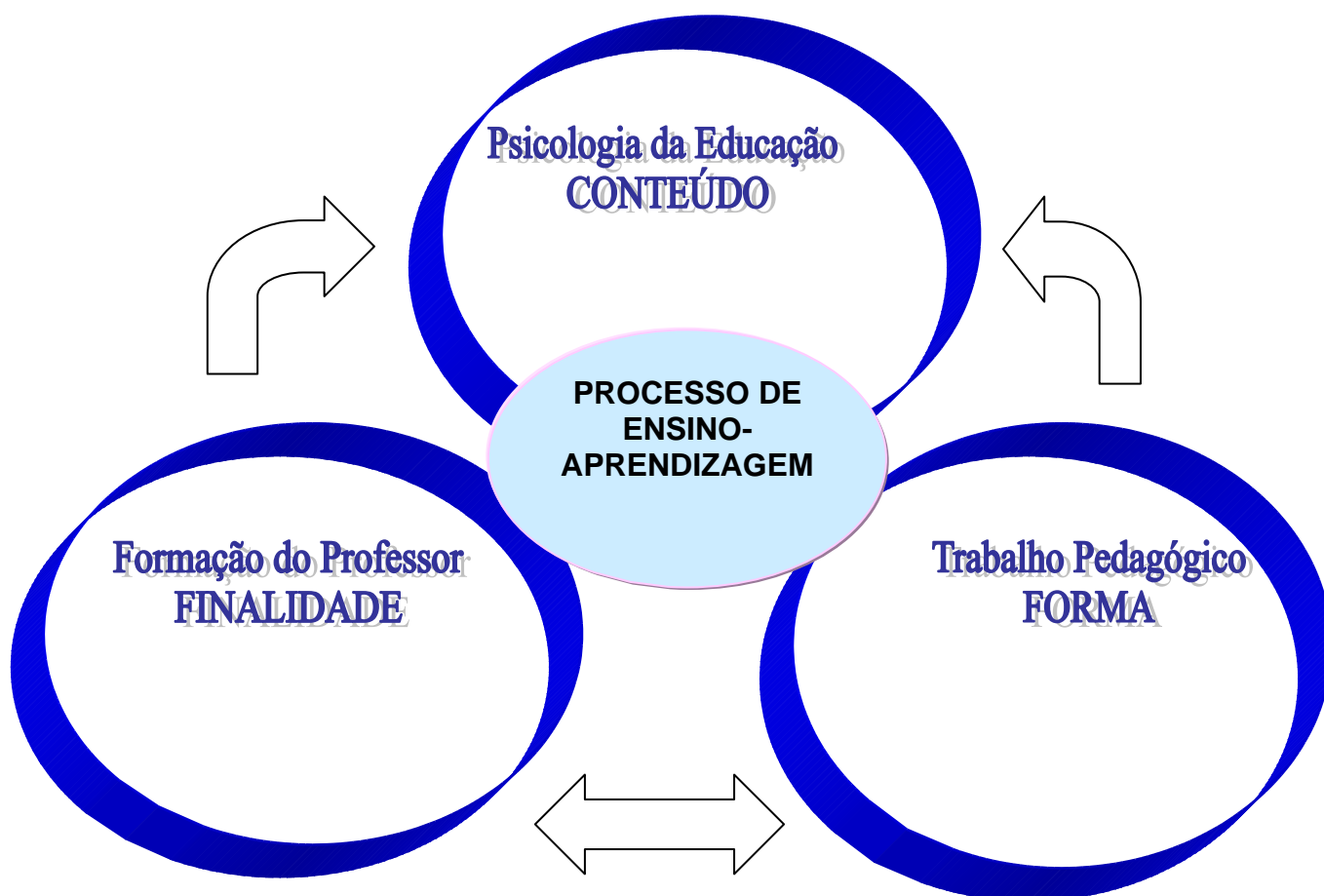
No entanto, constatamos pelo conteúdo das representações dos licenciandos, que o ensino de Psicologia resiste às novas mudanças instituídas para a formação docente, imprimindo a cisão teoria e prática e dando ênfase aos fundamentos teóricos da psicologia. Para além desses conteúdos, sentimos a ausência, nos discursos dos licenciandos, de questões que traduzissem aspectos ético-profissionais da formação, que revelassem a consciência do compromisso político da ação docente e do contexto social que a envolve (CANDAU 1989 apud RANGEL 1999). Desta forma, esta dimensão que envolve as finalidades do ensino de Psicologia, remete-nos às reflexões sobre as perspectivas do ensino desta disciplina no curso de formação de professores e do seu alcance social.

Enfim, entendemos que estas dimensões do processo de ensino-aprendizagem da Psicologia da Educação, apresentam-se pouco estruturadas, justapostas e às vezes, unilaterais. Evidenciamos esse desagrupamento das dimensões quando o ensino parece voltar-se exclusivamente para o conteúdo das teorias psicológicas deixando de proporcionar aos licenciandos situações problematizadoras que estes poderão enfrentar na prática educativa.

Nessa ótica, notamos que a dimensão conteúdo da Psicologia da Educação constitui a referência principal do processo de ensino-aprendizagem desta disciplina na formação de professores, quando deveria dar suporte ao ensino, servir de referencial, mas o que se percebe é uma supervalorização teórica desses conteúdos em detrimento das demais dimensões que não se articulam de modo integrado. Ainda que tenham sido manifestadas imagens positivas do desempenho do professor quanto ao domínio do conteúdo e o desenvolvimento metodológico da disciplina, estes foram incipientes quanto à articulação com a realidade educacional e a contextualização da ação docente. No que tange a dimensão finalidade da formação/profissionalização do educador, percebemos esta desatrelada das demais dimensões, apesar desta ocorrer de uma forma ou de outra, pois, entendemos que toda a prática docente está pautada numa perspectiva de formação, ainda que os formadores não tenham consciência disso. Entretanto, como já foi mencionado, o modo como a disciplina se apresenta nos cursos de licenciatura, assemelha-se à formação com base no modelo de racionalidade técnica.

Portanto, essas representações permitem supor uma clivagem entre estas dimensões e um engessamento do quadro teórico dos conteúdos da Psicologia da Educação, à medida que os conhecimentos teóricos são tomados como referência no processo de ensino-aprendizagem, como indica a figura 3.

Figura 3 – Relação das Dimensões do processo de ensino –aprendizagem da Psicologia da Educação (desarticulação das dimensões)



Assim, inferimos que as dimensões apresentadas não se articulam numa dinâmica integrada que tenda a um equilíbrio do processo de ensino-aprendizagem. Para tal, é necessário repensar os contornos teórico-pedagógicos do ensino da Psicologia da Educação, redimensionando as dimensões de modo a possibilitar a unidade teoria e prática do ensino e expandir a discussão sobre a perspectiva de formação dos educadores.

Pois, no processo de ensino-aprendizagem, a forma do trabalho pedagógico pode ensinar ou dizer muito mais do conteúdo a ser ensinado. O ensino de psicologia não pode ficar centralizado às teorias psicológicas e nem

ser ensinado de modo descontextualizado, abstrato e fragmentado do contexto educacional. Deve, sim, ir além dos conhecimentos psicológicos, das teorias do desenvolvimento e aprendizagem, da mesma forma que a prática pedagógica não pode ser reduzida à mera aplicação dos conteúdos às situações de ensino, como demonstra, a figura 4, a dinâmica relacional destas dimensões.

Figura 4 – Relação das dimensões do processo de ensino – aprendizagem da Psicologia da Educação (articulação das dimensões)



A articulação destas dimensões deve proporcionar elementos de reflexão aos licenciandos, no sentido de discutir posturas éticas, compromisso político-educacional, responsabilidade na relação professor-aluno. Enfim, situar o licenciando no contexto da realidade escolar, no discernimento da tomada de decisões, com suporte teórico e senso crítico.

Portanto, as dimensões do processo de ensino-aprendizagem da Psicologia da Educação que apresentamos, pretende ser um elemento a mais na análise das representações sobre o ensino de Psicologia. Reconhecemos a

necessidade de melhor aprofundamento dos elementos que as constituem e do modo de inter-relação dessas dimensões.

Estas não têm o propósito de erigir um modelo de ensino para a disciplina, pois entendemos que essa tarefa cabe aos formadores perante as condições concretas com as quais se defrontam. Contudo, podem servir ao debate sobre as perspectivas do ensino de Psicologia da Educação na formação de professores.

V - Psicologia da Educação pelos Licenciandos – considerações finais

“Não se pode ensinar tudo alguém.
Pode-se, apenas, ajudá-lo a encontrar
por si mesmo”.

(Galileu Galilei)

O ensino de Psicologia da Educação, objeto de representação deste estudo, foi compreendido com base nos pressupostos teóricos da Psicologia da Educação e da teoria das representações sociais. Fundamentadas nesta última, buscamos compreender e identificar, através dos discursos oral e escrito, as representações dos estudantes de licenciaturas sobre o ensino de Psicologia da Educação desenvolvido nos cursos de formação de professores da UFPA, como também buscamos analisar o contexto em que essas representações foram construídas e compartilhadas.

Saber sobre essas representações foi importante para a compreensão do que sentem, do que pensam, do que internalizam os estudantes diante da formação pedagógica e didática do ensino desta disciplina. Assim como foi importante, também, para a análise e compreensão das contribuições do ensino de Psicologia à formação docente.

Dessa forma, passamos a tecer algumas considerações acerca das representações sociais dos licenciandos, de modo a descortinar o pano de fundo que reveste o ensino de Psicologia da Educação nas licenciaturas para que possamos, numa leitura dialética, traçar novos fios que superem as restrições teóricas e metodológicas desta disciplina na formação de professores.

Neste sentido, os discursos manifestados permitiram compreender os três campos de estudos das representações sociais dos licenciandos sobre o ensino de Psicologia da Educação, que se inscrevem: 1) as condições de produção e circulação; 2) os processos e estados e; 3) o estatuto epistemológico. Estes correspondem às três questões que estruturaram este estudo e possibilitaram a análise das imagens e significados que emergiram dos discursos dos estudantes egressos do ensino de Psicologia. Assim, as indagações que buscamos responder são: *“Quem sabe e de onde sabe?”*; *“O que e como se sabe?”*; *“Sobre o que se sabe e com que efeito?”*. As respostas a essas perguntas (sugeridas por Jodelet, 2001) funcionam como referência para a compreensão do problema que motivou este estudo, qual seja: *Quais*

são as representações dos estudantes egressos da disciplina sobre o ensino de Psicologia da Educação e suas implicações na formação docente?

A primeira questão (*Quem sabe e de onde sabe?*) nos apontou para os sujeitos envolvidos neste estudo e para as condições nas quais ocorrem a produção e a circulação das representações sociais sobre o ensino da Psicologia da Educação. Os sujeitos participantes desta pesquisa são estudantes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas; Física; Química; Educação Artística – Música; Educação Artística – Artes Plásticas e; Letras, de ambos os sexos, na maioria do sexo masculino e se encontram na faixa etária de 19 a 24 anos. Estes, na condição de estudantes egressos do ensino de Psicologia revelaram em seus discursos, uma representação (quase) generalizada da importância desta disciplina na formação do educador.

Inferimos que esta representação se apresenta nos discursos dos educadores, foi (e ainda é) veiculada pela política educacional e pela sociedade educacional como todo. Como vimos no capítulo II, a Psicologia da Educação é uma disciplina reconhecida como um dos fundamentos da educação, e ocupa um lugar essencial nos currículos da formação de professores, mesmo perdendo o seu vigor no ensino acadêmico, é garantida a sua vigência como requisito indispensável para a articulação de teorias e estratégias que tratam da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos, além de possuir um discurso bastante sedutor de subsidiar teórica e tecnicamente o docente em sua ação educativa. Isso contribui para as crenças e os valores atribuídos pelos estudantes ao ensino de Psicologia da Educação e para uma atitude favorável, por parte deles, que avaliam positivamente esta disciplina, mas assinalam suas limitações e apresentam sugestões para a melhoria do ensino.

Quanto à segunda questão (*O que e como se sabe*) que se refere ao processo e estados das *representações sociais dos estudantes de licenciatura sobre o ensino da disciplina Psicologia da Educação no contexto da formação docente*, correspondeu as imagens e significados do pensamento consensual sobre o objeto de estudo, obtido por meio dos discursos escrito e oral dos licenciandos. Estes discursos permitiram a compreensão do processo de objetivação e ancoragem das representações sobre o ensino de Psicologia, além de possibilitar a identificação da estrutura interna destas representações através da descrição do núcleo central.

Constatamos que a imagem construída e compartilhada pelos licenciandos sobre o ensino de Psicologia parece bem estruturada em torno da crença que os conhecimentos psicológicos servem à prática educativa, contudo, demonstram em seus discursos que o ensino não dá conta do como fazer, tornando os fundamentos conceituais da Psicologia da Educação pouco útil à formação, quando não conseguem articulá-los à prática pedagógica e nem da realidade escolar.

Esta imagem do ensino de psicologia nos aponta para os elementos constitutivos dessas representações, pois inferimos que o ensino de Psicologia constitui-se num conhecimento novo e necessário à formação do licenciado. A partir dos conteúdos apresentados no contexto do ensino, a representação elaborada sobre a Psicologia da Educação é de uma disciplina aplicada. Comumente, no discurso dos estudantes, estes manifestaram o interesse pelos conteúdos da disciplina para saber aplicá-los às situações do ensino em suas práticas escolares.

Entretanto, o ensino de Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura da UFPA, segundo as manifestações discursivas dos estudantes, nos dá indícios de um ensino propedêutico, que não aprofunda os conceitos básicos das teorias da aprendizagem; um ensino fragmentado, ressentindo os alunos a falta da articulação dos conteúdos psicológicos com os conteúdos específicos dos cursos de licenciatura. Estas imagens do ensino passam a ser significadas quando ancoradas à prática pedagógica dos professores das disciplinas específicas dos cursos de licenciatura, que parecem reproduzir a mesma postura dos professores das disciplinas pedagógicas, especificamente da Psicologia da Educação.

Em suma, as representações sociais sobre o ensino de Psicologia são simbolizadas em três categorias predominantes: ênfase dos conhecimentos psicológicos na formação, desarticulação teoria e prática do ensino e bom desempenho dos professores. Nesta última categoria, emergiram discursos que revelaram uma expressiva importância do professor no processo de ensino e aprendizagem, apesar de não revelarem uma postura crítica por parte destes em relação aos conhecimentos da psicologia ministrados.

Na terceira questão (*Sobre o que se sabe e com que efeito?*) partimos da análise das imagens do ensino de Psicologia e seus significados para os licenciandos para compreender a lógica que envolve as categorias

analisadas, inserindo-as numa dinâmica topológica que contém três dimensões: o conteúdo da Psicologia da Educação, a organização do trabalho pedagógico e a finalidade da formação docente.

A partir dos discursos dos licenciandos, inferimos que estas dimensões não se articulam de maneira integrada: o ensino está centrado nos conteúdos psicológicos e apesar dos estudantes assimilarem que os pressupostos teóricos da Psicologia são necessários para o desenvolvimento da prática educativa, esta não se materializa no processo de ensino-aprendizagem da Psicologia da Educação no contexto da formação.

Quanto à dimensão que envolve a finalidade da formação docente no âmbito do ensino da Psicologia da Educação, percebemos a ausência de um discurso que traduza as práticas de ensino dos professores formadores e, que dê conta da formação de alunos reflexivos e construtores de conhecimentos. Inferimos que o ensino de Psicologia ainda passa por um processo acrítico, alienante, de reprodução de discursos e de práticas dadas como corretas.

Em face dessa situação, partimos da premissa de que é necessária a fundamentação e uma análise crítica dos preceitos que constituem o ensino de Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura; a pretensão de uma perspectiva de formação ou profissionalização docente que possa orientar a relação teoria-prática do processo de ensino-aprendizagem, sem desconsiderar as referências teóricas à consciência do significado das ações (CANDAU 1988 apud RANGEL 1999).

Essas reflexões, em torno da finalidade da formação do professor, são necessárias para que possamos situar em que perspectivas de formação estão assentadas nossas práticas de ensino da Psicologia da Educação nas Licenciaturas, pois o ensino desta disciplina necessita, no cenário acadêmico, de uma compreensão mais aprofundada dos elementos constitutivos da esfera educativa e, inter-relacionar a discussão das perspectivas de formação ou profissionalização dos educadores que circulam nos fóruns de debates sobre esse campo.

Por fim, essas considerações apresentadas espelham o campo de estudo das representações sociais sobre o ensino de Psicologia da Educação e confirma as possibilidades de estudos das representações sociais dos contextos educativos. E, finalmente, fazendo uma retrospectiva das técnicas utilizadas neste estudo, podemos concluir que o uso de dois instrumentais

distintos: o questionário e o grupo focal complementaram a análise das categorias que emergiram dos discursos. O primeiro, não foi suficiente para apreender os sistemas de valores e compreender o campo de estudo das representações sociais; enquanto o segundo, o grupo focal, possibilitou melhor compreensão da dinâmica do objeto representacional. Porém, com a inserção da técnica de evocação livre no questionário, foi possível identificar a estrutura organizacional (nuclearidade e sistema periférico) das representações dos licenciandos egressos do ensino de Psicologia. Ainda assim, queremos ressaltar algumas vantagens na realização do grupo focal, entre estas: a possibilidade de conhecer pessoas que passaram pela mesma experiência, no caso, o ensino de Psicologia; conhecer pessoas de cursos diferentes, suas visões sobre o ensino de psicologia; discussão ampla e interessante dos alunos sobre a psicologia; a condução sob a ingerência dos alunos; facilidade para expressão de pessoas tímidas resultado da interação e confiança mútua do grupo.

Certamente, o reconhecimento destas representações sociais, não irá por si, solucionar a problemática levantada – sobre o ensino de Psicologia da Educação. É necessário que se coloque em questão a relação das práticas sociais desenvolvidas no contexto do ensino de Psicologia da Educação com estas representações sociais. Por ora, esperamos que este estudo encontre os ecos necessários para levantar outros questionamentos sobre a temática e um redimensionamento das questões apresentadas sobre o ensino de Psicologia da Educação nas licenciaturas da UFPA do *Campus* de Belém, de maneira a incitar novos posicionamentos diante do ensino e de transformação da realidade educativa.

Referências

ALMEIDA, Patrícia. Discutindo a relação professor-licenciando e aluno-adolescente à da formação em psicologia. In: AZZI, Roberta. BATISTA; Sylvia Helena; SADALA, Ana Maria (Orgs). **Formação de Professores: discutindo o Ensino de Psicologia**. Campinas (SP): Alínea, 2000.

ANTUNES, Mitsuko. **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. 3ª ed. São Paulo (SP): Unimarco Editora / EDUC. 2003.

AZZI, Roberta. BATISTA; Sylvia Helena; SADALA, Ana Maria (Orgs). **Formação de Professores: discutindo o Ensino de Psicologia**. Campinas (SP): Alínea, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, M. & GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BERTOLO, Sônia. **A formação do educador vista a partir do curso de Pedagogia: um estudo de caso**. 1996. *Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba (SP), 1996.*

BOCK, Ana Maria. **Aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia**. São Paulo (SP): EDUC: Cortez Editora, 1999.

_____. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia & GONÇALVES, M.G.M. A Psicologia como ciência do Sujeito e da Subjetividade: a historicidade como noção básica. In A.M.B. BOCK, M.G.M. GONÇALVES e O. FURTADO (Orgs). **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 2ª edição revista. São Paulo (SP): Cortez, 2002.

COLL, C. Psicologia e Educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da Psicologia da Educação. In C. COLL: J. PALACIOS e A. MARCHESI (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996. Vol 2.

_____. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo (SP): Ática, 1987

_____. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

CUNHA, Marcus Vinicius. **A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 3ª ed. 2003.

FERREIRA, Aurélio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993

FREITAS, Maria Teresa de. **Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1995.

FREITAS, Helena. Prefácio. In: AZZI, BATISTA, e SADALA (Orgs). **Formação de Professores: discutindo o Ensino de Psicologia**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

GAMBOA, Silvio Sanches (Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5ª ed. São Paulo (SP): Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42).

GATTI, Bernadete A. A estrutura e dinâmica das licenciaturas: problemas antigos, alternativas e papel da psicologia da educação. **Psicologia da Educação**. São Paulo: EDUC, 1995. v. 1.

_____. Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e contribuições para o ensino. In: TIBALLI, E. & CHAVES, S. (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo educativo. Tradução de Ângela Therrien. Versão francesa de JODELET, D., **Lês Representations Sociales**, Paris, PUF. 1989.

GOULART, Íris Barbosa. **Psicologia da Educação: Fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis, Vozes, 1987.

GUARESCHI, Neuza & BRUSCHI, Michel (Orgs.). **Psicologia Social nos Estudos Culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

GUERRA, C.T. Conhecimento Psicológico e Formação de Professores. In R.G. AZZI, S.H.S.S. BATISTA, e A.M.F. A SADALA (Orgs). **Formação de Professores: discutindo o Ensino de Psicologia**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro (RJ): Ed. UERJ, 2001.

LANE, Silvia. Linguagem, pensamento e representações sociais. In LANE, Silvia T.M.; CODO, W.(Orgs.). **Psicologia Social – o homem em movimento**. 11ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

LAROCCA, Priscila. O ensino de psicologia sob o olhar de licenciandos e licenciados. In AZZI, BATISTA & SADALLA (Orgs.). **Formação de Professores: discutindo o ensino de Psicologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000.

_____. **Psicologia na Formação Docente**. Campinas: Editora Alínea, 1999.

LIBÂNIO, José C. Psicologia Educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, Silvia, T. M.; CODO, W.(Orgs.). **Psicologia Social – o homem em movimento**. 11ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

LIMA, Elvira. C. A. S. **O Conhecimento Psicológico e suas Relações com a Educação.** Em Aberto, Brasília, ano 9, n. 48, out./dez. 1990.

MACEDO, Roberto S. Martelos, relógios, fractais: o psicológico no pedagógico. In: BORBA, Sérgio; ROCHA, Jamesson (Org.). **Educação & Pluralidade.** Brasília: Plano Editora, 2003.

MACIEL, Ira (Org.). **Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001.

MAZZOTTI, Alda. Representações Sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) - **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro (RJ): DP & A, 2000.

MÉLLO, Ricardo. **A representação social dos direitos de exploração e uso do solo: um estudo psicossocial da violência na região sul do Pará.** 1994. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

MENIN, Maria & SHIMIZU. Alessandra. Educação e representação social: tendências de pesquisa na área – período de 2000 a 2003. In: MENIN, M. & SHIMIZU. A., (Orgs.). **Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas.** São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2005.

MOROZ & GIANFALDONI (Org.). **O Processo de Pesquisa: iniciação.** Brasília: Plano Editora, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise.** Rio de Janeiro, Zahar, Brasília, 1978.

_____. Representações Sociais: **investigações em Psicologia Social. 2ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.**

NASCIMENTO, Ivany. **As Representações Sociais do Projeto de Vida dos Adolescentes: um estudo psicossocial.** 2002. 210 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

OLIVEIRA. D; MARQUES. S; GOMES. A & TEIXEIRA, M. Análise das evocações Livres: uma Técnica de Análise Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA. Antônia (Org.). **Perspectivas Teórico-Metodológicas em Representações Sociais.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005

ORNELLAS, Maria de Lourdes. **Imagem do Outro (e) ou imagem de si?: Bello Monte vista por adolescentes de Canudos.** Salvador (BA): Portfolium, 2001.

PEREIRA, M; ALMEIDA, P & AZZI, R. 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 & SADALLA, A M., (Orgs.). **Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PEREIRA, Júlio E. D. **Formação de Professores: pesquisa, representação e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Francisco. Análise de Dados Qualitativos. In MOREIRA. Antônia (Org.). **Perspectivas Teórico- Metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005

PLACCO. Vera. Psicologia da Educação e prática docente: relações pessoais e pedagógicas em sala de aula?. In: TIBALLI, E. & CHAVES, S. (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Um estudo de representações sociais de professores do ensino médio quanto à AIDS, às drogas, à violência e à prevenção: o trabalho com grupos focais. In: MENIN, M. & SHIMIZU. A., (Orgs.). **Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2005.

RANGEL, Mary. Das dimensões da representação do “bom professor” às dimensões do processo de ensino-aprendizagem. In: RANGEL, M., (Org.). **Representação Social e Educação: temas enfoques contemporâneos de pesquisa**. Campinas (SP): Papyrus, 1999.

_____. **Representações e reflexões sobre o “Bom Professor”**. 7^o ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

RODRIGUES, Maria (Org.). **O método de análise de conteúdo: uma versão para enfermeiros**. Fortaleza: Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, 1999.

ROJAS, G. H. **Paradigmas em psicologia de la educación**. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A. 2004.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro (RJ): EDUERJ, 1998.

_____. **Núcleo central das representações sociais**. 2^a ed. Revista. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

SADALLA, A. M. ; BACCHIEGGA, F.; PINA, T. & WISNIVESKY, M.. Psicologia, Licenciatura e Saberes Docentes: Identidade, Trajetória e Contribuições. In: AZZI, R & SADALLA, A M., (Orgs.). **Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SAISI, N. **Psicologia da Educação: Retrospectiva de uma disciplina**. Tese de Doutorado. PUC/SP, 1996.

SANTOS, Carmen & ANDRADE, Fernando (Orgs.). **Representações sociais e Formação do Educador**: revelando interseções do discurso. João Pessoa (PB): Editora Universitária/ UFPI, 2003.

SILVA, Clêania. **Construtivismo**: representações e práticas do professor. Teresina: EDUFPI, 2004.

SILVA, Tomás Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Clarilza. A escola como instituição pensante. In: MENIN, M. & SHIMIZU, A., (Orgs.). **Experiência e Representação Social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2005.

VIDAL, Diana G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C.G. (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 2ª ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Documentos Oficiais

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 20 de dezembro de 1996 (mimeo).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF: Resolução MEC/CNE/CP 1, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Comunicado**: início das atividades escolares, Belém: UFPA, Centro de Educação, 1970.

_____. **Reformulação dos Cursos de Licenciatura**: uma proposta para a formação pedagógica, Belém: UFPA, Centro de Educação, 1990.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. **Regulamento da Faculdade do Pará**, Departamento de Educação e Cultura, Colégio Paes de Carvalho, Belém, 1946.

Histórico da UFPA. Disponível em: < <http://www.ufpa.br/>>. Acesso em: 28 jul. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e Administração Acadêmica. **DAC em Revista**: A reestruturação do ensino de graduação na UFPA, Belém: PROEG/ Departamento de Apoio Didático-Científico (DAC) da UFPA, ano 1, edição 1, dezembro, 2003.

_____. **Resolução nº 1.894**, de 05 de fevereiro de 1991. Altera a Resolução nº 393/77 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa com base na Resolução 09/69 do CFE. Reitoria da UFPA, em 05 de fev. 1991.

_____. **Catálogo dos Cursos de Graduação da UFPA.** Belém: UFPA, PROEG, DAVES, 2005.

_____. **Resolução nº 3.186,** de 28 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, Reitoria da UFPA, Cadernos da PROEG, em 28 de jun. 2004.

Apêndice (s)

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

INSTRUÇÕES

Prezado (a) Aluno (a)

Este questionário destina-se a coleta de dados da pesquisa que realizo no Mestrado em Educação do Centro de Educação da UFPA, por ora intitulada: “*A Psicologia da Educação na Formação do (a) Educador (a): Um estudo das representações sociais dos (as) estudantes de Licenciatura da Universidade Federal do Pará*”. Esta tem o objetivo de saber das representações sociais dos estudantes de Licenciatura acerca do o ensino da Psicologia da Educação.

Para realizar este estudo, conto com sua valiosa e imprescindível colaboração no preenchimento deste questionário para o enriquecimento desta pesquisa.

Agradeço antecipadamente a ajuda nesse processo de construção do conhecimento. Solicito atenção para o **comando de cada questão**. Por princípios éticos seu questionário será resguardado em total sigilo quanto a sua identidade, logo **não precisa se identificar nominalmente**.

Estou a disposição para esclarecimentos que fizeram necessários e agradeço muito este tempo que você irá dispensar para colaborar com este estudo.

Cordialmente,

Sônia Eli Cabral Rodrigues

I – SEUS DADOS (PERFIL ACADÊMICO E

Data: ____/____/____

1. Curso:

- a) Pedagogia
- b) Ciências Biológicas
- c) Enfermagem
- d) Física
- e) Matemática
- f) Química
- g) Ciências Sociais
- h) Filosofia
- i) Geografia
- j) Educação Artística – Música
- l) Educação Artística – Artes Plásticas
- m) Letras

2. Ano de ingresso no curso? _____

3. Semestre que cursa? _____ semestre

4. Em que semestre cursou a disciplina

Psicologia da educação?

- a) _____ semestre
- b) não sabe.

5. Gostaria de ter feito outro curso universitário?

- a) Sim Qual? _____
- b) Não

6. Idade

- a) 17 a 18 anos
- b) 19 a 21 anos
- c) 22 a 24 anos
- d) 25 a 30 anos
- e) 31 a 35 anos
- f) 36 anos em diante

7. Sexo

- a) Feminino
- b) Masculino

SÓCIOECONÔMICO)

8. Você já trabalha como professor?

- a) Sim Qual nível de ensino?
 - a. 1 – Infantil
 - a. 2 – Fundamental
 - a. 3 – Médio
 - a. 4 – Superior
- b) Não trabalho

9. Se você trabalha, qual sua renda líquida?

- a) Menos de 1 salário mínimo
- b) De 1 a 2 salários mínimos
- c) Mais de 2 até 2 salários mínimos
- d) Mais de 3 até 5 salários mínimos
- e) Mais de 5 a 10 salários mínimos
- f) Mais de 10 a 20 salários mínimos
- g) Mais de 20 salários mínimos
- h) Não trabalho

10. Você tem acesso a Internet?

- a) Não
- b) Sim, apenas em casa
- c) Sim, apenas no trabalho
- d) Sim, em casa e em outros lugares
- e) Sim, em outros lugares

11. Qual o meio de informação que você mais utiliza?

- a) Jornal
- b) Televisão
- c) Rádio
- d) Revista
- e) Internet
- f) Livro
- g) Outros Qual? _____

II – INFORMAÇÕES SOBRE A DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

1) Quais as primeiras palavras que lhe vem à cabeça quando você ouve as palavras: **“O Ensino de Psicologia da Educação”** ? Enumere por ordem de importância três palavras pensadas e escritas.

1º. _____

2º. _____

3º. _____

2) Em sua percepção, quais dos itens apresentados no quadro abaixo, segundo sua avaliação, foram: MUITO SATISFATÓRIO, SATISFATÓRIO, POUCO SATISFATÓRIO e INSATISFATÓRIO no ensino de Psicologia da Educação. Marque com um “X” no quadrículo correspondente ao item e indicador da avaliação:

MS – Se eles foram **MUITO SATISFATÓRIO**

SAT – Se eles foram **SATISFATÓRIO**

PS – Se eles foram **POUCO SATISFATÓRIO**

INS – Se eles foram **INSATISFATÓRIO**

ITEM	MARQUE “X”			
	MS	SAT	PS	INS
1 - Conteúdo da Disciplina				
1.1 – Conteúdo e a relação com a realidade				
1.2 – Conteúdo e sua aplicabilidade				
1.3 – Conteúdo e a relação com a prática do educador / professor				
1.4 - Conteúdos e a sua inter-relação com os conteúdos específicos do curso de licenciatura				
1.5 - Carga horária da disciplina ministrada e sua relação com o conteúdo				
2 – Desempenho do (a) Professor (a)				
2.1 – Abordagem dos conteúdos ministrados com a formação do professor				
2.2 – Interação Professor – Aluno				
2.3 - Explicação dos assuntos				
2.4 – Postura e atitude do Professor				
2.5 – Frequência do Professor nas aulas				
3 - Planejamento das Aulas				
3.1 – Utilização de recursos didáticos - pedagógicos				
3.2 - Metodologia utilizada nas aulas				
3.3 – Tempo das aulas e atividades desenvolvidas				
4 – Desempenho do (a) aluno (a)				
4.1 – Assiduidades nas aulas.				
4.2 – Participação nas aulas				

3) Liste alguns assuntos / temas que você considera necessários à formação do (a) educador (a) e que não foram abordados na disciplina Psicologia da Educação.

4) A disciplina contribuiu para sua formação? De que maneira?

6) A UFPA adota o sistema de conceitos para avaliar o desempenho acadêmico, assim conhecido:

I – Insuficiente; R – Regular; B – Bom; E – Excelente

Agora, avalie o ensino de Psicologia que você cursou, dando um conceito e justifique.

6.1 Conceito: _____

6.2. Justificativa: _____

7) Que sugestões você daria para a melhoria do ensino de Psicologia da Educação nas Licenciaturas.

OBS: Você se disponibilizaria participar de uma entrevista em grupo para aprofundamento de algumas questões do questionário (com dia e horário a combinar)?

() Sim () Não

OBRIGADA !

APÊNDICE B

Dados do quadro avaliativo obtido por meio do questionário

Categorias	Sem resposta	Muito satisfatório	Satisfatório	Pouco satisfatório	Insatisfatório
<i>Conteúdo da Disciplina</i>					
Freqüência Relativa	3%	17%	47%	26%	7%
<i>Desempenho do (a) Professor (a)</i>					
Freqüência relativa	2%	38%	47%	11%	1%
<i>Planejamento das Aulas</i>					
Freqüência Relativa	1%	12%	53%	28%	5%
<i>Participação nas aulas</i>					
Freqüência Relativa	2%	24%	53%	19%	2%

Gráfico 1 - Conteúdo da disciplina

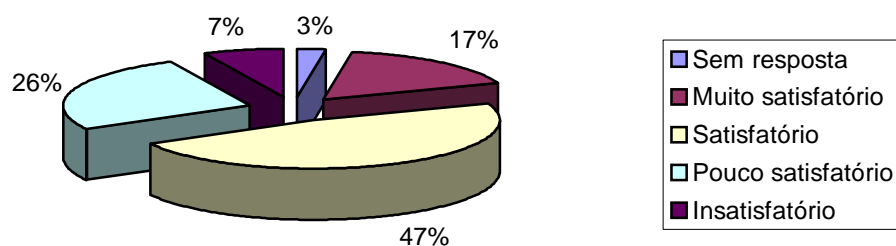


Gráfico 2 - Desempenho do(a) professor(a)

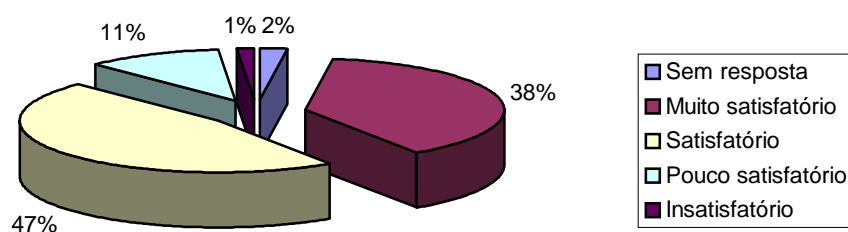


Gráfico 3 - Planejamento das aulas

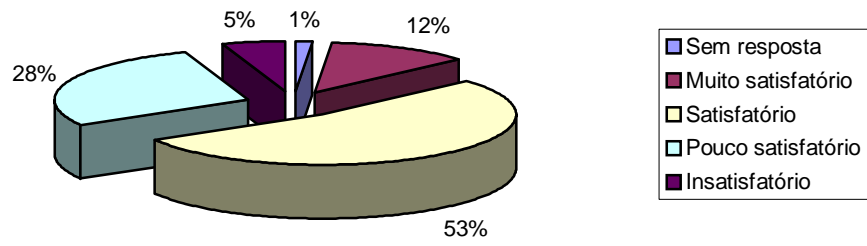
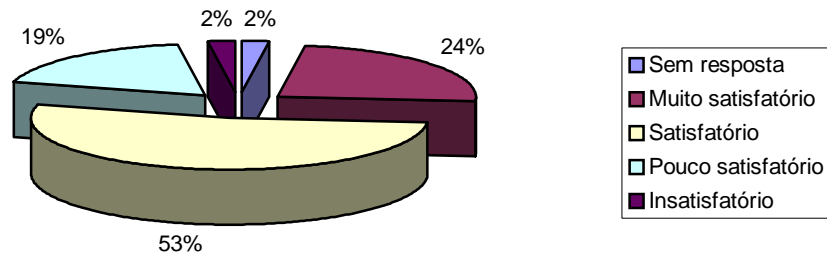


Gráfico 4 - Participação dos alunos nas aulas



APÊNDICE C

Dicionário das Palavras Evocadas

Saliência do Núcleo Central							
Nº/ Categoria	Evocação 1	Evocação 2	Evocação 3	Freqüência absoluta	Freqüência relativa	Ordem média	Quadrante
1-Aprendizagem	15	11	8	34	5%	1,8	I
2-Aluno	0	1	1	2	0%	2,5	IV
3-Abstrato	0	0	2	2	0%	3,0	IV
4-Aplicação	0	0	1	1	0%	3,0	IV
5-Auto conhecimento	1	1	0	2	0%	1,5	III
6-Avaliação	0	0	1	1	0%	3,0	IV
7-Básico	0	0	1	1	0%	3,0	IV
8-Chato	1	1	0	2	0%	1,5	III
9-Compet d professor	2	3	0	5	1%	1,6	III
10-Complexidade	1	1	0	2	0%	1,5	III
11-Comportamento	4	2	2	8	1%	1,8	I
12-Criança	2	1	0	3	0%	1,3	III
13-Diálogo	1	3	2	6	1%	2,2	II
14-Educação	1	1	1	3	0%	2,0	III
15-Educador	1	0	0	1	0%	1,0	III
16-Ensino	3	5	5	13	2%	2,2	II
17-Ensino-aprendizagem	0	1	3	4	1%	2,8	IV
18-Escola	2	0	1	3	0%	1,7	III
19-Filósofo	2	0	0	2	0%	1,0	III
20-Física e imaginário	1	0	0	1	0%	1,0	III
21-Importante	1	1	0	2	0%	1,5	III
22-Interessante	0	2	0	2	0%	2,0	III
23-Livros	1	0	0	1	0%	1,0	III
24-Limitações	0	1	0	1	0%	2,0	III
25-Melhoramento	0	0	1	1	0%	3,0	IV
26-Necessidade	0	0	1	1	0%	3,0	IV
27-Observação	1	2	1	4	1%	2,0	III
28-Patologia	0	1	1	2	0%	2,5	IV
29-Pensamento	1	2	2	5	1%	2,2	IV
30-Percepção	0	0	2	2	0%	3,0	IV

Nº/ Categoria (cont.)	Evocação 1	Evocação 2	Evocação 3	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Ordem Média	Quadrante
31-Pesquisa	0	0	1	1	0%	3,0	IV
32-Pessoa	0	1	1	2	0%	2,5	IV
33-Possibilidade	0	0	1	1	0%	3,0	IV
34-Professora	0	0	1	1	0%	3,0	IV
35-Psicologia	3	1	1	5	1%	1,6	III
36-Relacionamento	2	1	3	6	1%	2,2	II
37-Subjetividade	2	4	3	9	1%	2,1	II
38-Teorias Psicológicas	21	20	17	58	8%	1,9	I
39-Utopias	0	0	1	1	0%	3,0	IV
40-Vida	1	0	1	2	0%	2,0	III
Zero	1	1	4	6	1%	2,5	
	56	68	70	194	27%	0,0	
				5,10	1%	2,1	