

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

PSICOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES  
SOBRE OS CONTEÚDOS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

VALÉRIA MARIA FONSECA DE LIMA

RIO DE JANEIRO

2006



PSICOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE OS  
CONTEÚDOS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

VALÉRIA MARIA FONSECA DE LIMA

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-graduação em Educação  
da Universidade do Rio de Janeiro, como  
parte dos requisitos necessários à obtenção  
do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Nyrma Souza Nunes de Azevedo

Rio de Janeiro

abril de 2006

PSICOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE OS  
CONTEÚDOS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Valéria Maria Fonseca de Lima

Orientador: Professora Nyrma Nunes de Azevedo

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada por:

---

Presidente, Prof. Dr<sup>a</sup>. Nyrma Souza Nunes de Azevedo

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Mirian Paura Sabrosa Zippin Grispun

---

Prof.Dr. Reuber Gerbassi Scofano

Rio de Janeiro

abril de 2006

LIMA, Valéria Maria Fonseca de.

Psicologia e formação de professores: reflexões sobre os conteúdos de Psicologia da Educação/ Valéria Maria Fonseca de Lima. – Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH, 2006.

X,118f.

Orientador: Nyrma Nunes de Azevedo

Dissertação (mestrado) – UFRJ/CFCH/ Programa de Pós-graduação em Educação, 2006.

Referências Bibliográficas: f. 91-95.

1. Formação docente. 2. Psicologia e formação de professores das séries iniciais. I. Azevedo, Nyrma Nunes de. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Programa de Pós-graduação em Educação. III. Psicologia e formação de professores: reflexões sobre os conteúdos de Psicologia da Educação.

Psicologia e formação de professores: reflexões sobre os conteúdos de Psicologia da Educação.

Valéria Maria Fonseca de Lima

Orientadora: Nyrma Nunes de Azevedo

Resumo da dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Partindo do pressuposto que a Psicologia da Educação é uma disciplina fundamental para formação de professores das séries iniciais, o presente estudo tem como proposta investigar se os conteúdos de tal disciplina, que são trabalhados nos cursos de formação docente atendem às necessidades do cotidiano profissional do professor das séries iniciais.

Para alcançar seu objetivo foi realizada uma pesquisa de campo em escolas de formação docente da rede pública estadual do Rio de Janeiro e escolas de ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro. Os sujeitos do estudo foram aqueles que podem ser considerados os mais familiarizados com as questões relativas à formação docente: os professores de Psicologia da Educação, que atuam em cursos de formação de professores das séries iniciais e os próprios professores das séries iniciais.

O referencial teórico adotado foi a teoria de desenvolvimento humano de Wallon. Tal escolha se deu porque Wallon propõe uma teoria ampla, com muitos estudos, tanto sobre Psicologia, quanto sobre Educação. A concepção walloniana de desenvolvimento humano apresenta idéias de grande valor para a Educação e a formação de professores.

Os resultados do estudo demonstram que os conteúdos contemplados na disciplina de Psicologia da educação não são definidos de acordo com as necessidades do cotidiano do professor das séries iniciais. A dicotomia teoria e prática é bastante clara na formação docente, no que se refere a formação em Psicologia que é oferecida ao futuro professor.

Concluindo-se que o papel da Psicologia da Educação precisa ser repensado e seus conteúdos devem ser definidos em função das demandas do dia-a-dia do professor das séries iniciais.

Palavras-chave: Psicologia, Educação e Formação de professores.

Rio de Janeiro  
abril de 2006

Psicologia e formação de professores: reflexões sobre os conteúdos de Psicologia da Educação.

Valéria Maria Fonseca de Lima

Orientadora: Nyrma Nunes de Azevedo

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Leaving of the presupposition that the psychology of the Education is a fundamental discipline for the teachers' of the initial series formation, the present study has proposal to investigate the contents of such a discipline, that are worked in the courses of education formation assist to the teachers of the initial series daily professional's needs.

To reach its objective a field research was accomplished at schools of education formation of state public net of Rio de Janeiro and schools of Fundamental teaching of the Municipal district of Rio de Janeiro. The subject of the study those that can be considered more familiarized with the relative subjects to the education formation: the teachers' of the initial series formation and the own teachers of the initial series.

The adopted theoretical referencial was the theory of human development of Wallon. Such choice felt because Wallon proposes a wide theory, with many studies, so much on Psychology as about Education. The conception walloniana of human development presents ideas of great value for the Education and the teachers' formation.

The results of the study demonstrate that contents meditated in the discipline of Psychology of the Education are not defined in agreement with the needs of the daily of the teacher of the initial series. The theoretical and practical dichotomy is plenty clear in the education formation, in what it refers the formation in Psychology that is offered to the future teacher.

Being ended that the paper of the Psychology of the Education needs to be acted and their contents should be defined in function of the demands of day by day of the teachers' of the initial series.

Key-words: Psychology, Education and Formation of teachers.

Rio de Janeiro  
abril de 2006

## SUMÁRIO

### CAPÍTULO

I- Introdução -----	1
O Problema -----	3
Objetivos e Delimitação do Estudo -----	6
II- Revisão de Literatura	
2.1.A Formação Docente -----	9
Breve histórico da formação docente -----	9
A Formação docente no debate contemporâneo -----	14
Contribuições da Psicologia à Educação -----	22
Reflexões sobre as contribuições da Psicologia para formação de professores -----	28
2.2. Considerações sobre o Referencial Teórico -----	33
III- Metodologia -----	
Plano Geral do Estudo -----	53
População e Amostra -----	54
Instrumentação -----	54
Limitações do Método -----	56
IV- Apresentação dos Resultados -----	
57	
V- Conclusões -----	
85	
Referências -----	91
Anexos -----	96

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados pessoais dos professores das séries iniciais-----	59
Tabela 2	Dados pessoais dos professores de Psicologia da Educação -----	60
Tabela 3	Quantitativo das respostas dados pelos sujeitos da pesquisa sobre os conteúdos de Psicologia da Educação. -----	62
Tabela 4	Quantitativo das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa sobre as propostas de mudanças nos conteúdos de Psicologia da Educação. -----	64
Tabela 5	Quantitativo das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa sobre os conteúdos de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. -----	67
Tabela 6	Quantitativo das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa sobre os conteúdos de afetividade na relação professor/aluno. -----	72
Tabela 7	Quantitativo das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa sobre os conteúdos sobre diversidade do contexto social da criança. -----	75

## ANEXOS

Anexo 1 – Questionário aplicado aos professores de Psicologia da Educação --	97
Anexo 2 – Questionário aplicado aos professores das séries iniciais-----	107
Anexo 3 – Questionário exploratório -----	118

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a questão da renovação da escola tem sido amplamente pesquisada e discutida, mas não haverá renovação da escola sem que haja renovação no processo de formação do professor, seja pela questão da necessidade da utilização de novas tecnologias, seja pela questão da utilização de teorias pedagógicas e suas técnicas ou pela necessidade de favorecer modificações nas atitudes dos professores em função das demandas atuais.

A formação de professores tem sido alvo de muitas discussões, principalmente no que se refere à interpretação e ao detalhamento do disposto na nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, por enquanto, não se observa nenhum impacto direto dessas discussões sobre a realidade da formação de docentes e sobre as questões ligadas ao exercício profissional.

Pesquisas, mencionadas ao longo deste estudo, demonstram que a situação atual da formação de professores da educação básica não é muito animadora, sendo necessárias propostas de mudanças no sentido de se oferecer um currículo adequado às necessidades que se colocam numa sociedade que passa por profundas transformações em sua dinâmica social e econômica. É necessário reconhecer a importância da educação para o desenvolvimento do país, com cidadãos capazes de se informar, de ampliar e analisar esta informação, capazes de situar-se no mundo do trabalho com ética e responsabilidade. Mas para isso é necessário que os profissionais envolvidos em tal processo recebam a formação adequada. Que sejam preparados para lidar com a complexidade do mundo atual, com constantes mudanças, levando em conta os desafios sócio-econômico-culturais da atualidade, que sejam preparados no sentido de buscarem o conhecimento durante toda a vida, ou seja, que se possa criar habilidades de aprendizado contínuo, já que a atualidade demanda aprofundamento intelectual, além das especializações estreitas.

É inegável a complexidade das sociedades atuais. As transformações ocorridas em função da evolução tecnológica nos mostra que é preciso repensar vários de nossos conceitos. Assim, as noções de infância, de aprendizagem, de família, de projeto de ensino, de saúde e de normalidade devem ser revistas.

Considero que a docência não se resume à relação ensino – aprendizagem, mas é sim um processo muito mais complexo, já que vivemos um momento histórico que exige do professor relacionar-se com uma nova realidade, com uma infância que mudou seu conceito e não se encaixa mais no que dizem os livros de Psicologia do Desenvolvimento, quando as práticas escolares apresentam-se distanciadas das experiências produzidas pela sociedade fora da escola.

Sendo assim, acredito que se faz necessário estabelecer as bases para formar um professor comprometido com uma educação inclusiva, que seja capaz de lidar com as diferenças sociais, culturais, éticas, étnicas, e outras. Esse profissional deverá receber uma sólida formação no campo das Ciências Humanas e da Filosofia, pois esse conjunto de conhecimentos pode ser considerado imprescindível à formação do educador crítico, capaz de compreender o seu papel histórico e o seu compromisso em relação às mudanças no campo educacional e na própria sociedade.

O que motivou o presente estudo foi o desejo de investigar, promover idéias, reflexões e questionamentos sobre o papel da Psicologia, enquanto disciplina das matrizes curriculares dos cursos de formação docente.

Em virtude da complexidade do processo de formação do professor em relação às especificidades da prática docente, precisamos recorrer às ciências que dêem suporte à Pedagogia, pois o ato educativo envolve fatores sociais, econômicos e psicológicos que permitem ou não que a criança se aproprie do patrimônio cultural, constituindo-se como ser social. Sendo assim, o objeto do presente estudo é a Psicologia, que tem papel preponderante no sentido de fornecer ao futuro professor princípios do comportamento humano, especialmente relacionados com a aprendizagem escolar, para que ele, de acordo com seu senso crítico, os transforme em métodos adequados às situações pedagógicas concretas.

Considerando que a relação entre a Psicologia e a Educação pode contribuir significativamente para uma formação docente que vise preparar melhor o professor para lidar com a complexidade do processo educativo, acredito ser importante investigar se os conteúdos trabalhados em Psicologia nos cursos de formação de professores das séries iniciais (1º e 2º ciclos), relativos a três pontos específicos: afetividade e linguagem, desenvolvimento e a aprendizagem e conteúdos que favoreçam a reflexão sobre o

contexto social da criança atendem à demandas do cotidiano da realidade escolar, isto é, minha proposta visa contribuir com mais informações, no sentido de refletir sobre os conteúdos que são relevantes e que formação deve ser propiciada pela Psicologia aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para justificar a escolha dos três itens definidos utilizarei as idéias de Henri Wallon.

O presente estudo é fruto de uma pesquisa de campo realizada em quatro escolas da rede oficial do Estado e do Município do Rio de Janeiro, duas de Formação Docente e quatro de Ensino Fundamental, em que foram analisados os conteúdos programáticos dos cursos de formação docente, os dados coletados a partir de questionário aplicado aos professores formadores que atuam em tais cursos e os dados aferidos através de questionário aplicado a professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A proposta era analisar os documentos que norteiam a escolha dos conteúdos de Psicologia da Educação utilizados na formação docente, ouvir os sujeitos que atuam como formadores e os que atuam como professores das séries iniciais, com o objetivo de investigar se os conteúdos trabalhados em Psicologia da Educação são relevantes para o cotidiano profissional do professor das séries iniciais, tentando estabelecer uma relação entre teoria e prática, entre teoria e realidade escolar.

## O Problema

Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. Vários países da Europa, América do Norte e América do Sul vêm tomando medidas no sentido de formar, de modo mais consistente, professores em todos níveis e de propiciar a estes profissionais carreira e salários adequados. No entanto, não é esta a realidade brasileira. Quase nada tem sido feito no Brasil quanto à qualidade da formação e a carreira dos docentes para ajudar a reverter o quadro atual, que sabemos estar muito longe do ideal. *“E o mais grave é que a profissão de professor tem se mostrado cada vez menos atraente para camadas importantes de nossa juventude, tanto pelas condições de*

*ensino dos cursos em si, como pelas condições de trabalho, passando pelos aspectos salariais e de prestígio social” (GATTI, 2000, p.5).*

---

1º e 2º ciclos correspondem ao primeiro segmento do Ensino Fundamental (de 1ª a 4ª série).

O movimento dos educadores que tem na ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – o espaço de produção de conhecimento sobre formação de professores, vem, desde o final da década de 1970, apontando os problemas e propondo alternativas de solução na direção de uma política global de formação de professores. Mais recentemente a ANFOPE, resistindo às políticas oficiais, vem denunciando a retomada das concepções tecnicistas e conteudistas da década de 1970, já superadas pelo movimento dos educadores (FREITAS, 2000).

Estudos recentes sobre a formação docente têm envolvido diversas áreas de conhecimento, entre elas, encontra-se a Psicologia que, ao longo de sua história, sempre esteve relacionada com o processo de atuação docente, *“enquanto uma área de conhecimentos cujas teorizações procuraram oferecer subsídio para as práticas educativas”* (GUERRA, 2000, p.69).

A Educação é um fenômeno cuja complexidade não pode ser apreendida por uma única ciência e sequer por uma única teoria. Para tentar compreendê-la é preciso considerar as contribuições da Filosofia, da Sociologia, da Linguística, da Economia, da História, da Biologia, de outras ciências. Por ser a Educação um fenômeno assim tão amplo e complexo, nenhuma área de conhecimento isolada das demais será capaz de servir de base teórica e de lhe proporcionar uma compreensão satisfatória.

As contribuições da Psicologia à Educação são inegáveis, no entanto, nas últimas décadas, a Psicologia da Educação tem sido alvo de muitas críticas, em que o “psicologismo” na Pedagogia, passou a ser visto como um fato negativo e reducionista para as práticas educacionais, por tentar usar os conhecimentos da Psicologia para normatizar a ação pedagógica. Segundo Larocca (1999), a psicologização na Educação se efetiva pela tentativa de adequar objetivos, conteúdos e métodos de ensino a pressupostos psicológicos, de maneira que tão somente a Psicologia decidiria os rumos que a ação pedagógica devesse tomar. Entretanto, as críticas à perspectiva

psicologizadora da Pedagogia não podem negar a importância do conhecimento psicológico para a Educação.

Reivindicar seu justo lugar não significa qualquer pretensão de que a Psicologia passe a direcionar a ação pedagógica. Tem-se claro que *“não cabe à Psicologia normatizar a ação pedagógica e nem é a ação pedagógica uma aplicação da Psicologia* (LIMA, 1990, p.17).

Apesar das críticas em relação às implicações da Psicologia como área de conhecimento na Educação e das sérias dificuldades de implementação das contribuições que deveriam chegar à formação de professores através da disciplina de Psicologia da Educação, os estudos apresentados sinalizam que os conhecimentos psicológicos são considerados indispensáveis ao processo educativo. Cabe, então, propor novas questões acerca de quais conhecimentos e, como devem ser trabalhados, para melhor atender às demandas dos formandos em sua prática pedagógica (GUERRA, 2000).

As contribuições oriundas de trabalhos recentes sobre o tema revelam a necessidade de serem trabalhadas as especificidades epistemológicas da psicologia educacional e suas relações com as demais áreas de conhecimento e também a necessidade de proporcionar o conhecimento das diferentes teorias psicológicas, priorizando os fundamentos que melhor possam instrumentalizar a prática dos futuros professores, tornando-os sujeitos de seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Em se tratando da formação de professores para séries iniciais, no âmbito da habilitação de 2º Grau Magistério, a produção de pesquisadores como NOVAES (1987), PIMENTA (1988), PICONEZ (1988), FUSARI e CORTESE (1989), GÓIS (1990), BAPTISTELA (1993), SILVA e DAVIS (1993), citados por LARocca (1999), tem denunciado a situação de desqualificação desses profissionais. Isso se dá especialmente em relação às exigências sociais de funcionalidade da formação visando às necessidades históricas de transformação social e, entre os problemas citados, ressalta-se a ausência de relação teoria e prática que dificulta que o futuro professor perceba as funções sociais dos conhecimentos veiculados nos cursos de professores.

Segundo ROCHA (2004), a formação dos profissionais da educação não é estabelecida através da construção de análises do dia-a-dia educacional, isto é, o

cotidiano não é considerado quando se estabelece normas e medidas relativas ao fazer educativo. Sendo assim, também os conteúdos de Psicologia definidos como essenciais à formação do professor não surgem da análise das necessidades da realidade escolar.

Penso que a questão da funcionalidade da formação que vise às necessidades dos professores, para que atuem de forma adequada e eficiente é de extrema importância, que a realidade do cotidiano escolar deve ser considerada ao se definir os conteúdos contemplados nos programas das disciplinas dos cursos de formação docente, no entanto, a Psicologia como é trabalhada atualmente parece não considerar tal questão, mantendo-se teórica e distante da prática que é enfrentada pelo professor em seu dia-a-dia. Assim, o presente estudo tem como objetivo investigar se os conteúdos trabalhados em Psicologia da Educação oferecem subsídios adequados à compreensão e intervenção no cotidiano da realidade escolar e sua relevância para a formação do professor, isto é, se tais conteúdos são adequados para preparar o professor para lidar com a realidade escolar que o aguarda, considerando três aspectos fundamentais para a prática pedagógica: o desenvolvimento cognitivo e sua relação com a aprendizagem, a afetividade na relação professor / aluno e a diversidade do contexto social / humano da criança.

### Objetivos e Delimitação do Estudo

Considerando que a relação entre a Psicologia e a Educação pode contribuir significativamente para uma formação docente que vise preparar melhor o professor para lidar com a complexidade do processo educativo, o presente estudo teve como objetivo investigar se os conteúdos trabalhados em Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores das séries iniciais (1º e 2º ciclos), em escolas da Rede Estadual do Rio de Janeiro, atendem à demandas do cotidiano da realidade escolar quanto a três aspectos a se considerar: o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, a afetividade na relação professor-aluno e a diversidade do contexto social / humano da criança.

A questão da dicotomia teoria e prática deve ser considerada como essencial, pois a formação do professor deve ser estabelecida a partir de análises do dia-a-dia educacional, incluindo-se a realidade multifacetada e complexa do aluno.

URT (1998), citado por GUERRA (2000) afirma que a realidade educacional é que deve definir os conteúdos de Psicologia necessários à boa formação do professor e partindo-se de uma perspectiva do materialismo dialético implicaria em maior engajamento com as questões econômicas, políticas e sociais.

O professor atua com o sujeito que se desenvolve e aprende, portanto, as questões relativas ao desenvolvimento cognitivo e sua relação com a aprendizagem podem ser consideradas como um dos grandes pilares da formação docente para o magistério das séries iniciais e deve oferecer ao professor em formação conhecimentos sobre o aluno concreto ao longo de seu processo de desenvolvimento, contribuindo para a compreensão de que o trabalho pedagógico é norteado por concepções acerca da relação desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. A importância do tema torna-se ainda maior se considerarmos que a partir do conhecimento que o professor possui nesse aspecto irá determinar a elaboração de seu planejamento, a escolha de suas metodologias de ensino, a compreensão de situações e interações que favoreçam ou não a aprendizagem.

A questão da afetividade tem sido abordada em muitas pesquisas atuais e vários autores defendem a idéia de que o afeto é indispensável na atividade de ensinar, pois entendem que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão.

Pesquisas citadas por LEITE e TASSONI (2002); PINHEIRO (1995); ALMEIDA (1997); PEREIRA (1998); TASSONI (2000); SILVA (2001); NEGRO (2001) e outros, demonstram grandes contribuições para a discussão da importância da dimensão afetiva na constituição do sujeito e na construção do conhecimento. Tais pesquisas têm como pressupostos básicos as teorias de Vygotsky e Wallon e buscam identificar a presença de aspectos afetivos na relação professor-aluno e as possíveis influências destes no processo de aprendizagem.

O estudo das influências do contexto social / humano e das relações afetivas na escola justifica-se porque a criança não pode ser vista apenas como um ser intelectual, a influência desses fatores faz parte de seu processo educativo dentro e fora da escola.

Na abordagem de Vygotsky, o desenvolvimento humano caracteriza-se pelo processo através do qual o indivíduo apropria-se das formas culturais. As crianças, ao nascerem inseridas num determinado contexto sócio-cultural, apropriam-se do que foi produzido e acumulado historicamente pelas gerações anteriores.

Os pressupostos da abordagem de Vygotsky

*“têm suscitado importantes considerações para a educação escolar. A importância atribuída às relações sociais ressalta a necessidade de serem consideradas as interações e a qualidade das mediações, para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento no processo de escolarização. Neste sentido, os professores teriam um papel muito importante e a educação escolar teria função indiscutível ao oportunizar situações propícias para a substituição das regulações realizadas por outras pessoas pela auto-regulação” (GUERRA, 2000, p.81).*

A escola tem o papel de levar a criança a avançar em suas conquistas e na compreensão do mundo, levando-a a alcançar etapas ainda não realizadas, sendo capaz de propiciar o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos diferentes dos que a criança aprende em seu dia-a-dia. Para tanto, a escola deverá considerar relevante o contexto de vida imediato das mesmas, o que envolve também a questão afetiva. Portanto, percebo esses três aspectos como fundamentais no processo de ensino e aprendizagem.

## Capítulo II

### REVISÃO DE LITERATURA

#### 2.1. A FORMAÇÃO DOCENTE

##### Um Breve Histórico da Formação Docente

As experiências de vida dos professores, assim como sua formação, ocorrem, em sua maior parte, no seio de uma determinada sociedade. O saber dos professores é um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (sala de aula, escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2002). Sendo assim, para analisar a trajetória da formação docente em nosso país, caracterizaremos as diferentes épocas da sociedade brasileira e suas conseqüências relativas a tal formação.

Do Império (1830) até o final da Primeira República (1930), o currículo das escolas normais era de base humanista, voltado para o domínio de conteúdos, de caráter religioso e normativo devido à forte presença de religiosos neste meio (THERRIEN, 1997). Tais características estavam de acordo com a sociedade patriarcal e elitista da época, formando, na sua grande maioria, pessoas do sexo feminino para trabalharem em um ambiente em que só conviviam com crianças e mulheres.

A prática vivenciada nessas escolas e as relações estabelecidas, demonstravam o papel subserviente das mulheres em relação aos homens, inclusive no que dizia respeito ao provimento de suas casas, levando a uma aceitação dos baixos salários da categoria. Mas paradoxalmente, as professoras assumiam uma postura dominadora, responsável pela transmissão de um saber que possuíam, mas não tinham nenhuma participação em sua produção (1997).

De 1930 até o início da década de 1960, o currículo dos cursos de formação de professores tem como enfoque principal as técnicas de ensino. Valorizava a metodologia

ativa baseada em autores como Montessori, Decroly, entre outros. Os professores continuavam a ser formados como profissionais que deveriam conhecer o fazer pedagógico da escola, sem questionar as diretrizes impostas e sem discutir as questões sociais.

Com o avanço científico ocorrido no final do século XIX e início do século XX, a Psicologia desponta como ciência independente modificando as concepções de aprendizagem. Com isto, ocorre uma mudança de foco do processo de ensino, que passa a ter o aluno como o centro de tal processo. Segundo THERRIEN (1997), o saber deixa de ocupar o centro do trabalho pedagógico e se transfere para o aluno.

Como meio de se legitimar as diferenças sociais passa-se a enfatizar a importância do respeito às diferenças individuais. Sendo assim, as questões relativas ao papel político da educação e da escola não chegaram a influir nos cursos de formação, sendo o professor formado numa visão acrítica.

Com o início da industrialização, em 1930, surge na sociedade brasileira uma discussão sobre a educação e sua função em relação às necessidades de desenvolvimento do país.

A partir da Segunda Guerra Mundial, aumenta a demanda pelo ensino fundamental e médio implicando aumento do quadro de professores. No entanto, o país avançava em seu processo de industrialização, e, naquele momento, a prioridade foi dada aos investimentos referentes ao desenvolvimento econômico, ficando a formação docente fora de tais investimentos.

Para ensinar, o importante era mais a formação rápida centrada na aprendizagem dos métodos e das técnicas, visando à definição de objetivos a atingir, do que a formação centrada numa boa preparação intelectual (THERRIEN, 1997).

Em 1964, com o esgotamento do modelo econômico de “substituição de importações”, o Brasil passa a ser um país industrializado, fazendo uso da tecnologia em toda a sociedade, inclusive na educação.

A escola passou a ser vista como uma empresa e nela o espaço de atuação do professor ficou bastante reduzido. Surge a figura do técnico na formulação e desenvolvimento do currículo, bem como na administração e supervisão do ensino. A visão empresarial da escola exige o estabelecimento da divisão de trabalho no processo

de ensino, mantendo, tanto a formação profissional quanto a prática pedagógica, desarticuladas e hierarquizadas (ALVES, 1986).

No início dos anos 70 novas leis de ensino foram promulgadas, como a Lei 5.692/71 que substituiu as escolas normais por cursos profissionalizantes de habilitação para o magistério e o Parecer 252/69, do Conselho Federal de Educação, que admitia a possibilidade de formar o professor das séries iniciais do ensino básico em nível superior.

Entretanto, o curso de pedagogia, que seria o curso próprio para formar os professores das séries iniciais, em nível superior, passa a se ocupar da formação de professores das disciplinas pedagógicas do curso normal e da formação de técnicos de educação como os administradores, supervisores escolares e orientadores educacionais.

A partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, surgem contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico. Segundo FREITAS (2002), tais contribuições colocam em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade. Em sua análise a autora demonstra a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza. Afirma também que os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área educacional até então. E que

*no âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade ( FREITAS,2002, p.2).*

Construindo-se, assim, a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade. Mas se por um lado houve um avanço no aspecto crítico, houve também extremismos relativos à

influência da Sociologia nos cursos de formação docente, chegando-se a ponto de o aspecto didático-pedagógico ter sido colocado em segundo plano, dando vez ao exercício da crítica ao social.

Segundo FREITAS (2000), se a década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos 90, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80.

De 1990 até os dias de hoje, os cursos de formação passam por grandes questionamentos, havendo, conforme a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ( Lei 9394/96), a exigência para que todos os professores sejam formados em nível superior. E dentre as alternativas recomendadas estão implementações das instituições superiores não universitárias e os institutos superiores de educação. Fica bastante claro que os objetivos de instituições desta natureza estão voltados para uma formação que prioriza a aplicação dos conhecimentos adquiridos, em detrimento da produção de novos conhecimentos.

De acordo com CARDOSO (1999), a literatura sobre formação docente, nos anos 90, insiste na necessidade de formar o professor “pesquisador”, capaz de desenvolver análises que articulem teoria-prática, de pensar reflexivamente seu trabalho e de adotar uma atitude investigativa em seu dia-a-dia profissional. Que a partir de uma compreensão maior da realidade que o cerca, possa agir sobre ela, sendo capaz de introduzir seus alunos nas diversas formas de pensar e encaminhar soluções próprias de cada área, de produzir um saber específico.

As diretrizes curriculares atualmente propostas privilegiam a prática em detrimento da teoria, gerando muitas críticas por parte dos próprios educadores que sabem que correm o risco de se tornarem “técnicos de ensino”, meros tarefeiros, já que estarão excluídos dos processos de produção de conhecimento. No entanto, a consciência crítica adquirida pelos professores, a partir da década de 1980, não se perdeu e doravante temos que apostar na capacidade crítica e inventiva das novas gerações de

professores, principalmente dos formadores de formadores, que devem revelar ao aluno que o trabalho intelectual do professor, na prática, expressa ligações e relações entre todos os processos articulados ao seu fazer e aos elementos políticos, econômicos, culturais e ideológicos predominantes na sociedade.

A discussão sobre a formação de professores remete-nos ainda à temática das inovações tecnológicas que passaram a ser consideradas, em alguns casos, como solução para os problemas. A educação à distância, por exemplo, estreitamente relacionada à política de formação continuada vem expandindo-se em ritmo acelerado por todo o país através de vários programas. Além de ser utilizada na formação continuada passa, também, a ser vista como a solução para resolver a questão dos professores leigos que precisam de uma certificação, levando as Secretarias de Educação estaduais a estabelecerem convênios com universidades para formá-los à distância. Tais programas de formação, via de regra, priorizam as tutorias em ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas, bem como as formas interativas em detrimento da forma presencial, do diálogo e da construção coletiva (ANFOPE, 2000).

Segundo CARDOSO (2002), na história da educação brasileira, podemos observar a estreita ligação existente entre as mudanças sócio-políticas e as várias propostas de reforma educacional e, no século XXI, a reflexão impõe-se como necessidade no campo da educação, onde a necessidade de se constituir um estatuto do saber da experiência vem se mostrando cada vez mais freqüente nos discursos e práticas.

Observamos que o discurso sobre educação e formação docente vem se modificando ao longo do tempo em função das mudanças econômicas, culturais, políticas, éticas e epistemológicas.

Podemos concluir que as orientações gerais das políticas educacionais no campo da formação docente obedecem às demandas impostas pela sociedade atual, principalmente relativas ao campo econômico. No entanto, é necessário repensar outras demandas, como por exemplo, em um momento de tantas mudanças, é primordial que se ofereça uma formação que prepare o professor para trabalhar com a diversidade, dando respostas diferentes, dependendo da realidade e do momento de cada criança. Será

necessário que o professor possa fazer a transposição didática dos conhecimentos universais que serão ensinados, transformando-os em conhecimentos significativos para os alunos, quaisquer que sejam suas origens e condições sócio-econômicas, preparando-o, não só, para atuar na sociedade da qual faz parte, como também modificá-la quando necessário e possível.

#### .A Formação Docente no Debate Contemporâneo

Pretende-se demonstrar qual é a situação da formação docente no debate acadêmico contemporâneo, partindo de aspectos gerais para as pesquisas relacionadas ao problema proposto pelo estudo, que diz respeito aos conteúdos que são trabalhados em Psicologia nos cursos de formação de professores das séries iniciais (1º e 2º ciclos).

As pesquisas sobre formação e profissão docente vêm alcançando grande destaque, dando origem à intensa produção acadêmica sobre o tema. Muitos são os estudos que pretendem discutir as questões envolvidas na definição de um novo perfil para os professores das séries iniciais, abordando aspectos ligados às mudanças legais e as reformas dos sistemas educacionais no país, às relações entre teoria e prática, entre conhecimentos voltados para os conteúdos do ensino e aqueles relativos às características de desenvolvimento dos educandos.

A nova legislação educacional e as reformas que vêm sendo implantadas nos sistemas educacionais municipais e estaduais nos últimos anos têm trazido uma nova perspectiva para a formação docente que abre possibilidades interessantes. Podemos perceber uma maior preocupação com a formação de um professor que seja adequada às características e necessidades de alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento e, além disso, que atenda também as crianças de diferentes origens sociais, étnicas e regionais. Um professor que possa pensar nos alunos em sua diversidade e em suas contínuas mudanças. Um professor que tenha claro que para lidar com a complexidade do mundo atual precisará estar constantemente em formação.

No Brasil, as mudanças sociais e econômicas também provocaram importantes transformações nos sistemas de ensino e, em consequência, no mercado de trabalho e no perfil dos professores.

Com o processo de democratização da escola pública, ao mesmo tempo em que se multiplicaram as matrículas, multiplicaram-se também as vagas para professores que, como se sabe foi acompanhada da perda de qualidade em muitos casos, com diminuição de salário real, classes superlotadas, entre outros problemas. É sobre esse cenário que vão incidir as reformas educacionais. A partir da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), se dão as propostas de mudanças mais amplas, que abarcam todo o país. São mudanças no sistema de financiamento, no currículo nacional, nos sistemas de avaliação, na utilização da informática e da televisão, na organização da gestão, no estabelecimento de parcerias com organizações não-governamentais e apresenta uma visão alternativa da formação dos profissionais da educação.

Uma lei não se destina a estabelecer novos paradigmas acadêmicos e científicos, mas, refletindo a realidade histórica, deve se basear no conhecimento já adquirido. Nesse particular, a LDB favorece grandes avanços, porque, seguindo também progressos notáveis nas teorias e práticas de aprendizagem, trata o professor como eixo central da qualidade da educação (DEMO, 2000).

No que se refere à interpretação e ao detalhamento do disposto na nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação de professores tem sido alvo de muitas discussões. No entanto, até o momento, não se observa nenhum impacto direto dessas discussões sobre a realidade da formação de docentes e sobre as questões ligadas ao exercício profissional (GATTI, 2000).

O tratamento da formação dos docentes, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, toca em algumas questões que são essenciais e, até mesmo, de princípios. Lê-se, em seu texto, que a formação dos profissionais da educação terá como fundamentos “a íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”, e, mediante o “aproveitamento da formação e das experiências anteriores”, e propõe a “formação preferencial em nível superior”. O texto da nova Lei

demonstra preocupação com a questão da qualidade do ensino, o que passa pela qualidade na formação do professor.

Quanto à carreira do professor, a nova Lei, em seu Art.67, propõe que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos docentes enquanto profissionais, definindo estatutos e planos de carreira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) estipula que devem ser incluídas horas de estudo, planejamento e avaliação. As redes públicas deverão oferecer condições adequadas de trabalho. Sendo necessária uma ampla reestruturação do ensino em todo o país para que as propostas sejam realmente colocadas em prática.

Precisa-se ter em mente que a nova Lei pretende dar as bases nas quais nosso futuro sócio-educacional deverá desenvolver-se e tem o espírito de garantir o resgate dos interesses da maioria da população brasileira. Porém, isto só se fará com ações concretas ao nível de cada instância educacional (GATTI, 2000).

Segundo MELLO & REGO (2001), atenção privilegiada na questão da formação e do desempenho dos professores é devida basicamente a dois fatores. De um lado, ao novo perfil que a escola e os professores devem assumir para atender às demandas do mundo contemporâneo. Por outro lado, o interesse pela temática, sobretudo nos países em desenvolvimento, pode ser explicado pela urgência em equacionar problemas crônicos do sistema educacional, agravados nas décadas mais recentes com a maciça expansão das matrículas no ensino fundamental. Os avanços no sentido de universalizar o acesso ao ensino obrigatório transformam significativamente as expectativas educacionais. Nesse cenário, os professores passam a ser vistos como elementos essenciais, ainda que não exclusivos, na realização da complexa tarefa de reconstrução e atualização das escolas, para atender com eficiência as necessidades de alunos para quem a escola até hoje não fez muito sentido, até porque durante muitas gerações seus familiares foram delas excluídos ou expulsos (CHARLOT, 2000 e 2001).

Nessa nova sociedade que se forma, marcada por tantas mudanças e pela utilização intensa das novas tecnologias da informação e da comunicação, a educação passa a ter papel de destaque, no sentido de preparar os indivíduos para atenderem as suas demandas.

Os desafios da sociedade da informação nos levam a questionar os modelos escolares tradicionais, assim como o desempenho docente e, conseqüentemente, a eficácia do processo de formação desses profissionais (MELLO & REGO, 2001).

Que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais neste final de século deram origem a novas demandas na educação, estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia, já é afirmação corrente entre pesquisadores e profissionais da educação. Mas ainda precisamos de muitos esclarecimentos sobre o novo processo pedagógico em curso. Precisamos elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias mudanças para promover desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas (KUENZER, 1999).

Ao analisar o processo histórico percorrido pelos professores em sua formação, compreende-se que, a cada etapa de desenvolvimento social e econômico, correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, estabelecidos em função das necessidades dos sistemas social e produtivo. No mundo moderno, a Educação valorizou-se ainda mais, por conta da relevância que o conhecimento exerce em todos os recantos da vida e sua relação com a questão do poder. Entretanto, como típico fenômeno dialético, não é linear, mas embrenhado em seus contrários, que, por vezes, aparecem com tanto mais força (DEMO, 2000).

Em estudo elaborado por solicitação da Comissão de Integração Universidades/Sistemas de Ensino, do Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação (CONSED), GATTI (2000) além de fazer um diagnóstico fundamentado em dados quantitativos sobre as funções docentes nos níveis do ensino fundamental e médio, contextua estes dados no cenário social em que se produziram e no cenário de mudanças que se descortina. Em seu trabalho podemos encontrar uma análise sobre a qualidade da formação dos professores e seus impasses, levantando questões quanto à carreira, salário, auto-estima e valor social dos professores.

Sobre a qualidade da formação de professores das séries iniciais, GATTI (2000) cita pesquisas realizadas por MELLO e outros, 1985; VECINA, 1986; SILVA e outros, 1991; LORIERI, 1992; PIMENTA, 1994, entre outros, demonstrando que houve uma crescente desmontagem dos cursos de nível médio. Para isto, tem contribuído, não só a

forma como se deu a implantação das possibilidades delineadas pela legislação, como também a expansão no país, em função do desenvolvimento econômico, de alternativas profissionais variadas, ao lado do crescente desprestígio salarial da profissão. Ao mesmo tempo, *“o crescimento da demanda educacional veio-se intensificando e, portanto, também a demanda por professores. Expandem-se os cursos nas situações mais precárias, pois, contraditoriamente, esta demanda educacional aumentada não redundou em políticas de melhoria das condições de exercício do Magistério e de apoio à melhor qualificação dos formadores de formadores”* (2000, p.42).

As atuais propostas educacionais pretendem introduzir uma nova compreensão do professor e de sua formação, por atribuir ao professor papel fundamental, tomando a reforma institucional como base, determinando novas instâncias para sua realização, como o curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação. Os conhecimentos indicados para garantir a formação dos professores, na reforma proposta, parecem abranger toda uma gama de saberes tradicionalmente apontados para o trabalho docente, tais como o conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos; o conhecimento sobre as dimensões culturais, sociais e políticas da educação; a cultura geral profissional; o conhecimento para a atuação pedagógica e o conhecimento experiencial contextualizado na ação pedagógica. Mas estes conhecimentos, parecem trazer, de forma acentuadamente pragmática, a competência profissional para o lugar central da formação. Mas que conceito de competência está sendo utilizado?

KUENZER (1999) considera que, embora não ocorra a ninguém educar para a incompetência, é preciso reconhecer neste conceito o significado que o mesmo adquire no interior das novas demandas do mundo do trabalho. Podendo-se identificar a competência como fortemente vinculada à capacidade para resolver um problema em uma dada situação, o que implica ação mensurável através da aferição dos seus resultados imediatos. Tudo indica que o forte apelo ao conceito de competência que está posto em todas as diretrizes que deverão nortear o ensino nas próximas décadas, vincula-se a uma concepção produtivista e pragmatista onde a educação é confundida com informação e instrução, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização.

A abordagem por competências tem seu foco em uma questão antiga, a de transferir conhecimentos, isto é, há a preocupação constante de se relacionar os

conhecimentos a situações da vida. Tal abordagem está ancorada em duas constatações: a. a transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos só é possível através de um trabalho sistemático, exigindo tempo, etapas didáticas e situações apropriadas; b. na escola não se trabalha suficientemente a transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos. Não podemos negar a necessidade de se contextualizar o que se ensina, que vivemos em uma sociedade complexa na qual o ensino descontextualizado não tem se revelado adequado e eficaz. É preciso que se dê maior atenção à questão da transposição didática, que deverá ser reconstruída para atender as demandas da atualidade, no entanto, há que se estar atento para não perder de vista o fato de que a escola deve ter o papel de questionar criticamente o pensar, o sentir e o atuar humanos e para essa tarefa é essencial que se invista na formação dos professores. Mas, considero que não será uma concepção produtivista e pragmatista que dará conta dos desafios enfrentados pelo professor em seu dia-a-dia.

Segundo GATTI (2000), as perspectivas político-filosófico-sociais são fundamentais para dar sentido a uma proposta curricular e fundamentar a maneira de concretizá-la. O currículo deve assentar-se no ato de pôr em ação os processos cognitivos e sócio-afetivos dos envolvidos na atividade concreta de ensino. Ao se lidar com as questões curriculares deve-se buscar suporte nas situações concretas e específicas de ensino. Estudos sobre Psicologia Cognitiva podem nos oferecer algumas contribuições para concretizar ações curriculares, mostrando características importantes relacionadas ao desenvolvimento de domínios de habilidades e competências. Estas características, que podem ser trabalhadas tanto na formação inicial como na continuada, *“podem ser assim resumidas: perceber os grandes padrões de sua área de trabalho e estudos; representar problemas em nível de profundidade e resolver problemas com pequena margem de erro, memória; organizar condições de ter tempo suficiente para analisar uma questão com qualidade; motivação e geração de condições para auto-aprendizagens e desenvolvimento pessoal”*(GATTI, 2000,p.98).

Além das investigações realizadas sobre as questões ligadas às reformas e políticas educacionais propostas, várias pesquisas apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considerando-se, assim, que em sua trajetória constrói e

reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Nas últimas décadas, alguns estudiosos que investigam o campo da educação, ao analisar a prática docente, indicam a necessidade de considerar a questão dos saberes que configuram a docência e, por essa via, discutir a identidade profissional do professor.

(CARDOSO, 1999).

Segundo TARDIF (2002), a partir de 1980, a questão do saber dos professores fez surgir dezenas de milhares de pesquisas no mundo anglo-saxão e, mais recentemente, na Europa, empregando teorias e métodos bastante variados e propondo as mais diversas concepções a respeito do saber dos professores. Para o autor, a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão.

A questão do conhecimento dos professores, das competências e das habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar tem dominado, de maneira geral, a literatura produzida nas ciências da educação nas últimas duas décadas. Ela também se faz presente na Europa desde o início da década de 1990, aproximadamente, e começa a penetrar em vários países latino-americanos, especialmente no Brasil.

Historicamente, essa questão está ligada à da profissionalização do ensino e aos esforços feitos pelos pesquisadores no sentido de definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base ao magistério. Todavia, com o passar do tempo, ela foi-se alargando e se ramificando e deu origem a produções teóricas autônomas relativas, por exemplo, ao trabalho dos professores e a sua formação, ao pensamento dos professores e à sua história de vida, às relações entre a cultura escolar e a cultura dos professores, ao lugar do saber dos professores entre os saberes sociais, etc (TARDIF, 2002).

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se a abordagens que procuravam separar a formação da prática cotidiana. A partir da década de 1990, as pesquisas brasileiras passam a buscar novos enfoques e paradigmas para compreender a

prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar que deve ser ensinado. Considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, passa-se a buscar resgatar o papel do professor, destacando a importância de se repensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica. É preciso pensar também nas questões relacionadas ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

De acordo com as idéias de NÓVOA (1995), esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Em função dessa nova abordagem, o professor passa a ser foco central de estudos e debates. Passa-se a considerar a relação existente entre a vida pessoal e a vida profissional do professor e o quanto uma interfere na outra. Acrescenta ainda o autor que esse movimento surgiu do desejo de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores.

Passou-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional etc. Percebe-se, então, uma virada nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração. Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os saberes implícitos na prática docente. Nesse espírito, tinha-se em vista que *“é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”* (NÓVOA, 1992, p.27).

Para TARDIF (2002), a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais os professores mantêm diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado por saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Sendo a educação um fenômeno complexo que não pode ser apreendida por uma única ciência, é necessário que se

investigue também as ciências envolvidas diretamente na formação de professores, como é o caso da Psicologia.

Em meio a tantas críticas, em relação ao processo de formação docente, uma das questões que também tem sido discutida no meio acadêmico diz respeito ao papel da Psicologia no currículo de tais cursos.

Na literatura brasileira podemos encontrar estudos que pretendem contribuir para a melhoria do processo de formação docente e quais os saberes que podem necessários à conquista de maior eficácia nesse processo. Entre esses estudos encontramos trabalhos sobre desenvolvimento profissional e constituição da docência que abordam a questão do papel da Psicologia na formação docente. Ao analisarem as particularidades da prática docente, esses estudos vão demonstrando a complexidade e as contradições que constituem o dia-a-dia dos professores e, com isso, a necessidade de se redefinir o papel da Psicologia de forma que possa atender às exigências atuais.

Segundo AZZI & BATISTA (2000), a relação da Psicologia com a Educação remonta aos primórdios de seu reconhecimento como área de conhecimento, tendo se caracterizado pela diversidade de idéias e teorias. Nesta relação foi se delineando um campo de conhecimentos específicos, que vem sendo denominado de Psicologia da Educação ou Psicologia Educacional.

AZZI & BATISTA (2000) utilizando-se das idéias de Coll, esclarecem que a história da Psicologia e da Psicologia da Educação tem relação com a história da Psicologia científica e o desenvolvimento do pensamento educativo. A configuração da Psicologia da Educação surgiu da tentativa da Psicologia estudar cientificamente fenômenos educativos, com o objetivo de contribuir para a melhoria da educação.

Apresentarei a seguir um breve balanço das contribuições da Psicologia à Educação, nas últimas décadas, com ênfase nas contribuições teóricas mais marcantes.

#### Contribuições da Psicologia à Educação

#### Contribuições de Skinner

Suas principais contribuições para a Psicologia consistiram em propor e aprimorar a filosofia de uma ciência, o *behaviorismo radical*, e estabelecer as bases dessa ciência, que ele denominou *análise experimental do comportamento*. Nessa trajetória ele analisou quase todos os grandes problemas relacionados ao homem, naquilo que diz respeito à Psicologia. Entre esses problemas, certamente, inclui-se a Educação. Embora, Skinner não tenha sido um psicólogo educacional e nem mesmo é possível dizer que tenha trabalhado sistematicamente nessa área, podemos apontar suas contribuições para a Educação (LUNA, 2002).

Falar da contribuição de Skinner para Educação significa falar das bases que estabeleceu ao estender sua filosofia aos problemas educacionais e das interpretações que fez dos problemas educacionais a partir dos princípios estabelecidos pela pesquisa em análise experimental do comportamento.

Um dos problemas centrais e recorrentes para Skinner é a sobrevivência da cultura. Sua posição pode ser assim sintetizada:

*“A sobrevivência (da cultura) é um valor difícil. Idealmente, um sistema de educação deve maximizar as oportunidades que a cultura tem não só de lidar com seus próprios problemas, mas de aumentar firmemente sua capacidade de fazê-lo. Para planejar um sistema destes, teremos de saber:*

- 1. quais os problemas que a cultura terá de enfrentar;*
- 2. que espécies de comportamentos humanos contribuirão para a sua solução;*
- 3. que tipos de técnicas gerarão estes comportamentos”.*

(SKINNER, 1972, p.222)

Uma das maiores contribuições de Skinner para a Psicologia em geral, e para a Educação, em particular, reside na ênfase com que procurou mostrar a distância que existe entre postular um elemento explicativo e a explicação propriamente dita.

Apesar das inúmeras críticas, Skinner não sugere que uma tecnologia do comportamento seja empregada para subjugar o indivíduo ou para a manutenção do status quo. Em muitas de suas análises, é reafirmada a importância de serem considerados objetivos educacionais tais como autocontrole e independência, criatividade, solução de problemas.

Definitivamente, as idéias da análise do comportamento são controversas e alvo de muitas críticas, mas mantêm-se nas universidades como parte do currículo e algumas de suas contribuições não podem ser negadas, como o ensino programado.

### Contribuições da Epistemologia Genética de Jean Piaget

Segundo MORO (2002), Piaget foi um autor que não teve como objetivo científico investigar a aprendizagem escolar, no entanto, no final dos anos 50 foi levado, por ser contestado por críticos da corrente behaviorista, a estudar sobre a aprendizagem das estruturas operatórias. A partir desses estudos nos legou uma concepção de aprendizagem pela assimilação, no quadro de sua proposição sobre a construção das formas de conhecer. Posicionou-se defendendo uma inter-relação necessária do desenvolvimento cognitivo, o processo mais amplo, com a aprendizagem.

Resumindo podemos considerar que em relação à suas contribuições encontramos acertos, avanços interessantes, resultados produtivos para a Educação escolar, como também equívocos, reduções inadequadas e distorções.

FERREIRO (1999) analisa que a teoria de Piaget é, em geral, mal compreendida, o que ocorre de forma dramática no campo de suas derivações educacionais. Segundo a autora, muitos desses equívocos podem ser atribuídos a maneira como a teoria foi divulgada, tendo muitas questões distorcidas nesse processo.

Apesar dos problemas citados é inegável que a teoria piagetiana como teoria epistemológica, trazendo nela uma teoria do desenvolvimento da lógica humana, contribuiu em muito para uma maior compreensão do processo ensino-aprendizagem.

Segundo GUERRA (2000), a teoria piagetiana tem como ponto central o interesse pela psicogênese do conhecimento. Em sua teoria, o conhecimento seria decorrência da ação do sujeito sobre o objeto, pois é por meio de esquemas de ação que ele conhece a realidade.

Na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento dependeria de fatores internos ligados à maturação, da experiência no contato com o ambiente, mas, fundamentalmente, do processo de auto-regulação interno chamado equilíbrio.

As principais implicações desta abordagem para a educação escolar referem-se à observância das características das etapas do desenvolvimento na organização de situações de aprendizagem, tem no professor o importante papel de oportunizar situações de aprendizagem desafiantes e compatíveis, onde a ação dos alunos seria o principal meio para a construção do conhecimento. Tal concepção decorre da ênfase no caráter construtivista da aprendizagem, que ressalta a importância da atividade do aluno, do conflito cognitivo, da cooperação entre os pares, do raciocínio e da atenção do professor ao erro no decorrer do processo (PIAGET, 1988).

### Contribuições da Psicanálise

Embora sejam dois campos do conhecimento que pouco dialoguem, algumas interseções foram estabelecidas entre educação e psicanálise na tentativa de dar suporte as questões relativas à objetividade e subjetividade.

A teoria psicanalítica confere importância capital à relação da criança com seus pais, entendendo-a como protótipo das relações sociais subseqüentes. Nessa relação original, em que a sexualidade/afetividade infantil se constitui no campo da sexualidade/afetividade dos pais, instaura-se o processo de sedução. No par sedutor-seduzido, o bebê ocupa, em um primeiro momento, o pólo mais passivo e tem, nessa desigualdade, sua primeira relação de autoridade. O desenrolar dessa relação, em que sedução e autoridade se constituem a um só tempo, está calcado na identificação, processo inconsciente por meio do qual, tomando-os como modelos de ser humano, a criança introjeta características psíquicas deles (MORGADO, 2002).

Este enfoque teórico que entende a relação original como prototípica das demais relações sociais, permite investigar os elos entre as experiências iniciais da criança e a sedução que se configura na relação pedagógica. Sobretudo no que diz respeito à questão da autoridade, permite investigar em que medida a identificação com o professor depende de como foram estruturadas e de como foram superadas as relações originais da criança com seus pais. Descontextualizada da sua cena de ação, a relação original de autoridade pode ser reeditada no lugar da relação pedagógica. Para que essa sedução se sobreponha ao trabalho intelectual, duas operações psicológicas inconscientes são

necessárias: a transferência, referida aos afetos da relação passada que o aluno deposita no professor; e a contratransferência, referida à reação do professor aos afetos transferenciais de que é depositário.

A sedução na relação professor-aluno deriva do campo transferencial. O contexto dessa relação produz expectativas transferenciais e contratransferenciais que evocam os protótipos identificatórios mais primitivos (pais). O professor é formalmente investido de autoridade, pela instituição educacional e pela sociedade, independente de sua competência real para ensinar.

Sendo assim, psicanálise considera que a dominação sedutora da autoridade original é rompida quando o professor não atende à expectativa transferencial do aluno. Aceita seus afetos ternos, para ajudá-lo a trabalhar. Exerce adequadamente sua autoridade pedagógica, porque põe o conhecimento que a legitima no lugar da sedução contratransferencial. Essa ação, genuinamente pedagógica, que pode propiciar a predominância de sentimentos brandos de afeição e respeito, produz condições favoráveis para o campo transferencial e a sedução, que dele deriva, estimulem o trabalho intelectual (MORGADO, 2002).

### A Psicologia de Rogers

Na década de 60, a abordagem rogeriana concorria, nos cursos de formação de professores (níveis médio e superior), principalmente com a teoria behaviorista. A polêmica entre Skinner e Rogers era bastante evidente, já que Rogers, em sua Psicologia Humanista, propunha uma nova visão da pessoa e das relações interpessoais. Ao lado dessas, na década de 70, começam a surgir com força as teorias cognitivas.

ALMEIDA (2002), ao examinar dois compêndios de Psicologia Educacional publicados em 1980, nos leva a constatar que a afirmação acima é verdadeira.

O primeiro compêndio examinado foi Psicologia Educacional: contribuições e desafios, organizado por MARQUES (1980). O primeiro artigo do livro, de autoria de Maria Amélia Azevedo Goldberg, tinha um título que por si só provocava polêmica: “Psicologia Educacional — uma relação teoricamente eficaz, porém praticamente ineficiente?” Os demais artigos se referem a: “A teoria rogeriana de aprendizagem

escolar: uma abordagem histórica”; “A Psicologia Humanista: uma nova visão da pessoa e das relações interpessoais”; “Psicologia Fenomenológica”; “Princípios da análise comportamental aplicados à educação” e “Psicologia Cognitiva no Brasil”.

Outro compêndio, publicado em 1980, é Psicologia e ensino, organizado por Wilma Milan Penteadó. Nele são apresentados os seguintes autores e as tendências de ensino: Jerome Bruner, David Ausubel, Jean Piaget, Abordagem Centrada na Pessoa, Modelo Comportamental aplicado ao ensino, Modelo ensino-aprendizagem de Robert Gagné, Modelo de ensino para o domínio.

Na metade da década de 80, o cognitivismo começa a ser criticado, como já haviam sido o behaviorismo e a Abordagem Centrada na Pessoa. Torna-se evidente que o fator social e o cultural não poderiam mais ser deixados de lado pelos psicólogos, e diferentes tendências teóricas passarão a dar conta do fator social.

#### Contribuições Sócio-interacionistas: Vygotsky e Wallon

Na perspectiva do materialismo histórico, o que caracteriza a evolução do homem e o distingue das outras espécies é ter-se tornado capaz de assumir o controle da própria evolução. Isso só foi possível quando os homens se tornaram capazes de criar suas próprias condições de existência, livrando-se do determinismo da adaptação às condições naturais do meio como condição de sobrevivência.

Fundamentando seus estudos nas idéias do materialismo histórico, surge Vygotsky que considerava o desenvolvimento psicológico como um processo histórico e o psiquismo como sendo de natureza cultural.

Segundo PINO (2002), Vygotsky mostrou-se particularmente crítico em relação à psicologia de sua época ao fazer da relação entre natureza e cultura seu principal objeto de estudo, rejeitando o reducionismo naturalista das teorias sobre o desenvolvimento psicológico.

O desenvolvimento histórico do homem constitui, segundo Vygotsky, uma unidade dialética de duas ordens essencialmente diferentes que são natureza e cultura, mas que uma implica a outra.

De acordo com esta autora (2002), Vygotsky considera a infância um momento privilegiado para a análise das funções que começam a constituir-se a partir de um intenso desenvolvimento biológico, pois é apenas o começo de uma história de transformações que duram a vida inteira. De acordo com seu pensamento, as raízes genéticas das duas formas culturais básicas do comportamento são constituídas na idade infantil: o uso de instrumentos e a fala humana. Sendo assim, o comportamento humano não é da ordem do biológico, pois suas bases são “formas culturais”, por isso suas raízes se constituem na infância e não antes. O que define esse comportamento é ser duplamente mediado, pela técnica e pelo simbólico. O que quer dizer que, assim como a invenção de instrumentos e de sistemas simbólicos possibilitou aos homens transformar a natureza em cultura e transformarem-se, eles mesmos, de seres naturais em seres culturais ou humanos, da mesma forma se dá a transformação da criança em um ser cultural.

Segundo REGO (2001), a qualidade e a originalidade do pensamento de Vygotsky é inegável. Suas contribuições ao plano educacional sugerem um novo paradigma que possibilita um modo diferente de olhar a escola, o conhecimento, a criança, o professor e até a sociedade.

Nos estudos de Wallon encontramos dois eixos que expressam seus principais interesses: Psicologia e Educação. Um dos resultados da trajetória de Wallon pela Psicologia foi sua teoria do desenvolvimento, demonstrando que educar exige o conhecimento da criança concreta, nas suas condições de existência, da natureza das relações que ela estabelece com seu meio, da influência dos diversos grupos aos quais ela tem acesso (MAHONEY, 2002).

Segundo Wallon, a escola é um desses grupos e sua responsabilidade é muito grande, pois representa, como a família, um instrumento, um recurso indispensável ao desenvolvimento da criança, pois influencia toda a sua personalidade, mobilizando todo o seu cotidiano. Daí a importância da escola permitir e estimular a organização de grupos que expressem interesses diferentes e exijam aptidões diferentes. Assim, por meio do grupo, a escola estará facilitando a emergência das individualidades, que expressa o movimento do sincretismo para a diferenciação, um dos princípios que perpassa a teoria do desenvolvimento de Wallon.

A trajetória de Wallon pela educação culminou no Projeto Langevin-Wallon, em 1947, que propunha uma reforma completa do sistema educacional francês após a Segunda Grande Guerra. Propunha uma escola única para todos, baseando-se em um princípio de justiça social no qual toda criança tem direito à cultura de seu tempo, sem discriminação de qualquer tipo: étnica, religiosa, social. O sistema proposto em seu projeto deveria oferecer a todas as crianças condições para seu desenvolvimento intelectual, estético, moral, de acordo com suas aptidões e só estas poderiam ser seus limites.

Na teoria walloniana o afetivo e o cognitivo não se separam; são constitutivos um do outro, formam um par unitário.

A afetividade é um fator de grande relevância nesta teoria. Admitir que a afetividade e a inteligência se constituem mutuamente, se alternando na predominância não só entre os estágios, mas entre atividades diferentes voltadas ou mais para si mesma ou mais para o exterior, satisfaz necessidades vitais para o desenvolvimento da criança.

#### Reflexões Sobre as Contribuições da Psicologia Para a Formação de Professores

Propondo reflexões sobre a Psicologia dentro do contexto da formação docente, encontramos os estudos de LAROCCA (1999), que propõem uma redefinição das contribuições da Psicologia a tal formação.

Inicialmente a autora situa a relação Psicologia-Educação, afirmando que uma retomada rápida dos primórdios da Psicologia permite vislumbrar que a relação desta com a Educação, desde a origem, fora pautada pela tentativa de ajustar os homens, individualmente tomados, à uma sociedade que em sua estrutura deveria ser conservada, isto é, à Educação. Com o auxílio da Psicologia, caberia promover este ajustamento ao mesmo tempo em que os conflitos sociais e a origem das diferenças de classe permanecessem ocultos.

Em se tratando de formação docente podemos perceber a importância da Psicologia, que estando à serviço da Educação, não pode ignorar sua responsabilidade social e nem as diferenças que caracterizam a sociedade contemporânea.

Situando a pluralidade de contribuições que emanam da ciência psicológica, LAROCCA (1999, p.18) afirma:

*Se é admissível que a Psicologia tem contribuições a oferecer à Educação, é preciso reconhecer que, para não se distanciar da realidade, precise atuar considerando a existência de uma dinâmica escolar bastante complexa. A escola cresceu quantitativamente e os problemas enfrentados em seu cotidiano cresceram na mesma proporção, embora tal complexidade não possa ser unicamente atribuída à multiplicação quantitativa de alunos. Observar seu interior durante todo um dia é o bastante para presenciar um desenrolar infundável de problemas que vão desde os tradicionais desentendimentos entre professor-aluno, as batidas “carências afetivas”, as questões de ensino, até as mais diversas manifestações da sexualidade humana, de violência e tantas outras ocorrências que evidenciam os males da sociedade e a emergência da mudança.*

A complexidade dessa dinâmica requer uma urgente revisão na preparação daqueles que irão atuar nela. Dificilmente a Psicologia, trabalhada como é, poderá dar conta da complexidade da realidade na qual vivemos.

Situando as problemáticas da qualidade da formação de professores e a necessidade de (re) definir diretrizes para a Psicologia da Educação, esta autora afirma que, em se tratando da formação para as séries iniciais, a produção de pesquisadores tem denunciado que a desqualificação se dá, especialmente, em relação às exigências sociais de funcionalidade da formação visando às necessidades históricas de transformação social.

Sobre o conceito de funcionalidade aqui utilizado é no sentido de finalidade que se dá a um determinado conhecimento em situações de interação, “o que implica questionar as possibilidades sociais de seu uso (SOARES, 1988, p.4).

Citado por LAROCCA (1999), URT traz importante contribuição ao debate sobre a crise da Psicologia da Educação. Propõe que a Psicologia da Educação seja repensada sob a ótica do Materialismo Dialético, considerando que é a Educação que deve definir qual Psicologia é necessária e que “suas reais possibilidades de contribuição situam-se em sua vinculação às questões econômicas, políticas e sociais” (p. 97). Reafirmando a necessidade de se fundamentar uma concepção de criança como ser concreto definido socialmente. Assim, a Psicologia deverá desenvolver-se e

aprofundar-se numa perspectiva histórico-crítica, considerando como objetos de seu estudo categorias como trabalho, identidade, consciência, papéis sociais, entre outras.

Nessa perspectiva, GATTI (1995) apresenta uma proposta de implementação para o ensino de Psicologia, que pode ser construída a partir de uma maior aproximação com a prática. A realidade concreta pode trazer questões de ensino que suscitam reflexões sobre o ato de apreender e o ato de ensinar, a respeito do que a Psicologia da Educação, entre outras disciplinas, também pode contribuir para a compreensão através de seus pressupostos.

Dessa forma, o ensino de Psicologia, nas disciplinas oferecidas nos cursos de formação docente, pode oportunizar aprendizagem de conhecimentos psicológicos que favoreçam o efetivo desenvolvimento dos futuros professores, contribuindo não somente para a sua formação profissional, mas também para a formação pessoal de educadores mais autônomos e conscientes.

Outra questão, apontada por pesquisas realizadas sobre o tema, demonstra que o modismo, que privilegia determinadas teorias em determinados momentos, também prejudica a utilização dos conhecimentos de Psicologia no processo de formação docente.

LIMA (1990, p.3), considera que:

*Isolar uma teoria de uma área de conhecimento, de suas múltiplas relações com outras áreas e outras teorias da mesma área e procurar transformá-la num referencial absoluto, não só significa um equívoco científico, como implica no risco perigoso de transformar esta teoria em instrumento de discriminação e de impedimento à evolução do conhecimento.*

A Psicologia ao voltar-se para a formação de professores não pode correr o risco de flutuar de acordo com modismos que, na maior parte das vezes, acabam por distorcer os pressupostos teóricos originais e apresentarem-se como soluções redentoras para os problemas na Educação.

Admitir que diferentes teorias têm contribuições a oferecer não significa que se deva usar de forma indiscriminada todas elas. É preciso que o professor adote uma perspectiva crítica do conhecimento produzido pela Psicologia, que possa dar suporte à

Educação e, para tal, é preciso que posicione histórica e epistemologicamente o conhecimento na área quando este estiver relacionado ao homem concreto.

Entende-se que a diversidade deve ser propiciada na formação de professores. Mas o futuro professor, no contato com as diversas escolas e teorias psicológicas, precisa saber em quais condições históricas aquele conhecimento foi produzido, “a que” ou “a quem” ele serve e como pode ser utilizado para interpretar e interferir na prática pedagógica (LAROCCA, 1999).

A literatura consultada aponta para uma posição que situe a pluralidade e o enfoque crítico assumido como fundamental, defendendo um projeto plural e ao mesmo tempo crítico, histórico e social para a Psicologia na Educação.

Considerando-se o fato de que a sociedade contemporânea é palco de muitas diferenças, a formação docente não pode deixar a questão da diversidade fora de seu currículo. Que novas estratégias pedagógicas sejam discutidas em decorrência dessa visão. Reconhecer a diversidade existente na sociedade e na escola é fundamental para adoção de práticas pedagógicas e atitudes flexíveis por parte do professor. O professor deve mostrar-se sensível à heterogeneidade existente em nossa sociedade e adotar uma perspectiva multicultural.

Para finalizar esse capítulo, considero importante mencionar algumas idéias de trabalhos apresentados na Conferência Regional: “O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades” – Brasília, julho de 2002.

Os trabalhos apresentados analisaram uma série de temas importantes para tornar as políticas de formação docente mais bem sucedidas, tais como mudanças na estrutura e nos conteúdos da formação docente inicial e continuada, lócus da formação inicial, distância entre a teoria e a prática, controle da qualidade da formação, certificação profissional, desafios atuais, carreira docente, melhoria da qualidade acadêmica dos professores de futuros professores (formadores de formadores).

Os trabalhos apresentados apontam a necessidade urgente de uma reformulação dos modelos de formação em função das demandas contemporâneas. Segundo MELO & REGO (2001, p.195):

*As novas exigências da sociedade e da realidade escolar contemporânea trazem importantes desafios à formação docente. Para dar conta dessas*

*demandas é preciso construir um novo paradigma curricular e metodológico. Nessa nova perspectiva, os conteúdos dos cursos de formação deixam de ter importância em si mesmos e passam a ser entendidos como meios para produzir aprendizagens e construir competências nos professores. Essas competências, por sua vez, devem estar em sintonia com as competências que se espera desenvolver nos alunos da educação básica.*

Segundo a autora, um outro aspecto que precisa ser considerado diz respeito ao conjunto de representações e conhecimentos que o professor constrói ao longo de sua experiência, já que a formação docente é uma síntese complexa de vários elementos, resultantes de um longo processo formativo que abrange as experiências do docente em vários níveis.

Considerando que o desempenho dos professores depende de um conjunto de fatores, entre eles, a formação, um tema aparentemente, pouco explorado é a formação dos formadores. São poucos os textos encontrados sobre o assunto. No entanto, a análise dos problemas que permeiam a formação dos formadores pode ser considerada de extrema importância, pois uma boa docência requer bons formadores.

Segundo VAILLANT (2001, p.275):

*A formação docente e a formação de formadores encontram-se em um estado bastante deficitário. Os documentos escritos sobre esse tema, e muitos estudos empíricos, assinalam que os docentes estão conscientes de sua insuficiente preparação. Em estudo da arte realizado há pouco, Messina afirma que um ponto escassamente explorado na investigação sobre formação docente é o saber pedagógico dos próprios formadores. Essa carência decorre da ausência de políticas de formação de formadores; da tendência de encararem o problema da formação como algo que não lhes diz respeito, já que é vista como conduta de entrada dos estudantes para professor; das deficiências do currículo da formação de falta de recursos.*

Os pontos levantados na literatura examinada revelam um quadro bastante preocupante, demonstrando a urgência na adoção de reformulações nas políticas de formação de professores, principalmente em relação aos professores das séries iniciais. Considero que o ensino ministrado nas séries iniciais seja o mais importante, o mais estratégico e, sendo assim, o professor dessas séries deveria ser alvo de um processo de formação extremamente bem cuidado.

Quanto à questão do papel da Psicologia, enquanto disciplina integrante das matrizes curriculares dos cursos de formação docente, há que ser repensado. Os saberes psicológicos têm se associado às práticas pedagógico-escolares, ganhando especial relevância, mas nem sempre, sendo utilizados de forma adequada e que possam contribuir significativamente para a melhoria do ensino.

A importância de que se reveste a escola na produção de subjetividades na atualidade impõe a análise crítica desses conhecimentos e de seus efeitos no processo de formação docente, já que cabe ao professor estar preparado para lidar com a complexidade e dinamismo do cotidiano escolar, comprometendo-se, desenvolvendo-se e preparando-se para realizar as intervenções necessárias e possíveis, visando a construção de um projeto societário mais justo e igualitário.

## 2.2- CONSIDERAÇÕES SOBRE O REFERENCIAL TEÓRICO

Esta parte do trabalho focalizará aspectos julgados relevantes para se fundamentar as inferências e reflexões sobre os dados obtidos pelo estudo desenvolvido. Inicia-se por considerar o momento em que vivemos, pós-moderno, pós-industrial e tendo como uma de suas principais características a diversidade. Pensar sobre a sociedade em que vivemos nos auxiliará a dimensionar o contexto no qual as reflexões sobre formação docente se apresentam.

Serão expostas as idéias e conceitos de Henri Wallon sobre afetividade, desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, a importância do contexto social / humano da criança e sobre a formação psicológica dos professores.

### O Mundo Pós-moderno, Pós-industrial ou Informacional

O mundo enfrenta hoje o desafio de emergências sociais, econômicas, ecológicas que envolvem uma questão maior que é a da sustentabilidade. Os modelos de consumo,

os estilos de administração pública e os comportamentos políticos precisam ser revistos em função das necessidades surgidas a partir das mudanças ocorridas no último século.

Vivemos um momento caracterizado pela velocidade das mudanças. Mal conseguimos acomodar uma transformação, já surge outra gerando a necessidade de novas adaptações.

As sociedades de hoje, em oposição a um estado estático e estável, mostram-se densas, complexas, em movimento e mutação. O processo atual de transformação tecnológica expande-se exponencialmente, onde a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida numa velocidade cada vez maior e a um custo cada vez menor, em uma rede de recuperação e distribuição que atende a vários pontos simultaneamente (CASTELLS, 2003).

Uma pluralidade de tempos e espaços que não respeitam o espaço geográfico e o tempo cronológico surge questionando a uniformidade e a fixidez. O sistema de transporte e de comunicação aproxima e conecta os indivíduos, modificando o estado anterior das coisas, num processo dinâmico de aceleração da comunicação e da mobilidade física. A crescente invasão tecnológica no campo cultural, econômico, social e científico, colabora na geração de uma grande variedade de universos que se misturam, gerando uma série de novos problemas com os quais o homem terá que lidar. Há que se repensar os valores, princípios e a ética diante da nova realidade que surge. Uma realidade nada promissora, se levarmos em conta o grau de deterioração das relações do homem com homem e com o próprio planeta.

Se por um lado presenciamos um momento de alto desenvolvimento tecnológico, presenciamos também o desenvolvimento de alto grau de destruição. Presenciamos as atitudes humanas impregnadas de egoísmo, agressividade e exploração descontrolada dos recursos naturais e humanos.

Diante do panorama atual, é preciso que se repense o papel da educação e, conseqüentemente do professor, no processo de transformações que se faz necessário, pois será através dela que se estabelecerão novos valores relativos a assuntos essenciais à nossa própria sobrevivência enquanto humanidade. Segundo PIMENTA (2001), a educação é reflexo, pois retrata e reproduz a sociedade na qual está inserida, mas

também projeta a sociedade que se quer. Sendo assim, tem o desafio de atender as demandas definidas em cada contexto histórico.

## O Referencial Teórico

A escolha do referencial teórico deste estudo se deu em função de seu objeto e de sua delimitação, que envolveu três itens a serem considerados: a relação entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, a afetividade na relação professor-aluno e a diversidade do contexto social / humano da criança.

A teoria de Wallon estabelece essas questões como centro de suas atenções, enquanto contribuições para a elaboração de visões do homem, do mundo, da sociedade, da cultura, do saber e do valor para a educação.

Wallon, buscando compreender o desenvolvimento do psiquismo humano, voltou sua atenção para a criança, pois através dela é possível ter acesso à gênese dos processos psíquicos.

Considera que o sujeito constrói-se nas suas interações com o meio social / cultural e propôs o estudo contextualizado do comportamento infantil, buscando compreender, em cada fase do desenvolvimento, o sistema de relações estabelecidas entre a criança e seu ambiente.

Utilizando o materialismo dialético como fundamento filosófico, Wallon, propôs uma Psicologia dialética, em que fez dos estudos sobre a criança, não um mero instrumento para a compreensão do psiquismo humano, mas também uma maneira de contribuir para a educação, na medida em que demonstrou seu interesse pela infância como problema concreto, forçando-nos a encarar a criança como ser total, concreto e ativo, inserido num determinado contexto sócio-cultural.

Para Wallon, a existência do homem, ser indissociavelmente biológico e social, se dá entre as exigências do organismo e as da sociedade, entre os mundos contraditórios da matéria viva e da consciência.

A análise genética é, para Wallon, o único procedimento que não dissolve em elementos estanques e abstratos a totalidade da vida psíquica. Constituiu-se assim, no método de uma psicologia geral, concebida como conhecimento do adulto através da

criança. Propôs o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários campos que envolvem a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência). Concebendo o desenvolvimento do homem como processo que se dá em estreita dependência das condições concretas em que ocorre, propõe o estudo da criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio. Segundo Wallon, o estudo do desenvolvimento infantil deve tomar a própria criança como ponto de partida, buscando compreender cada uma de suas manifestações no conjunto de suas possibilidades, sem a prévia censura da lógica adulta.

Wallon outorga uma grande importância à formação do professor. Desde o momento em que deve adaptar-se à natureza e ao desenvolvimento da criança, o ensino se converte em Psicologia, o que implica necessidade de dar ao professor uma ampla formação em Psicologia e uma atitude experimental que lhe permitam tirar lições das experiências pedagógicas que ele mesmo realize.

Wallon considera que entre a Psicologia e a Pedagogia deveria haver uma relação de contribuição recíproca e escreveu diversos artigos sobre temas ligados à educação, como orientação profissional, formação do professor, interação entre alunos, adaptação escolar. Sua perspectiva dialética empregada nos estudos dos fenômenos psíquicos instiga, no professor, uma atitude crítica e de permanente investigação sobre a prática cotidiana (GALVÃO, 2000).

### A Complexidade do Desenvolvimento Infantil em Wallon

WALLON (1975) afirma que o meio vital e primordial da criança é, mais que o meio físico, o meio social. Fora do meio social o desenvolvimento normal é impossível. Considera a criança como um ser social e com a personalidade em desenvolvimento.

A abordagem psicogenética walloniana estuda a pessoa completa, em seus domínios afetivo, cognitivo e motor de forma integrada. Para o autor, em relação ao desenvolvimento, cada etapa tem uma função própria, e o adulto que se propõe conhecer a criança deve levá-las em consideração. Enfatiza a importância do momento presente, cada etapa tem seus objetivos e necessidades próprias e estes devem ser observados e

atendidos pelo educador, sendo sua responsabilidade adequar o meio escolar às possibilidades e necessidades infantis de cada momento.

A teoria walloniana enfatiza o aproveitamento das possibilidades de cada fase de desenvolvimento e o educador deve utilizar procedimentos pedagógicos diversificados para cada idade de formação, considerando que as formas de pensamento e de afetividade diferem conforme os estágios do desenvolvimento da criança.

Segundo GALVÃO (2000), ao propor o estudo do desenvolvimento de forma integrada, ou seja, que este abarque os vários aspectos da atividade infantil, a afetividade, a motricidade e a cognição, Wallon estabelece a afetividade como ponto fundamental em sua teoria. Nela, afetividade e emoção não são sinônimos. Para ele, afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. As emoções, os sentimentos e os desejos são manifestações da vida afetiva.

*As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptíveis para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como executados os gestos (GALVÃO, 2000, P. 61).*

### A Importância da Motricidade no Processo de Desenvolvimento Humano

Apesar da dimensão afetiva ocupar lugar central na teoria walloniana, o seu grande eixo é a questão da motricidade, já que, para Wallon, o ato mental se desenvolve necessariamente a partir do ato motor. De acordo com sua teoria a motricidade é a primeira forma de manifestação do ser humano

Deste modo, ao estudar a atividade muscular recorrendo aos órgãos que a constituem, como: a musculatura e estruturas cerebrais responsáveis por sua organização, Wallon estabelece uma tipologia do movimento, na qual identifica duas

funções: a função cinética ou clônica e a função postural ou tônica. Segundo DANTAS (1992, p.37), a primeira responde pelo movimento visível, pela mudança de posição do corpo, a segunda, pela manutenção da posição assumida e pela mímica. A primeira é a atividade do músculo em movimento; a segunda, a do músculo parado.”*Este relevo dado à função tônica, identificada como o substrato da função cinética, de cuja higidez depende a sua realização adequada, é caracteristicamente walloniano*”.

A partir do segundo ano de vida a sensório-motricidade se reduz lentamente, tendo como consequência a progressiva inibição dos centros corticais da função cinética, ocorrendo o fortalecimento da função tônica postural. Em contraposição aos movimentos instrumentais, os movimentos simbólicos contém idéias projetivas que geram novos atos refletidos. Citando Wallon, DANTAS (1992, p.41) afirma: “*imobilize-se uma criança de dois anos que fala e gesticula e atrofia-se seu fluxo mental (...), a transição do ato motor para o mental pode ser acompanhada na evolução das condutas imitativas*”, entendendo-se por estas a imitação simbólica, que aos poucos dará lugar à representação em si.

Considerando-se a complexidade da teoria walloniana, alguns elementos são essenciais na tentativa de compreendê-la. Primeiro, para Wallon, o ato mental desenvolve-se a partir do ato motor e passa, em seguida, a inibi-lo, sem deixar de ser atividade corpórea. E para melhor compreendermos suas idéias, citarei DANTAS (1992, p.38):

*Do relevo dado à função tônica, resulta a percepção da importância de um tipo de movimento associado a ela, e que é normalmente ignorado, obscurecido pelo movimento prático. É a motricidade expressiva da mímica, inteiramente ineficaz do ponto de vista instrumental: não tem efeitos transformadores sobre o ambiente físico. Mas o mesmo não acontece em relação ao ambiente social: pela expressividade o indivíduo humano atua sobre o outro, e é isto que lhe permite sobreviver, durante seu prolongado período de dependência. A motricidade humana, descobre Wallon em sua análise psicogenética, começa pela atuação sobre o meio social, antes de poder modificar o meio físico. O contato com este, na espécie humana, nunca é direto: é sempre intermediado pelo social, tanto em sua dimensão interpessoal quanto cultural.*

*Antagonismo, descontinuidade entre ato motor e ato mental, anterioridade da modificação do meio social em relação ao meio físico: estes são elementos essenciais à compreensão da concepção walloniana.*

A transição do ato motor para o ato mental pode ser acompanhada pela evolução das condutas imitativas, em que ruptura e descontinuidade marcam a entrada do sistema cortical no processo. “*A imitação realiza a passagem do estágio sensório-motor ao mental. Assim, a imitação dá lugar à representação que lhe fará antagonismo: enquanto ato motor, ela tenderá a ser reduzida e desorganizada pela interferência do ato mental*” DANTAS, (1992, p.41).

Na teoria walloniana, a afetividade é vista como instrumento de sobrevivência. Tendo origem na função tônico-postural, teria como função promover a transição entre o estado orgânico do ser e sua etapa cognitiva, racional.

Ao instaurar vínculos imediatos com o meio social, a afetividade propulsiona o desenvolvimento da cognição. Nesse processo, o indivíduo abstrai do meio social, o seu universo simbólico, determinado pela cultura na qual está inserido. Dessa forma, os instrumentos mediante os quais se desenvolverá o aprimoramento intelectual são, irremediavelmente, garantidos por estes vínculos, estabelecidos pela consciência afetiva.

Para este teórico, a evolução afetiva está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, havendo uma grande diferença entre a criança e o adulto, supondo-se a partir disto que há incorporação de construções da inteligência por ela, seguindo a tendência que possui para racionalizar-se.

Segundo GALVÃO (2000), Wallon concebe o desenvolvimento humano como uma construção progressiva em que as fases se sucedem, ora com predominância afetiva, ora com predominância cognitiva. Cada fase tem características próprias de acordo com o tipo de atividade predominante.

Nesse processo, cada etapa do desenvolvimento é caracterizada por uma atividade preponderante ou conflito específico que a criança deve resolver. As alternâncias funcionais suscitam sempre um novo estado que se converte em ponto de

partida de um novo ciclo. Isto implica que o desenvolvimento infantil é intercalado por crises e conflitos. As crises evolutivas são verdadeiras reestruturações da conduta infantil, e já que não são lineares e nem uniformes, o desenvolvimento se dá de forma descontínua.

A integração funcional é a mais completa e frágil das funções psíquicas. É a partir dela que se dá a integração das conquistas dos estágios anteriores aos subseqüentes. Como síntese dos processos de diferenciação e agrupamento, o eu integra as atividades mais primitivas com as mais recentes, atuando como um circuito interno e dinâmico, evoluindo para a síntese.

O conceito central da teoria walloniana é o da integração entre as dimensões motora, afetiva e cognitiva, que é claramente descrito por MAHONEY (2000):

*O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das conseqüências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa (p.15).*

## O Papel do Conflito no Desenvolvimento Psicológico

Segundo TEIXEIRA (2003), na concepção walloniana, o psiquismo desenvolve-se num meio que se constitui como um conjunto de circunstâncias às quais o organismo humano reage. Mas não se trata de simples resposta a estímulos ambientais, pois o meio sobre o qual o homem reage não é somente o natural, mas é também um meio criado por sua atividade. Isto é, o meio no qual se desenvolve o psiquismo é cultural por excelência; social, dizendo-se de outro modo. Segundo GALVÃO (2000), Wallon parte da idéia de que o psiquismo humano foi, e continua sendo, produzido historicamente

pelos próprios homens no interior das relações que estabelecem entre si e com a natureza.

A psicologia walloniana aceita que o psiquismo tem as suas especificidades, embora não substitua a realidade das coisas. Por isso mesmo, essa abordagem aceita toda a diversidade do real com todas as suas contradições, porque justamente elas – as contradições – são elementos de explicação do real. Noutras palavras, a realidade em geral e a do psiquismo em particular são o que são justamente por causa das contradições (TEIXEIRA, 2003).

De acordo com GALVÃO (2000), Wallon, em seus estudos, ocupou-se em entender o processo de constituição do Eu, que vai de um estado indiferenciado a um estado de diferença, por meio de um processo marcado por conflitos.

Em seu processo de desenvolvimento, a criança passa por diversas fases, que são marcadas por mudanças bruscas, nas quais sua energia está concentrada em si mesma ou no outro. Trata-se de um percurso em que se alternam os focos de atenção que dirigem a atividade da criança nas diversas fases de desenvolvimento psicológico pelas quais passa. Nessa sucessão de fases há uma alternância entre as atividades e interesses da criança, que Wallon denominou de alternância funcional. Na alternância funcional cada fase predominante (de dominância afetiva ou cognitiva), incorpora as conquistas realizadas pela fase anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação.

Segundo TEIXEIRA (2003), por meio do processo de alternância funcional, vista nessa teoria como uma das leis básicas do desenvolvimento,

*as diferentes idades em que se pode decompor a evolução psíquica da criança, opõem-se como fases à orientação alternativamente centrípeta e centrífuga, orientada para a edificação cada vez maior do próprio indivíduo ou para o estabelecimento das suas relações com o exterior, para a assimilação ou para a diferenciação funcional e adaptação subjetiva. Mas sob a orientação global dos períodos, é possível encontrar componentes mais elementares, que compreendem este vaivém e reconhecem mesmo em cada um desses períodos uma ambivalência que lhe faz assumir, em comparação*

*com outras, quer a função da elaboração íntima, quer o de reação relativa ao meio* (WALLON, [s.d.], p. 105-106).

Afetividade e cognição se alternam, mantendo entre si uma relação de reciprocidade, isto é, a afetividade desenvolve-se em função da cognição e a cognição desenvolve-se em função da afetividade. Quando o afeto cede a dominância numa determinada fase, todas as suas conquistas são incorporadas pela cognição que passa a operar em bases qualitativamente diferentes. O mesmo sucede quando ocorre a inversão; aí é o afeto que incorpora o conhecimento acumulado até então e, também, opera a partir de bases distintas (TEXEIRA, 2003).

O processo de constituição do psiquismo envolve uma construção recíproca, em que afeto e cognição vão "*construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação*" (GALVÃO, 1999, p. 46).

De acordo com TEIXEIRA (2003), a lei de alternância funcional é uma lei geral que diz respeito a todas as funções e domínios. As alternâncias funcionais são observadas não apenas no conjunto do desenvolvimento, mas no interior de um conjunto específico e em cada função complexa ou elementar (TRAN-THONG, 1981). Por essa razão, numa mesma etapa observa-se uma ambivalência que ora o faz parecer de elaboração íntima, ora de reação ao meio. Assim, para se definir uma etapa, é necessária a concorrência de outras duas leis do desenvolvimento: lei da predominância funcional e lei da integração funcional.

A predominância funcional diz respeito ao fato de que em cada fase predomina um tipo de atividade como recurso principal de interação entre a criança e seu meio. Esses recursos são de ordem cognitiva ou afetiva. Quando é o intelecto que predomina, a ênfase da atividade da criança orienta-se para a construção do real e do conhecimento do mundo físico (GALVÃO, 2000). Nos momentos em que predomina o afeto, as atividades da criança voltam-se à construção do Eu.

Como observa TEIXEIRA (2003), a integração funcional que se inspira no desenvolvimento do sistema nervoso, é um processo mediante o qual o psiquismo vai sendo regido cada vez mais por estruturas corticais mais evoluídas. Isso significa que uma criança de um ano, por exemplo, não é capaz de pensar sobre suas emoções, embora sinta e perceba as manifestações neurovegetativas que as acompanham. A integração funcional é um princípio básico no processo de desenvolvimento porque, por meio dele, funções corticais mais recentes passam para o primeiro plano no controle da atividade da criança, substituindo funções mais antigas. A lei da integração funcional preside a organização das funções sucessivamente preponderantes (TRAN-THONG, 1981 apud TEIXEIRA, 2003).

Para Wallon, a integração indica a realização de um conjunto em que elementos particulares perdem sua significação própria em favor de uma significação comum. Cada ocorrência da integração funcional significa a passagem a um nível mais elevado de desenvolvimento, resultando em novas estruturas. A evolução da criança é composta por uma série de integrações sucessivas, sendo, por isso mesmo, descontínua e atravessada por crises seguidas de mutações.

Enfim, pode-se dizer que o desenvolvimento psicológico é um processo cuja finalidade é o alcance de um estado, ainda que sujeito à transitoriedade, de integração funcional.

No processo de desenvolvimento humano, Wallon *“identifica a existência de cinco etapas claramente diferenciadas, caracterizadas por um conjunto de necessidades e de interesses que lhe garantem coerência e unidade. Sucodem-se numa ordem necessária, cada uma sendo a preparação indispensável para o aparecimento das seguintes”* (GALVÃO, 2000, p.39).

O primeiro, o estágio impulsivo-emocional, abrange o primeiro ano de vida, em que a emoção é o instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. A afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico. O trabalho cognitivo está latente e ainda indiferenciado da atividade afetiva. Suas atividades consistem, essencialmente, na preparação das

condições sensório-motoras que permitirão, ao longo do segundo ano de vida, explorar intensa e sistematicamente o ambiente.

O estágio seguinte é o sensório-motor e projetivo, que vai até o terceiro ano de vida. Nele, o interesse da criança se volta para exploração sensório-motora do mundo a sua volta. A maior autonomia da criança é conquistada graças à aquisição da marcha e da preensão que possibilitam a manipulação de objetos e a exploração de espaços.

*Será o momento em que a inteligência poderá dedicar-se à construção da realidade; tendo obtido uma certa diferenciação, tornar-se-á aquilo que Wallon chamou de inteligência prática ou das situações, e cuja extrema visibilidade a tornou tão bem conhecida com o nome de sensório-motora (DANTAS, 1992, P.42).*

Outro marco fundamental desse estágio é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. As condutas representativas são inegáveis, confirmando uma nova forma de relação com o real, possibilitando que a inteligência vá além do quadro de percepções imediatas. O termo “projetivo” que nomeia o estágio refere-se à característica do funcionamento mental neste período. Ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio, onde o pensamento ainda precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, sendo assim, o ato mental “projeta-se” em atos motores.

O terceiro estágio é o do personalismo, que vai dos três aos seis anos, em que, após a aquisição da função simbólica e da linguagem, surgirá o pensamento discursivo. Este manterá com a linguagem uma relação de construção recíproca. A tarefa central deste estágio é o processo de formação da personalidade, com a construção da consciência de si através das interações sociais, com uma re-orientação do interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas. Neste estágio, a criança encontra-se dividida entre um desejo intenso de autonomia e seu vínculo profundo com a família. Ao frequentar a escola descontrai um pouco o vínculo com a família e encontra espaço para exercer um pouco de sua autonomia.

O quarto estágio é o categorial, que se inicia aos seis anos. Após o período de latência cognitiva característica dos anos pré-escolares, ocupados com a tarefa de

reconstruir o eu no plano simbólico e graças à consolidação da função simbólica e à diferenciação da personalidade, realizadas no estágio anterior, a inteligência poderá se beneficiar com o resultado da redução do sincretismo da criança, que permite o aparecimento de uma forma de pensamento mais diferenciado que WALLON (1968) denominou de “categorial”. Os progressos intelectuais irão imprimir às relações da criança com o meio, a preponderância do aspecto cognitivo de seu desenvolvimento.

No estágio categorial o conflito é entre satisfazer a necessidade de conhecer, explorar o mundo e sentir que o vínculo com as pessoas significativas continua intacto.

O quinto estágio surge na adolescência, em que a crise da puberdade rompe a “tranqüilidade” afetiva do estágio anterior e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às mudanças corporais próprias da adolescência. Neste processo há a predominância do aspecto afetivo, envolvendo questões pessoais, morais e existenciais. Na puberdade e na adolescência, o conflito maior é como manter o vínculo afetivo com as pessoas significativas enquanto explora o mundo na busca de sua própria identidade.

#### A Afetividade na Constituição da Pessoa

Além dos estágios do desenvolvimento cognitivo, WALLON (1968) define também etapas na evolução da afetividade, cuja fase inicial é conhecida como afetividade emocional - centrípeta e anabólica de construção exclusiva do eu. Esta primeira fase estaria circunscrita a manifestações somáticas, inteiramente dependentes da presença concreta do outro para o estabelecimento de trocas afetivas. Podemos tomar como exemplo o caráter comunicativo dos movimentos impulsivos do recém-nascido, cuja intenção é a satisfação de necessidades básicas, pressupondo a existência de uma mediação social subjacente, o que DANTAS (1992), chamou de “diálogo tônico”, aquele efetivado entre mãe e filho.

WALLON (1968), ao implementar investigações acerca do desenvolvimento psicológico humano, identifica na afetividade o seu caráter social, amplamente dinâmico e construtor da personalidade humana. Além disso, estabelece o elo de ligação entre o

indivíduo e a busca do saber (por meio das interações sociais, cabendo à afetividade a função de desencadeadora do agir e do pensar humanos. A afetividade tem como função a efetivação do desenvolvimento sócio-cognitivo. A psicogênese walloniana articula o biológico e o social, atribuindo às emoções um papel de destaque na formação da vida psíquica, funcionando como um elo entre o social e o orgânico. De acordo com suas idéias, as relações da criança com o mundo exterior são, desde o início, relações de sociabilidade, já que, ao nascer, não tem

*meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entourage (WALLON, 1971, p. 262).*

Para WALLON (1968), a afetividade é considerada um instrumento de sobrevivência do qual o bebê humano se utiliza para suprir a insuficiência da articulação cognitiva por meio da significação de sua atividade motora; o que a torna a primeira manifestação do psiquismo em busca de abstrair, compreender e utilizar-se do universo simbólico que o cerca.

Para ele, a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. É fundamental observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, pois são constitutivos da atividade emocional.

Wallon defende a idéia de que as emoções têm um caráter biológico, destacando que estas têm origem na função tônica. Toda alteração emocional provoca flutuações de tônus muscular, tanto de vísceras como da musculatura superficial e, dependendo da natureza da emoção, provoca um tipo de alteração muscular. Wallon "*identifica emoções de natureza hipotônica, isto é, redutoras do tônus, tais como o susto e a depressão. (...) Outras emoções são hipertônicas, geradoras de tônus, tais como a cólera e a ansiedade, capazes de tornar pétrea a musculatura periférica*" (DANTAS, 1992, p. 87).

Segundo esta autora (1992), para Wallon a atividade emocional é simultaneamente social e biológica em sua natureza, sendo responsável pela transição

entre o estado orgânico do ser e sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural/social.

A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. De acordo com as idéias wallonianas, é com o aparecimento destes que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. Sendo a possibilidade de representação, que conseqüentemente implica na transferência para o plano mental, que confere aos sentimentos uma certa durabilidade e moderação.

Apesar dos fenômenos afetivos serem de natureza subjetiva, não são independentes da ação do meio sociocultural. Podendo-se afirmar que estão diretamente relacionados com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas. Wallon considera a afetividade *“fundamentalmente social: ela fornece o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva nos primórdios da história do ser e da espécie”* (DANTAS, 1992, p.85).

Para WALLON (1968), no decorrer de todo o desenvolvimento do indivíduo, a afetividade tem um papel fundamental. Tem a função de comunicação nos primeiros meses de vida, manifestando-se, basicamente, através de impulsos emocionais, estabelecendo os primeiros contatos da criança com o mundo. Através desta interação com o meio humano, a criança passa de um estado de total sincretismo para um progressivo processo de diferenciação, onde a afetividade está presente, permeando a relação entre a criança e o outro, constituindo elemento essencial na construção da identidade. Da mesma forma, é ainda através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço. São os desejos, as intenções e os motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos. Segundo o autor (1968), o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, e envolve o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar.

Na teoria walloniana o processo de desenvolvimento do psiquismo se baseia numa espécie de jogo de alternância entre cognição e afeto, entre razão e emoção, onde os conflitos se apresentam como parte constitutiva do processo de constituição do psiquismo.

## A Educação e as Condições Existenciais da Criança

O conceito de “meio” é fundamental na psicogenética walloniana. Segundo este teórico, o estudo da criança exige igualmente o estudo do meio ou dos meios em que ela se desenvolve.

*O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e a suas aptidões sensório-motoras e, depois psicomotoras(...). Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoa (l...). Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela constituem a “fôrma” que amolda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente (WALLON, 1986:168-169 e 171).*

A teoria walloniana do desenvolvimento “*apreendeu, descreveu, explicou a relação natural, necessária, vital entre a criança e seu meio. É uma relação evolutiva, que vai mudando com a idade, conforme as necessidades da criança, reveladas em suas atividades, interesses, e conforme os recursos que encontra ao seu alcance para satisfazê-las*” (MAHONEY,2000, p.9).

Em sua teoria, as etapas da maturação biológica são fixadas de maneira relativamente estável, mas os recursos são variáveis conforme as condições de existência da criança, o que provoca suas respostas a estas condições.

Segundo a autora, é sobre essa relação evolutiva que se exerce a educação consciente, intencional, procurando sistematizá-la. Assim, a educação é também uma relação evolutiva e são os conhecimentos do estudo objetivo da relação entre criança e meio que devem constituir os fundamentos da ação educativa.

Para Wallon é inconcebível a idéia de uma personalidade que se forme isolada da sociedade.

*Separar o homem da sociedade, opor, como é freqüente, o indivíduo à sociedade, é descorticalizar seu cérebro (...). A sociedade é para o homem uma necessidade, uma realidade orgânica. Não que ela já esteja organizada no seu*

*organismo(...). A ação se faz no sentido inverso. É da sociedade que o indivíduo recebe suas determinações; elas são para ele um complemento necessário; ele tende para a vida social como para seu estado de equilíbrio (WALLON, 1949/93, p.8).*

É na interação e no confronto com o outro que se forma o indivíduo. Portanto, a educação deve integrar à sua prática e a seus objetivos essas duas dimensões, a social e a individual.

Sendo assim, educar exige o conhecimento da criança concreta, nas suas condições de existência, da sua relação com o seu meio, da influência dos diversos grupos aos quais tem acesso.

A importância conferida ao meio por Wallon exige da escola e do professor uma postura de grande responsabilidade, pois é preciso reconhecer que a escola e a família podem não estar em harmonia com os objetivos educacionais, e assim, prejudicar todo o processo de aprendizagem do aluno.

O professor precisa estar atento ao fato de que o meio inclui o meio interpessoal e o cultural. Ele, professor, é o representante da cultura para o aluno. Na relação entre professor e aluno, é ele que se responsabilizará pela escolha dos saberes e dos materiais culturais que serão colocados à disposição do aluno, será ele que fará a aproximação do aluno com a cultura de sua época.

A seleção dos saberes e sua transposição didática dependem do compromisso e da competência do professor e quando este transmite uma informação está construindo a inteligência e desenvolvendo a personalidade do aluno.

Segundo MAHONEY (2000, p.11), a escola, ao se organizar, deve buscar o

*ponto de equilíbrio entre o atendimento das necessidades do desenvolvimento da criança e o atendimento das necessidades de desenvolvimento da sociedade, sem perder de vista que sua maior solidariedade é com a criança. A criança traz para a escola as características de seu ser biopsicológico e as conseqüências das condições materiais e sociais da sua existência imposta pela sociedade em que vive.*

A escola precisa tomar consciência do que ela oferece às crianças como modo de existir, de sentir, de conhecer, de se relacionar com a cultura e com os outros. A escola pode ser vista como uma oficina de relacionamentos, conhecimentos e movimentos, que exige das crianças ajustamentos motores, afetivos e cognitivos.

A escola pode ajudar as crianças a resolverem as dificuldades, os conflitos próprios de cada etapa de seu desenvolvimento e prepará-las para a etapa seguinte, na medida em que o professor esteja preparado para atuar como mediador diante de tais necessidades do aluno.

De acordo com MAHONEY (2000), para Wallon a ação da escola não deve se restringir à instrução, mas sim à formação da pessoa inteira, promovendo a integração dos aspectos afetivos, cognitivos e motores. A eficácia da ação educativa deve se fundamentar no conhecimento da natureza da criança e é no meio físico e social que atividade infantil se realiza, sendo assim, a escola deve estar permanentemente nutrindo-se das possibilidades e riquezas que o meio oferece.

#### A Formação Psicológica do Professor

*A Formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ter uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar (WALLON, 1975, p.366).*

Com esta afirmação, Wallon posiciona-se em relação às contribuições que a Psicologia pode oferecer à Educação e vice-versa. Valorizando a questão da própria experiência do professor, Wallon adverte sobre o cuidado que se deve ter em relação aos modismos e psicologismos. Para ele a orientação do ensino torna-se psicológica a partir do momento em que pretende realizar um trabalho para e com crianças. Por considerar fundamental o papel do professor no processo de desenvolvimento da criança, Wallon dedicou parte de seus estudos a questão da formação psicológica dos professores.

Compreendendo que a relação professor-aluno pode, tanto favorecer quanto prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, o professor deve dominar conhecimentos relativos às teorias de desenvolvimento, de aprendizagem, de personalidade, e

reconhecer a grande importância da questão afetiva. WALLON (1975) afirma que a criança acessa o mundo simbólico por meio das manifestações afetivas que permeiam a mediação que se estabelece entre ela e os adultos que a rodeiam. Defende que a afetividade é a fonte do conhecimento, sendo assim, papel fundamental tem o professor no processo de aquisição do conhecimento sistematizado.

A teoria do desenvolvimento deve embasar o saber pedagógico, de modo que as atividades oferecidas pelo meio escolar, estejam de acordo com os interesses próprios de cada etapa do desenvolvimento dos alunos. Devem ser oferecidas atividades significativas do ponto de vista motor, cognitivo e afetivo. Atividades que possibilitem o desenvolvimento máximo do aluno como pessoa integral e que contribuam para a satisfação de suas necessidades, independente de sua origem social e étnica.

A formação destinada ao professor deve prepará-lo para assumir o papel de mediador nos grupos, observando, intervindo e apoiando o grupo com o objetivo de oferecer condições do grupo encontrar suas melhores escolhas, seu melhor caminho, sem, contudo, deixar de observar muito atentamente as diferenças individuais, considerando tanto os desejos e necessidades pessoais quanto as necessidades coletivas. Deve manter a atenção voltada para a dimensão afetiva do comportamento da criança, consciente da grande importância do papel do outro no processo de desenvolvimento e constituição do indivíduo, principalmente porque a função de mediação envolve uma grande carga de afetividade.

Na teoria walloniana, o trabalho do professor deve envolver um profundo respeito pelo aluno, já que, por determinação da sociedade, o professor tem um papel muito significativo no processo de desenvolvimento do aluno. Por sua relevância no processo educativo, o professor deve receber em sua formação amplos conhecimentos sobre Psicologia infantil para que possa reconhecer seu aluno como uma pessoa completa inserida num determinado contexto social, o que criará necessidades específicas de acordo com as experiências vivenciadas.

Uma reflexão extremamente importante sobre as implicações da teoria de Wallon para a educação, especificamente sobre o papel do professor, nos é apresentada por ALMEIDA (2000):

*Wallon, psicólogo e educador, legou-nos muitas outras lições. A nós, professores, duas são particularmente importantes. Somos pessoas completas: com afeto, cognição, e movimento, e nos relacionamos com um aluno, também pessoa completa, integral, com afeto cognição e movimento. Somos componentes privilegiados do meio de nosso aluno (p.86).*

Evidenciando-se a importância da afetividade nas interações sociais e sua influência no processo de desenvolvimento cognitivo, podemos pressupor que as interações que ocorrem no ambiente escolar também são marcadas pela afetividade, o que nos remete a grande importância de tal fator na formação do professor. Este deve reconhecer que, embora a escola seja vista como um local de transmissão de conhecimento, é também um local em que *“as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente”* (ALMEIDA, 1999, p.107).

A afetividade não se restringe apenas ao contato físico. Como salienta DANTAS (1992), conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. Adequar as tarefas às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva. A autora refere-se a essas formas de interação como *“cognitivização”* da afetividade.

O processo que envolve o ensinar e o aprender, que inicia-se no ambiente familiar, transcorre a partir de vínculos afetivos, a partir da relação que é construída com o outro. Para criança é fundamental o vínculo afetivo estabelecido com o professor, pois a partir deste irá manter uma relação favorável ou desfavorável com o conhecimento sistematizado e com o ambiente escolar.

As relações de mediação realizadas pelo professor no ambiente escolar devem ser sempre permeadas de sentimentos que despertem a auto-estima do aluno, favorecendo a busca de autonomia e confiança em suas capacidades e decisões.

Segundo WALLON (1975), o professor deve ser um profundo conhecedor das teorias sobre o desenvolvimento humano e sua relação com o processo ensino-aprendizagem, mas não deve deixar de observar e reconhecer a importância da própria prática cotidiana, tornando-se um investigador permanente em busca de melhorar, cada vez mais, seu desempenho profissional, consciente de sua responsabilidade e da importância de seu papel humano e social.

### CAPÍTULO III

#### METODOLOGIA

Este capítulo trata dos procedimentos metodológicos aplicados ao presente estudo. A primeira parte apresenta o plano geral da investigação. A segunda caracteriza a população e a amostra. As etapas seguintes tratam dos aspectos referentes à instrumentação, à coleta de dados, ao tratamento estatístico e as limitações do método.

Tendo em vista o objetivo de investigar se os conteúdos de Psicologia da Educação atendem às necessidades do cotidiano do professor das séries iniciais em relação aos temas sobre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, afetividade na relação professor e aluno e diversidade de contexto sócio humano dos alunos, foi adotado o paradigma qualitativo, por permitir uma reflexão maior sobre o tema pesquisado, em lugar de uma produção meramente quantitativa.

Segundo ALVES-MAZZOTTI (2002), a idéia de métodos científicos objetivos, neutros, a-históricos já não se sustenta. Hoje, já se admite que o conhecimento nunca é inteiramente objetivo, que os valores do pesquisador podem interferir no seu trabalho, principalmente no que diz respeito às ciências sociais em função de sua complexidade.

Sendo assim, a escolha de uma abordagem qualitativa deu-se por ser o modelo mais adequado ao problema investigado.

Para atingir o objetivo desta investigação foi realizada uma pesquisa de campo utilizando-se, tanto um questionário elaborado para a coleta de dados, quanto entrevistas não-estruturadas, realizadas informalmente, sem um roteiro pré-estabelecido, mas onde procurou-se manter o foco em temas relativos ao estudo realizado.

Devido a minha experiência de duas décadas de magistério público, atuando tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, a observação e constatação de alguns problemas tem sido inevitável. Muitos deles parecem estar relacionados à formação inicial dispensada aos professores.

Considero que, entre as disciplinas responsáveis pela formação pedagógica do futuro professor, a Psicologia é de extrema importância, por servir de base para a compreensão dos diversos fatores envolvidos no comportamento humano e sua relação com o processo ensino-aprendizagem. Entre os vários problemas existentes atualmente na formação docente encontram-se questões relacionadas à formação em Psicologia do futuro professor, definindo-se assim o objeto do trabalho.

#### Plano Geral do Estudo

Inicialmente foi realizada uma pesquisa literária sobre o tema que serviu de base para que o objetivo e a questão do estudo fossem definidos (ALVES-MAZZOTTI, 2002). Após a conclusão desta primeira etapa e com o problema da pesquisa definido, foram estabelecidos os primeiros contatos com as escolas, isto é, com os sujeitos que fariam parte do estudo: os professores das Escolas de Formação de Professores da Rede Pública Estadual e professores das séries iniciais da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro.

Houve uma diferenciação na possibilidade de acesso às escolas participantes do estudo. O acesso às Escolas de Formação de Professores foi facilmente obtido, no entanto o fato dos professores trabalharem em várias escolas dificultou a possibilidade de se obter um número maior de questionários respondidos. Já o acesso às escolas do município do Rio de Janeiro exigiu a autorização das Coordenadorias Regionais de

Educação (CREs), burocracia esta que tornou o processo de coletas de dados demorado e restringiu a amostra obtida.

Para atingir o objetivo do estudo, duas fases foram desenvolvidas numa pesquisa de campo realizada em escolas da rede municipal e estadual do Estado do Rio de Janeiro. Inicialmente, foi realizado um período exploratório em que foi aplicado um teste piloto para captação de dados a serem utilizados na elaboração do instrumento que seria aplicado no estudo. Durante esta primeira fase, foi utilizado um questionário aberto aplicado a doze professores com mais de cinco anos de experiência profissional. Na segunda fase do estudo foram aplicados os questionários elaborados a partir das informações coletadas na primeira fase do estudo.

#### População e Amostra

A população foi constituída de dois grupos. O primeiro, de professores de Psicologia da Educação que atuam em escolas de formação de professores da Rede Oficial do Estado do Rio de Janeiro, limitando-se àquelas localizadas no Município do Rio de Janeiro, num total de sete escolas. Estas sete escolas têm em média 03 (três) professores de Psicologia da Educação, totalizando um universo de cerca de 21 (vinte e um) professores. Sendo um universo pequeno, houve a possibilidade de utilizar-se uma amostra bastante significativa, já que foram analisados os dados obtidos em treze questionários respondidos. O segundo grupo foi constituído por professores das séries iniciais que atuam em escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Para que a aplicação do instrumento de coleta de dados fosse realizada com o rigor necessário e sem interferir na rotina de trabalho dos professores, a amostra não pode ser maior, limitando-se a 30 (trinta) professores das séries iniciais.

A escolha da amostra foi definida por compreender-se, assim como LARocca (1999), que os sujeitos mais familiarizados com a questão do estudo são os formadores que atuam nos cursos de formação docente ministrando a disciplina de Psicologia da

Educação e os professores das séries iniciais que atuam no primeiro segmento da Educação Básica.

### Instrumentação

Para obtenção dos dados iniciais, aplicou-se, em um estudo piloto, um questionário aberto (Anexo 3), em que doze professores que atuam em turmas das séries iniciais responderam à questões sobre o cotidiano profissional do professor e o papel da Psicologia da Educação em função de tal cotidiano. Para que fosse assegurada maior relevância nas informações obtidas neste primeiro momento do estudo, os professores que dele participaram deveriam possuir experiência profissional mínima de cinco anos, como docentes das séries iniciais, em escolas da rede pública municipal ou estadual.

A partir das informações obtidas através do estudo piloto e da análise dos resultados obtidos em pesquisa realizada por LAROCCA (1999), foram formuladas as proposições utilizadas na versão final do questionário aplicado à amostra do estudo. Tais proposições são, na verdade, objetivos que acreditamos deveriam nortear a disciplina de Psicologia da Educação para que melhor atendesse às necessidades do cotidiano profissional do professor.

Sendo assim, a partir das informações obtidas através do teste piloto e da pesquisa mencionada acima, dois questionários foram elaborados, um para ser aplicado aos professores de Psicologia da Educação (Anexo 1) e outro aos professores das séries iniciais (Anexo 2).

Os questionários apresentaram proposições fechadas acerca dos objetivos que deveriam nortear a disciplina de Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores, mas houve o cuidado de se garantir um espaço para que o professor expressasse suas idéias, possibilitando a obtenção de mais dados que pudessem contribuir para uma maior reflexão sobre o tema.

Os questionários aplicados apresentavam-se divididos em duas partes. A primeira apresentava duas questões: uma sobre a adequação dos conteúdos de Psicologia da Educação às necessidades do cotidiano profissional do professor e a segunda sobre mudanças que deveriam ser promovidas para melhor atender à tal cotidiano. A segunda

parte do questionário apresentava questões sobre os três temas que podem ser considerados pilares da Psicologia da Educação: desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, a afetividade na relação professor-aluno e a diversidade no contexto social da criança.

A primeira parte do instrumento de coleta de dados foi aplicada separadamente aos sujeitos participantes do estudo, isto é, a segunda parte só foi entregue aos sujeitos da pesquisa após a entrega da primeira parte respondida. Este procedimento teve como finalidade verificar se as respostas da segunda parte do questionário confirmavam as respostas dadas na primeira parte do mesmo.

Embora, segundo ANDRADE (2003), o questionário seja um instrumento de coleta de dados que dispensa a presença do pesquisador, no presente estudo a aplicação de tal instrumento foi realizada na presença da investigadora para que as dúvidas que, por acaso, surgissem fossem esclarecidas e que fosse mantido o cuidado necessário no processo de obtenção de dados.

### Limitações do Método

O questionário, especialmente construído para o presente estudo, permitiu apenas conclusões baseadas nas escolhas das proposições apresentadas aos sujeitos da pesquisa e nas observações feitas por eles.

O tamanho relativamente pequeno da amostra, principalmente de professores das séries iniciais não permite a generalização dos dados, mas não apresenta discrepâncias em relação a outros estudos semelhantes apresentados pela literatura contemporânea.

Todo o processo de coleta de dados contou com a receptividade dos sujeitos participantes e o desejo de contribuir com informações que pudessem levar a um processo de reflexão sobre o tema, buscando-se compreender as dificuldades enfrentadas

hoje em relação à definição do conteúdo da Psicologia da Educação na formação docente.

Encerrada a etapa de coleta de dados, teve início a de descrição e análise dos mesmos.

Num primeiro momento foi realizada uma análise quantitativa através de quadros demonstrativos dos dados obtidos, após foi realizada a análise descritiva e a análise final com as conclusões do estudo, que passam a ser apresentados.

## CAPÍTULO IV

### APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

#### Descrição e análise dos dados

Neste trabalho, não pretendemos enfatizar dados quantitativos da investigação, mas abordar os resultados do ponto de vista qualitativo, com a intenção de refletir sobre a formação em Psicologia que é oferecida ao futuro professor e o que é preciso mudar para que se possa oferecer uma formação mais adequada às necessidades de seu cotidiano profissional.

Os dados obtidos foram tratados descritivamente, com indicação de frequência e dispostos em tabelas. E com o objetivo de se determinar a significação exata das observações escritas pelos sujeitos da pesquisa em seus questionários, foi realizada uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Como primeira etapa da análise do material recolhido, foram realizadas leituras preliminares com o objetivo de se ter uma visão de conjunto do material e suas particularidades. Após este primeiro procedimento novas leituras possibilitaram que fossem destacadas as idéias principais que mais tarde constituiriam as categorias significativas do material. Categoria, neste estudo, deve ser definida como “*unidade*

*global que comporta um sentido comum amplo e que, caracteriza, de um mesmo modo, a variedade de enunciados (unidades de classificação, de registro, de sentido) que podem ali ser reunidos a despeito de suas eventuais diferenças de formulação. É uma espécie de denominador comum ao qual pode ser trazido naturalmente um conjunto de enunciados que se assemelham, sem forçar o sentido. Tem como objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (1977, p.120).*

As principais idéias que aparecem de forma recorrente nas observações feitas pelos sujeitos da pesquisa são relativas à questão da distância entre teoria e prática, a importância da experiência profissional diante dos desafios enfrentados em seu cotidiano, a necessidade do professor desenvolver uma prática investigativa em seu dia-a-dia profissional e o fato de vários conhecimentos que deveriam nortear a formação docente só foram adquiridos na prática.

A seguir passo a apresentar a descrição dos dados obtidos no estudo realizado. Para cada etapa do questionário foi elaborada uma tabela com o objetivo de facilitar a visualização dos dados coletados. A tabela 1 apresenta os dados pessoais dos professores das séries iniciais que participaram do estudo. A tabela 2 apresenta os dados pessoais dos professores de Psicologia da Educação. A tabela 3 apresenta os dados sobre a primeira parte do questionário em que os professores responderam às questões sobre a forma como o conteúdo de Psicologia da Educação é trabalhado nos cursos de formação docente. A tabela 4 apresenta os dados sobre as propostas de mudanças sugeridas pelos sujeitos da pesquisa. A tabela 5 apresenta os dados sobre o tema desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. A tabela 6 apresenta os dados sobre a questão da afetividade na relação professor e aluno. E finalmente, a tabela 7 apresenta os dados sobre o tema diversidade no contexto social da criança.

Sobre os dados pessoais dos professores das séries iniciais, os dados revelam o seguinte quadro: dos trinta participantes, vinte e nove pertenciam ao sexo feminino e um ao sexo masculino.

Quanto à faixa etária, dois entre trinta professores encontravam-se na faixa até 25 anos. Seis entre trinta professores encontravam-se na faixa entre 25 e 35 anos. Dezoito entre trinta estavam na faixa entre 35 e 50 anos e três entre trinta na faixa acima de 50 anos.

Quanto à formação profissional, trinta entre trinta fizeram a formação de professores em nível médio (antigo Curso Normal). Quatorze entre trinta professores eram graduados em Pedagogia. Um em trinta era graduado em Psicologia. Nove em trinta eram graduados em outras disciplinas. Onze em trinta possuíam cursos de especialização.

Quanto ao tempo de atuação como professores das séries iniciais, os dados demonstram que oito em trinta professores tinham até 5 anos de experiência profissional. Dois em trinta professores possuíam entre 5 e 10 anos de atuação. Quinze entre trinta possuíam entre 10 e 20 anos de atuação e cinco entre trinta professores possuíam mais de 20 anos de experiência.

A seguir apresento o quadro demonstrativo dos dados dos professores das séries iniciais

### DADOS PESSOAIS DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS

Sexo	feminino	masculino							
	29	1							
Faixa etária	Até 25 anos	Entre 25 e 35 anos	Entre 35 e 50 anos	Acima de 50 anos					
	2	6	18	3					
Formação	Magistério (Ensino Médio)	Ensino Médio	Outros	Graduação em Pedagogia	Graduação em Psicologia	Outras graduações	Especialização	Mestrado	Doutorado
	30	0	0	14	1	9	11	0	0
Tempo de atuação	Até 5 anos	Entre 5 e 10 anos	Entre 10 e 20 anos	Acima de 20 anos					

	8	2	15	5					

TABELA 1

Sobre os professores de Psicologia da Educação, os dados dispostos na tabela 2 revelam que, quanto ao sexo treze entre treze eram do sexo feminino.

Quanto à faixa etária, cinco entre treze tinham entre 25 e 35 anos. Seis entre treze tinham entre 35 e 50 anos e dois entre treze tinham idades acima de 50 anos.

Quanto à formação profissional, nove entre treze fizeram Magistério em nível médio (antigo Curso Normal). Dois em treze cursaram o Ensino Médio. Oito em treze eram graduados em Pedagogia. Cinco entre treze eram graduados em Psicologia. Um em treze possuía uma outra graduação. Onze entre trinta possuíam cursos de especializações. Um em treze possuía mestrado e um em treze possuía doutorado.

Quanto ao tempo de atuação como professor de Psicologia da Educação, cinco entre treze professores possuíam até cinco anos de experiência. Dois em treze possuíam entre cinco e dez anos de atuação. Seis em treze possuíam entre dez e vinte anos de experiência e nenhum professor encontrava-se na faixa acima de 20 anos de atuação profissional.

**DADOS PESSOAIS DOS PROFESSORES DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Sexo	feminino	masculino							
	13	0							
Faixa etária	Até 25 anos	Entre 25 e 35 anos	Entre 35 e 50 anos	Acima de 50 anos					
	0	5	6	2					
Formação	Magistério	Ensino	Outros	Graduação	Graduação	Outras	Especialização	Mestrado	Doutorado

	(Ensino Médio)	Médio		em Pedagogia	em Psicologia	graduações			
	9	2	0	8	5	1	11	1	1
Tempo de atuação	Até 5 anos	Entre 5 e 10 anos	Entre 10 e 20 anos	Acima de 20 anos					
	5	2	6	0					

TABELA 2

Os dados seguintes referem-se à primeira parte do questionário que continha duas questões:

Questão 1 (questão apresentada aos professores das séries iniciais): Considerando os problemas e as necessidades de meu cotidiano profissional, eu diria que os conteúdos de Psicologia da Educação, em minha formação, foram:

Questão 1 (apresentada aos professores de Psicologia da Educação): Considerando os problemas e as necessidade do cotidiano profissional do professor, na sua opinião, os conteúdos de Psicologia da Educação estabelecidos oficialmente são:

Oito entre treze professores de Psicologia da Educação apontaram que os conteúdos de Psicologia são abordados de forma superficial devido à carga horária insuficiente, mas somente seis entre trinta professores das séries iniciais disseram o mesmo.

Cinco entre treze professores de Psicologia da Educação afirmaram que os conteúdos são abordados de forma muito teórica e distante da realidade de sala de aula. Quinze entre trinta professores das séries iniciais apontaram esta falha.

Sete entre treze dos professores de Psicologia da Educação afirmaram que os conteúdos de Psicologia são abordados dando ênfase aos conteúdos sobre desenvolvimento humano e diferenças individuais, em detrimento do coletivo. E nove entre trinta professores das séries iniciais afirmaram o mesmo.

Somente quatro entre treze professores de Psicologia da Educação afirmaram que tais conteúdos são abordados de forma a permitir um conhecimento mais concreto do

aluno e sua realidade e três entre trinta professores das séries iniciais afirmaram em suas respostas o mesmo.

Somente cinco entre treze professores de Psicologia da Educação concordaram que os conteúdos de Psicologia da Educação são abordados visando à realidade escolar, onde a problematização de tal realidade é constante e nove entre trinta professores das séries iniciais afirmaram o mesmo.

Somente quatro entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que tais conteúdos são abordados de forma adequada para preparar o futuro professor para lidar com a realidade do cotidiano escolar, problematizando-a e fazendo a relação entre a prática e as diversas teorias psicológicas e cinco entre trinta professores das séries iniciais afirmaram o mesmo.

Nenhum professor de Psicologia da Educação respondeu que os conteúdos de Psicologia são abordados de forma a incentivar a experimentação, a observação e análise da própria prática na produção de conhecimento. Somente dois entre trinta professores das séries iniciais deram tal resposta.

CONTEÚDOS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	Professores de Psicologia	Professores das séries iniciais
abordados de forma superficial devido a carga horária insuficiente.	8	6
abordados de forma muito teórica e distante da realidade de sala de aula.	5	15
abordados dando ênfase aos conteúdos sobre desenvolvimento humano e diferenças individuais.	7	9
abordados de forma a permitir um conhecimento mais concreto sobre o aluno e sua realidade.	4	3
abordados visando a realidade escolar, onde a problematização de tal realidade é constante.	5	9
abordados de forma adequada para preparar o futuro professor para lidar com a realidade do cotidiano escolar problematizando-a e fazendo a relação da prática com as diversas teorias psicológicas.	4	5
abordados de forma a incentivar a experimentação, a observação e análise da própria prática na produção de conhecimento.	0	2

TABELA 3

Questão 2 (questão apresentada aos professores das séries iniciais): Visando atender às necessidades de meu cotidiano profissional, eu sugeriria as seguintes mudanças em relação à disciplina de Psicologia da Educação nos cursos de formação docente:

Questão 2 ( apresentada aos professores de Psicologia da Educação): Visando atender às necessidades do cotidiano profissional do futuro professor, quais mudanças você sugeriria em relação à disciplina Psicologia da Educação nos cursos de formação docente?

Oito entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que a carga horária deveria ser maior, mas somente nove entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo.

Nove entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que a metodologia deveria fazer relação com a prática e doze entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo.

Oito entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que os conteúdos deveriam ser definidos a partir da realidade do cotidiano escolar e treze entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo.

Dez entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que se deveria buscar constantemente na realidade e nas mudanças sociais a atualização de tais conteúdos e dezesseis entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo.

Onze entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que um dos objetivos da Psicologia da Educação deveria ser incentivar o futuro professor a desenvolver uma atitude crítica e de permanente investigação sobre sua prática e vinte entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo.

Nove entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que os conteúdos de Psicologia deveriam abordar mais assuntos sobre o contexto social / humano da criança e sua importância no processo ensino-aprendizagem e dez entre trinta responderam o mesmo entre os professores das séries iniciais.

Nove entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que os conteúdos de Psicologia deveriam incentivar o futuro professor a observar e analisar a

própria prática para aperfeiçoar seus conhecimentos e onze entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo.

Onze entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que deveria haver um trabalho integrado entre o estágio supervisionado e a disciplina de Psicologia da Educação e oito entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo.

PROPOSTAS DE MUDANÇAS	Professores de Psicologia	Professores das Séries Iniciais
Carga horária maior.	8	9
Metodologia que faça a relação entre a teoria e a prática.	9	12
Que os conteúdos sejam definidos a partir da realidade do cotidiano escolar.	8	13
Que se busque constantemente na realidade e nas mudanças sociais a atualização de seus conteúdos.	10	16
Que tenha como um de seus objetivos incentivar o futuro professor a desenvolver uma atitude crítica e de permanente investigação sobre sua prática cotidiana.	11	20
Abordar mais assuntos sobre o contexto social/humano da criança e sua importância no processo ensino – aprendizagem.	9	10
Que incentive o futuro professor a observar e analisar a própria prática para aperfeiçoar seus conhecimentos.	9	11
Trabalho integrado entre o estágio supervisionado e a Psicologia para discussões sobre o cotidiano escolar.	11	8

TABELA 4

Na segunda parte do questionário foram apresentados aos sujeitos pesquisados, objetivos que deveriam nortear a disciplina de Psicologia da Educação relacionados a três temas: Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem, Afetividade na Relação Professor-Aluno e Diversidade do Contexto Social da Criança. Para cada objetivo proposto foram apresentadas três alternativas para resposta. Os sujeitos da pesquisa poderiam responder que o objetivo proposto esteve presente em sua formação inicial através dos conteúdos de Psicologia da Educação, que o mesmo só foi alcançado em sua experiência profissional ou que o mesmo objetivo esteve presente em outras disciplinas.

Em resposta a terceira questão do questionário, os dados coletados foram os seguintes (3- Dentre os objetivos propostos abaixo, quais encontram-se presentes na formação do professor das séries iniciais?):

#### Sobre Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem

Onze entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que “Compreender a relação entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem através de diferentes enfoques” é um dos objetivos propostos em sua disciplina. Vinte entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo, isto é, que tal objetivo esteve presente em sua formação, em Psicologia. Onze entre trinta professores das séries iniciais responderam que o alcançaram em sua própria experiência profissional e zero entre trinta responderam ter alcançado tal objetivo em outras disciplinas.

Nove entre trinta professores de Psicologia da Educação responderam que “Compreender que o professor atua na escola com o sujeito em desenvolvimento” é um dos objetivos propostos em sua disciplina na formação docente. Quatorze entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo. Dezoito entre trinta professores das séries iniciais responderam que só obtiveram esta compreensão em sua própria experiência e três entre trinta professores que o objetivo proposto foi apresentado através de outras disciplinas.

Nove entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que “Compreender que apesar das concepções teóricas destacarem características universais presentes em estágios do desenvolvimento humano, não se pode idealizar a criança (sujeito concreto) inserida numa dinâmica de situações complexas permeadas pelo universal e pelo específico” é um dos objetivos que norteiam a disciplina de Psicologia da Educação. Dezesete entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo. Treze entre trinta professores das séries iniciais responderam que só alcançaram esta compreensão em sua experiência profissional e seis entre trinta professores responderam que tal objetivo foi apresentado em outras disciplinas.

Sete entre trinta professores de Psicologia da Educação responderam que “Compreender que a concepção de desenvolvimento cognitivo adotada irá determinar também o planejamento, as metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem” é um dos objetivos propostos em sua disciplina. Dezesesseis entre trinta dos professores das séries iniciais responderam o mesmo. Treze entre trinta professores das séries iniciais responderam que o alcançaram em sua própria experiência e seis entre trinta professores em outras disciplinas.

Nove entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que “Compreender que o professor irá facilitar o desenvolvimento em curso, intervindo através de mediações adequadas” é um dos objetivos propostos em sua disciplina. Dezoito entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo. Doze entre trinta professores das séries iniciais responderam que o alcançaram em sua própria experiência e cinco entre trinta professores em outras disciplinas.

Sete entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que “Compreender a importância do papel do professor no processo de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem da criança” é um dos objetivos propostos em sua disciplina. Vinte e um entre trinta dos professores das séries iniciais responderam o mesmo. Oito entre trinta professores das séries iniciais responderam que alcançaram tal compreensão em sua própria prática e seis entre trinta professores responderam que o mesmo objetivo foi proposto por outras disciplinas.

Dez entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que “Reconhecer a necessidade do professor desenvolver um senso de observação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem na criança” é um dos objetivos propostos em sua disciplina. Vinte e um entre trinta dos professores das séries iniciais responderam o mesmo. Onze entre trinta professores das séries iniciais responderam que só reconheceram tal necessidade em sua própria prática e quatro entre trinta professores responderam que o mesmo objetivo foi proposto em outras disciplinas.

Doze entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que “Reconhecer que a criança traz para a escola uma série de construções / apropriações anteriores ou paralelas (repertório lingüístico, cultural e pessoal), que precisa ser aproveitado e reelaborado na escola” é um dos objetivos propostos em sua disciplina. Quinze entre trinta dos professores das séries iniciais responderam o mesmo. Treze entre trinta professores das séries iniciais responderam que alcançaram o mesmo objetivo em sua própria experiência e dez entre trinta professores responderam que o mesmo objetivo foi proposto em outras disciplinas.

Oito entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que “Compreender que as mediações proporcionadas pela escola / professor tanto podem favorecer quanto desfavorecer o desenvolvimento da criança” é um dos objetivos propostos em sua disciplina. Treze entre trinta dos professores das séries iniciais responderam o mesmo. Vinte entre trinta professores das séries iniciais responderam que atingiram o mesmo objetivo em sua própria experiência e sete entre trinta professores responderam que o mesmo objetivo foi proposto em outras disciplinas.

### DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E APRENDIZAGEM

	FORMADORES	PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS		
OBJETIVOS		Sim, em Psicologia	Sim, em minha	Sim, em outras

			experiência	disciplinas
Compreender a relação entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem através de diferentes enfoques.	11	20	11	0
Compreender que o professor atua na escola com o sujeito em desenvolvimento.	9	14	18	3
Compreender que apesar das concepções teóricas destacarem características universais presentes em fases/estágios do desenvolvimento humano, não se pode idealizar a criança (sujeito concreto) inserida numa dinâmica de situações complexas permeadas pelo universal e pelo específico.	9	17	13	6
Compreender que a concepção de desenvolvimento cognitivo adotada irá determinar também o planejamento, as metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem.	7	16	13	6
Compreender que o professor irá facilitar o desenvolvimento em curso, intervindo através de mediações adequadas.	9	18	12	5
Compreender a importância do papel do professor no processo de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem da criança.	7	21	8	6
Reconhecer a necessidade do professor desenvolver um senso de observação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem na criança.	10	21	11	4
Reconhecer que a criança traz para a escola uma série de construções/apropriações anteriores ou paralelas (repertório lingüístico, cultural e pessoal), que precisa ser aproveitado e reelaborado na escola.	12	15	13	10
Compreender que as mediações proporcionadas pela escola/professor tanto podem favorecer quanto desfavorecer o desenvolvimento da criança.	8	13	20	7

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E APRENDIZAGEM

TABELA 5

Sobre Afetividade na Relação Professor-Aluno

Sete entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que “Compreender que a relação que o aluno trava com o saber elaborado é precedida por sua relação com o professor” é um dos objetivos propostos em sua disciplina. Doze entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo. Dezoito entre trinta professores das séries iniciais responderam que alcançaram tal compreensão em sua própria experiência e seis entre trinta professores responderam que o objetivo proposto estava presente em outras disciplinas.

Onze entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que “Compreender que apesar da escola privilegiar os processos intelectuais no processo de ensino e aprendizagem, o professor deve considerar a dimensão afetiva na relação com seus alunos” é um dos objetivos propostos em sua disciplina. Dezesete entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo. Dezenove entre trinta professores das séries iniciais responderam que o objetivo proposto foi atingido em sua própria experiência e três entre trinta professores responderam que o mesmo objetivo foi proposto em outras disciplinas.

Oito entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que “Compreender a estruturação do desenvolvimento afetivo em etapas e seu entrelaçamento dinâmico com fatores biológicos, relações parentais, interpessoais e fatores de natureza sociocultural” é um dos objetivos propostos em sua disciplina. Dezenove entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo. Dez entre trinta professores das séries iniciais responderam terem alcançado o objetivo proposto em sua própria experiência e quatro entre trinta professores responderam que o objetivo foi apresentado em outras disciplinas.

Dez entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que “Reconhecer que pensar o aluno concreto significa valorizar a dimensão afetiva tanto quanto a dimensão cognitiva, identificando, ao mesmo tempo, o papel dos fatores externos no desenvolvimento no seio dos quais se encontram a escola e o professor” é um dos objetivos de sua disciplina. Dezesete entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo. Doze entre trinta professores das séries iniciais responderam que

atingiram o mesmo objetivo em sua própria experiência e cinco entre trinta professores responderam que foi proposto em outras disciplinas.

Onze entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que “Reconhecer que o processo de aprendizagem sofre influência da história relacional do aluno. Por exemplo, as condições da criança na tolerância à frustração do erro, inerente ao processo de aprendizagem, está ligada a sua estruturação afetiva” é um objetivo presente em sua disciplina. Vinte e um entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo. Quatorze entre trinta professores das séries iniciais responderam que atingiram tal objetivo em sua própria experiência e três entre trinta professores responderam que o mesmo objetivo foi proposto em outras disciplinas.

Nove entre treze professores de Psicologia da educação responderam que “Identificar características, influências, interesses e problemáticas próprias da clientela escolar que se tem nas séries iniciais” é um objetivo presente em sua disciplina. Onze entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo. Vinte e dois entre trinta professores das séries iniciais responderam somente ter atingido o objetivo proposto em sua própria experiência e três entre trinta professores em outras disciplinas.

Onze entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que “Compreender que o professor encontrará uma clientela heterogênea, inclusive com adolescentes nas séries iniciais e que estes têm necessidades e interesses diferenciados dos alunos mais novos” é um dos objetivos propostos em sua disciplina, dez entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo. Vinte entre trinta professores das séries iniciais responderam ter atingido o mesmo objetivo em sua própria experiência e cinco entre trinta professores em outras disciplinas.

Dez entre treze professores de Psicologia da educação responderam que “Compreender a importância do papel do professor no processo de apropriação do conhecimento sistematizado e que tal processo vincula-se à construção de sentimentos de segurança, limites, auto-imagem e auto-estima” é um dos objetivos propostos em sua

disciplina, quinze entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo. Quatorze entre trinta professores das séries iniciais responderam que alcançaram o mesmo objetivo em sua própria experiência e oito entre trinta professores em outras disciplinas.

Nove entre treze professores de Psicologia responderam que “Compreender que o campo da relação professor-aluno é um campo de exercício da cidadania, na medida que envolve a questão da “condição de continência”, que é uma construção na qual se levam em conta desejos e necessidades pessoais tanto as necessidades coletivas” é um dos objetivos propostos em sua disciplina, oito entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo. Dezenove entre trinta professores das séries iniciais responderam que alcançaram o mesmo objetivo em sua própria experiência e nove entre trinta professores em outras disciplinas.

Oito entre treze professores de Psicologia responderam que “Compreender a importância da linguagem e afetividade na escola, pois a linguagem é constitutiva do sujeito, sendo preciso entendê-la como instrumento de ajuda nos conflitos infantis” é um dos objetivos propostos em sua disciplina, quatorze entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo. Dezesesseis entre trinta professores das séries iniciais responderam que alcançaram o mesmo objetivo em sua própria experiência e seis entre trinta professores em outras disciplinas.

Oito entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que “Compreender que o trabalho com a criança tem que ser muito significativo para ambos – professor e aluno” é um dos objetivos propostos em sua disciplina. Seis entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo. Vinte e um entre trinta professores das séries iniciais responderam ter alcançado tal compreensão em sua própria experiência e seis entre trinta professores em outras disciplinas.

Nove entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que “Reconhecer o homem como simultaneamente cognitivo, afetivo, biológico, cultural,

estético, lúdico, sexual, comportamental, social, econômico, político e histórico” é um dos objetivos propostos em sua disciplina. Dezesseis entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo. Quatorze entre trinta professores das séries iniciais responderam ter atingido o mesmo objetivo em sua própria prática e oito entre trinta professores em outras disciplinas.

### AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO

OBJETIVOS	FORMADORES	PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS		
		SIM, em Psicologia	SIM, em minha experiência	SIM, em outras disciplinas
Compreender que a relação que o aluno trava com o saber elaborado é precedida por sua relação com o professor.	7	12	18	6
Compreender que apesar da escola privilegiar os processos intelectuais no processo de ensino e aprendizagem, o professor deve considerar a dimensão afetiva na relação com seus alunos.	11	17	19	3
Compreender a estruturação do desenvolvimento afetivo em etapas e seu entrelaçamento dinâmico com fatores biológicos, relações parentais, interpessoais e fatores de natureza sociocultural.	8	19	10	2
Reconhecer que pensar o aluno concreto significa valorizar a dimensão afetiva tanto quanto a dimensão cognitiva, identificando, ao mesmo tempo, o papel dos fatores externos no desenvolvimento no seio dos quais se encontram a escola e o professor.	10	17	12	5
Reconhecer que o processo de aprendizagem sofre influência da história relacional do aluno. Por exemplo, as condições da criança na tolerância à frustração do erro, inerente ao processo de aprendizagem, está ligada a sua estruturação afetiva.	11	21	14	3

Identificar características, influências, interesses e problemáticas próprias da clientela escolar que se tem nas séries iniciais.	9	11	22	3
Compreender que o professor encontrará uma clientela heterogênea, inclusive com adolescentes nas séries iniciais e que estes têm necessidades e interesses diferenciados dos alunos mais novos.	11	10	20	5
Compreender a importância do papel do professor no processo de apropriação do conhecimento sistematizado e que tal processo vincula-se à construção de sentimentos de segurança, limites, auto-imagem e auto-estima.	10	15	14	8
Compreender que o campo da relação professor-aluno é um campo de exercício da cidadania, na medida que envolve a questão da “condição de continência”, que é uma construção na qual se levam em conta desejos e necessidades pessoais tanto as necessidades coletivas.	9	8	19	9
Compreender a importância da linguagem e afetividade na escola, pois a linguagem é constitutiva do sujeito, sendo preciso entendê-la como instrumento de ajuda nos conflitos infantis.	8	14	16	6
Compreender que o trabalho com a criança tem que ser muito significativo para ambos – professor e aluno.	8	6	21	6
Reconhecer o homem como simultaneamente cognitivo, afetivo, biológico, cultural, estético, lúdico, sexual, comportamental, social, econômico, político e histórico.	9	16	14	8

AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO

TABELA 6

Sobre a Diversidade do Contexto Social da Criança

Treze entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que “Compreender a importância do meio cultural e quanto esta influência determina diferentes modos de ser e agir” é um dos objetivos propostos em sua disciplina. Quatorze entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo. Dezenove entre trinta professores das séries iniciais responderam que ter atingido o mesmo

objetivo em sua própria experiência e doze entre trinta professores responderam que o mesmo objetivo foi proposto em outras disciplinas.

Dez entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que “Compreender que o professor atuará num campo de grande diversidade humana” é um dos objetivos propostos em sua disciplina. Dezesseis entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo. Dezoito entre trinta professores das séries iniciais responderam ter atingido o mesmo objetivo em sua própria experiência e seis entre trinta professores em outras disciplinas.

Oito entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que “Compreender que em função das condições de desenvolvimento das crianças na sociedade atual, o professor precisa estar preparado para lidar com questões como a violência e a sexualidade” é um dos objetivos propostos em sua disciplina. Onze entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo. Dezenove entre trinta professores das séries iniciais responderam ter atingido o mesmo objetivo em sua própria prática e dez professores em outras disciplinas.

Cinco entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que “Compreender o papel preventivo da educação escolar perante problemas que atingem a dimensão social” é um dos objetivos propostos em sua disciplina. Dez entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo. Quatorze entre trinta professores das séries iniciais responderam ter atingido o mesmo objetivo em sua própria experiência e nove entre trinta professores em outras disciplinas.

Oito entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que “Observar as condições reais de desenvolvimento de seus alunos e a partir de tal observação questionar as concepções de infância transmitidas nos cursos de formação docente” é um dos objetivos propostos em sua disciplina. Treze entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo. Dezesseis entre trinta professores das séries

iniciais responderam ter atingido o mesmo objetivo em sua própria experiência e oito entre trinta professores em outras disciplinas.

Nove entre treze professores de Psicologia responderam que “Reconhecer a diversidade de contextos humanos presentes, especialmente na escola pública, onde muitos alunos não têm suas necessidades básicas atendidas” é um dos objetivos propostos em sua disciplina. Seis entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo. Vinte e três entre trinta professores das séries iniciais responderam ter atingido o mesmo objetivo em sua própria experiência e oito entre trinta professores em outras disciplinas.

Onze entre treze professores de Psicologia responderam que “Valorizar a interação social, levando em consideração questões culturais e históricas do meio social concreto do aluno” é um dos objetivos propostos em sua disciplina. Dez entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo. Quinze entre trinta professores das séries iniciais responderam ter atingido o mesmo objetivo em sua própria experiência e doze entre trinta professores em outras disciplinas.

Nove entre treze professores de Psicologia da Educação responderam que “Atuar na diversidade humana tendo em vista um relacionamento que favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem, considerando os aspectos culturais que incidem sobre o desenvolvimento infantil” é um dos objetivos propostos em sua disciplina. Dezesseis entre trinta professores das séries iniciais responderam o mesmo. Quatorze entre trinta professores das séries iniciais responderam ter atingido o mesmo objetivo em sua própria experiência e oito entre trinta professores em outras disciplinas.

## **DIVERSIDADE DO CONTEXTO SOCIAL DA CRIANÇA**

	FORMADORES	PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS		

OBJETIVOS		Sim, em Psicologia	Sim em minha experiência	Sim, em outras disciplinas
Compreender a importância do meio cultural e quanto esta influência determina diferentes modos de ser e agir.	13	14	19	12
Compreender que o professor atuará num campo de grande diversidade humana.	10	16	18	6
Compreender que em função das condições de desenvolvimento das crianças na sociedade atual, o professor precisa estar preparado para lidar com questões como a violência e a sexualidade.	8	11	19	10
Compreender o papel preventivo da educação escolar perante problemas que atingem a dimensão social.	5	10	14	9
Observar as condições reais de desenvolvimento de seus alunos e a partir de tal observação questionar as concepções de infância transmitidas nos cursos de formação docente.	8	13	16	8
Reconhecer a diversidade de contextos humanos presentes, especialmente na escola pública, onde muitos alunos não têm suas necessidades básicas atendidas.	9	6	23	8
Valorizar a interação social, levando em consideração questões culturais e históricas do meio social concreto do aluno.	11	10	15	12
Atuar na diversidade humana tendo em vista um relacionamento que favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem, considerando os aspectos culturais que incidem sobre o desenvolvimento infantil.	9	16	14	8

DIVERSIDADE DO CONTEXTO SOCIAL DA CRIANÇA

TABELA 7

OBS. O somatório não totaliza trinta professores porque em alguns objetivos os sujeitos assinalaram mais de uma alternativa.

Análise dos dados

A análise das respostas dos questionários aplicados a professores de Psicologia da Educação que atuam em cursos de formação de professores e a professores das séries iniciais parecem demonstrar um panorama confuso e que apresenta especificidades dependendo da escola analisada.

O questionário aplicado apresentava-se dividido em duas partes. A primeira apresentava duas questões: uma sobre a adequação dos conteúdos de Psicologia da Educação às necessidades do cotidiano profissional do professor e, a segunda questão sobre mudanças que deveriam ser promovidas para melhor atender à tal cotidiano. Nesta primeira parte parece haver grande convergência entre o pensamento dos formadores e dos professores das séries iniciais.

A dicotomia teoria e prática parece ser um dos principais problemas da formação em Psicologia da Educação dos futuros professores, mencionada tanto por formadores quanto por professores das séries iniciais.

A análise dos questionários indica que os conteúdos parecem não ser abordados de forma a permitir um conhecimento mais concreto do aluno, de sua realidade e da realidade escolar que o professor irá encontrar. Parecem não ser abordados de forma adequada para preparar o futuro professor para lidar com a realidade do cotidiano escolar problematizando-a e fazendo a relação da prática com as diversas teorias psicológicas.

Quanto ao conteúdo de Psicologia da Educação ensinado nos cursos de formação docente, professoras das séries iniciais fizeram as seguintes observações:

*“Respondi as questões com base no que me recordo das aulas de Psicologia e posso afirmar que tanto as do Curso Normal quanto as da Licenciatura em História pouco me prepararam para a prática em sala de aula”.*

*“Na graduação ainda não lecionava e quando as colegas (que já trabalhavam em escolas) criticavam a teoria, ficava um pouco perdida, mas hoje, diante da experiência em sala de aula, percebo que a distância entre teoria e prática é mesmo grande.”*

Esta parece ser uma questão muito séria, pois se, em sua atuação profissional, o futuro professor deverá desenvolver em seus alunos a capacidade de relacionar a teoria à prática, observando o princípio da contextualização, é indispensável que em sua formação, os conhecimentos adquiridos sejam também contextualizados para promover permanente construção de significados desses conhecimentos com referência a sua aplicação em situações reais. Esse tipo de relação entre teoria e prática é decisiva para o professor, pois ele terá de refazê-la com seus alunos (MELLO, 2000).

Sobre este distanciamento entre a teoria e a prática, percebido pelas professoras das séries iniciais, duas professoras de Psicologia da Educação das Escolas de Formação de Professores afirmaram:

*“Os alunos do curso de formação para séries iniciais demonstram uma necessidade muito grande de observar como os aspectos teóricos relacionam-se diretamente com a prática e o que, geralmente, observa-se no curso de formação de professores é uma fragilidade na relação entre teoria e prática, causando assim, em grande parte do alunado, sentimentos de insegurança diante da atuação profissional”.*

*“Os conteúdos de Psicologia da Educação distanciam-se da prática do futuro professor e do cotidiano da escola”.*

Sobre a necessidade de maior articulação entre a teoria e a prática declarou um dos sujeitos participantes (professor das séries iniciais): *“Que a disciplina de Psicologia da Educação possa oferecer orientações práticas de como o futuro professor poderá lidar com determinadas situações e problemas em seu dia-a-dia”.*

Segundo os sujeitos do estudo, os conteúdos de Psicologia visam mais informar que provocar a reflexão. Os futuros professores não são levados a refletir ou investigar a própria prática. Apesar de reconhecerem a importância de se incentivar que o futuro professor adote uma atitude crítica e investigativa em sua prática, reconhecem que os conteúdos de Psicologia da Educação não são trabalhados de forma que se alcance este objetivo.

Nas palavras de uma das professoras de Psicologia da Educação *“a ementa e os conteúdos estabelecidos visam mais informar que provocar reflexão, no entanto, como temos uma certa liberdade no ensino público, podemos adaptá-la à realidade dos professores, e com isto, em âmbito micro - e não macro – é possível construir uma abordagem problematizadora e crítica”.*

O desenvolvimento de práticas investigativas no cotidiano profissional do professor poderá levá-lo a uma atuação muito mais eficaz, na medida em que se torne

capaz de rever suas práticas e teorias, produzindo conhecimento a partir de seu cotidiano, ampliando sua “*consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade*” (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999), superando um modelo de formação que ainda privilegia o informar e não o refletir.

A análise das respostas dadas, tanto pelos professores de Psicologia da Educação quanto pelos professores das séries iniciais sugerem que, na atualidade, tal disciplina deve estar atenta à necessidade de desenvolver no futuro professor hábitos de observação do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, de sua interação com as pessoas significativas de seu contexto sócio-humano e dos objetos que favoreçam ou não a aprendizagem, numa constante reflexão sobre essa observação, que possa contribuir para a produção de conhecimentos que promovam maior eficácia e qualidade em sua atuação como docente.

A Psicologia da Educação deve estar voltada para o desenvolvimento profissional do professor como ser ativo na construção do próprio conhecimento, que deverá estar sempre em busca de sua autonomia, com uma postura crítica e reflexiva da docência, numa constante busca de competências profissionais que o mantenham atualizado em relação às mudanças e necessidades não só de seu contexto profissional, mas também da sociedade na qual está inserido.

Sobre a necessidade de se incentivar a busca constante de conhecimentos declara uma professora de Psicologia da Educação: “*Sempre digo que, em minha opinião, a principal característica de um profissional da educação deve ser a inquietação. É estar sempre em movimento, sempre em busca do conhecimento e em constante processo de auto-avaliação*”.

De acordo os sujeitos da pesquisa muitos conteúdos são abordados de forma superficial devido à carga horária insuficiente e, sendo assim, nem sempre determinados objetivos, considerados importantes, são atingidos, fazendo com que o futuro professor os adquira em sua própria experiência profissional. Sobre isto professores das séries iniciais fizeram as seguintes observações: “*Muitos dos objetivos propostos só foram por*

*minim compreendidos, alcançados em minha experiência de mais de vinte anos de magistério público, mas também após participar de cursos de atualização promovidos pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, sobre a Multieducação”.*

*“Em algumas questões assinalei dois itens, pois o aprendi de forma superficial em Psicologia da Educação e de forma mais profunda em minha experiência profissional”.*

Na segunda parte do questionário, foram apresentados aos sujeitos, proposições que deveriam constar como objetivos da Psicologia da Educação sobre três temas: desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, afetividade na relação professor-aluno e diversidade do contexto social da criança. Embora os professores de Psicologia da Educação afirmem que muitos dos objetivos estabelecidos como proposições no questionário respondido estejam presentes na formação psicológica dos futuros professores, os professores das séries iniciais afirmam que os adquiriram em sua experiência profissional ou em suas graduações em nível universitário.

Em relação ao tema desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, os professores declararam que a ênfase recai sobre os conteúdos sobre desenvolvimento humano e diferenças individuais, mas sem que o futuro professor tenha a clareza de que as teorias são referências para orientá-lo na compreensão das necessidades do aluno e que ele não deve desconsiderar suas próprias observações no contato diário com o aluno, fazendo a relação entre a teoria e a prática (MAHONEY, 2002).

Sobre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, uma das professoras de Psicologia da Educação fez a seguinte observação: *“(...) acrescento que uma discussão sobre a concepção de desenvolvimento seja necessária. O ideário desenvolvimentista, longe de ser inócuo, traz consigo tantas outras acepções do humano, portanto a própria idéia de desenvolvimento deve ser questionada”.*

Um dos objetivos apresentados foi sobre a necessidade do professor compreender que as mediações proporcionadas pela escola/professor tanto podem favorecer quanto prejudicar o desenvolvimento da criança. Este objetivo foi apontado por grande parte

dos sujeitos da pesquisa como sendo um objetivo que só foi adquirido em seu cotidiano profissional e não esteve presente em sua formação docente.

Sobre ele escreveu uma professora das séries iniciais: “*As mediações realizadas pelos professores devem ser cautelosas para que não perca o sentido real dos objetivos esperados*”.

Segundo WALLON (1975), a escola possui uma espécie de valor funcional, em que ao propor atividades adequadas às etapas de desenvolvimento infantil, poderá favorecer ou não o desenvolvimento da criança.

O papel do professor no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno pressupõe a construção de uma relação afetiva. Relação esta que poderá influenciar, tanto de forma positiva quanto negativa, a trajetória da criança pelo mundo do saber sistematizado.

Outro objetivo considerado importante relaciona-se ao fato de que a criança leva para a escola uma série de construções/apropriações anteriores ou paralelas (repertório lingüístico, cultural e pessoal) que precisa ser aproveitado e reelaborado na escola.

Quanto ao objetivo mencionado acima, os professores de Psicologia da Educação foram unânimes em afirmar que o mesmo encontra-se na formação em Psicologia dos professores, mas parte dos professores das séries iniciais respondeu que só adquiriu tal compreensão em sua prática profissional.

Num momento como o em que vivemos, em que enfrentamos uma grave crise na educação com problemas sérios de fracasso escolar e, conseqüente, evasão é preocupante que a formação em Psicologia dos professores se dê sem que tal discussão seja promovida.

Um outro fato importante parece estar relacionado à questão da interdisciplinaridade, pois ainda é mantido um modelo fragmentado, em que cada disciplina é trabalhada sem que se busque o entrosamento com as disciplinas afins, com o objetivo de proporcionar uma formação mais consistente ao futuro professor. Por

exemplo, o futuro professor não é levado a compreender que a concepção de desenvolvimento cognitivo adotada deverá determinar também o planejamento, as metodologias de ensino que irão favorecer a aprendizagem. Tal objetivo poderia ser alcançado facilmente se houvesse uma parceria entre o professor de Psicologia da Educação e o professor de Didática.

Em relação à afetividade na relação professor/aluno, dois objetivos declarados como pouco valorizados na formação em Psicologia dos futuros professores deveriam ser considerados como de grande importância. O primeiro deles é compreender que a relação que o aluno estabelece com o saber elaborado é precedida por sua relação com o professor. O segundo é que o trabalho com a criança deve ser muito significativo para ambos – professor e aluno. Quantas vezes são feitos relatos sobre o papel decisivo da relação estabelecida com o professor para que o aluno passe a gostar de determinada disciplina. Considerando-se a importância do papel do professor das séries iniciais na experiência escolar do aluno, pode-se afirmar que este deveria ser um objetivo essencial, pois, muitas vezes, a criança chega à escola com grande comprometimento afetivo em função de sua história relacional e se o professor não estiver atento aos sinais de tal comprometimento como irá ajudá-lo a superar suas dificuldades? Como irá avaliar seu desempenho?

Considero que os objetivos citados acima são fundamentais por serem a base para muitos outros relacionados à afetividade. Quem se propõe trabalhar com crianças não pode receber uma formação voltada apenas para aspectos técnicos, outros profissionais podem, mas o professor não. É preciso que se compreenda que o professor das séries iniciais tem como clientela crianças ainda pequenas que requerem grande dose de afetuosidade. Por isso a afetividade deve ser um tema muito bem estudado não apenas em aspectos teóricos, mas fazendo-se a relação com as situações vividas pelos professores em sala de aula. As questões relativas à afetividade devem ser reconhecidas como fundamentais no processo de construção da pessoa e de sua inteligência.

Sobre a questão da afetividade, declara uma professora de Psicologia da Educação: *“Reconheço e valorizo a relevância da afetividade no desenvolvimento do ser*

*humano, especialmente no desenvolvimento da inteligência. Porém, ressalto que está cada vez mais difícil ‘afetar’ estes alunos que temos hoje, que desde que nascem já são submetidos a um processo de embrutecimento. Que constroem uma carapaça onde a defesa é atacar, talvez como a única forma de sobrevivência no lugar em que vivem e com quem vivem.*

*O número de professores licenciados por estresse é cada vez maior. Este ambiente de trabalho perverso está acabando com a saúde física, emocional e social do professor. Prevejo que daqui a algum tempo a falta de professores será irreversível e as atitudes paliativas (GLP, duplas-regências, horas extras, contratos) não darão conta desta carência”.*

*“Wallon considera emoção a reação que o corpo apresenta ao ser afetado por estímulos do meio e que suscitam sensibilidades interpretadas pelo cérebro. É o afetar e ser afetado, fundamental no aprendizado” (AZEVEDO, 2002, p.19).*

Quando pensamos a questão da afetividade relacionada ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança tendemos a observar o que favorece ou não a criança ao longo de tal processo. Raramente pensamos no professor, que também é afetado. Hoje podemos encontrar na literatura trabalhos relacionados ao tema do mal-estar docente. ESTEVE (1995,1999), referindo-se aos efeitos de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais de seu trabalho. São muitos os fatores citados como causas do mal-estar docente, mas não é objetivo deste estudo analisá-los. No entanto, considero importante que se pense sobre a passividade do professor diante de tal situação. Parece ser importante se repensar questões sobre a subjetividade do professor, sobre sua identidade profissional e que ao se valorizar métodos que valorizem a reflexão na formação docente, o professor seja melhor preparado para promover mudanças em seu ambiente de trabalho ou, pelo menos, lutar por elas.

Em relação às proposições sobre a diversidade do contexto social das crianças, houve forte divergência entre as declarações dos professores de Psicologia da Educação e os professores das séries iniciais. Enquanto os primeiros afirmam que todos os

objetivos propostos no questionário apresentado a eles estão presentes na formação em Psicologia dos futuros professores, os que atuam nas séries iniciais afirmam o contrário, declarando que só os adquiriram em sua experiência ou em seus cursos de graduação.

Sobre o tema uma professora das séries iniciais declarou: *“Aprendi, em minha experiência, que a criança já traz conhecimentos e saberes seus, de sua vida, seu dia-a-dia e o professor deve aproveitar esses conhecimentos para, a partir deles, fazer seu planejamento, enriquecê-lo e usando os conhecimentos do aluno chegar a novos conhecimentos”*.

Com base nos dados obtidos através do presente estudo poder-se-ia concluir que apesar de discordarem sobre vários pontos, houve quase que uma unanimidade entre formadores e professores das séries iniciais quanto a duas questões relacionadas à formação em Psicologia dos futuros professores. A primeira refere-se ao distanciamento existente entre teoria e prática e a segunda quanto à necessidade de estimular no futuro professor atitudes investigativas em seu cotidiano profissional com a intenção de produzir conhecimentos sobre a prática docente. Conhecimentos estes que, a partir da experiência do próprio professor, possam atender às necessidades da realidade escolar.

Referindo-se às proposições da questão dois do questionário da pesquisa, sobre mudanças que poderiam ser sugeridas pelos sujeitos do estudo, declara uma professora de Psicologia da Educação: *“Todos os itens são de grande importância e válidos de serem trabalhados, mas torna-se utópico devido às condições de trabalho e a formação dos profissionais que trabalham na área”*.

Diante de tais fatos, pode-se compreender a atual crise pela qual passa o ensino de Psicologia na formação docente. Seria o caso de se pensar que, assim como os professores das séries iniciais, os formadores também precisam adotar hábitos investigativos em sua prática e promover um intercâmbio com outros formadores para a troca de informações sobre seus estudos.

Uma das equipes de professores de uma das escolas que fez parte da amostra do presente estudo já mantém esta prática, apresentando anualmente os trabalhos

produzidos pelos professores, não só de Psicologia da Educação, mas de todos os envolvidos e comprometidos com propostas que possam melhorar a qualidade da formação docente.

## CAPÍTULO V

### CONCLUSÕES

Finalizando este estudo, consideradas as suas limitações e com apoio no referencial teórico, pode-se concluir que os conteúdos de Psicologia da Educação relativos ao desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, afetividade na relação professor-aluno e diversidade do contexto social da criança trabalhados nos cursos de formação docente mantêm-se distanciados da realidade escolar que o professor das séries iniciais encontra em seu cotidiano. A insuficiência de carga horária da disciplina, a inadequação dos conteúdos e a própria formação dos professores de Psicologia da Educação parecem ser fatores determinantes para que a disciplina deixe de cumprir seu papel diante das necessidades do dia-a-dia escolar.

As respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, professores das séries iniciais e professores de Psicologia da Educação, demonstram que a formação docente ainda não prepara o futuro professor de forma adequada para lidar com a complexidade do ato de ensinar. As propostas de mudanças mais mencionadas pelos sujeitos da pesquisa foram que os conteúdos de Psicologia da Educação devem ser definidos a partir da realidade do cotidiano escolar, atualizados constantemente de acordo com as mudanças sociais e que se incentive o futuro professor a observar e analisar a própria prática para aperfeiçoar seus conhecimentos.

É importante reconhecermos que a complexidade das situações vivenciadas nos dias de hoje determina a formação de uma nova subjetividade. E a Psicologia deverá estar atenta a estas mudanças, buscando compreender esse novo aluno, seu desenvolvimento, o que facilita sua aprendizagem e como contribuir de forma significativa na formação, tanto inicial quanto continuada, do futuro professor.

A Psicologia precisará voltar sua atenção para a questão do impacto que a difusão das tecnologias digitais, principalmente da Internet, têm sobre a cognição

humana. Quais são as mudanças provocadas pela utilização de tais tecnologias em nossos processos de construção do conhecimento? Como está se formando o psiquismo do homem atual? Como a educação deverá lidar com tais mudanças? Quais serão as melhores metodologias para favorecer a aprendizagem? São questões que, entre outras, os programas oficiais não contemplam e nem os professores estão preparados para solucionar.

Apesar da abordagem sócio-interacionista ser contemplada nos conteúdos de Psicologia da Educação e de os professores, tanto os de Psicologia quanto os das séries iniciais, demonstrarem a importância dada a mesma, os conteúdos ainda parecem priorizar as questões individuais em detrimento de questões sociais. Por exemplo, passamos por uma grande crise, não só educacional, mas muito mais ampla, que envolve toda a sociedade. Assistimos a um processo de “desumanização” das relações humanas, em que o individualismo estabelece regras de interesses próprios a ponto de não cumprir regras tornar-se a própria regra. O desrespeito é demonstrado em toda parte, do homem para com o outro e até mesmo do homem para com o próprio planeta de que precisa para garantir sua sobrevivência enquanto espécie. No entanto, a Psicologia que atua na formação do professor não se ocupa de temas que levem à reflexão sobre problemas éticos e de interesse coletivo. Não se ocupa de temas que levem a reflexões sobre as subjetividades que são formadas hoje e a quem tais subjetividades atendem. Cada vez mais observamos o sentimento de inutilidade dos parâmetros morais e o “errado” tornar-se “certo”, fazendo parecer que as leis são feitas para serem desrespeitadas. E a Psicologia da Educação parece permanecer fora de discussões sobre a ética, tão necessária aos grupos humanos.

Segundo WALLON (1975, p.225), *“existe uma contradição nas nossas definições de educação. Para uns o seu objetivo é a ação que os adultos devem exercer sobre a juventude para lhe transmitir o patrimônio dos antepassados, (...). Para outros, a educação deve desenvolver ao máximo em cada indivíduo suas aptidões a fim de reservar ao seu futuro as melhores possibilidades de êxito. De um lado é o ponto de vista sociológico, de outro é da psicologia individualista”*.

Buscando uma visão de homem em sua totalidade, a Psicologia da Educação deveria trabalhar um processo interdisciplinar não só com as disciplinas pedagógicas, mas também com a Psicologia Social, com o objetivo de integrar a formação do indivíduo às necessidades da coletividade na qual está inserido.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, estabelece diretrizes genéricas, permitido ampla margem de liberdade para que os sistemas de ensino e as escolas definam conteúdos ou disciplinas específicas e assim faz-se necessário maior integração entre os profissionais de uma mesma equipe, pois deverão estabelecer os conteúdos mais apropriados à melhor formação dos futuros professores.

Sendo assim, as ementas que norteiam a formação em Psicologia dos futuros professores também são apresentadas de forma bastante genérica, dando ampla liberdade aos estabelecimentos e suas equipes docentes de realizarem as adaptações que julgarem necessárias e convenientes. Diante da possibilidade dessas adaptações encontramos algumas equipes de formadores que propõem conteúdos com ênfase num determinado teórico em detrimento de outros, por exemplo, em relação às teorias do desenvolvimento infantil encontramos uma certa predominância dos estudos de Jean Piaget, enquanto que outros estudos são negligenciados, deixando o futuro professor sem informações sobre outras teorias igualmente importantes.

Esta questão, da elaboração dos programas utilizados, parece estar relacionada também à formação daqueles que atuam como professores de Psicologia da Educação. Ministrando aulas desta disciplina encontramos professores graduados em Psicologia, Pedagogia, Filosofia e Sociologia, estabelecendo conteúdos diversificados e contemplando os teóricos que julgam mais interessantes à formação docente. Em uma determinada escola é clara a separação da equipe que leciona Psicologia, pois parte do grupo é graduado em Psicologia e parte em Pedagogia. Sendo assim, não há integração no trabalho da equipe, enquanto os que têm formação em Pedagogia utilizam um modelo mais adequado aos objetivos da disciplina, os que são graduados em Psicologia insistem num modelo clínico, muitas vezes desconsiderando a experiência dos professores da área de Pedagogia e atuando numa linha que seria apropriada ao psicólogo escolar e não ao

professor de Psicologia. Sendo assim, são negligenciados princípios que deveriam nortear a formação do professor considerados, atualmente, como inerentes à atividade pedagógica, entre os quais se privilegiar a perspectiva interdisciplinar, a visão da construção da interdependência do trabalho pedagógico coletivo, desenvolvendo-se hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Mais que nunca o desenvolvimento de uma postura investigativa, reflexiva, crítica e interventora parece ser fundamental para que sejam promovidas mudanças significativas na formação docente e na melhoria do ensino.

A questão da necessidade de que o professor seja incentivado a adotar uma atitude investigativa em seu cotidiano profissional, deixando de ser um mero transmissor de conhecimentos e passando a sujeito na produção de conhecimentos sobre a prática docente, é ainda pouco reconhecida entre os próprios professores que trabalham com a formação de outros professores, como é o caso dos professores de Psicologia da Educação.

As reflexões surgidas ao longo da pesquisa parecem demonstrar que se faz necessária uma redefinição do papel da Psicologia da Educação e de seus objetivos enquanto disciplina dos cursos de formação docente. Deve-se tornar uma disciplina voltada para os problemas concretos da realidade escolar atual, mas para isto é necessário que se estabeleçam práticas investigativas sobre o cotidiano e a partir dele se dê a organização do trabalho pedagógico em Psicologia da Educação.

Compreende-se que tais transformações demandarão mudanças também dos próprios professores de Psicologia da Educação, exigindo, não só, um cuidado muito maior em relação à articulação teoria e prática, mas também um sólido domínio teórico. A implantação de programas de formação continuada e de estudos de pós graduação seriam fundamentais para a melhoria da qualidade da formação, tanto do professor de Psicologia quanto do futuro professor das séries iniciais, pois a melhor formação de um influenciaria a melhor formação do outro.

Os programas de formação profissional deveriam ser permanentemente atualizados de acordo com a realidade escolar, procurando superar a dissociação entre teoria e prática e utilizar-se dos conhecimentos produzidos pelos próprios professores em sua prática profissional.

A articulação entre teoria e prática é apontada como fator indispensável à melhoria da qualidade da formação do professor, sendo necessário que se busque uma integração permanente e contínua entre elas, desde o início da formação inicial do professor, visando uma formação para a prática, para o dia-a-dia do professor e a realidade escolar que irá encontrar.

Ao repensar a relação entre teoria e prática, é inevitável incluir em tal processo o papel do estágio supervisionado. Poder-se-ia sugerir, a partir das respostas dadas pelos sujeitos do presente estudo, que se buscasse um trabalho integrado entre o estágio, a disciplina de Psicologia e as demais disciplinas da formação pedagógica, com o objetivo de que o mesmo passasse a ser utilizado como mais uma estratégia para relacionar a teoria à prática.

Parece ser muito importante, que a formação do professor tenha como um de seus objetivos torná-lo um pesquisador de sua prática, do trabalho coletivo e das proposições curriculares, garantindo que estas estejam comprometidas com as reais necessidades atuais. O trabalho pedagógico deve ser objeto de reflexão das temáticas curriculares, garantindo que a definição dos conteúdos de Psicologia da Educação seja feita em função de uma análise prévia do dia-a-dia do professor. No entanto, os formadores foram unânimes em afirmar que os conteúdos de Psicologia não são abordados de forma a incentivar a experimentação, a observação e análise da própria prática na produção de conhecimentos. Tal prática, se adotada, poderia servir de grande ajuda na superação das dificuldades enfrentadas pela Psicologia da Educação nos cursos de formação docente.

A produção de conhecimentos dos professores deveria ser compartilhada em seminários, congressos, grupos de discussões, estimulando-se, não só o papel de intelectual do professor, mas também sua autonomia na busca de sua formação profissional.

Em consonância com as idéias de WALLON (1975), a análise do presente estudo demonstra que é fundamental que a formação de professores, independente do nível em que atuem, incorpore à sua prática a observação e a investigação para que, a partir de análises de seu cotidiano, possa estabelecer quais conteúdos são mais significativos e importantes na preparação adequada do futuro professor. Professor este que irá, cada vez mais, lidar com uma realidade complexa que exigirá dele novas competências, comprometendo-se com projetos de transformação da realidade, levando em conta tanto desejos e necessidades pessoais quanto coletivas na vivência de um verdadeiro sentimento de cidadania, em que o respeito, a reciprocidade, a cooperação, a solidariedade e a participação sejam princípios sempre contemplados.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.R.S. (1999) *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de,. Wallon e a Educação. In: *Henri Wallon – Psicologia e Educação*. São Paulo: Loyola, (2000).
- ALMEIDA, L.R. de. Contribuições da Psicologia de Rogers para a Educação: uma abordagem histórica. IN: PLACCO, V.M.N.de S (Org.). *Psicologia e Educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ Fapesp, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O Método nas Ciências Sociais. IN: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2ªed., 2002.
- ALVES, Nilda. *Formação do jovem professor para a educação básica*. Cadernos CEDES, n.17, 1986.
- ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico: elaboração de trabalhos na graduação*. São Paulo: Atlas, 6ªed., 2003.
- ANFOPE, 10, 2000, Brasília.(Documento Final. Brasília, 2000).
- AZEVEDO, Nyrma S. Nunes de. *O desenvolvimento humano sob a ótica de Wallon: a importância da escola*. Planejamento e avaliação à luz da multieducação – livro do participante. VII Seminário da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, junho/2002.
- AZZI, R.G. e BATISTA, S.H.S.da S. Ensinando psicologia na licenciatura: experiências, opções e aprendizagens. IN: AZZI, R.G. BATISTA, S.H.S.de S. e SADALLA, A.M.F.de A. *Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia*. São Paulo: Alínea, 2000.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70, Ltda, 1977.
- BRASI, MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)*. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).
- CARDOSO, L.A.M. *Conhecimento: limites e possibilidades na formação do professor*. Dissertação de Mestrado em Educação, UERJ. RJ, 1999.250 f.
- CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em rede*. Editora Paz e Terra, 7ª ed., 2003.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artimed, 2001.

DANTAS, H. (1992) Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, IN: *La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

DEMO, Pedro. *A Nova LDB – Ranços e avanços*. Campinas: Papirus, 10ª ed., 2000.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. IN: NÓVOA, A. *Profissão professor* (org.) Porto: Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. *O mal-estar docente na sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: Ed. UFSC, 1999.

FERREIRO, Emília. Vigência de Piaget. In FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes. In R.G.AZZI; S.H.S.S. BATISTA e A.M.F.A. SADALLA. *Formação de Professores: discutindo o ensino de Psicologia*. Campinas, SP: Alínea, 2000.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GALVÃO, Isabel. *Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon*. Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n ° 3, p. 73-76, 1999.

\_\_\_\_\_. *Henri Wallon – Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 8ªed., 2000.

GATTI, Bernadete A. A estrutura das licenciaturas: problemas antigos, alternativas e papel da Psicologia da Educação. *Psicologia da Educação*. São Paulo: Educ, (1), pp.9-29, 1995.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores e carreira: problema e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2ª ed., 2000.

GUERRA, Clarissa Terezinha. *Conhecimento psicológico e formação de professores*. In R.G. AZZI; S.H.S.S. BATISTA e A.M.F.A. SADALLA. *Formação de Professores: discutindo o ensino de Psicologia*. Campinas, SP: Alínea, 2000.

- LAROCCA, Priscila. *Psicologia na Formação Docente*. Campinas, SP: Alínea, 1999.
- LEITE, Sérgio Antônio de S. & TASSONI, Elvira Cristina M. A Afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. IN: AZZI, R. e SADALLA, A.M.(Orgs). *Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1ªed., 2002.
- LIMA, Elvira Cristina A. S. *O Conhecimento Psicológico e suas relações com a Educação*. Em Aberto, Brasília, n.48, p.3-23, out/dez.1990.
- LUNA, Sergio Vasconcelos de. Contribuições de Skinner para a Educação. IN PLACCO, V.M.N.de S (Org.). *Psicologia e Educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ Fapesp, 2002.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais*.In: Educação Brasileira, v.21, n.42, p.145-167, jan/jun.1999.
- LIBÂNIO, J. Carlos e PIMENTA, S. Garrido. *Formação de Profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança*. Educ. Soc. [online]. Dez.1999, vol.20, nº68. [citado] [http://www.scielo.br/scielo.php? Script = sci\\_artext &ped = S0101-73301999000300013 & Ing = pt & nrm = iso](http://www.scielo.br/scielo.php? Script = sci_artext &ped = S0101-73301999000300013 & Ing = pt & nrm = iso) . ISSN 0101 – 7330.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In: *Henri Wallon – Psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2000.
- \_\_\_\_\_. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. IN PLACCO, V.M.N.de S (Org.). *Psicologia e Educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ Fapesp, 2002.
- MARQUES, Juracy (org.). *Psicologia educacional: contribuições e desafios*. Porto Alegre: Globo, 1980.
- MELLO, G. Namó de. *Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma revisão radical*. São Paulo em perspec. [Online], jan./mar.2000,vol.14,nº1 [citado 08 de janeiro 2006, p. 98-110. Disponível na World Wide Web:< <http://www.scielo.br/scielo.php> Script = sci\_artext &ped = S0102-88392000000100012&Ing = pt&nrm = isso>. ISSN 0102-8839.
- MELLO, G.N. de e REGO, T.C. (2001). *A busca por inovação e eficiência apresentado no simpósio: “O desempenho dos professores na América Latina e Caribe: novas prioridades”*. Brasília, julho, 2002.
- MORGADO, M.A. Contribuições de Freud para a Educação. IN PLACCO, V.M.N.de S. (Org.). *Psicologia e Educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ Fapesp, 2002.

MORO, Maria Lúcia Faria. Implicações da Epistemologia Genética de Piaget para a Educação. IN: PLACCO, V.M.N.de S ( Org.). *Psicologia e Educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ Fapesp, 2002.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias de sua vida. IN: Nóvoa (Org.) *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1988.

PIMENTA, Selma G. *Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica e formação de professores*. IN Simpósio Internacional: crise da razão e da política na formação docente. LINHARES, C. e GARCIA, R.L. (orgs.), Niterói: Agora da Ilha, 2001.

PINO, Angel. A Psicologia concreta de Vygotsky: implicações para a Educação. IN PLACCO, V.M.N.de S (Org.). *Psicologia e Educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ Fapesp, 2002.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 12ª ed., 2001.

ROCHA, M.L. da. A Formação na interface Psicologia / Educação: novos desafios. IN MANCEBO, D e JACÓ VILELA, A.M (Orgs.). *Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 2ª ed., 2004.

SKINNER, B.F. *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: Edusp, 1972.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização: a (des) aprendizagem das funções da escrita*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.8, p.3-11,dez.1988.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ª ed., 2002.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. *A Questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e Vigotsky: alguns aspectos de duas teorias*. Educ. Pesquisa. [Online] julho/dez.2003,vol.29,n.2, [citado 10 de maio de 2006],p.235-248. Disponível em [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pd=S1517-97022003000200003&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pd=S1517-97022003000200003&Ing=en&nrm=iso).ISSN1517-9702.

THERRIEN, J. *A Natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e saber da experiência docente*. Educação em Debate nº 33. Ed.UFC, 1997 b, p.5-10.

TRAN-THONG. *Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento, 1981. v. 1.

VAILLANT, Denise (2001). *Formacion de formadores*, documento apresentado em la reunion “El desempeno de maestro em América Latina: Nuevas prioridades”. Brasília, jullo 10-12-2002.

WALLON, HENRI. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

\_\_\_\_\_. *As Origens do Caráter na Criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

\_\_\_\_\_. Psicologia e materialismo dialético. In: \_\_\_\_\_. *Objetivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Estampa, 1975. p.61–67.

\_\_\_\_\_. As etapas da personalidade da criança. In: \_\_\_\_\_. *Objetivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Estampa, 1975. p.131-140.

\_\_\_\_\_. A Formação Psicológica dos Professores. In: \_\_\_\_\_. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

\_\_\_\_\_. A atividade proprioplástica. In: WEREBE, M.J.G.; NADEL, J. (Orgs.) *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986a. p.141-148.

\_\_\_\_\_. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, M.J.G.; NADEL, J. (Orgs.) *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986b. p.159-167.

\_\_\_\_\_. *A evolução psicológica da criança*. Rio de Janeiro: Andes, [s.d.].

# ANEXOS

## ANEXO 1

Questionário aplicado aos professores de Psicologia da Educação.

Caro Professor

No desejo de investigar e refletir sobre a formação do professor das séries iniciais, este material destina-se a uma pesquisa sobre quais conhecimentos de Psicologia da Educação são importantes e/ou indispensáveis a tal formação.

Uma primeira sondagem realizada através de um teste piloto contribuiu para que fossem elaboradas as proposições que se seguem.

Minha proposta de pesquisa não poderia ser realizada sem que você, professor de Psicologia da Educação, fosse ouvido sobre o tema. Portanto, peço sua colaboração no preenchimento deste questionário.

Você deverá assinalar com um X as proposições apresentadas para responder a três questões e poderá complementar com observações que, certamente, muito irão contribuir na coleta de dados relevantes para o presente trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Dados pessoais

Sexo: ( ) feminino ( ) masculino

Faixa etária: ( ) até 25 anos ( ) entre 25 e 35 anos ( ) entre 35 e 50 anos ( ) acima de 50 anos

Formação em nível de Ensino Médio:

( ) Magistério

( ) Ensino Médio

( ) outros: \_\_\_\_\_

Formação em nível superior:

( ) graduação em Psicologia ( ) graduação em Pedagogia

( ) graduação / outros \_\_\_\_\_

( ) Especialização em

\_\_\_\_\_

( ) Mestrado

área \_\_\_\_\_

( ) Doutorado

área \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como professor das séries iniciais (experiência):

( ) até 5 anos ( ) entre 5 e 10 anos ( ) entre 10 e 20 anos ( ) acima de 20 anos

- 1- Considerando os problemas e as necessidades do cotidiano profissional do professor das séries iniciais, na sua opinião, os conteúdos de Psicologia da Educação estabelecidos oficialmente são:

abordados de forma superficial devido a carga horária insuficiente.	( )
abordados de forma muito teórica e distante da realidade de sala de aula.	( )
abordados dando ênfase aos conteúdos sobre desenvolvimento humano e diferenças individuais.	( )
abordados de forma a permitir um conhecimento mais concreto sobre o aluno e sua realidade.	( )
abordados visando a realidade escolar, onde a problematização de tal realidade é constante.	( )
abordados de forma adequada para preparar o futuro professor para lidar com a realidade do cotidiano escolar problematizando-a e fazendo a relação da prática com as diversas teorias psicológicas.	( )
abordados de forma a incentivar a experimentação, a observação e análise da própria prática na produção de conhecimento.	( )

**Observações:**

---

---

---

- 1- Visando atender às necessidades do cotidiano profissional do futuro professor, quais mudanças você sugeriria em relação à disciplina de Psicologia da Educação nos cursos de formação docente?

Carga horária maior.	( )
Metodologia que faça a relação entre a teoria e a prática.	( )
Que os conteúdos sejam definidos a partir da realidade do cotidiano escolar.	( )
Que se busque constantemente na realidade e nas mudanças sociais a atualização de seus conteúdos.	( )
Que tenha como um de seus objetivos incentivar o futuro professor a desenvolver uma atitude crítica e de permanente investigação sobre sua prática cotidiana.	( )
Abordar mais assuntos sobre o contexto social/humano da criança e sua importância no processo ensino – aprendizagem.	( )
Que incentive o futuro professor a observar e analisar a própria prática para aperfeiçoar seus conhecimentos.	( )
Trabalho integrado entre o estágio supervisionado e a Psicologia para discussões sobre o cotidiano escolar.	( )

**Observações:**

---



---



---



---

3- Dentre os objetivos propostos abaixo, quais encontram-se presentes na formação do professor das séries iniciais?

	Compreender a relação entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem através de diferentes enfoques.	( )
	Compreender que o professor atua na escola com o sujeito em desenvolvimento.	( )
<b>DESENVOLVIMENTO</b>		
<b>COGNITIVO E</b>	Compreender que apesar das concepções teóricas destacarem características universais presentes em fases/estágios do desenvolvimento humano, não se pode idealizar a criança (sujeito concreto) inserida numa dinâmica de situações complexas permeadas pelo universal e pelo específico.	( )
	Compreender que a concepção de desenvolvimento cognitivo adotada irá determinar também o planejamento, as metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem.	( )
<b>APRENDIZAGEM</b>		
	Compreender que o professor irá facilitar o desenvolvimento em curso, intervindo através de mediações adequadas.	( )
	Reconhecer a necessidade do professor desenvolver um senso de observação dos processos de desenvolvimento	( )

	e aprendizagem na criança.	
	Reconhecer que a criança traz para a escola uma série de construções/apropriações anteriores ou paralelas (repertório lingüístico, cultural e pessoal), que precisa ser aproveitado e reelaborado na escola.	( )
	Compreender que as mediações proporcionadas pela escola/professor tanto podem favorecer quanto desfavorecer o desenvolvimento da criança.	( )

**Observações:**

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

<b>AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO</b>	<p>Compreender que a relação que o aluno trava com o saber elaborado é precedida por sua relação com o professor.</p>	( )
	<p>Compreender que apesar da escola privilegiar os processos intelectuais no processo de ensino e aprendizagem, o professor deve considerar a dimensão afetiva na relação com seus alunos.</p>	( )
	<p>Compreender a estruturação do desenvolvimento afetivo em etapas e seu entrelaçamento dinâmico com fatores biológicos, relações parentais, interpessoais e fatores de natureza sociocultural.</p>	( )
	<p>Reconhecer que pensar o aluno concreto significa valorizar a dimensão afetiva tanto quanto a dimensão cognitiva, identificando, ao mesmo tempo, o papel dos fatores externos no desenvolvimento no seio dos quais se encontram a escola e o professor.</p>	( )
	<p>Reconhecer que o processo de aprendizagem sofre influência da história relacional do aluno. Por exemplo, as condições da criança na tolerância à frustração do erro, inerente ao processo de aprendizagem, está ligada a sua estruturação afetiva.</p>	( )
	<p>Identificar características, influências, interesses e problemáticas próprias da clientela escolar que se tem nas séries iniciais.</p>	( )
	<p>Compreender que o professor encontrará uma clientela heterogênea, inclusive com adolescentes nas séries iniciais e que</p>	( )

	estes têm necessidades e interesses diferenciados dos alunos mais novos.	
	Compreender a importância do papel do professor no processo de apropriação do conhecimento sistematizado e que tal processo vincula-se à construção de sentimentos de segurança, limites, auto-imagem e auto-estima.	( )
	Compreender que o campo da relação professor-aluno é um campo de exercício da cidadania, na medida que envolve a questão da “condição de continência”, que é uma construção na qual se levam em conta desejos e necessidades pessoais tanto quanto as necessidades coletivas.	( )
	Compreender a importância da linguagem e afetividade na escola, pois a linguagem é constitutiva do sujeito, sendo preciso entendê-la como instrumento de ajuda nos conflitos infantis.	( )
	Compreender que o trabalho com a criança tem que ser muito significativo para ambos – professor e aluno.	( )
	Reconhecer o homem como simultaneamente cognitivo, afetivo, biológico, cultural, estético, lúdico, sexual, comportamental, social, econômico, político e histórico.	( )

**Observações:**

---



---



---



---

<b>DIVERSIDADE</b>  <b>DO</b>  <b>CONTEXTO</b>  <b>SOCIAL</b>  <b>DA CRIANÇA</b>	Compreender a importância do meio cultural e quanto esta influência determina diferentes modos de ser e agir.	( )
	Compreender que o professor atuará num campo de grande diversidade humana.	( )
	Compreender que em função das condições de desenvolvimento das crianças na sociedade atual, o professor precisa estar preparado para lidar com questões como a violência e a sexualidade.	( )
	Compreender o papel preventivo da educação escolar perante problemas que atingem a dimensão social.	( )
	Observar as condições reais de desenvolvimento de seus alunos e a partir de tal observação questionar as concepções de infância transmitidas nos cursos de formação docente.	( )
	Reconhecer a diversidade de contextos humanos presentes, especialmente na escola pública, onde muitos alunos não têm suas necessidades básicas atendidas.	( )
	Valorizar a interação social, levando em consideração questões culturais e históricas do meio social concreto do aluno.	( )
	Atuar na diversidade humana tendo em vista um relacionamento que favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem, considerando os aspectos culturais que incidem	( )

	sobre o desenvolvimento infantil.	
--	-----------------------------------	--

**Observações:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO 2

### Questionário aplicado aos professores das séries iniciais.

Caro Professor

No desejo de investigar e refletir sobre a formação do professor das séries iniciais, este material destina-se a uma pesquisa sobre quais conhecimentos de Psicologia da Educação são importantes e/ou indispensáveis a tal formação.

Uma primeira sondagem realizada através de um teste piloto contribuiu para que fossem elaboradas as proposições que se seguem.

Minha proposta de pesquisa não poderia ser realizada sem que você, professor das séries iniciais, fosse ouvido sobre o tema. Portanto, peço sua colaboração no preenchimento deste questionário.

Você deverá assinalar com um X as proposições apresentadas para responder a três questões e poderá complementar com observações que, certamente, muito irão contribuir na coleta de dados relevantes para o presente trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Dados pessoais

Sexo: ( ) feminino ( ) masculino

Faixa etária: ( ) até 25 anos ( ) entre 25 e 35 anos ( ) entre 35 e 50 anos ( ) acima de 50 anos

Formação em nível de Ensino Médio:

( ) Magistério

( ) Ensino Médio

( ) outros: \_\_\_\_\_

Formação em nível superior:

( ) graduação em Psicologia ( ) graduação em Pedagogia

( ) graduação / outros \_\_\_\_\_

( ) Especialização em

\_\_\_\_\_

( ) Mestrado

área \_\_\_\_\_

( ) Doutorado

área \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como professor das séries iniciais (experiência):

( ) até 5 anos ( ) entre 5 e 10 anos ( ) entre 10 e 20 anos ( ) acima de 20 anos

1-Considerando os problemas e as necessidades de meu cotidiano profissional, eu diria que, em minha formação, os conteúdos de Psicologia da Educação foram:

abordados de forma superficial devido a carga horária insuficiente.	( )
abordados de forma muito teórica e distante da realidade de sala de aula.	( )
abordados dando ênfase aos conteúdos sobre desenvolvimento humano e diferenças individuais.	( )
abordados de forma a permitir um conhecimento mais concreto sobre o aluno e sua realidade.	( )
abordados visando a realidade escolar, onde a problematização de tal realidade é constante.	( )
abordados de forma adequada para preparar o futuro professor para lidar com a realidade do cotidiano escolar problematizando-a e fazendo a relação da prática com as diversas teorias psicológicas.	( )
abordados de forma a incentivar a experimentação, a observação e análise da própria prática na produção de conhecimento.	( )

**Observações:**

---

---

---

---

---

2-Visando atender às necessidades de meu cotidiano profissional, eu sugeriria as seguintes mudanças em relação à disciplina Psicologia da Educação nos cursos de formação docente?

Carga horária maior.	( )
Metodologia que faça a relação entre a teoria e a prática.	( )
Que os conteúdos sejam definidos a partir da realidade do cotidiano escolar.	( )
Que se busque constantemente na realidade e nas mudanças sociais a atualização de seus conteúdos.	( )
Que tenha como um de seus objetivos incentivar o futuro professor a desenvolver uma atitude crítica e de permanente investigação sobre sua prática cotidiana.	( )
Abordar mais assuntos sobre o contexto social/humano da criança e sua importância no processo ensino – aprendizagem.	( )
Que incentive o futuro professor a observar e analisar a própria prática para aperfeiçoar seus conhecimentos.	( )
Trabalho integrado entre o estágio supervisionado e a Psicologia para discussões sobre o cotidiano escolar.	( )

**Observações:**

---

---

---

---



---



---



---

3-Dentre os objetivos propostos abaixo, quais você alcançou em sua formação como professor das séries iniciais?

<b>DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E APRENDIZAGEM</b>	<p>Compreender a relação entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem através de diferentes enfoques.</p> <p style="text-align: center;">( ) Sim, em Psicologia da Educação    ( ) Sim, em minha experiência</p> <p style="text-align: center;">( ) Sim, na disciplina de_____</p>
	<p>Compreender que o professor atua na escola com o sujeito em desenvolvimento.</p> <p style="text-align: center;">( ) Sim, em Psicologia da Educação    ( ) Sim, em minha experiência</p> <p style="text-align: center;">( ) Sim, na disciplina de_____</p>
	<p>Compreender que apesar das concepções teóricas destacarem características universais presentes em fases/estágios do desenvolvimento humano, não se pode idealizar a criança (sujeito concreto) inserida numa dinâmica de situações complexas permeadas pelo universal e pelo específico.</p> <p style="text-align: center;">( ) Sim, em Psicologia da Educação    ( ) Sim, em minha experiência</p> <p style="text-align: center;">( ) Sim, na disciplina de_____</p>

	<p>Compreender que a concepção de desenvolvimento cognitivo adotada irá determinar também o planejamento, as metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem.</p> <p>( ) Sim, em Psicologia da Educação ( ) Sim, em minha experiência</p> <p>( ) Sim, na disciplina de_____</p>
	<p>Compreender que o professor irá facilitar o desenvolvimento em curso, intervindo através de mediações adequadas.</p> <p>( ) Sim, em Psicologia da Educação ( ) Sim, em minha experiência</p> <p>( ) Sim, na disciplina de_____</p>
	<p>Reconhecer a necessidade do professor desenvolver um senso de observação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem na criança.</p> <p>( ) Sim, em Psicologia da Educação ( ) Sim, em minha experiência</p> <p>( ) Sim, na disciplina de_____</p>
	<p>Reconhecer que a criança traz para a escola uma série de construções/apropriações anteriores ou paralelas (repertório lingüístico, cultural e pessoal), que precisa ser aproveitado e reelaborado na escola.</p> <p>( ) Sim, em Psicologia da Educação ( ) Sim, em minha experiência</p> <p>( ) Sim, na disciplina de_____</p>
	<p>Compreender que as mediações proporcionadas pela escola/professor tanto podem favorecer quanto desfavorecer o desenvolvimento da criança.</p> <p>( ) Sim, em Psicologia da Educação ( ) Sim, em minha experiência</p> <p>( ) Sim, na disciplina de_____</p>

**Observações:**

---

---

---

---

---

<b>AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO</b>	<p>Compreender que a relação que o aluno trava com o saber elaborado é precedida por sua relação com o professor.</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Sim, em Psicologia da Educação    <input type="checkbox"/> Sim, em minha experiência</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Sim, na disciplina de_____</p>
	<p>Compreender que apesar da escola privilegiar os processos intelectuais no processo de ensino e aprendizagem, o professor deve considerar a dimensão afetiva na relação com seus alunos.</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Sim, em Psicologia da Educação    <input type="checkbox"/> Sim, em minha experiência</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Sim, na disciplina de_____</p>
	<p>Compreender a estruturação do desenvolvimento afetivo em etapas e seu entrelaçamento dinâmico com fatores biológicos, relações parentais, interpessoais e fatores de natureza sociocultural.</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Sim, em Psicologia da Educação    <input type="checkbox"/> Sim, em minha experiência</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Sim, na disciplina de_____</p>
	<p>Reconhecer que pensar o aluno concreto significa valorizar a dimensão afetiva tanto quanto a dimensão cognitiva, identificando, ao mesmo tempo, o papel dos fatores externos no</p>

	<p>desenvolvimento no seio dos quais se encontram a escola e o professor.</p> <p>( ) Sim, em Psicologia da Educação    ( ) Sim, em minha experiência</p> <p>( ) Sim, na disciplina de _____</p>
	<p>Reconhecer que o processo de aprendizagem sofre influência da história relacional do aluno. Por exemplo, as condições da criança na tolerância à frustração do erro, inerente ao processo de aprendizagem, está ligada a sua estruturação afetiva.</p> <p>( ) Sim, em Psicologia da Educação    ( ) Sim, em minha experiência</p> <p>( ) Sim, na disciplina de _____</p>
	<p>Identificar características, influências, interesses e problemáticas próprias da clientela escolar que se tem nas séries iniciais.</p> <p>( ) Sim, em Psicologia da Educação    ( ) Sim, em minha experiência</p> <p>( ) Sim, na disciplina de _____</p>
	<p>Compreender que o professor encontrará uma clientela heterogênea, inclusive com adolescentes nas séries iniciais e que estes têm necessidades e interesses diferenciados dos alunos mais novos.</p> <p>( ) Sim, em Psicologia da Educação    ( ) Sim, em minha experiência</p> <p>( ) Sim, na disciplina de _____</p>
	<p>Compreender a importância do papel do professor no processo de apropriação do conhecimento sistematizado e que tal processo vincula-se à construção de sentimentos de segurança, limites, auto-imagem e auto-estima.</p> <p>( ) Sim, em Psicologia da Educação    ( ) Sim, em minha experiência</p>

	<p>( ) Sim, na disciplina de _____</p>
	<p>Compreender que o campo da relação professor-aluno é um campo de exercício da cidadania, na medida que envolve a questão da “condição de continência”, que é uma construção na qual se levam em conta desejos e necessidades pessoais tanto as necessidades coletivas.</p> <p>( ) Sim, em Psicologia da Educação    ( ) Sim, em minha experiência</p> <p>( ) Sim, na disciplina de _____</p>
	<p>Compreender a importância da linguagem e afetividade na escola, pois a linguagem é constitutiva do sujeito, sendo preciso entendê-la como instrumento de ajuda nos conflitos infantis.</p> <p>( ) Sim, em Psicologia da Educação    ( ) Sim, em minha experiência</p> <p>( ) Sim, na disciplina de _____</p>
	<p>Compreender que o trabalho com a criança tem que ser muito significativo para ambos – professor e aluno.</p> <p>( ) Sim, em Psicologia da Educação    ( ) Sim, em minha experiência</p> <p>( ) Sim, na disciplina de _____</p>
	<p>Reconhecer o homem como simultaneamente cognitivo, afetivo, biológico, cultural, estético, lúdico, sexual, comportamental, social, econômico, político e histórico.</p> <p>( ) Sim, em Psicologia da Educação    ( ) Sim, em minha experiência</p> <p>( ) Sim, na disciplina de _____</p>

**Observações:**

---



---



---



---

---



---



---



---



---

<b>DIVERSIDADE NO CONTEXTO SOCIAL DA CRIANÇA</b>	<p>Compreender a importância do meio cultural e quanto esta influência determina diferentes modos de ser e agir.</p> <p style="text-align: center;">( ) Sim, em Psicologia da Educação    ( ) Sim, em minha experiência</p> <p style="text-align: center;">( ) Sim, na disciplina de_____</p>
	<p>Compreender que o professor atuará num campo de grande diversidade humana.</p> <p style="text-align: center;">( ) Sim, em Psicologia da Educação    ( ) Sim, em minha experiência</p> <p style="text-align: center;">( ) Sim, na disciplina de_____</p>
	<p>Compreender que em função das condições de desenvolvimento das crianças na sociedade atual, o professor precisa estar preparado para lidar com questões como a violência e a sexualidade.</p> <p style="text-align: center;">( ) Sim, em Psicologia da Educação    ( ) Sim, em minha experiência</p> <p style="text-align: center;">( ) Sim, na disciplina de_____</p>
	<p>Compreender o papel preventivo da educação escolar perante problemas que atingem a dimensão social.</p> <p style="text-align: center;">( ) Sim, em Psicologia da Educação    ( ) Sim, em minha experiência</p>

	<p>( ) Sim, na disciplina de _____</p>
	<p>Observar as condições reais de desenvolvimento de seus alunos e a partir de tal observação questionar as concepções de infância transmitidas nos cursos de formação docente.</p> <p>( ) Sim, em Psicologia da Educação ( ) Sim, em minha experiência</p> <p>( ) Sim, na disciplina de _____</p>
	<p>Reconhecer a diversidade de contextos humanos presentes, especialmente na escola pública, onde muitos alunos não têm suas necessidades básicas atendidas.</p> <p>( ) Sim, em Psicologia da Educação ( ) Sim, em minha experiência</p> <p>( ) Sim, na disciplina de _____</p>
	<p>Valorizar a interação social, levando em consideração questões culturais e históricas do meio social concreto do aluno.</p> <p>( ) Sim, em Psicologia da Educação ( ) Sim, em minha experiência</p> <p>( ) Sim, na disciplina de _____</p>
	<p>Atuar na diversidade humana tendo em vista um relacionamento que favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem, considerando os aspectos culturais que incidem sobre o desenvolvimento infantil.</p> <p>( ) Sim, em Psicologia da Educação ( ) Sim, em minha experiência</p> <p>( ) Sim, na disciplina de _____</p>

**Observações:** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

ANEXO 3  
Questionário exploratório.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

**1-**Quais os maiores problemas (ou mais freqüentes) com os quais você se depara em seu cotidiano profissional?

---

---

---

---

---

---

---

---

**2-**No que o conteúdo de Psicologia oferecido em seu processo de formação inicial o preparou para lidar com tais problemas?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3-Quais mudanças você proporia em relação ao conteúdo oferecido em Psicologia da Educação nos cursos de formação docente, no sentido de melhor preparar o futuro professor para lidar com seu cotidiano profissional?

---

---

---

---

---

---

---

---

