



Camila Lopes Cravo de Lacerda

**O ensino de Psicologia da Educação nas
licenciaturas: percepções de licenciandos,
licenciados e formadores**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a. Zena Eisenberg

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2019



Camila Lopes Cravo de Lacerda

O ensino de Psicologia da Educação nas licenciaturas: percepções de licenciandos, licenciados e formadores

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Ciências Humanas/Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Prof^a. Zena Winona Eisenberg

Orientadora

Departamento de Educação – PUC- Rio

Prof^a. Giselle Braga de Aquino

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof^a. Laura Cristina Stobäus

Departamento de Educação – PUC- Rio

Prof^a. Maria Inês Marcondes

Departamento de Educação – PUC- Rio

Prof^a. Priscila Larocca

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Rio de Janeiro, 27 de fevereiro de 2019

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Camila Lopes Cravo de Lacerda

Graduou-se em Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em 2008. Cursou Psicopedagogia Institucional na Faculdade Aldeia de Carapicuíba (FALC) em 2009. Concluiu, em 2012, o Mestrado em Letras no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/PUC-JF). Foi coordenadora do PIBID Química e Pedagogia entre os anos de 2012 a 2015. Participou de diversos congressos e possui vários trabalhos publicados na área de Educação/Ciências Humanas. Integra grupos de pesquisa na mesma área. É professora na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Atua no curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Leopoldina.

Ficha Catalográfica

Lacerda, Camila Lopes Cravo de

O ensino de Psicologia da Educação nas licenciaturas : percepções de licenciandos, licenciados e formadores / Camila Lopes Cravo de Lacerda ; orientadora: Zena Eisenberg. – 2019.
273 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019.
Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Psicologia da Educação. 3. Formação de professores. 4. Percepções dos licenciandos. 5. Licenciados e formadores. I. Eisenberg, Zena Winona. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

À minha orientadora e Professora Zena Eisenberg pelo estímulo e parceria para a realização deste trabalho, por crer em mim e me aceitar como orientanda, apesar da distância física.

À PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Aos amigos do Grudhe, que foram muito gentis!

À minha querida Tia Edyr, primeira professora, que soube ler meu olhar.

A todos os meus ex-alunos e alunos, lembrando em especial o Ugleydson, que foi o que me deu o primeiro chute na canela (literal). Vocês me ensinam a todo momento e tem muita paciência com meus neologismos!

Aos meus amigos e incentivadores da UEMG: Juliana Vanir, Zé Emílio, Kelly Silva, Marco A. Barroso, Nilza, Vivi, Lu, Cris, Priscilla Paschoalino (aos amigos do bonde da Argentina, não foi preciso, viu?!), aos amigos do Doutorado – Andréia Toledo, Ronny e Alessandra –, por todo o apoio.

Ao PIBID Química e Pedagogia, equipes que fiz parte, obrigada às primeiras coordenadoras, aos amigos professores e aos alunos bolsistas. Como coordenadora de projeto, entendi, na prática, o melhor sentido da formação de professor.

Aos meus professores do Doutorado – Isabel Lélis, Maria Inês Marcondes, Ana Waleska (*in memoriam*) e Marcelo Andrade (*in memoriam*) –, pelas importantes contribuições.

Aos professores que participaram das bancas de Qualificação 1 e 2.

Aos membros da comissão examinadora.

A todos os professores e funcionários do Departamento de Educação pelos ensinamentos e pela ajuda.

A Lúcia, por ser a minha companheira na criação de minhas filhas e organização de meu lar. Eu sempre no computador e você organizando tudo ao nosso redor.

Aos pais de meu esposo, pela educação, atenção e carinho consagrados às minhas filhas e a mim, em todas as horas em que eu me dedicava à pesquisa.

Às minhas filhas, Ana Carolina e Ana Clara, que mesmo não entendendo muito bem o significado disso tudo, estiveram a meu lado, mesmo nas crises. Finalmente, ao pai das meninas. Obrigada, Alex. Sem você, não haveria jeito, foram quatro anos de muitos desafios, noites não dormidas, sufocos que só nós sabemos. Te devo essa!

Resumo

Lacerda, Camila Lopes Cravo de; Eisenberg, Zena Winona (Orientadora). **O ensino de Psicologia da Educação nas licenciaturas: percepções de licenciandos, licenciados e formadores**. Rio de Janeiro, 2019. 273p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A disciplina Psicologia da Educação se apresenta como parte importante da profissionalização docente, apesar de, muitas vezes, ser desconsiderada nos cursos de formação. Diante disso, nesta tese, buscamos investigar a influência dessa disciplina na formação de professores. Verificamos as expectativas e percepções dos licenciandos, licenciados e professores de Psicologia da Educação. Para o desenvolvimento da pesquisa, contamos com a participação de 159 alunos licenciandos e bolsistas do PIBID de uma universidade pública de Minas Gerais. Participaram também quatro alunas egressas da universidade, ex-participantes do PIBID, e sete professoras de Psicologia da Educação da mesma universidade. Procedemos a uma pesquisa do tipo quanti-qualitativa; aplicamos questionários, coordenamos uma roda de conversa e fizemos um estudo dos documentos curriculares da universidade. Com relação aos documentos, os dados demonstraram pouca carga horária destinada à disciplina na maior parte dos cursos e uma localização na estrutura curricular que oblitera uma articulação mais contundente com as outras disciplinas dos cursos, principalmente as que tratam da formação do professor. Das quatro integrantes da roda de conversa, três deixaram demarcada, em suas falas, a importância de tudo que estudaram na disciplina. Elas dizem que os tópicos estudados, que fizeram parte de seus percursos formativos, foram de grande valia na consolidação de suas práticas, assim, também, rememoraram como se reportam na prática a esses conhecimentos, trazendo os conteúdos estudados no auxílio e orientação em cada fase do desenvolvimento de suas crianças. O ensino promovido parecia priorizar algumas teorias e técnicas de ensino, sendo elas justificadas por estarem em consonância com as necessidades dos alunos e com suas expectativas em relação à disciplina. Verificamos uma porcentagem alta de técnicas/métodos tradicionais utilizados, ainda que, para as professoras, os conteúdos

fossem abordados de forma satisfatória. Vimos que os alunos das licenciaturas, ao ingressarem nos cursos de formação, tinham expectativas positivas com relação à disciplina de Psicologia da Educação, desejavam cursá-la e acreditavam ser ela essencial para sua formação. Além disso, eles tinham boas lembranças das práticas elaboradas por seus professores em sala de aula, mesmo percebendo as técnicas utilizadas como conservadoras e tradicionais. Os participantes identificaram um diálogo entre a disciplina Psicologia da Educação e outras áreas específicas da formação e foram categóricos quando disseram que a disciplina complementa as demais, mas demonstraram insatisfação com relação aos meios pelos quais o diálogo acontece, argumentando faltar estabelecer um diálogo maior entre teoria e prática, uma vez que somente metade deles disse se sentir preparada para lidar com a realidade do cotidiano escolar.

Palavras-chave

Psicologia da Educação; formação de professores; percepções dos licenciandos, licenciados e formadores.

Abstract

Lacerda, Camila Lopes Cravo de; Eisenberg, Zena Winona (Advisor). **The Teaching of Educational Psychology in Teacher Training: Perceptions of Students, Teachers and Teacher-trainers**. Rio de Janeiro, 2019. 273p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The study of Educational Psychology is an important part of teacher professionalization, even though it is not considered as part of teacher training. Therefore, we investigate the influence of the discipline on teacher training and the expectations and perceptions of the graduates. The participants of our research were 159 graduates and PIBID scholarship students from a public university in Minas Gerais. We also had the participation of four students – former participants of the PIBID – from the university, as well as seven professors of Educational Psychology from the same university, and we conducted a quantitative-qualitative research. Our methodology included questionnaires, a conversation with some alumni students, and a study of the curricular documents of the university. Regarding the documents, the data revealed limited allocation time for Educational Psychology in most teacher training courses. Also, its role in the curricular structure seemed to obliterate a stronger articulation with other courses, especially those that deal with teacher training. The participating professors affirmed that the role assigned to the discipline was to train teachers, with special attention to the processes of human development and learning, and they showed concern with articulating the contents taught, having as a parameter the age group with which their students would work in the future. The teaching practices seemed to prioritize some theories and teaching techniques, based on the needs of students and their expectations regarding the subject. We verified the presence of a high percentage of traditional techniques/methods used, and, for the teachers, the contents were approached in a satisfactory way. We saw that undergraduate teaching students, upon their training courses, had positive expectations regarding the discipline of Educational Psychology, wished to take it, as well as believed it to be essential for their education. They manifested positive perceptions in relation to the Educational Psychology classes, considering them a

positive addition to their coursework, and ways of eliciting good memories of the practices elaborated by their professors in the classroom, even while at the same time perceiving the techniques used as conservative and traditional. Participants identified a dialogue between the discipline of Educational Psychology and other areas, specific to their degree, and were categorical in saying that the discipline complements the others. However, they showed dissatisfaction in relation to the means by which dialogue takes place, attributing it to a lack of dialogue between theory and practice, because only half of them claimed to feel prepared to deal with the reality of everyday school life.

Keywords

Educational Psychology; Teacher Training; Expectations and Perceptions of Students, Teachers and Teacher-trainers.

Sumário

1 Introdução	18
2 Profissionalização docente e formação nas licenciaturas	27
2.1. Profissão professor na atualidade	41
2.2. A formação nas licenciaturas: contextualizando a política de formação docente - PIBID	54
3 Aspectos históricos do surgimento da Psicologia da Educação	61
3.1. A Psicologia da Educação e seu lugar nas normativas legais e currículos das licenciaturas	68
3.2. Revisão de literatura: algumas pesquisas que tratam da Psicologia da Educação	79
4 Metodologia	86
4.1. Marco teórico	86
4.2. Verificação empírica	87
4.3. Amostra da pesquisa	88
5 Instrumentos de coleta de dados e caminhos das análises feitas	90
5.1. Estudo documental: leitura dos Projetos Pedagógicos de Curso	90
5.2. Questionário destinado aos alunos (Anexo 6)	93
5.2.1. O pré-teste e o estudo-piloto do questionário dos alunos	95
5.2.2. Estudos-piloto para adquirir consistência interna	97
5.3. Questionário destinado aos professores de Psicologia da Educação (Anexo 7)	101
5.3.1. O pré-teste e o estudo-piloto do questionário para professores	101
5.3.2. Análise dos questionários	102
5.4. Roda de conversa (Anexo 4)	103
5.4.1. Análise da roda de conversa	107
6 Análise e interpretação dos dados	110
6.1. O lugar que ocupa a Psicologia da Educação nos projetos pedagógicos de curso da instituição estudada	111
6.2. Apresentando os alunos das licenciaturas	132

6.2.1. Sexo dos estudantes: alunos homens e mulheres	135
6.2.2. Idade e escolaridade anterior à graduação dos alunos participantes da pesquisa	138
6.3. As expectativas dos alunos das licenciaturas em relação à disciplina Psicologia da Educação	143
6.4. As percepções dos alunos das licenciaturas em relação à disciplina Psicologia da Educação	150
6.5. A disciplina Psicologia da Educação e seus desdobramentos na atuação profissional e no exercício na docência (a voz das ex-alunas).....	167
6.6. Perfil dos professores de Psicologia da Educação na instituição estudada.....	184
6.6.1. A Psicologia da Educação nas licenciaturas: o olhar dos professores formadores de professores.....	195
7 Conclusão	212
8 Referências Bibliográficas	221
9 Anexos	240
Anexo1: Parecer Comissão de Ética da PUC-Rio.....	240
Anexo 2: Termo de consentimento livre e esclarecido: professores de Psicologia da Educação	241
Anexo 3: Termo de consentimento livre e esclarecido: alunos das licenciaturas e alunos egressos	244
Anexo 4: Roteiro da roda de conversa	247
Anexo 5: Roteiro para análise dos documentos (PPC)	248
Anexo 6: Questionário aplicado aos alunos	249
Anexo 7: Questionário aplicado aos professores	262

Lista de figuras

Figura 1	Organização do PIBID	56
Figura 2- Gráfico 1	Sexo dos licenciandos respondentes à pesquisa	135
Figura 3	Licenciatura e formação anterior- detalhamento	142
Figura 4	Expectativa quanto à disciplina	145
Figura 5	Espaço ocupado pela disciplina na licenciatura	147
Figura 6	Contribuições da disciplina na licenciatura	148
Figura 7	Esquema resumo Expectativas dos alunos	150
Figura 8	Categorias analíticas derivadas da variável 3- Percepção	151
Figura 9- Variável 1	As aulas de Psicologia da Educação na percepção dos alunos das licenciaturas	152
Figura 10- Gráfico 4	Técnicas utilizadas	153
Figura 11- Variável 2	Diálogo entre a disciplina Psicologia da Educação e área específica de formação na graduação	158
Figura 12- Gráfico 5	Como ocorreu o diálogo	161
Figura 13- Variável 3	Vinculação entre os conteúdos curriculares da Psicologia da Educação e o cotidiano escolar	164
Figura 14- Mapa cognitivo 1	Psicologia da Educação e a formação para a docência	172
Figura 15- Mapa cognitivo 2	Lembranças e práticas baseadas na Psicologia da Educação	179
Figura 16- Gráfico 6	Tempo de trabalho com a disciplina Psicologia da Educação	192

Figura 17	Perfil geral dos docentes pesquisados	194
Figura 18- Gráfico 7	Temas trabalhados em sala de aula	206
Figura 19- Gráfico 8	Técnicas trabalhadas em sala de aula	209

Lista de tabelas

Tabela 1	E-mails enviados e respostas por unidade acadêmica	106
Tabela 2	Quantidade de alunos bolsistas respondentes	133
Tabela 3	Participação de alunos por unidade acadêmica, licenciatura e período	134
Tabela 4	Número de matrículas por curso e sexo dos alunos das licenciaturas	137
Tabela 5	Idade de matrícula do ensino superior dos alunos participantes da pesquisa	139
Tabela 6	Comparativo tipo de Ensino Médio entre MEC (2005) e pesquisa realizada (2017)	141
Tabela 7	Temas mais trabalhados em sala de aula	162
Tabela 8	Composição dos docentes por sexo e idade	185
Tabela 9	Perfil de formação dos docentes participantes da pesquisa	188
Tabela 10	Comparativo entre professor efetivo/contratado	189
Tabela 11	Professor efetivo/contratado e tempo de trabalho	190
Tabela 12	Professor efetivo/contratado e licenciatura por período	191
Tabela 13	Atividades atribuídas ao professor	191
Tabela 14	Tempo de atuação na disciplina Psicologia da Educação x tempo de trabalho no ensino superior	193
Tabela 15	Documentos que norteiam a prática – Bloco 1	196
Tabela 16	O papel da Psicologia da Educação na formação – Bloco 2	200
Tabela 17	Temas trabalhados em sala de aula	207
Tabela 18	Técnicas trabalhadas em sala de aula	209

Lista de quadros

Quadro 1	Questionamentos sobre a Psicologia da Educação	21
Quadro 2	Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) analisados	92
Quadro 3	Classificação das questões do questionário em relação à variável pesquisada	95
Quadro 4	Alterações observadas no questionário piloto	100
Quadro 5	Classificação das questões do questionário em relação à variável pesquisada	102
Quadro 6	Tópicos do roteiro da roda de conversa e seus objetivos	105
Quadro 7	Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) analisados	114
Quadro 8	Dados gerais da disciplina Psicologia da Educação nos PPC das licenciaturas	116
Quadro 9	Adequações em relação ao estabelecido pelas DCN (2015)	118
Quadro 10	Alterações feitas na carga horária Psicologia da Educação	119
Quadro 11	Período de oferta da disciplina na Estrutura curricular dos cursos e sua carga horária	121
Quadro 12	Bloco 2: Lugar da Psicologia da Educação do PPC das unidades	125
Quadro 13	Tópicos do roteiro da Roda de conversa e seus objetivos	168
Quadro 14	Caracterização dos participantes da Roda de conversa	169
Quadro 15	Pergunta 26 – Os conhecimentos teóricos tratados pela Psicologia da Educação são fundamentais para se formar um bom professor?	201

Lista de abreviaturas

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico	42
CEFAM – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério	44
CONSED – Conselho dos Secretários Estaduais da Educação	44
EAD – Ensino a Distância	49
IES – Instituto de Ensino Superior	50
RAIS – Relação Anual de Informações Sociais	51
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego	52
PNE – Plano Nacional de Educação	54
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	54
DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica	54
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	70
PCN – Parâmetro Curricular Nacional	75
BNCC – Base Nacional Comum Curricular	75
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada	75
PIBID – Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência	86
PPC – Projetos Pedagógicos de Curso	91
Grudhe – Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação	96
COEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão	114
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes	141

Fracassei em tudo o que tentei na vida.
Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui.
Tentei salvar os índios, não consegui.
Tentei fazer uma universidade séria e fracassei.
Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei.
Mas os fracassos são minhas vitórias.
Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu.

Darcy Ribeiro (1922-1997)

1

Introdução

Há dez anos, nos encontramos diretamente ligados à formação de professores para o magistério, atuando na formação de alunos nos cursos de Ciências Biológicas, licenciatura em Química e Pedagogia. Nesse percurso, pudemos perceber o quanto a licenciatura é deixada de lado em detrimento a graduações mais valorizadas acadêmica e socialmente. Sob vários aspectos, esse evento ocorre, inclusive, e vigora no comportamento dos administradores das instituições de ensino, corpo docente e nos discentes que compõem o quadro formativo dessas mesmas licenciaturas.

Percebemos que o ensino de Psicologia da Educação nos cursos de formação, em grande maioria, é restrito à transmissão de conteúdos referentes aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e seus respectivos fundamentos teóricos (GUERRA, 2000). Silva (2003) afirma que essa maneira de trabalho conserva uma concepção dicotomizante do processo de ensinar e aprender e acaba direcionando o educador a “perceber o processo de aprender do aluno como algo individual, sem relação, portanto, com o seu trabalho, o ensinar” (SILVA, 2003, p. 30). O pouco usufruto dos conteúdos pertinentes à disciplina Psicologia da Educação na formação dos licenciandos, muitas vezes, é compreendido frente à ideologia veiculada de que a Psicologia da Educação trataria somente dos aspectos teóricos, constituindo-se em base para os processos práticos da educação (PEDROZA, 2003).

As pesquisas feitas com licenciandos (BRANCO, 1988; LAROCCA, 1996; PUTINI, 1988; KULLOK, 2000) sinalizam as mais importantes análises à disciplina Psicologia da Educação, que dizem respeito à falta de contextualização com a realidade, pouca articulação entre os aspectos teóricos e os práticos, carga horária reduzida e a inexistência de vínculos entre o conteúdo psicológico e a área específica do curso do futuro professor. Todos esses fatores acabam por implantar uma sensação de frustração ao final do curso (FINI, 1987). No entanto, apesar dos comentários muitas vezes desfavoráveis, estudos já demonstraram que as noções de Psicologia da Educação são vistas como fundamentais ao percurso formativo/educativo pelos

estudantes licenciandos (LAROCCA, 1996; GUERRA, 2000) e por professores já atuantes (RODRIGUES & ESTEVES, 1993).

Existe um descompasso entre o que se fala, se faz, e se sente em relação às licenciaturas, pois, em uma breve leitura de projetos pedagógicos dos mais variados cursos, podemos ver claramente o viés bacharelesco¹ que compõe os percursos formativos dos cursos de formação para professores. Podemos dizer que ainda vigora na prática a ideologia preconizada pelo modelo de trabalho veiculado no país por longo período, o modelo denominado 3+1² (FREITAS, 2000b).

Existem manejos e arranjos em relação à carga horária relacionada às disciplinas de caráter pedagógico que desqualificam a formação, assim como a inexistência de espaços de reflexão para os estágios supervisionados (GATTI, 2010). Outro ponto relevante diz respeito às práticas pedagógicas, que deveriam ser o conector entre teorias e práticas, mas têm seu escasso tempo de funcionamento diluído no tempo reservado ao montante das disciplinas em geral.

Nessa perspectiva de desagrado em relação à formação docente da atualidade, pensamos em uma maneira de perceber os saberes da docência e as assertivas da formação de professores. Mas por que pensar e discutir a Psicologia da Educação?

Nosso estudo, fruto das leituras na área da Educação e da Psicologia da Educação, construídos no doutoramento, nos mobiliza em direção a uma pesquisa sobre o local que ocupa e o papel que essa disciplina curricular exerce na formação de professores hoje devido à importância historicamente atribuída à ela, em termos de discurso institucionalizado e também da fala recorrente entre os discentes, que é de

¹Sintomas da síndrome de bacharelado: “valorização excessiva dos conteúdos específicos acompanhada de uma certa dose de rejeição à formação pedagógica para professor (LAROCCA, 2000).

² O curso de Pedagogia enquadrava-se na tipologia bacharelado ao lado dos outros da faculdade e a licenciatura era alcançada ao frequentar-se o curso de Didática, com duração de 1 ano. A formação de professores era construída da seguinte maneira: 3 anos de um curso de bacharelado, mais 1 ano de frequência no curso de Didática, de onde se originou a alcunha: ‘3+1’, nas palavras de Leda Scheibe: “as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, encarregadas da formação de recursos humanos para a Educação, originaram-se da Reforma Francisco Campos, em 1931, porém, só conseguiram estruturar-se em 1939, pelo Decreto Lei nº 1190. Este Decreto deu início ao esquema “3+ 1”, estrutura que foi mantida até os anos 60, e que previa para as FFCL uma seção de “Didática”, destinada a habilitar os licenciados para lecionar no ensino secundário. Os alunos primeiro cursavam o que era denominado de “cursos ordinários” das “seções fundamentais” para que lhes fosse conferido o título de Bacharel; e ao bacharel que completasse o “curso de Didática” era concedido o diploma de Licenciado no grupo de disciplinas que formavam o seu curso de bacharelado (1983, p.31)”.

fundamental importância em suas formações, conforme já verificado em estudos da área (LAROCCA, 2000b; GUERRA, 2000).

Vemos, portanto, uma realidade paradoxal. Uma formação para docência cujo status diminui passo a passo a uma disciplina, a Psicologia da Educação, que se viu no decorrer dos anos, ser desacreditada nos cursos de formação por fatores sócio-políticos e ideologias de um contexto histórico específico, que acabaram por influenciá-la substancialmente (PATTO, 1981; 1987), mas que, ao mesmo tempo, influencia na construção do professor devido ao lugar de fundamentação que ocupa nos projetos pedagógicos das instituições, apesar das severas críticas sofridas.

Refletirmos sobre os formatos, a qualidade e o modelo da formação inicial disponíveis para os futuros professores nos interessa enquanto pesquisadora e professora que também forma professores e, para isso, propomos algumas questões que poderão nos orientar na busca pelos caminhos de uma formação professoral de qualidade.

Afunilamos, assim, nossas reflexões para aquela disciplina dos cursos de formação que, por longo tempo, ocupou lugar de destaque nos projetos pedagógicos e de curso, mas que, apesar de certo descontentamento por parte dos estudiosos da área (FINI, 1987; PEDROZA, 2003; BRANCO, 1988; LAROCCA, 1996; PUTINI, 1988; KULLOK, 2000) em relação à sua efetiva capacidade formativa, ao refletirmos dentro de dado contexto histórico de surgimento, formação e estabilização, ainda é considerada por aqueles que se formam como uma disciplina de destaque nas licenciaturas (LAROCCA, 2000b; GUERRA, 2000; RODRIGUES & ESTEVES, 1993). A disciplina curricular sobre a qual nos debruçamos é a Psicologia da Educação.

Indagamos em relação aos vários atores envolvidos no processo de formação inicial para professor: os alunos graduandos, professores de Psicologia da Educação e alunos egressos das licenciaturas. Na busca por respostas, compomos alguns questionamentos em relação à disciplina Psicologia da Educação, que foram dirigidos a vários sujeitos. Podemos conferir no quadro a seguir as questões propostas:

Quadro 1 - Questionamentos sobre a Psicologia da Educação

Alunos graduandos	Professores de Psicologia da Educação	Alunos egressos das licenciaturas	Disciplina Psicologia da Educação
Quais expectativas têm os licenciandos em relação às aprendizagens advindas da Psicologia da Educação?	Quem são e como pensam a docência os professores de Psicologia da Educação das licenciaturas?	Os egressos se lembram das aulas de Psicologia da Educação que tiveram na graduação?	Quais contribuições a Psicologia da Educação pode oferecer aos futuros professores?
Como os estudantes das licenciaturas percebem os saberes a que são expostos por meio da Psicologia da Educação?	O ensino de Psicologia da Educação prioriza uma teoria/prática em detrimento de outras?	No dia-a-dia de suas salas de aula, conseguem colocar em prática os conteúdos estudados? Como?	Quais conhecimentos são importantes à formação do professor, em relação à disciplina Psicologia da Educação?
	As teorias/práticas estudadas instrumentalizam o futuro professor para o cotidiano escolar?		Quais as relações que se estabelecem nos cursos de formação entre os conhecimentos psicológicos e a prática educativa?

Fonte: elaborado pela autora

Fundamentando-nos nas interrogações das questões apresentadas no quadro exposto e, ao seguirmos a ideia de ser a Psicologia da Educação uma necessidade formativa nas licenciaturas, que se apresenta como constituinte daquilo que cremos ser um item importante da profissionalização docente, debruçamo-nos sobre a seguinte temática:

- A importância da disciplina curricular Psicologia da Educação na formação de professores e as expectativas e percepções dos licenciandos acerca dessa disciplina em suas formações.

Nossos objetivos são:

1. Identificar as expectativas dos alunos das licenciaturas em relação às aprendizagens advindas da disciplina Psicologia da Educação;
2. Identificar e descrever as percepções de alunos licenciandos, licenciados e formadores acerca das aprendizagens perpetradas através da disciplina curricular Psicologia da Educação em suas formações;
3. Compreender se o que se ensina em Psicologia da Educação, instrumentaliza o futuro profissional da educação para o exercício da profissão;
4. Saber quais metodologias/técnicas são empregadas pelos professores em suas aulas de Psicologia da Educação;
5. Averiguar quais conteúdos são veiculados nas salas de aula de Psicologia da Educação;

6. Identificar os conhecimentos psicológicos e as práticas educativas que se estabelecem nos cursos de formação;
7. Analisar os Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas investigadas no que tange ao lugar da Psicologia da Educação na formação de professores;
8. Construir um panorama representativo do local e importância atribuída à Psicologia da Educação para a formação docente na perspectiva da instituição formadora.

Perfazendo a questão que se segue, ponto principal de pesquisa, indagamos se:

- O ensino de Psicologia da Educação, da forma como é desenvolvido hoje, atende às expectativas dos alunos das licenciaturas em relação às aprendizagens para a profissão docente?
- Quais são as percepções desses alunos no que se refere à Psicologia da Educação e à formação profissional?

Vale destacar, para compreensão mais exata da proposta que empreendemos, o que consideramos em relação aos conceitos: expectativa e percepção. Segundo o dicionário de filosofia de Abbagnano (2007), obra que recorremos como baliza de nosso entendimento, a palavra expectativa está relacionada à designação de um atributo emocional do indivíduo que se caracteriza por:

[...] antecipação de um acontecimento futuro. Uma das formas da atenção ou atenção expectante, que é o preparo para a ação e a disposição das condições mentais capazes de enfrentá-la [...] é mantida no estágio de excitação, com inibição das disposições à realização da ação, torna-se um estado semipatológico ou patológico, devido à exaltação das emoções (ABBAGNANO, 2007, p.417).

Dentro da caracterização posta, nos referimos ao termo expectativa conforme o primeiro significado elencado pelo autor, que diz a designação de “antecipação de um acontecimento futuro. Uma das formas da atenção ou atenção expectante” (ABBAGNANO, 2007, p.417). Então, ao tratarmos desse vocábulo/conceito em nossa pesquisa, estamos a nos referir ao sentimento que o aluno da licenciatura experimenta em relação às projeções perpetradas em seu mundo interior com relação

à disciplina Psicologia da Educação e os futuros desdobramentos teórico-práticos no campo do trabalho na docência.

Baseando-nos ainda na obra de Abbagnano (2007) e subordinados aos conceitos nela veiculados, por percepção:

Podemos distinguir três significados principais deste termo: 1º um significado generalíssimo, segundo o qual este termo designa qualquer atividade cognoscitiva em geral; 2º um significado mais restrito, segundo o qual designa o ato ou a função cognoscitiva à qual se apresenta um objeto real; 3º um significado específico ou técnico, segundo o qual esse termo designa uma operação determinada do homem em suas relações com o ambiente. No primeiro significado Percepção não se distingue do pensamento. No segundo, é o conhecimento empírico, imediato, certo e exaustivo do objeto real. No terceiro significado é a interpretação dos estímulos (ABBAGNANO, 2007, p.764).

Utilizamos, como ponto de referência, a terceira exposição de significado do conceito de percepção. Abbagnano (2007) nos esclarece que o terceiro sentido de percepção fala da interpretação dos estímulos, isto é, da construção ou do reencontro dos significados. Vale destacar que a definição apresentada simplifica de maneira genérica as características mais relevantes que as teorias psicológicas atuais utilizam para estabelecer sentido à percepção. Dentro desse amálgama teórico, destacam-se duas correntes: a) da importância dos fatores e das condições objetivas; b) as que insistem na importância dos fatores e das condições subjetivas (ABBAGNANO, 2007, p. 765).

Para nosso trabalho de pesquisa, nos acercamos do conceito de percepção, que se torna um elemento híbrido, fruto das expectativas do aluno, futuro professor, em relação às necessidades reais enquanto profissional da educação, mas levando em consideração os aspectos subjetivos (personalidade, anseios, motivação) que exercem influência sobre o objeto percebido (a disciplina Psicologia da Educação) e se corporificam em seu aprendizado. Em resumo, o conceito de percepção que adotamos refere-se à interpretação e construção/reconstrução de significados perpetrados pelos sujeitos da pesquisa, tendo em consideração suas expectativas e os aspectos intrínsecos e extrínsecos que os compõem.

Todos os questionamentos propostos têm como base o objeto central da pesquisa, mas também vão ao encontro de indícios observados em outros trabalhos; importa destacar que o encontro de algumas das respostas servirá de *feedback* ao campo educacional em geral e em particular ao que se ocupa da Psicologia da Educação na formação de professores por ser uma pesquisa de caráter descritivo-explicativo.

O texto estrutura-se em capítulos. No primeiro, ao qual nos ocupamos nesse ínterim, apresentamos uma introdução que elenca as motivações que levaram à construção da pesquisa; o nascimento do interesse pela formação de professores dentro da perspectiva da Psicologia da Educação; questionamentos de base; objetivos a serem alcançados, e, de maneira sucinta, a tentativa de elucidar a significação dos conceitos expectativas e percepção dos licenciandos, visto que nossa pretensão é entender esses elementos na formação dos alunos que participaram da pesquisa, além de breve apresentação dos capítulos subsequentes.

No segundo e terceiro capítulos, apresentamos uma revisão bibliográfica, e no segundo capítulo falamos sobre a profissionalização do docente (WITTORSKI, 2014; LESSARD, 2006; TARDIF, 2013; CHARLOT & SILVA, 2010; GAUTHIER & TARDIF, 2012; TAMBARA, 2002; VICENTINI & LUGLI, 2009; TANURI, 2000; SAVIANI, 2004 etc.) e a formação nas licenciaturas, discutimos também acerca da profissão do professor na atualidade e a formação nas licenciaturas (FLORES, 2014; ETZIONI, 1969; GIMENO, 1991; DUBAR, 1988; LESSARD, 2005; TARDIF & LESSARD, 2014; BALL, 2002; NÓVOA, 2009; GATTI & BARRETO, 2009; TEDESCO, 1998; FREITAS, 2007; SHULMAN, 2004; ALMEIDA-BIAJONE, 2007; GAUTHIER, 1998; GATTI, 2008, 2010; CORAZZA, 1997; MELLOUKI & GAUTHIER, 2004 etc.).

Buscamos desenvolver as reflexões até os dias atuais, ao englobar o surgimento da formação do profissional da educação, isto é, do professor e sua posição enquanto profissional no presente atrelada à política de formação docente-

PIBID³ (MORTATTI, 2013; BRASIL, DEB, 2013; BRASIL, 2016; FERNANDES, 2015), implementada no país como força de lei⁴ a partir do ano de 2013.

No terceiro capítulo, ressaltamos alguns aspectos históricos do surgimento da Psicologia da Educação enquanto campo de saber (COLL, *et al.*, 1999; COLL, 1988; GUERRA, 2000; PATTO, 1996, 2018; ANTUNES, 2008; etc.), sua entrada nos cursos de formação para professores (ANTUNES, 2003; PENNA, 1992; GOULART, 2010; SADALLA et al, 2002; COSTA, 1978, 2015; FERREIRA, 2010; BOCK et al, 2009; CARVALHO, 2001; SILVA, 1998; LAROCCA, 2002) e seu lugar nas normativas legais dos currículos das licenciaturas. Mostramos os cruzamentos existentes entre a Psicologia da Educação e a educação, além de trazermos ao debate algumas importantes pesquisas da área (BZUNECK, 1999; LAROCCA, 1999, 2000, 2007; COLL, 1999, 1988; 2000; ALMEIDA, 2005; GUERRA, 2003; GATTI, 2010; FREIRE, 1997; GIROUX, 1997; SCHÖN, 1992; NÓVOA, 2001; MACIEL & RAPOSO, 2006; AZZI & SADALLA, 2002; SILVA & NASCIMENTO, 2013; PUTINI, 1988; KULLOK, 2000 etc.).

No quarto capítulo, apresentamos o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento do trabalho e a natureza de sua composição. Descrevemos também os instrumentos que lançamos mão para construção e testagem de todas as etapas percorridas. Falamos dos meios pelos quais nos utilizamos para dar confiabilidade e validade aos instrumentos manipulados. Por fim, mostramos a arquitetura desenhada para definição da amostragem e suas peculiaridades (MINAYO, 2006; GIL, 1994; BABBIE, 2003; MOURA & LIMA, 2014; WARSCHAUER, 2001; GUIMARÃES, 2008; MINAYO, 2007).

³PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>.

⁴Lei nº 12.796 de 04 de maio de 2013 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. Em seu art.62, no § 5º que diz: A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 4 de abril de 2013). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1.

É na quinta parte do trabalho que explicitamos os mecanismos utilizados para o estudo e entendimento dos dados recolhidos através da empiria, nos dedicamos à descrição das análises dos dados encontrados (GOMES, 2007; GOMES et al., 2010; MINAYO, 2010). O sexto capítulo está subdividido em seis subtópicos nos quais buscamos explicitar nossos achados e as reflexões que recaíram por sob cada elemento destacado. Tratamos no primeiro deles de evidenciar o lugar que ocupa a Psicologia da Educação nos Projetos Pedagógicos de Curso da Instituição estudada, já no segundo terceiro e quarto subtópicos apresentamos os alunos das licenciaturas, montando seu perfil, dando ênfase às suas expectativas e percepções em relação à disciplina Psicologia da Educação.

No quinto subtópico discutido, observamos a disciplina Psicologia da Educação e seus desdobramentos na atuação profissional e no exercício na docência pela voz de um grupo de ex-alunas que atuam como regentes de turma. Finalizando nosso sexto capítulo, alcançamos o item 6.6, que tratou de entender o perfil do professor de Psicologia da Educação da universidade estudada, assim como eles percebem a disciplina que lecionam na perspectiva da formação de professores da educação básica.

Por fim, no sétimo capítulo, explicitamos nossas conclusões advindas de todas as análises efetivadas nessa pesquisa de doutorado, buscando um fechamento para todas as análises propostas e respostas às perguntas levantadas pela pesquisa.

2

Profissionalização docente e formação nas licenciaturas

Com o surgimento da escola⁵, nasce também a preocupação com a figura do professor e sua preparação para exercício da profissão. Constituiu-se a escola moderna dentro de alguns preceitos que devemos rememorar para, assim, podermos adensar nossa reflexão acerca da profissionalização da docência especificamente.

Vale destacar que concebemos o conceito “profissionalização” dentro do que é proposto por Lessard (2006) observando a profissionalização da mão-de-obra docente enquanto objeto de política de Estado: um conjunto de leis, regulamentos e ações profissionais, que age de maneira sistematizada e exige, dentre outras coisas, a formação adequada e condizente ao nível de ensino ocupado pelo docente; referencial de competências explícito; regulamentação de acesso ao emprego e formação contínua. Referimo-nos também ao definirmos a terminologia, junto a Wittorski (2014, p.897), ao sistema de *expertise* em pauta, “às competências, às capacidades, aos saberes, aos conhecimentos e aos elementos de identidade que caracterizam uma profissão” e que acabam por construir sua experiência de profissionalização.

Gerenciada pela instância empregadora, Estado, e a formadora, universidades, a profissionalização do docente trafega pelos caminhos da profissionalização da mão-de-obra e a profissionalização do seu contexto de trabalho (LESSARD, 2006). Lembramos que, no período compreendido entre os séculos XVII ao século XX, a escola primária foi destinada ao povo, para a construção de uma sociedade mais ou menos letrada, passível de implementação do ideário liberal burguês. A escola secundária foi destinada aos filhos das elites sociais. Verificamos que, somente no século XX, os níveis primário e secundário fundem-se, dando início a um projeto de

⁵ Como nos esclarece Nóvoa (1991, p.s/n) “a escola era uma opção possível, mas logo se tornará um investimento social inevitável”, pois se verifica que, junto à construção da modernidade, nasce também o pressuposto de sua gênese, a inauguração de uma escola popular que massificará uma relação entre adultos e crianças toda pedagógica. Pode-se dizer que a instituição escolar se torna a principal mediadora cultural determinante dos hábitos e costumes das sociedades classistas da atualidade. Para mais informações sobre como se deu a escola como a entendemos hoje, consultar: CANÁRIO (2006), FLEXOR (2001), NEVES (2002) e ROMANOWSKI (2007).

escolarização mais longo (TARDIF, 2013a; CHARLOT & SILVA, 2010) para a população.

Dentro dessa perspectiva, podemos dizer que falar em escolarização até o século XX é falar de escolarização primária, assim como em relação à formação de professores para o magistério tem a ver com o surgimento da Escola Normal. Os arranjos da organização do trabalho escolar são construções temporais e, nesse sentido, Maurice Tardif (2013b) concebe a evolução desse sistema em três períodos históricos, os quais elencamos a seguir: “**a idade da vocação** que predomina do século XVI ao XVIII, **a idade do ofício** que se instaura a partir do século XIX, **a idade da profissão** que começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX” (p.554, grifo nosso).

Tratamos, a seguir, dos períodos nomeados como a “idade da vocação” e a ‘idade do ofício’. Transferimos para o decorrer do texto e para o próximo tópico a análise mais atual e aprofundada, denominada por Tardif (2013b) como a “idade da profissão”.

Entre os séculos XVI e XVIII, as escolas servem como meio de propagação de um ideário, ora católico, ora protestante. Junto à Reforma Protestante, que exige de seus adeptos a leitura dos textos bíblicos⁶, portanto, torna-se imperioso que as crianças saibam ler, que elas frequentem locais onde se instrumentalizem para a vida social/religiosa. A Igreja Católica, em reação à expansão das instituições protestantes, oferece espaço à criação de novas escolas. Podemos dizer que a escola se expande por conta da luta religiosa que vigorava naquele momento (GAUTHIER & TARDIF, 2012).

Na Europa, até fins do século XVIII, toda a cobertura escolar era feita por instituições religiosas particulares. Eram escolas elementares alocadas sob a tutela das igrejas locais. Conforme nos diz Tardif (2013b), o ensino praticado nesse período era realmente uma ‘profissão de fé’ no sentido absoluto do termo profissão. Vemos duas possibilidades de significação construída pelo autor em relação ao termo e a pertinência do mesmo em relação às nossas reflexões.

⁶ Possibilitada pela imprensa de Gutenberg (FERNANDES, 2018).

Em primeiro instante, o significado de ‘profissão’ trata de indicar a dedicação em tempo integral, e era o que realmente acontecia, homens e mulheres de igreja dedicavam-se integralmente a ensinar, a professar, consagravam a vida absolutamente a essa tarefa. Em segundo momento, ‘profissão’, denota professar, pois exprime a adoção de uma conduta pública aos moldes daquilo que se esperava de um professor, uma conduta moralizada (em acordo com as normas sociais vigentes) (TARDIF, 2013b). Podemos inferir que o ensino nessa perspectiva acontecia em sua prática como uma atividade religiosa, uma profissão de fé.

O ensino, no período compreendido como a idade da vocação, era perpetrado de forma que os aspectos referentes a moral e religião sobrepunham-se àqueles referentes à instrução, visto ser essencial, no momento, disciplinar a alma da criança para os preceitos proferidos pela igreja, que eram: obediência; respeito à hierarquia, à família e à igreja; temor a Deus, etc. Nesse sentido, ler, escrever e contar eram conhecimentos secundários na instrução escolar, o que mais importava nesse sentido eram os aspectos que levavam ao controle da infância (*Ibidem*, 2013).

A pedagogia adotada trata dos valores e caráter do professor, baseia-se nos preceitos religiosos, tinha-se a inexistência de uma formação específica para desempenhar a função e uma abundância de comportamentos “virtuosos” ajustados aos valores da época. Então, o que se dispunha ‘na ausência de formação: amor pelas crianças, obediência, devoção, espírito de sacrifício, espírito de servir’” (TARDIF, 2013b, p.555).

O trabalho do professor era percebido como uma vocação e não uma profissão em si. Portanto, eram justificáveis as péssimas condições de trabalho e a falta de condições materiais, como: ausência e/ou atraso de salário, falta de uma normatização regulamentadora de entrada e de permanência na profissão e excesso de tarefas desempenhadas. A essa realidade acrescenta-se que, após a entrada do público leigo nas salas de aula, o que vigorava era a total instabilidade do ofício, mesmo porque, em grande maioria, eram mulheres que ocupavam esse papel, e, com isso, a imposição do perfil feminino tradicional⁷ acaba por se estabelecer (TARDIF, 2013b; TAMBARA, 2002).

⁷ Para maior entendimento acerca do conceito “perfil feminino tradicional”, ler Tambara (2002).

Foi nesse momento que se estabeleceram determinadas hierarquias internas ao trabalho docente, que vigoram, de alguma maneira, até os dias atuais: reservava-se ao público masculino os locais de comando em detrimento às mulheres; dos religiosos sobre os leigos; dos professores secundaristas em detrimento daqueles que exerciam sua função no primário, e entre os citadinos sobre os da zona rural. Modificava-se um pouco a lógica apresentada, devido às especificidades locais, mas a realidade apresentada era a construção de uma hierarquização baseada na baixa autonomia do profissional do magistério, controlado por diversas instâncias.

Essa visão da docência como vocação impactou de maneira decisiva a profissão, pois foi institucionalizada através do discurso dos dirigentes políticos (empregadores) em muitos momentos. Em outras vezes, a prática foi legitimada pela formação para o magistério através do curso normal, que andava de braços com as ideologias positivistas em relação ao papel que deveria desempenhar a mulher na sociedade, compreendendo um tipo específico de mulher professora, e criança/aluno, encarcerados em um perfil de civilização, moralidade, civilidade e altruísmo característicos da elite burguesa que se estabelecia (TAMBARA, 2002).

Já o ensino na idade do ofício dava-se mediante a uma série de conjunturas políticas e sociais que caracterizam o período compreendido entre século XVIII e XIX. Verificava-se uma mudança substancial nos órgãos mantenedores das instituições de ensino, surgindo as primeiras escolas seculares devido à gradativa separação entre Estado e Igreja, elemento substancial para construir-se uma rede escolar financiada pelo Estado, onde, gradualmente, criava-se a ideia de um ensino primário público e universal.

É justo afirmar que, mediante a alteração da instância mantenedora das instituições de educação, onde existia a Igreja, tinha-se o Estado, alterando também o perfil do professor. O que se exige para suprir as necessidades de uma sociedade em franca expansão mercadológica são preceitos diferenciados daqueles em que a sociedade era completamente subsidiada por uma ideologia religiosa.

Como poderemos perceber, as condições em que ocorria a prática do ofício no Brasil não são muito divergentes daquelas conferidas em outros locais, principalmente nos países europeus, conforme Vicentini e Lugli (2009) nos

confirmam. Essas condições somente vão se alterando gradualmente através de diversas conjunturas sociais ao longo do tempo.

O cenário discriminado no Período Colonial, bem vagarosamente ganha outros contornos com o advento da República e o quadro que se desenha é de um conjunto de mestres miseráveis, despreparados, mantendo a disciplina entre seus alunos de modo violento, cujas possibilidades foram progressivamente se transformando até se aproximarem de maneiras de ensinar mais aperfeiçoadas. Com isso, passou-se a ter professores com uma formação especializada, atuando em espaços mais estruturados para lecionar e contando com uma carreira mais definida (VICENTINI & LUGLI, 2009, p. 209).

As condições de trabalho dos professores em nosso país eram, no decorrer do século XIX, complexas e heterogêneas sobre vários aspectos. Podemos elencar alguns exemplos: a obtenção da cadeira de professor (públicos ou privados) era obtida por concurso de licenciamento e estes professores eram fiscalizados pelo Estado para o exercício da profissão, enquanto, em coexistência, tínhamos os preceptores leigos e padres que não tinham qualquer relação ou fiscalização estatal, além de não terem que prestar nenhum tipo de exame para demonstrar sua qualificação para o cargo (VICENTINI & LUGLI, 2009).

Ao obter a cadeira para lecionar, o professor (público ou privado) tinha que providenciar o seu local de trabalho e utensílios para montagem de seu “estabelecimento de ensino”, em geral alugava-se um cômodo com condições insalubres e pago com seu ínfimo salário de professor (MENDONÇA & CARDOSO, 2007). Em relação ao cotidiano desses estabelecimentos, o que se usava em relação às práticas escolares eram aulas individualizadas, apesar de as turmas estarem repletas de alunos com idade entre 10 a 15 anos. Nesse sentido, eram usuais os castigos físicos para manutenção da disciplina e da ordem, diante de turmas heterogêneas, superlotadas e com aulas individualizadas que duravam de três a quatro horas (VILLELA, 2003).

Já no final do século XIX, vários intelectuais apontavam para as péssimas condições de trabalho e ensino ofertadas nesses ambientes, afirmando nosso afastamento em relação a outros países, que já vinham modificando os formatos e

métodos escolares. Discutia-se “a formação dos mestres e as condições concretas de ensino, incluindo-se aí os materiais que deveriam ser utilizados pelos alunos [...] as notícias [...] que ao final do Império, buscavam conhecer novidades de metodologias e materiais de ensino” (VICENTINI & LUGLI, 2009, p.212).

A profissão, que, nessa etapa, estava quase toda feminilizada (TAMBARA, 2002) passa por uma transformação substancial em relação às relações com o trabalho, deixa de ser pensada como profissão de fé para ser encarada como um meio de subsistência (ofício), o que implica alterações importantes em sua arquitetura organizativa. Em contraponto ao bom quadro que se mostrava em relação às expectativas de trabalho professoral, tem-se a realidade de investimento que deveria ser empreendido na escolarização da professora, isto é, o ofício vai exigir da mulher alto investimento em sua formação, com baixo retorno salarial.

Para que a formação no magistério fosse empreendida e desse conta das novas necessidades pedagógicas da infância, a aspirante à docência deveria diplomar-se em um curso de formação, o curso normal. Mas, vemos que, antes mesmo da criação das primeiras escolas de preparação de professores no país, já se tinha, apesar da maneira precária como ocorria, uma preocupação em formar um tipo de professor, um profissional compatível às tarefas que deveria desempenhar.

Encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 [...]– a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de “professores adjuntos” (TANURI, 2000, p.63).

A primeira escola normal no Brasil foi inaugurada no ano de 1835, obedecendo à Lei número 10, na Província do Rio de Janeiro, como afirma Moacyr (1939, p.191).

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que

não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo (MOACYR, 1939, p.191, *apud* TANURI, 2000).

Conforme nos esclarece Tanuri (2000), essa escola normal da província do Rio de Janeiro tinha como um mesmo e único personagem diretor e professor e abrangia as seguintes disciplinas em seu currículo: “ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã” (p.64). De curta duração, essa escola resistiu até 1849, ano em que se registra seu fechamento.

Abrem-se escolas normais em 1835, em Niterói; em 1836, na Bahia; em 1845, no Ceará; em 1846, em São Paulo; mas foi somente depois do ano de 1870 que as escolas normais iniciam uma vida mais duradoura, sem tantas incertezas de manutenção. Afirma-se que, nos primeiros cinquenta anos do Império, o que se tem em termos de formação de professor através da escola normal são ensaios malsucedidos (TANURI, 2000).

Gradativamente, acontecem melhoras na formação oferecida nas escolas normais, apesar de o currículo estar muito aquém daquele desenvolvido nos ginásios. A escola normal tem seu *status* social pouco a pouco vitalizado, quando equiparado ao dos cursos ginasiais na intenção de se alcançar o local de visibilidade social dos ginásios escolares (*ibidem*, 2000). A viabilização da formação do professor por meio das escolas normais veio em conjunto à construção dos grupos escolares, que se deu a partir de 1890, quando se pôde implantar um modelo pedagógico diferenciado. Afim aos moldes mercantilistas que se estabeleciam em toda a sociedade capitalista: separação em classes homogêneas, eficiente divisão do trabalho pedagógico, seleção e formação das elites (SAVIANI, 2004).

Em relação à estrutura curricular da Escola Normal da Corte (1897), no que se refere à disciplina Psicologia da Educação, temos, segundo Accácio (s/d),

a iniciação dos estudos psicológicos no âmbito do ensino normal com a cadeira de Pedagogia, no 3º ano, englobando também a Psicologia, enfocando: Pedagogia e educação e suas relações com a Psicologia. Desenvolvem-se aspectos relativos aos fatores

orgânicos, provavelmente sob influência das preocupações biológicas dos evolucionistas (ACCÁCIO, s/d, p.6).

Na utilização dos conhecimentos psicológicos no âmbito escolar, temos como idealizador pioneiro Lourenço Filho, que foi o precursor da utilização dos conceitos vindos da psicologia nos ambientes educacionais e escolares. Dá início a seus estudos e testes de atenção e de maturidade para a leitura, na escola complementar de Piracicaba, escola que anos mais tarde se chamaria Escola Normal. Quando, já no ano de 1925, torna-se catedrático da cadeira de psicologia da Escola Normal de São Paulo e ajuda na construção do laboratório de testagens psicológicas de Pizzoli. Conforme nos indica Costa (2015) ser no ano de 1927:

que Henri Piéron chega a São Paulo para ministrar os cursos de Psicologia Experimental e Psicometria, Lourenço Filho leva a termo pesquisas experimentais e as primeiras experiências com o Teste ABC. Promoveu uma série de traduções das obras de grandes pedagogos, cuja fama chegava ao Brasil, mediante suas ideias. Responsável por dirigir a educação, em São Paulo, reorganiza o ensino e cria cursos de aperfeiçoamento para professores, nos quais os currículos deveriam contemplar às disciplinas: Psicologia e Sociologia (COSTA, 2015, p. 50).

No programa da Escola Normal do Distrito Federal (idealizada por Fernando Azevedo), no ano de 1916, vemos a disciplina Psicologia separada da disciplina de Pedagogia, apesar de as duas disciplinas terem a mesma carga horária, “resultado da importância que vão tomando, por transplante de outros países, os estudos das emoções, dos sentimentos, assim como as medidas de avaliação do rendimento escolar” (ACCÁCIO, s/d, p.7). Isto é, em um curso de preparação para professoras, a disciplina de Psicologia tem o mesmo status da de Pedagogia, que era vista como basilar na formação de então.

Apesar de ter sido considerada, a disciplina Psicologia, facultativa através do decreto de 1921, nos cursos de preparação (de três anos) para a escola normal, acabou por ser reintegrada como obrigatória com o nome de Psicologia Geral no terceiro ano curricular da escola normal. Já no período de preparo efetivo para a profissão de professor, isto é, a partir do quarto ano, é introduzida como Psicologia Experimental e

a cadeira de psicologia acaba servindo de fundamentação para as bases organizativas da escola normal. Essa cadeira serve como um núcleo de pesquisas e acaba preparando as diplomadas como “aplicadoras conscienciosas e verificadoras autorizadas” (PROGRAMA, 1929, p.2, *apud* ACCÁCIO, s/d, p.9) de todos os princípios que eram preconizados em relação à educação infantil.

É nesse sentido que Accácio (s/d) denuncia o nascimento da psicologização do ensino nas escolas normais. É através das testagens que eram aplicadas nas crianças escolares, por meio das teorias e aplicações psicométricas da psicologia diferencial, na escola normal, que se cria um ambiente clínico de testagem.

Apesar de Fernando Azevedo (idealizador da Escola Normal do Distrito Federal) ser bastante criticado em relação ao currículo da escola, que dava um tom à formação das normalistas mais propedêutico do que profissionalizante, o que se tinha era uma visão quase que psicométrica da educação, veiculada em seu programa de formação:

Além da Psicologia Experimental e sua aplicação à educação, fazem parte do ciclo especial ou profissional de dois anos a Pedagogia, a Higiene e Puericultura, a Sociologia, a História da Educação e a Didática, o que origina crítica de Lourenço Filho (1934) à exiguidade da formação técnica, profissional. A regulamentação da Reforma ainda distribui pelo currículo do curso profissional Física, Química, História Natural, Desenho e Educação Física, disciplinas do curso propedêutico que aí se prolongam, corroborando a crítica (ACCÁCIO, s/d, p.10).

Podemos perceber claramente pelas disciplinas que compunham a grade curricular do curso a intenção de se fazer uma correlação entre a formação da professora normalista e do estudante ginasial. Tencionava-se uma formação geral em primeiro plano e profissional em segundo.

Somente nos anos de 1920, que a governança brasileira e elites empresariais se ocupam em pensar na educação das massas. Surge, então, uma pauta urgente que deveria satisfazer ao mercado empregador, isto é, para efetiva formação das massas se exige um contingente de profissionais habilitados para fazê-lo. Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, surge também um conjunto

normatizador da educação no país. Em 1932, pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, questiona-se fortemente a situação da organização escolar no país e todos os aspectos que advém dessa organização (MARTINS, s/d).

É no ano de 1938, que Anísio Teixeira, ao criar o serviço especial de psicologia aplicada e orientação e seleção profissional a nível nacional, entrega a coordenação desses cargos a Lourenço Filho. As atividades desse núcleo iniciaram-se no Instituto de Estudos Pedagógicos, onde Lourenço Filho “cria um serviço especial e um serviço de psicologia aplicada [...] o Serviço de Medidas Escolares, no Instituto de Educação do Distrito Federal, que, mais tarde, passaria a constituir o Instituto de Pesquisas Educacionais” (COSTA, 2015, p. 51).

No que se refere à condição de efetiva atuação profissional da professora normalista, Vicentini e Lugli (2009), esclarecem que, no município de São Paulo, apesar de já haverem sido instituídos alguns grupos escolares, o retrato que se tem da época é o seguinte: a professora não tinha mais uma cadeira efetiva em determinada escola, cabia à mesma um somatório de “pontos”, para poder, assim, efetuar a escolha/designação em relação ao local a lecionar. A “pontuação” conferida à professora variava de acordo com o número de alunos aprovados nos exames escolares, isto é, a avaliação do desempenho da professora, estava diretamente atrelado ao desempenho de seu aluno.

Vale ressaltar que as normalistas formadas na escola da Praça da República, em São Paulo, já saíam na dianteira, pois elas recebiam determinada pontuação por terem sido formadas nessa instituição. Inicia-se também uma hierarquização entre as instituições formadoras das normalistas, assim como acontecia em relação às escolas das crianças que se situavam nos centros urbanos e na zona rural, sendo as primeiras as mais pleiteadas pelas professoras, por lhes conferirem maior “pontuação” (VICENTINI & LUGLI, 2009).

Na década de 1930, surge outra preocupação relevante em termos de formação dos professores, havia as escolas normais para a formação dos professores primários, mas ainda não se tinha uma formação para aqueles profissionais que atuavam no ensino secundário. Em 1931, Francisco Campos propõe no decreto dos Estatutos das

Universidades Brasileiras a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras para a formação dos professores dessa modalidade (SAVIANI, 2004).

Não se instala o projeto de Francisco Campos, sendo substituído por outro em 1939, com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia (organizada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia) que tinha uma seção denominada Didática, para a qual eram previstas duas categorias de cursos: o bacharelado (com duração de três anos) e a licenciatura (com mais um ano) (BRITO, s/d).

O curso de Pedagogia enquadrava-se na tipologia bacharelado ao lado dos outros da faculdade, e a licenciatura era alcançada ao se frequentar o curso de Didática, com duração de um ano. A formação de professores era construída da seguinte maneira: três anos de um curso de bacharelado, mais um ano de frequência no curso de Didática, de onde se originou a alcunha: “3+1”, nas palavras de Leda Scheibe:

as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, encarregadas da formação de recursos humanos para a Educação, originaram-se da Reforma Francisco Campos, em 1931, porém, só conseguiram estruturar-se em 1939, pelo Decreto Lei nº 1190. Este Decreto deu início ao esquema “3+ 1”, estrutura que foi mantida até os anos 60, e que previa para as FFCL uma seção de “Didática”, destinada a habilitar os licenciados para lecionar no ensino secundário. Os alunos primeiro cursavam o que era denominado de “cursos ordinários” das “seções fundamentais” para que lhes fosse conferido o título de Bacharel; e ao bacharel que completasse o “curso de Didática” era concedido o diploma de Licenciado no grupo de disciplinas que formavam o seu curso de bacharelado (1983, p.31).

Apesar das ambivalências experimentadas pelas educadoras, podemos dizer, junto a Lengert (2011), que os anos 1920 e 1930 foram extremamente importantes para a consolidação de uma identidade profissional através de movimentos associativos que culminaram em possibilitar que:

os professores se encontrassem num objetivo comum, reivindicam por causa própria e se fortalecem a tal ponto, que o início do século XX passa a representar a época áurea dos professores, com função social definida, com prestígio razoável,[...] com o importante poder

simbólico do progresso. No Brasil, esse período culmina com o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, e a Constituição de 1934 (LENGERT, 2011, p.14).

A base de formação do corpo de professores em nosso país acontecia formalmente a partir da estrutura implantada em 1939, sendo, até a atualidade, contestada por ainda vigorar na prática em algumas faculdades de formação, apesar de muitas vezes ter sido extinta normativamente: a prática do “3+1”.

O quadro que desenhamos diz respeito a toda uma sociedade que se organizava em volta da indústria, na qual a professora é uma trabalhadora assalariada em uma sociedade salarial. “A partir da Segunda Guerra Mundial, em muitos países ocidentais, o ensino se torna um trabalho laico, no qual as mulheres podem fazer carreira num emprego estável, com um salário decente e condições de trabalho mais igualitárias comparativamente aos homens” (TARDIF, 2013b, p. 557).

Na década de 60, o *status* de qualidade da formação das professoras das escolas normais é questionado, o que se dizia em relação a esses cursos referia-se principalmente à sua função em relação a uma formação não profissionalizante, mas a uma formação para a vida doméstica, um preparatório para ser mãe e esposa. Esse questionamento social provoca um paradoxo, pois se, por um lado, era exigida a formação específica e continuada das professoras, com dispêndio de dinheiro na formação e compra de livros, por outro, existia o desprestígio social que abonava os baixos salários da categoria, pois pensava-se que as normalistas eram, na verdade, as futuras esposas da nação (VICENTINI & LUGLI, 2009).

Esses elementos somam-se e configuram-se como ingredientes importantes para as organizações sindicais e associativas de professores (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul etc.) na promoção de atos públicos reivindicatórios de melhores salários e condições de trabalho. Segundo Vicentini e Lugli (2009), “esse tipo de movimentação acabou por reforçar a imagem do professor como um profissional que precisava ser condignamente remunerado para exercer a sua função” (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 222).

Nessa lógica, configurava-se um modelo de profissional e, como consequência de suas necessidades, o perfil de aluno a ser formado e de professor

trabalhador, ambos aderentes à sociedade que normatizava o funcionamento da profissão.

Podemos verificar na lei 4.024/1961, no Título VII, do Capítulo IV – “Da formação do magistério para o Ensino Primário e Médio” (BRASIL, 1961) –, levando em consideração a elevação do número de alunos e consequente alargamento do sistema de ensino e os incisos que tratam da regulamentação para a admissão do profissional na carreira, tendo: “igual direito de ingresso no magistério primário oficial ou particular”, conforme fixado no art. 58 (vetado quando da promulgação da Lei 5.692/1971), tanto àquele (a) com diploma de regente de ensino primário, obtido em curso Normal Ginásial⁸, como àquele (a) que concluiu o curso no Normal Colegial⁹.

Fica claro, a partir de medidas como as que normatizam a formação para o magistério nos termos em que são expostos (Lei 4.024/61) que a preocupação estatal não cobria a questão da formação e qualidade dessa formação, mas o preenchimento de vagas ociosas que se tornavam enormes em todo território nacional, com a expansão do ensino primário (WEBER, 2003).

É com essa mesma lógica, do aumento do contingente de professores, que se promulga a Lei número 5.692/1971, em pleno regime militar, mas, naquele momento, recomendava-se algum tipo de elevação no grau de formação do professor, como se vê nos artigos 29 e 30 dessa mesma lei, sendo permitida a formação nas chamadas licenciaturas curtas. Esse tipo de formação habilitava o professor para atuar na docência do 1º ao 8º ano do então denominado ensino de 1º grau. O principal objetivo com esse tipo de formação, ao considerar também o contexto histórico a que se vincula, e pensando junto a Weber (2003), era o da existência de uma visão da docência profissionalizante:

⁸ Seguindo a estrutura dos demais cursos de nível secundário, o ensino normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo, com a duração de quatro anos, correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário, destinava-se a formar regentes do ensino primário e funcionária em Escolas Normais Regionais (SAVIANI, 2005). Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>).

⁹ O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, destinava-se a formar os professores do ensino primário e funcionária em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. (SAVIANI, 2005). Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>).

com predomínio do seu caráter tecnicista e instrumental, em um contexto no qual se consolidava a compreensão da importância da educação escolar para a construção da democracia e ganhava relevo o papel do professor, como educador, na oferta de uma escolarização de qualidade, tornou-se um obstáculo considerável para o debate a respeito da profissionalização da atividade de ensino no país. Em contrapartida, ensejou, como se verá mais adiante, a formulação de projeto alternativo de formação fundado na base comum nacional (WEBER, 2003, p. 1131).

O cenário descrito é de disputa em torno do que se define como o papel do professor e seu campo de atuação profissional. Ao longo do tempo, foram criados muitos modelos de formação e variados mecanismos de empregabilidade, a afirmativa vai ao encontro da multiplicidade de acontecimentos dentro das políticas educacionais que se sucedem em cada período histórico, que acabam por moldar a constituição do sistema educacional do país e a formação/profissionalização do docente (VICENTINI & LUGLI, 2009). De qualquer maneira, podemos perceber que as diversas passagens históricas, acontecimentos e embates políticos fizeram emergir uma compreensão do que deveria ser uma condição mínima de funcionamento das engrenagens da profissão “professor” e, como consequência, seus percursos formativos.

As lutas desses profissionais ao longo do tempo facilitaram embates reflexivos sobre a prática de seu ofício. Verificamos o discurso que discorre acerca da autonomia do trabalho do professor, o consenso da necessidade de uma formação cada vez mais sofisticada, que desse conta de aspectos diversos do conhecimento humano, não somente os específicos da sua área de atuação, e o embate da profissionalização da docência que se dá frente ao da “desprofissionalização”¹⁰, em que encontramos argumentos para afirmar que estamos ainda em tempos de construção em relação à profissionalização do docente e da sua formação como profissional.

¹⁰ Para um diálogo mais aprofundado com a temática da desprofissionalização, indicamos a leitura de Coelho & Pereira (2017), Lawn (2000) e Jáen & Blas (1991).

2.1. Profissão professor na atualidade

Ao discutirmos sobre a profissão docente, guiamo-nos pela via reflexiva de Tardif (2013b), quando da sua definição dos estágios pelos quais a docência enquanto trabalho percorreu até os dias atuais. Cuidamos de trazer a ideia de vocação e de ofício ligadas ao conceito transitório da docência, agora alcançamos a etapa em que anteriormente nos propusemos analisar mais à frente, momento que o mesmo autor denomina como a idade da profissão.

Como profissão, entendemos, junto a Flores (2014, p.854), ser

[...] um conhecimento-base especializado (cultura técnica), uma formação específica prolongada, um compromisso para com os clientes e suas necessidades (ética de serviço), um controle colegial (e não burocrático e externo) no que diz respeito à formação e ao recrutamento dos seus membros (autorregulação) (FLORES, 2014, p.854).

A autora nos diz ainda, alongando o conceito de profissão, sobre os parceiros, os padrões profissionais, a autonomia profissional, e ainda se refere a uma forte identidade coletiva, isto é, a um compromisso profissional fortemente estabelecido entre os pares (*ibidem*). Percebemos a rica composição de elementos constitutivos do vocábulo profissão, temos variados atributos que o caracterizam: conhecimento especializado; formação específica; ética em serviço; controle pelos pares; autorregulação em relação à formação e recrutamento; autonomia e identidade coletiva.

Ao fazermos uma análise, podemos observar que a profissão de professor não se enquadra em algumas dessas características elencadas¹¹, e, por essa motivação, existem estudiosos (ETZIONI, 1969; GIMENO, 1991) que a consideram uma semiprofissão. Em nosso estudo, vale dizer que entendemos a docência como

¹¹ Falta de uma cultura comum devido ao isolamento nas salas de aula; falta de autonomia e controle sobre a profissão, sendo o órgão empregador (Estado) o regulador da profissão. Debilidade de regulação interna para estabelecimento das regras de recrutamento e inexistência de órgão normativo gerido pelos pares (ETZIONI, 1969).

profissão, não estabelecendo paralelos àquelas (direito/medicina) que, por deterem um forte histórico de prestígio social, já alcançaram determinados patamares de autonomia e autorregulação, e entendemos que a visão clássica desconsidera aspectos profundos da cultura profissional de áreas específicas como as do magistério (FLORES, 2014).

A categoria “idade da profissão” não se enquadra somente às profissões de caráter docente, variadas são aquelas que, durante o século XX, vem se estabelecendo mais ou menos dentro de alguns parâmetros pensados pela sociologia das profissões (DUBAR, 1988; 2001; TARDIF, 2013b; 2014). Esses agrupamentos de profissionais afirmam-se e adaptam-se às necessidades sociais e de mercado, tudo isso, graças à universitarização que se dá no ocidente, a partir do século XIX, com o objetivo de formar os profissionais que devem atender às demandas sociais nascentes (TARDIF, 2013b; LESSARD, 2005).

Podemos dizer que a profissionalização da docência acontece depois da universitarização da sociedade, na medida em que, após 1940, a América do Norte, com a extinção das escolas normais, tem a necessidade da formação para docência pelo veio universitário. A profissionalização do magistério é posterior, pois ocorre de, maneira geral, após 1980, com uma campanha entre governo e profissionais do ensino, nos Estados Unidos – OCDE¹², em que se preconizava a profissionalização do ensino, prescrições que são incorporadas às políticas de governo de todos os países componentes do bloco da OCDE.

Esse projeto de profissionalização da docência contém em seu bojo três objetivações de base: melhorar o desempenho do sistema educativo; fazer com que a docência passe de ofício para uma profissionalização de maneira completa; construir uma base de conhecimento específico da/para área (*knowledge base*¹³) (TARDIF, 2013^a; 2013b; TARDIF & LESSARD, 2014).

Os elementos destacados caracterizam o que, na atualidade, se pensa quando se fala em profissional da docência. O movimento de profissionalização quer o aumento

¹² OCDE: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

¹³ Segundo Shulman (2004), em ensino, *knowledge base* (base de conhecimento) é o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino.

do desempenho dos professores ao pensar em aumento do desempenho de seus alunos, visto a deflagração de alto número de fracassos escolares apesar das promessas de sucesso após a universalização do ensino público. Fala-se em desburocratização dos sistemas, aumento de autonomia das unidades escolares, mais eficácia, juntamos a isso a implementação de controles: prestação de contas; obrigação de resultados e medição, pelo desempenho do aluno, do trabalho do professor (BALL, 2002).

Outro ingrediente de profissionalização do magistério é a necessidade de construção de conhecimentos científicos específicos pela área, que procedam das pesquisas acadêmicas e que possam, de maneira segura, subsidiar a prática do profissional (*knowledge base*). Desemboca-se em um movimento de ciência prática, mas de onde nasceria esse conhecimento? Daí vem a importância em oferecer-se a formação em Nível Superior aos futuros professores, com a possibilidade de, em sua formação, adentrar no universo da pesquisa, do ensino, e da extensão, elementos que só se produzem portas a dentro das universidades,

o que se quer é desenvolver competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos. As autoridades educativas desejam ainda fazer com que ensino e professores passem: 1) de uma visão rotineira da pedagogia a uma concepção inovadora; 2) do respeito à regras e rotinas escolares a uma ética profissional a serviço dos alunos e de seu aprendizado, 3) enfim, do papel de funcionário ao de profissional autônomo, mas também imputável de suas escolhas, o que pede uma avaliação do ensino (TARDIF, 2013b, p.561).

No Brasil, nesse sentido, vivemos um paradoxo legal, no qual encontramos a atual normativa da educação, LDB/96¹⁴, em seu artigo 62, que permite a formação para a docência para os anos iniciais em cursos de habilitação normal/ médio, em contraponto ao que se exige para a docência nos níveis fundamental 2 e ensino médio (formação em nível universitário), priorizando-se a formação com mestrado ou doutorado para a docência no ensino superior. Elementos que, de forma direta, ao tratarmos da educação infantil e fundamental, permitem uma formação para

¹⁴ LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

professores de base bem aquém da devida, o que contribui para a cristalização das hierarquias portas a dentro da profissão.

As transformações ocorridas no cenário brasileiro acompanharam o que vinha acontecendo em outros países do bloco da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por motivações mercadológicas ou em nível de ideal político-social. O fato é que, por volta de 1980, inicia-se no país uma preocupação com a formação do profissional para desempenho da educação, destacando-se “a iniciativa do governo federal em apoiar a melhoria da chamada habilitação de magistério através dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) em nível de 2º grau” (CURY, s/d, p.13).

Na década de 1990, o Brasil é representado na Conferência de Jomtien¹⁵, e a movimentação dos estados da nação no sentido de promoverem a formação dos docentes, em parceria com o Conselho dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), com a criação dos Institutos Superiores voltados para a formação de professores. É nesse momento de mobilização que aparece a ideia de uma Base Nacional Comum de Formação para a docência, instante de reflexões e alterações nos perfis formativos das universidades, que já efetuavam a formação em nível superior de professores, assim:

[...] muitas Instituições de Ensino Superior, sobretudo, Universidades Públicas, redefiniram seus currículos no sentido de uma habilitação específica para os anos iniciais da escolarização sem o que os estudantes não poderiam cursar outras possíveis habilitações (CURY, s/d, p. 14).

O paradoxo ao qual nos referimos acima trata, por essência, da característica legal que direciona a formação do docente em nosso país. Há, no mínimo, duas importantes questões em análise. A primeira delas trata de estarmos na contramão do que é preconizado para o nível de formação e exercício da profissão em outros países, principalmente da América do Norte e Europa, onde desde a década de 1960 já se

¹⁵ Onde se construiu a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Patrocinado pela ONU/Unicef. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Busca em: 10 de fev. 2018.

exige e se possibilita a formação do professor em nível superior para todas as modalidades educativas. Outro ponto a se destacar, que também foi elencado, fala da hierarquização construída dentro da formação, na medida em que se permite a possibilidade de uma formação em nível médio, para atuação nos anos iniciais de escolarização, como estabelecido no artigo 62 da Lei 9.394/1996:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em Nível Médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p.42).

O nível de escolarização a que foi submetido o sujeito em sua formação profissional vai dizer, de alguma maneira, dos percursos vivenciados nessa formação. Mesmo que se estabeleça uma formação comum mínima nacional, torna-se difícil pensarmos que as oportunidades concedidas àqueles estudantes, que fazem suas trajetórias nas universidades (públicas ou particulares) do país, serão vivenciadas por aqueles outros, que se formam em nível médio, em um curto período de dois anos, visto ser esse o tempo de preparo específico para o exercício da profissão no nível médio de ensino.

Nesse sentido, nos aponta Nóvoa (2009, p.13-17) que uma formação condigna para a docência, promotora da gênese identitária com a profissão, vai compor-se de alguns elementos basilares, denominados como os 5 Ps, sendo eles:

P1- Práticas: A formação de professores de assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e nos estudos de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar. / P2- Profissão: [...] passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. / P3- Pessoa: [...] de dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão decente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico. / P4- Partilha: [...] valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância do projectos de escola. / P5- Público: [...] estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a

comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

Recorremos às pesquisas de Nóvoa (2009, p.13-17), que corroboram a tese de que a formação para a docência no Brasil e, concomitantemente, a efetiva estabilização do conceito de profissionalização da docência andam com *déficits* sobre os quais devemos nos ocupar. Também em acordo com Gatti e Barreto (2009), em um trabalho que empreenderam em colaboração com o governo, no sentido de orientar as políticas educacionais do país, as autoras esclarecem que:

[...] não são poucos os desafios a superar na direção sinalizada pelas análises realizadas. Todavia, tais desafios se tornam mais que urgentes porque, sem professores valorizados e continuamente qualificados, o direito a uma educação de qualidade para todos não será uma realidade em nosso país, o que pode retardar a consecução de metas de qualidade na educação que são imprescindíveis para o desenvolvimento do país (GATTI e BARRETO, 2009, p.15).

É bom pensarmos no fato de que, apenas após a metade do século XX, é que efetivamente inicia-se o processo expansivo da escolarização básica no país, pois a rede pública de ensino cresce e torna-se madura somente no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, se tivermos em consideração a quantidade de alunos matriculados no ensino fundamental, em proporção à cota de crianças e adolescentes na faixa etária correspondente ou próxima (CURY, s/d).

Diversos são os fatores que compõem os desafios na formação de professores (para todos os níveis escolares, mas em especial para a educação de base), cujo estudo detalhado demonstra a complexidade em discussão. Temos o aumento da proposta de educação básica e os esforços sociais inclusivos, com a cobertura de segmentos sociais, que, até então, eram parcamente representados no atendimento escolar. Dessa forma, dilata-se a procura por uma maior cota de professores em todas as categorias do processo de escolarização (GATTI e BARRETO, 2009).

Temos as dificuldades sociais que se adensam nos variados setores da atividade humana e penetram os muros da escola, fazendo paralelo a concepções e práticas educativas que conseguem contribuir de maneira eficaz à construção de uma

sociedade mais equitativa, democrática e moderna. Em paralelo, encontramos um país com enormes disparidades regionais e locais e a existência de uma normativa legal que estabelece a formação, de preferência em nível superior, mas permissiva em nível médio, condicionante do exercício para o magistério, em um cenário em que a qualidade do ensino superior é também questionada (*ibidem*).

Ao tratarmos da formação desse profissional, podemos verificar que os maiores investimentos em matrículas e cursos presenciais são oferecidos pelas instituições particulares em período noturno. Sabemos que os cursos noturnos, de modo geral, tendem a ter um funcionamento mais precário do que os diurnos, particularmente no que diz respeito às atividades ligadas às atividades docentes requeridas pela formação própria para o magistério.

Esse modelo lembra que a formação dos estudantes de licenciatura, realizada no período noturno, inclina-se a ocorrer em condições de qualidade menos satisfatórias que a dos demais licenciandos formados diuturnamente. Fica, assim, prejudicado o período destinado à realização dos estágios supervisionados, pois pensamos que os estudos noturnos advêm da necessidade dos estudantes trabalharem durante o dia. Por isso mesmo, esses alunos não conseguem ter um tempo adequado de prática no estágio para a profissão, etapa ímpar de aprendizado para o exercício profissional (MATOS, 2015).

Colocam-nos Ghedin *et al* (2008, p.24) que “os professores não estão recebendo preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas no cotidiano de sala de aula”. Reiteradas vezes, dizem-nos que os projetos, programas e ementas das diversas disciplinas das licenciaturas estão, usualmente, sendo construídos independentemente das atividades realizadas nas escolas diariamente, tipificando-se por uma postura e visão burocráticos.

Tedesco (1998) assegura estar a formação inicial dos docentes minguada e reduzida. Diz ainda ser incapaz de dar conta das diversas dificuldades e desafios interpostos à profissão frente aos contextos que exigem dos professores uma série de capacidades e saberes.

Ao tratarmos da questão da formação inicial, reportamo-nos a Freitas (2007), quando direciona sua fala de forma taxativa em defesa de uma nova política global de

formação de professores de carácter sócio-histórico. Uma formação que responda a uma série de necessidades atuais, tais como: ações conjuntas entre as universidades e outras instâncias formadoras com a intenção explícita de se rever a formação básica e reexame das estruturas das instituições de formação de professores. Formalizando a integração a partir dessas práticas, os estabelecimentos de formação, as entidades organizadoras do trabalho docente e as escolas poderão construir diálogos permanentes.

Nóvoa (2009, p.55) aponta-nos, também, para uma formação fértil de professores que parte de dentro da própria profissão e elenca disposições: “o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social”, que, a seu ver, caracterizam o bom trabalho do professor, mas que o conhecimento desses dispositivos fora do interior das escolas se torna impossível.

No enlevo desses mesmos pensamentos, o ideário de Shulman (2004) converge na mesma orientação ao estabelecer importantes paralelos e contrastes entre as mais diferentes profissões, com destaque ao papel do *learning from experience* (aprender a partir da experiência) como componente essencial da composição de saberes constituintes de uma profissão. Para o autor, no ensino não é diferente: o aprendizado a partir da prática é o ponto crucial de se aprender para o poder ensinar, sendo eficaz no preparo para situações inéditas, complexas e incertas, que pertencem ao universo do cotidiano escolar.

Mesmo ao partirem de perspectivas conceituais diversas, as colocações dos autores nos fazem constatar a preocupação com a garantia de formações cultural, científica, pedagógica e disciplinar vinculadas à formação prática, consolidando, assim, uma Teoria do Ensino (ALMEIDA-BIAJONE, 2007) que supera os “obstáculos que se interpuseram à pedagogia de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício” (GAUTHIER, 1998, p.20).

Conforme nos diz Nóvoa (2013), a formação dos professores desempenha um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade, em que pretende animar uma cultura na/da profissão entre os professores e nas organizações de ensino. Os cursos de formação de professores, ao ignorarem o desenvolvimento pessoal dos

indivíduos, acabam por ignorar o formar-se, não compreendem a lógica das atividades educativas (MATOS, 2015). Devemos começar a pensar em uma articulação entre a formação de professores e os projetos das escolas de base.

Na modalidade de formação licenciatura à distância (EAD¹⁶), encontramos o seguinte retrato em nosso país: o número de cursos oferecidos nessa modalidade cresceu, entre os anos de 2000 e 2007, um total de 7,9%, gerando um aumento de 8,1% das matrículas feitas nesse mesmo período. No ano de 2005, a despeito do trabalho despendido na expansão da oferta pública de EAD, ela passa a atender 55,4% do alunado, ao passo que a iniciativa privada passa de 14,9% para 44,6%, em razão do crescimento das matrículas nas instituições particulares (GATTI e BARRETO, 2009).

Em relação ao número de matrículas nos cursos de licenciatura na modalidade EAD, vale destacar que, no Censo de 2016, obtivemos um montante de 89.873 matrículas para 149.401 na modalidade presencial, considerando todas as categorias de licenciaturas estudadas. Em relação ao aumento de matrículas no período de 2012 a 2016, houve um total de 18,78% de acréscimo nas matrículas dos cursos na modalidade licenciatura em EAD, esses números são indicativos das alterações que estão ocorrendo na formação dos professores, havendo uma tendência muito forte para a formação à distância no país (BRASIL, 2018).

O perfil dos alunos dos cursos de pedagogia, futuros professores da educação do primeiro segmento educacional, encontrado por meio da pesquisa de Gatti e Barreto (2009) é relevante: os formandos não se enquadram na faixa etária ideal de ingresso no ensino superior (menos da metade dos estudantes), a maioria deles, 75,4%, são mulheres e oriundos, em larga medida, dos estratos médios da população, provêm em sua maioria da escola pública e, em torno de 10%, têm pais analfabetos.

¹⁶ A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia>.

Sobre a formação inicial oferecida pelas IES¹⁷, conhecemos o fato de que existem lacunas relacionadas às necessidades atuais da escola pública. Essas licenciaturas apresentam, de maneira geral, um conjunto disciplinar um tanto disperso, somente 30% das disciplinas ofertadas atendem à formação específica do futuro profissional em que prevalecem os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou de outras tipologias, associados raramente às práticas educacionais. Os estágios obrigatórios são anotados vagamente. Não há concretamente um projeto ou plano de estágio que converse com as disciplinas teóricas, muito menos sinalizações acerca do campo de prática ou a atividade de supervisão destes trabalhos (GATTI, 2008), fato também observado nas pesquisas de Ghedin *et al.* (2008), em relação a forma precária como os estágios são encarados nas formações da docência.

Na perspectiva defendida por Gatti (2010), a escola de base, enquanto instituição social e de ensino, é item quase nunca presente nos ementários dos cursos de formação de professores, o que nos leva a pensar numa formação pouco integrada ao local onde o profissional-professor vai atuar. As práticas de ensino exigidas pelas diretrizes curriculares aparecem embutidas em diversas disciplinas sem especificação nítida. Outras vezes, elas aparecem em separado, mas com ementas muito fluidas e dispersas (GATTI e BARRETO, 2009).

Na maioria dos ementários, quando observados, não se percebe uma verdadeira associação entre as disciplinas de formação pedagógica e as de formação específica (conteúdos da área disciplinar). Os conteúdos referentes à docência e saberes associados à tecnologia no ensino quase inexistem; aparecem nos currículos muitas horas dedicadas a atividades complementares, seminários ou atividades curriculares, que ficam soltas, sem nenhuma organização intrínseca (GATTI, 2010).

A análise das ementas das disciplinas curriculares também levanta a preocupação em relação à variada oferta das mais diversas teorias políticas, sociológicas e psicológicas para um entendimento contextual. Agora, quanto aos desafios do trabalho docente em relação aos patamares e tipos de ensino específico?

¹⁷Instituições de Ensino Superior. Sempre que nos utilizarmos dessa abreviatura, damos essa significação.

Temos que atentar que esses conhecimentos são importantes para o trabalho consciente do professor, mas não suficientes para suas atividades de ensino, que requerem formação condigna com a alta complexidade de sua prática profissional (TARDIF, 2013, p.40). Conforme sinaliza Sandra Corazza: “o que se verifica é uma pretensa politização vazia de materialidade, em contraponto ao que já houve no passado, uma instrumentalização técnica vazia de questionamentos, pretensamente neutra” (1997, p.40). A autora chama atenção, com propriedade, para a necessidade de os programas de ensino na formação inicial dos docentes se atentarem para uma formação teórica vinculada às práticas específicas da docência.

Podemos verificar o lugar dos professores na estrutura de empregos no Brasil, pelos dados informados na RAIS¹⁸, onde, do total dos trabalhos registrados em 2006, 8,4% são destinados aos professores. No ano de 2009, eram 2.949.428 lotações de trabalho destinados a professores e demais profissionais de ensino. Sabe-se que 82,6% destes profissionais eram oriundos de instituições públicas. Destaca-se também a lotação de 2.803.761 empregos para docentes no Brasil, na totalidade dos níveis de ensino. Além disso, 77% desses empregos, 2.159.269, eram de docentes da educação básica, compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (GATTI e BARRETO, 2009).

Gatti e Barreto (2009) nos elucidam que, dentre as lotações de trabalho apontados pelo EM¹⁹ para os profissionais do ensino, 77% eram do sexo feminino e que o ensino fundamental é provedor de aproximadamente três quartos dos postos de trabalho (1.551.160) para professores da educação básica, “dada a obrigatoriedade desse nível de ensino e o seu grau de universalização no país” (GATTI e BARRETO, 2009, p.19). Os dados nos dão a dimensão numérica das individualidades profissionais envolvidas na construção da docência em nosso país.

Diante da asserção contida no texto de Mellouki e Gauthier (2004), em que se coloca a escola como uma instituição cultural no sentido pleno do termo e os professores como seus principais atores, percebemos esses profissionais com a incumbência de velar cotidianamente pela aprendizagem cultural das crianças, jovens

¹⁸ Relação Anual de Informações Sociais.

¹⁹ Ministério do Trabalho e Emprego.

e adultos do país, ao considerarmos os professores como intelectuais, ou seja, depositários, intérpretes e críticos da cultura. Ao desenharmos o perfil do profissional da educação em nosso país, verificamos que existe um somatório de vários aspectos: o estatuto e regimento da educação; o elemento empregador; a formação para a profissão a nível médio e/ou superior; o perfil do currículo proposto nas graduações, e o tipo de estudante ingresso na formação docente. Esses são alguns ingredientes, que, ao se misturarem, formam a configuração do profissional da educação no Brasil.

Sabemos que esse profissional exercerá impacto através de seu mandato profissional sobre uma parcela muito sensível da população. Ao atribuir-lhe um mandato de intelectual junto às futuras gerações e uma autoridade moral bem demarcada e “proporcionada por seu saber, sua experiência, sua posição hierárquica e a natureza de seu trabalho” (MELLOUKI & GAUTHIER, 2004, p.567), devemos ter em mente uma interrogação constante: que tipo de profissional o Estado forma e como forma?

Todo esse processo passa necessariamente pelo arbítrio e poder do Estado, que, de maneira direta, determina as políticas de formação e de estruturação da educação de nosso país. Nesse sentido, pensamos junto a Durkheim (1973, p.65), quando trata da sensibilidade infantil. Como já tratado por nós, estamos formando o futuro profissional da educação, e essa formação tem o caráter de impactar o presente e o futuro de nossos estudantes,

[...] se bem que devamos ficar desanimados diante da nossa impotência, teríamos mais razão em ficar com medo da amplidão do nosso poder. Se pais e mestres sentissem, de maneira mais constante, que nada pode acontecer diante da criança sem deixar marcas nelas, que aquilo que ocorrerá com sua mente e com seu caráter depende dessas milhares de pequenas ações insensíveis que acontecem a cada momento e nas quais não prestamos atenção por causa de sua insignificância aparente, eles tomariam mais cuidado com sua linguagem e com sua conduta (DURKHEIM, 1973, p.65).

Afinal, essa profissão, assim como algumas outras, é uma profissão das interações humanas, das relações, que, segundo Tardif e Lessard (2014), por ser detentora dessas características, o professor, ao trabalhar com seres humanos,

repercute sobre ele próprio e sobre os outros que estão ao seu redor seus conhecimentos, identidade, suas experiências profissionais, os dispositivos da organização do trabalho e suas interferências.

Por ser uma experiência de trabalho formada essencialmente pelas relações de interação (TARDIF & LESSARD, 2014), trazendo aspectos das personalidades envolvidas, de seus anseios e desejos, das questões subjetivas que se concretizam nas relações e inter-relações diárias e cotidianas, podemos dizer que é uma profissão da relação, a do professor. Essas características acabam por determinar o ensino frente a seu objeto de trabalho “aluno”, com muitas das nuances controversas desse embate diário e não consensual²⁰.

Levando em consideração alguns aspectos da Psicologia da Educação em relação à sua função de disciplina formadora de professores, que é, fundamentalmente, ensinar aos futuros professores acerca dos processos cognitivos e das especificidades da aprendizagem escolar, da necessidade de criar as condições adequadas para o pleno desenvolvimento das capacidades cognitivas e da necessidade de construir práticas pedagógicas promotoras de desenvolvimento humano, devemos ter em mente o papel de destaque da Psicologia da Educação nessa formação professoral.

Assim, podemos perceber o papel que ocupa, ou deveria ocupar, a disciplina de formação de professores, Psicologia da Educação, nos currículos das instituições formadoras, na medida em que pode ser o meio pelo qual as intencionalidades da formação se descortinam e permite-se um entendimento mais alargado sobre o que vem a ser o profissional da educação e suas funções principais.

²⁰ Não consensual na medida em que o aluno é obrigado de acordo com a legislação de nosso país a frequentar a escola de quatro aos 17 anos (educação básica). Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 208. I - Educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; Emenda Constitucional 59 estabelece a matrícula compulsória na educação básica para o corte etário de quatro a 17 anos.

2.2.

A formação nas licenciaturas: contextualizando a política de formação docente - PIBID

Após a expansão e o aumento dos programas de pós-graduação no Brasil, a partir do final do século XX, os problemas relacionados à educação brasileira entraram em destaque, tornando-se objeto de estudo de renomados pesquisadores e instituições de ensino superior. Problemas como: indisciplina, violência escolar, fracasso escolar, os sistemas de avaliação educacional, alfabetização, a formação de professores têm sido estudados em um esforço conjunto de vários pesquisadores por todo o país a fim de se entender e minimizar os problemas educacionais percebidos (MORTATTI, 2013).

Como resultados dessas pesquisas, podemos verificar algumas iniciativas e propostas políticas, tais como o Programa Nacional de Educação (PNE), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a implementação do ensino fundamental de nove anos. Na perspectiva de encontrar soluções, o MEC desenvolve e estimula parcerias com as IES com o intuito de desenvolver estratégias para alcançar as melhorias necessárias para a educação. É comprovada a necessidade de se modificar o processo de formação de professores em nosso país como uma das prioridades educacionais para conquistar a qualidade no ensino. Nesse sentido, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) deve conferir à CAPES a função de valorizar o magistério na educação básica (FERNANDES, 2015).

Nesse contexto, nasce o PIBID, que é fomentado pela CAPES e se torna elemento importante de nossa pesquisa, pois os alunos que participaram de nossa mostra compõem esse programa, e, de alguma maneira, são representantes dessas intenções de transformação da formação de professores em nosso país.

O PIBID foi lançado em sua primeira chamada pública em 2007 (MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, publicado no DOU em 13/12/2007), com o objetivo de atender bolsistas das instituições federais de ensino superior nas áreas de Biologia, Química, Matemática e Física. Ele tinha a intenção de incentivar a iniciação docente nas escolas de educação básica do ensino médio, contudo, mediante os resultados significativos e o aumento da demanda, desde 2009, o programa passou a

atender toda a educação básica, abarcando educação de jovens e adultos (EJA), educação quilombola, educação do campo e educação indígena. Atualmente, os níveis de ensino atendidos são definidos pelas instituições participantes (IES), a partir da necessidade de cada região (DEB, 2013).

Hoje, o programa tem como objetivo elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das IES, assim como inserir os estudantes das licenciaturas no cotidiano de escolas da rede pública de ensino, promovendo a integração entre as IES e a educação básica. O programa busca proporcionar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação dos problemas de ensino-aprendizagem, aos futuros profissionais da docência.

O PIBID também busca incentivar as escolas públicas de educação básica a protagonizarem os processos formativos dos estudantes das licenciaturas, permitindo aos professores em atuação se tornarem auxiliares na formação de futuros professores, assim como valorizarem o magistério por meio de incentivos aos estudantes que optam pela carreira docente. Como aponta o Relatório de Gestão-PIBID – DEB “O diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo” (2013, p.27). A ilustração na Figura1 representa a dinâmica do programa:

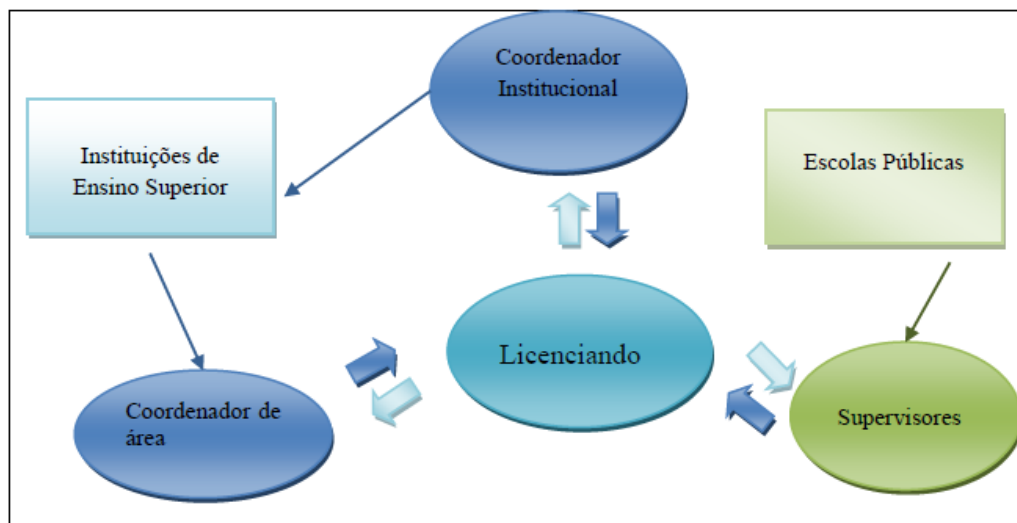


Figura 1 – Organização do PIBID

Fonte: Relatório de Gestão- PIBID – DEB 2013

O Relatório de Gestão – PIBID/ DEB (2013) – apresenta os princípios pedagógicos do PIBID, que foram fundamentados nos estudos de Nóvoa (2009) sobre a formação docente e o desenvolvimento profissional de professores. Vejamos os princípios a seguir:

1. Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos; 2. Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; 3. Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; 4. Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (BRASIL, DEB, 2013, p.29).

Nóvoa (*ibidem*, p.4) traz alguns princípios e medidas basilares para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes. Nessas medidas, ele propõe algumas formas de assegurar esses elementos. Uma dessas medidas vai ao encontro do que é proposto pelo PIBID:

É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão [...] quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas (NÓVOA, *ibidem*, p.4).

De acordo com a Portaria Normativa Capes número 46, de 11/04/2016, o PIBID tem por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica. De acordo com este decreto, os objetivos do PIBID são:

I. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a; II. Contribuir para a valorização do magistério; III. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem; V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII. Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. VIII. Articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica; IX. Comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos.

Até 2013, foram lançados nove editais do PIBID, seis direcionados ao programa e três voltados especificamente ao PIBID Diversidade, que abrange grupos educacionais específicos, como a educação quilombola, indígena e a do campo

(FERNANDES, 2015). Os editais, até o ano de 2012, permitiam que as IES renovassem projetos e subprojetos em vigor, contudo, a partir de 2013, todos os projetos em vigor foram encerrados e o programa passou a funcionar segundo as normas utilizadas no Edital número 61/2013, padronizando o programa e delimitando um perfil para as IES, bolsistas e financiamentos.

Os editais do PIBID apresentaram alteração ao longo dos anos para se adequarem à necessidade da IES, às escolas atendidas, às variações regionais no ensino, à necessidade de se valorizar ainda mais o magistério em todos os níveis da educação básica. Devido às alterações promovidas pelos editais, o programa possibilitou o aumento no número de bolsistas participantes.

Ao analisarmos o site da CAPES (2016), encontramos dados que apresentam a abrangência do programa, como o número de IES participantes no país (284), o conjunto de projetos PIBID (284) e a existência de 29 PIBID Diversidade subdivididos por região. Em relação às regiões de localização, percebemos que há predominância da região Sudeste quanto ao número de IES e programas PIBID (114), e da região Nordeste quanto ao número de projetos PIBID Diversidade (10). Vale lembrar que o PIBID Diversidade preconiza atender a educação quilombola, indígena e do campo.

Em relação ao apoio financeiro, o artigo 23 da Portaria número 46 (2016), que define o modelo de apoio financeiro do PIBID, concede o valor de R\$ 250,00 por bolsista para a execução de projetos aprovados, sendo asseguradas, no artigo que segue, as especificidades para a utilização desses recursos, apesar deles não serem repassados desde o ano de 2017, fator que inviabiliza de maneira enfática a execução dos projetos. Estas especificações estão transcritas abaixo:

[...] material de consumo: despesas com material didático, pedagógico, científico e tecnológico que, em razão de seu uso corrente, perde normalmente sua identidade física e/ou tem sua utilização limitada a dois anos, conforme a definição da Lei nº 4.320/64; II. Outros serviços de terceiros – pessoa física: despesas com a prestação de serviços, em caráter eventual e mediante recibo, que, por sua natureza, só possam ser executados por pessoa física, sem vínculo empregatício com a administração pública de qualquer esfera administrativa, com a instituição de ensino superior e do PIBID; III. Outros serviços de terceiros – pessoa jurídica: despesas

decorrentes do pagamento de fornecedores de material ou serviço, mediante nota fiscal detalhada; IV. Diárias: cobrem despesas com hospedagem, alimentação e locomoção urbana, em conformidade com os Decretos nº 5.992/2006 e nº 6.907/2009, totalizadas por dia de afastamento, sendo devidas pela metade quando não houver pernoite; V. passagens e despesas com locomoção: despesas com a aquisição de passagens (aéreas, terrestres, fluviais, lacustres ou marítimas), taxas de embarque, locação de veículos para transporte de pessoas. / Parágrafo único: Todos os itens descritos nos incisos I a V devem estar ligados diretamente aos resultados pretendidos no projeto e às atividades que envolvem sua execução (BRASIL, 2016 p.9).

No artigo 25 desta mesma portaria, fica estabelecido o valor das bolsas a serem pagas para os envolvidos no programa de acordo com cada categoria. Os valores variam conforme as modalidades.

Coordenação institucional, para o professor de licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES, no valor de R\$ 1.500,00; II. Coordenação de área, para o professor de licenciatura que coordena o subprojeto, no valor de R\$ 1.400,00; III. Supervisão, para o professor da escola pública de educação básica, no valor de R\$ 765,00; IV. Iniciação à docência, para o estudante de licenciatura, no valor de R\$ 400,00 (BRASIL, 2016, p.9).

Em relação às bolsas, o diferencial do programa está no fato de que são concedidas não só a estudantes de licenciaturas, mas também aos professores das universidades que os orientam, e aos professores das escolas públicas (supervisores) que acompanham as atividades dos bolsistas na escola regular, atuando, assim, como co-formadores no processo de iniciação à docência, em um trabalho conjunto com a universidade.

Dessa forma, é imprescindível que estudemos os conhecimentos e as habilidades construídas nesses espaços (PIBID) de formação docente, na intenção de entendermos melhor o processo de formação de professores por mais esse viés de formação e, conseqüentemente, possamos construir uma melhor compreensão da dimensão das aprendizagens feitas pelos licenciandos.

A Psicologia da Educação, pensada através dos alunos licenciandos e licenciados, participantes e ex-participantes do PIBID, se revela como uma disciplina

curricular carregada de significados e sentidos amplificados. Os momentos de interação e experiências no cotidiano das escolas de base tornam os conceitos construídos por esses alunos dignos de toda atenção, principalmente daqueles pesquisadores que desejam entender melhor sobre as disciplinas constituintes dos currículos de formação para professores.

3

Aspectos históricos do surgimento da Psicologia da Educação

A Psicologia da Educação²¹ direciona-se principalmente no sentido de aplicação dos conhecimentos, métodos e princípios da psicologia para o estudo e interpretação dos fenômenos da educação. Nesse sentido, sua gênese e evolução são indissociáveis da gênese e da evolução da psicologia científica e da educação formal escolar, tendo como pressuposto os seus desdobramentos em muitas outras atividades/áreas da vida em sociedade. A Psicologia da Educação se situa entre dois polos, entre as coordenadas da psicologia científica com todo o aparato que lhe é inerente (teorias, métodos e conceitos) e entre uma proposição da prática, “inserida em algumas coordenadas sociais, políticas, econômicas e culturais que lhe dão sentido” (COLL, *et al.*, 1999, p.15). Assim, essa disciplina encontra-se tencionada permanentemente entre as proposições do corpo de conhecimentos da psicologia científica e seu cânone e a necessidade de construção de um conhecimento aplicado à prática da ação educativa (*idem*).

Falamos do desenvolvimento histórico da Psicologia da Educação, suas finalidades, objetivos e objeto nesse momento de estudo, é, ao mesmo tempo, trazer à baila sua aplicação prática às necessidades e práticas do cotidiano escolar. Nessa acepção, o que pretendemos por agora é uma descrição das linhas e tendências da evolução e desenvolvimento da psicologia e da Psicologia da Educação do final do século XIX até os dias atuais, identificar os pontos mais importantes, descrever alguns tópicos de base, temas e problemas que fazem parte desse *corpus* teórico e seus desdobramentos de aplicabilidade prática.

Parece-nos pueril o entendimento de que para se alcançar os objetivos propostos pela educação escolar faz-se necessário a consideração das características

²¹ Adotamos a seguinte definição para Psicologia da Educação: A sua finalidade principal “consiste em criar um conhecimento específico com relação aos processos educativos, sempre utilizando, com esse objetivo, os princípios e as explicações da psicologia como um instrumento de indagação e de análise. [...] adquire uma posição epistemológica diferente e configura-se como uma disciplina específica que dispõe de alguns objetivos, de alguns conteúdos e de alguns programas de investigação que lhe são próprios (COLL, *et al.*, 1999, p. 25).

infantis, mas nem sempre foi assim. Vejamos o excerto abaixo (CLAPARÈDE, 1972, p.71, *apud* COLL, 1999, p. 20):

[...] que a pedagogia deve basear-se no conhecimento da criança da mesma maneira que a afirmação de que horticultura tem sua base no conhecimento das plantas é uma verdade aparentemente elementar. Porém, por sua vez, é totalmente desconhecida por parte da maioria dos pedagogos e por parte de quase todas as autoridades escolares [...] Duvido que nas escolas de horticultura, não haja no programa algumas horas dedicadas à botânica e ao conhecimento das plantas.

Podemos notar que a argumentação acima toma como base o desconhecimento das características elementares do funcionamento infantil em relação ao seu processo de desenvolvimento por parte dos pedagogos da época. Inicia-se, em variados locais de estudo, a preocupação de sistematizar um conhecimento direcionado para o descortinamento dos fenômenos da infância e em promover a aproximação desses conhecimentos aos sujeitos afeitos na lida com esse público.

A história da Psicologia da Educação, então, mistura-se e confunde-se com a história da psicologia científica, e com avanço do pensamento que se desdobra em torno da educação. Sabe-se que, até o final do século XIX, as conversas entre psicologia e educação estiveram mediadas pelos pensamentos filosóficos, mas, ao mesmo tempo, a psicologia embasa a visão da filosofia em termos de percepção de mundo e a filosofia serve de fundamento à educação (COLL, 1988). A história do surgimento da Psicologia da Educação passa pela evolução da própria ciência da *psique*. Esse movimento conceitual e teórico evolui e ganha denominação indicativa: psicologia filosófica e psicologia científica.

A psicologia filosófica exerce seu papel em relação às questões que envolvem a educação até aproximadamente o ano de 1890, período em que não se pode falar ainda em Psicologia da Educação. O que vigora até esse período são explicações psicológicas de natureza filosófica, que influenciam fortemente o pensamento educacional da época. Um bom exemplo a esse respeito é o da Teoria das

Faculdades²², ideia que, de maneira direta, influencia a cultura escolar, principalmente em relação à construção dos currículos e suas disciplinas. Vejamos um trecho que explicita de forma direta a assertiva:

Finalmente, la doctrina de las facultades proporciona em justificación al método de la disciplina mental: la finalidad principal de la instrucción es ejercitar las facultades de los alumnos, por lo que se eligen como objeto de la enseñanza aquellos contenidos susceptibles de ‘cultivar’ em mayor grado la atención , la concentración, el razonamiento, la memoria etc. Es bien sabido que el latin, el griego y las matemáticas han sido consideradas durante mucho tiempo como las disciplinas esenciales del currículum, precisamente por el ejercicio mental que su aprendizaje los alumnos (COLL, 1988, p. 16).

O movimento de distanciamento da psicologia em relação à filosofia deu-se a partir da sua aproximação com as ciências naturais. Ao replicar em si mesma aqueles métodos experimentais afeitos a essa vertente, é nos laboratórios de experimentação que surge a psicologia científica, ao dar a essa ciência, à ciência da mente, o *status* que buscava para se firmar enquanto tal.

Aos finais do século XIX e início do XX, acontece uma proliferação de trabalhos e estudos da área com uma proposta singular.

Galton publica sua primeira investigação experimental tornando-se um marco do associacionismo, e o estudo de Ebbing- Haus vem à luz em 1885. Entre 1880 e 1895 se dão a conhecer também os trabalhos pioneiros de W. Preyer, G. Stanley Hall e J. M. Baldwin no campo da psicologia da criança. As investigações psicofísicas de Weber e Fechner nos laboratórios de psicofisiologia conduzem Wundt a fundar o primeiro laboratório europeu de psicologia experimental em Leipzig em 1879, tarefa que havia sido precedido

²² Explicação psicológica que imperou até o final do século XIX. Diz que o “conhecimento consiste na investigação da verdade por meio de uma compreensão dos nexos existentes entre os acontecimentos temporais. [...] “Platão postulava a existência de algumas ideias inatas às quais se pode chegar mediante um processo denominado *noesis*. [...] Aristóteles afirmava, [...] que o conhecimento tem sua origem em evidências oferecidas pelos sentidos. [...] estuda a aprendizagem, as leis de associação, a memória, e a influência da experiência sobre o ato de conhecer” (COLL, p.19, 1999). Nos séculos XVI e XVII pensadores como Bacon, Descartes e principalmente John Locke desdobram a teoria aristotélica, e é o último deles que vai dizer “que a mente é um *mapa plano* que recebe as impressões que chegam dos sentidos e que geram, com a ajuda de uma atividade interna de reflexão, todo o conhecimento” (idem).

em alguns anos por W. James na Universidade de Harvard (COLL, 1988, p.19-20)²³.

O que se pretendia era a consolidação de uma postura científica frente aos conhecimentos produzidos pela psicologia. Para isso, houve uma importação de conceitos e práticas das ciências físicas e naturais para chancelar o conhecimento percebido como verdadeiro, isto é, científico.

O que acontece com a área de educação não se difere muito. Efetua-se um movimento de distanciamento entre as teorias pedagógicas e as correntes filosóficas, mas, para que a educação se estabelecesse enquanto ciência diante da comunidade análoga, como uma área respeitável, foi necessária sua aproximação em relação à psicologia, que também acabava de se firmar enquanto ciência de fato. Havia, em concomitância a esse evento da urgência em se firmar enquanto ciência, em relação à educação, um pleito social que demandava da educação a escolarização de massas nos países ocidentais desenvolvidos, e, também, um chamado para a qualificação do ensino de maneira geral. Criou-se, nesse sentido, uma grande expectativa em relação às possibilidades de solução da problemática educacional, que se apresentava pelo viés da sua aproximação com a psicologia e suas proposições.

A partir do estabelecimento de fortes vínculos entre a educação e a psicologia, o que se deu foi o desenvolvimento de pesquisas sobre aspectos da infância, que, aos olhos dos pesquisadores e educadores do período, viriam a sanar a problemática da baixa qualidade da educação ofertada de forma geral. Deu-se a efetivação de experimentos e estudos relacionados às pesquisas em relação à “aplicação de conhecimentos sobre medidas e diferenças individuais, processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil” (GUERRA, 2000, p.71). Durante as primeiras décadas do século passado, as preocupações se voltaram para esses aspectos da relação estabelecida entre a psicologia, a educação e suas possíveis interseções.

É importante destacar que, no momento de sua de sua criação (sec. XIX), a psicologia científica tinha como objetivo principal validar um novo modelo de sociedade que se estabelecia. Teve como meta, sobretudo:

²³ Tradução do espanhol feita pela autora.

[...] avaliar as capacidades e habilidades de seres humanos, tendo em vista a inserção do “homem certo no lugar certo” em uma sociedade que, implantada por políticos burgueses que estiveram à frente da Revolução Francesa de 1789, teria como fundamento a Igualdade, a Liberdade e a Fraternidade, com ênfase na igualdade de oportunidades oferecida a todos os cidadãos, independentemente da classe social e da “raça” a que pertencessem (PATTO, 2018, p.9).

Nesse momento de dificuldades no sentido de dar-se conta dos altos índices de fracasso escolar²⁴, foi eleita a psicologia como assessora da educação. Estavam voltadas para a ciência nascente as expectativas em relação à solução dos problemas experienciados pelos alunos/escolas. Nesse movimento, surge a Psicologia da Educação, de um lado subsidiada pelas tentativas de cientificidade da psicologia e, por outro, ancorada nas expectativas de solucionar as dificuldades enfrentadas pelo mundo da educação, convencionalmente, na primeira década do século passado (COLL, 1999).

Patto (2018) nos conta de maneira pormenorizada, fazendo importantes apontamentos históricos, do surgimento da psicologia científica (na virada do século XIX) e dos interesses político-sociais intrinsecamente relacionados com o direcionamento das crianças e educação do período.

Destacamos Binet e Simon, com seus testes supostamente neutros, que poderiam mensurar as capacidades intelectivas dos indivíduos. Os pesquisadores registram em sua obra “um método de mensuração do desenvolvimento da inteligência de crianças (datada de 1912), que, ao ser capaz de produzir um resultado numérico, um quociente intelectual (QI), através da aplicação de uma variedade de

²⁴ Em um primeiro momento o conceito “fracasso escolar” foi utilizado na educação para referir-se ao “fracasso das crianças” - supunha-se que elas fracassavam e tentava-se explicar porque isso ocorria. Em uma nova versão, formulada principalmente pelos psicólogos da educação, afirmava-se que o “fracasso” era da escola, não das crianças e se tentava encontrar explicações para esse fenômeno. Quando tratamos de fracasso escolar ao longo de nosso texto, estamos indo ao encontro das ideias defendidas por Patto (1996), que diz que: “As explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do *déficit* e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem (p.340); assim também, como o [...] “O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos (p. 343) [...], e, finalizando nossa postura frente às convicções argumentativas da autora, cremos que o “fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo” (p. 346) ainda nos dias atuais (PATTO, 1996).

atividades afins a várias habilidades, foi possível produzir-se “um resultado numérico total indicativo do potencial de cada um dos avaliados” (PATTO, 2018, p.7)).

Patto (2018) deixa claro que as intenções de Binet não eram de corroborar com ideias de dificuldade de escolarização irreversíveis, negando que o resultado do QI fosse resultado de uma inteligência inata, demonstrando, na prática, através de um programa formulado por Binet e aplicado em salas especiais de escolas públicas, comprovando as possibilidades de aprendizagens das crianças.

Esta tese defendida por Binet resultou em um confronto entre a concepção hereditária e irreversível do nível intelectual – naturalizada e dominante naquela primeira metade de século – e sua conclusão, segundo a qual a influência da educação não poderia ser omitida (PATTO, 2018, p. 9).

Apesar do cuidado e das advertências feitas por Binet, em relação à transitoriedade dos resultados de seus testes, os mesmos foram tomados como medidas basilares de compreensão do grau intelectual das crianças, principalmente pelos médicos norte-americanos. Eles que definiram a

avaliação da inteligência como instrumento de mensuração da capacidade intelectual definida como inata e irreversível que hierarquiza as crianças e que [...] foram usados por psicólogos norte-americanos para justificar e manter a hierarquia social, não como inerente ao modo de produção e vida vigente, mas como herança genética inevitável (*ibidem*, 2018, p. 9).

Podemos pensar que é nesse momento histórico que se começa a justificar as desigualdades, injustiças sociais e diferenças econômicas, pelo crivo da naturalização da diferença intelectual individual e através desse mecanismo psicométrico se justifica a ideia do “fracasso escolar”²⁵.

²⁵ Segundo Maria Helena de Souza Patto, “o termo ‘fracasso escolar’ foi criado para nomear problemas escolares como o baixo rendimento, a repetência e a evasão escolar, cada vez mais frequentes na rede de escolas públicas cada vez mais decadentes. Desde o século XIX, quando nascem as ciências auxiliares da educação – sobretudo a Biologia e a Psicologia – as causas desses fenômenos são remetidas a dificuldades individuais do aprendiz, como distúrbios ou deficiências no desenvolvimento físico e sensorial, intelectual e neurológico, emocional e de ajustamento, familiar e

Vemos surgir na década de 1960 outro argumento em relação ao baixo desempenho de uma grande parcela da população educacional. Surge, então, a “Teoria da carência cultural”. Nesse sentido, temos psicólogos e estudiosos das ciências humanas que criticam as concepções biológicas das capacidades humanas, e as críticas recaem sobre o ambiente. Segundo Patto, “pesquisadores norte-americanos chegaram à conclusão de que as características culturais da população mais pobre eram insuficientes ao desenvolvimento das capacidades mentais, entre as quais a inteligência e a linguagem” (*Ibidem*, 2018, p.10).

De maneira geral, estudos da área (ANTUNES, 2008; COLL, 1988; 1999; GUERRA, 2000) afirmam que a psicologia se coloca e se estabelece como principal fundamento e sustentação teórica da educação ao afirmar-se como base para os estudos de didática e das metodologias de ensino. Nesse sentido, declara-se que, no Brasil, psicologia e educação são constituintes uma da outra e são as formadoras das ideias subsidiárias do que deveria ser uma criança normal ou anormal, apta ou inapta ao aprendizado.

Foi também, a partir século XIX, com o surgimento da preocupação em relação ao crescimento da educação nacional de forma geral, que se acentuou a preocupação em relação aos métodos e processos de ensino, ao ter como norte a compreensão da natureza infantil, advinda do sentimento de infância, que nasce entre os séculos XVII e XVIII (ARIÈS, 1981). A criança e o jovem iniciam sua ocupação social em um novo espaço dentro da sociedade, e, gradualmente, essa nova colocação vai exigir investimentos de toda ordem, inclusive em relação a novos métodos de ensino, que, de maneira direta, estavam ancorados nessa nova percepção de criança, ponto que baliza e justifica a aplicação da nova ciência, a Psicologia da Educação.

Em nosso país, o ensino de Psicologia da Educação, deu-se, nesse sentido, como uma disciplina autônoma durante a segunda metade do século XIX. Foram as escolas normais (ANTUNES, 2008) o espaço de discussão privilegiado, apesar de incipiente, para que o debate se desse de maneira continuada. Nesse espaço, eram

cultural. Esta concepção baseia-se nos pressupostos da ideologia liberal, sobretudo no que afirma que o sucesso social de um indivíduo, grupo, classe ou etnia depende de ‘aptidões naturais’, ou seja, de capacidades inatas” (PATTO, 2018, p. 10).

discutidos os processos de aprendizagem, desenvolvimento e ensino das crianças de forma geral e ainda não sistematizada.

Diante da historicização feita em relação à psicologia e seus fortes impactos nas áreas que sustentam a formação de um pensamento educacional norte-americano, europeu e brasileiro, temos que refletir sobre: de que maneira a Psicologia da Educação se portou frente aos desafios educacionais encontrados nas escolas? A psicologia percebia os processos educacionais de uma maneira específica? Ainda o faz da mesma maneira?

Há de se pensar em quais alicerces políticos e filosóficos se firmam o pensamento em relação à criança, ao desenvolvimento, às aprendizagens/não aprendizagens nas salas de aula. As dificuldades de aprendizagem são vistas como fatores biológicos hereditários, problemas culturais e ambientais, ou já se tem um alargamento argumentativo, em que se pensa psicologicamente em uma “sociopolítica do fracasso escolar”, utilizando as palavras de Patto (2018), ao construirmos os aspectos que envolvem e subsidiam a Psicologia da Educação hoje.

3.1

A Psicologia da Educação e seu lugar nas normativas legais e currículos das licenciaturas

Discutirmos sobre a disciplina curricular Psicologia da Educação nos cursos de formação para professores nos remete a falarmos do nascimento desses cursos e de algumas disfunções históricas inerentes a esse evento. Trazemos dois problemas emblemáticos para reflexão, que revelam os embates teórico-práticos no campo educacional: o primeiro diz respeito à teorização das licenciaturas e o segundo fala das concepções de professor a serem construídas, com a presença ou ausência, de determinadas disciplinas em seus currículos de formação, inclusive a que se torna alvo de nosso interesse.

Antunes (2003), ao contextualizar historicamente a inserção da psicologia na formação inicial de professores, vem nos dizer que foi a partir de 1830, através das escolas normais, que, de maneira ainda incipiente, iniciou-se a articulação entre os processos de formação educacional e a psicologia. De acordo com a autora, havia

uma “preocupação com a metodologia de ensino, para qual o conhecimento da criança e seu desenvolvimento, assim como fatores relacionados à aprendizagem, constituíam-se, ainda que de maneira pouco sistemática, como objetos de estudo e discussão” (ANTUNES, 2003, p.146). Houve, posteriormente, um alargamento das associações entre as ciências (educação e psicologia), quando as escolas normais passam a introduzir de maneira mais efetiva em seus currículos “conteúdos próximos daquilo que, mais tarde, poderia ser considerado como Psicologia da Educação” (*ibidem*).

De maneira formal, o ensino de psicologia foi instituído nas escolas normais no ano de 1890, com o nome psicologia e lógica, mas, segundo Antunes (2003), mesmo antes de sua formalização, já eram tratados conteúdos inerentes à psicologia através do conteúdo de didática. Penna (1992) corrobora os elementos tratados anteriormente e destaca que o ensino de psicologia no país foi instituído de maneira oficializada a partir de três órgãos: *Pedagogium*²⁶, Escola Normal e o Instituto de Educação. Para este autor, “as referências ao ‘*Pedagogium*’, à Escola Normal e ao Instituto de Educação²⁷ revelam-se inteiramente pertinentes na medida em que foram as instituições, onde, de fato, se iniciou de modo sistemático, o ensino da Psicologia” (PENNA, 1992, p. 61) no Brasil.

Depois de implementada a Reforma Benjamin Constant (1890), houve um alargamento da disciplina de psicologia nos currículos das escolas normais (MASSIMI, 1990). Data também desse período a criação do *Pedagogium*, no Rio de Janeiro, que tinha a intenção de “servir como órgão central de coordenação das atividades pedagógicas do país” e ser também “centro propulsor das reformas e

²⁶ *Pedagogium* (1890-1919): instituição que funcionou inicialmente como um museu pedagógico, tornando-se, em 1897, um centro de cultura superior. Nesse local, foram administrados vários cursos e pesquisas, auxiliando a formação dos profissionais tanto de pedagogia como de psicologia (LOURENÇO FILHO, 1994; PENNA, 1992).

²⁷ Historicamente, a preparação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental passa a ser realizada em nível superior com a criação da Escola de Professores do Instituto de Educação e sua incorporação à Universidade do Distrito Federal, na década de trinta do século XX, na cidade do Rio de Janeiro [...] As disciplinas agrupam-se em seções, como em um centro de educação, investindo na homogeneidade e equilíbrio de uma formação profissional. Essas seções eram dirigidas por professores-chefes, contando com professores e assistentes como Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho e outros docentes que deixaram sua marca na história da educação brasileira (ACCÁCIO, 2012, p.1343).

melhoramentos de que carecesse a educação nacional” (PENNA, 1992, p.56). Ele foi desativado em 1919 por um decreto municipal.

Penna (1992) vai nos dizer que esse órgão foi o precursor do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (criado pelo Decreto-Lei nº 580, de 30/07/1938, coordenado inicialmente por Lourenço Filho) – e importante disseminador das ideias psicológicas nas instituições formadoras e escolares.

A disciplina curricular Psicologia da Educação ganha destaque e projeção a partir de 1920, quando surge o ideário do escolanovismo²⁸, em que se começa a pensar em uma reforma educacional pautada nos pensamentos que advêm dessa corrente teórica, na perspectiva da Escola Nova. Data desse período de reformas, ao menos no campo intelectual afeito às questões educacionais, a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação, que tinha como um dos principais objetivos partilhar com a comunidade em geral as ideias e proposições desse grupo de intelectuais em relação aos aspectos referentes à Psicologia da Educação e sua aplicação prática no organismo escolar (GOULART, 2010).

Os cursos de licenciaturas no país inauguram-se a partir da criação das Faculdades de Filosofia (como já referenciado no capítulo anterior), em fins da década de 1930. Com o decreto-lei nº 1.190 de 04/04/1939, organiza-se o currículo dessas licenciaturas em que se separam conteúdos e métodos, teoria e prática, saber e fazer, assim, conforme Freitas (2000):

[...] o curso de didática – composto das disciplinas Didática Geral, Didática Especial, **Psicologia Educacional**, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação – com a duração de um ano, de responsabilidade de uma sessão especial de didática nas faculdades de filosofia, era acrescentado ao bacharelado, então com duração de três anos (FREITAS, 2000, p.1, grifo nosso).

²⁸ Escolanovismo: O ideário da Escola Nova veio para contrapor o que era considerado “tradicional”. Os seus defensores lutavam por diferenciar-se das práticas pedagógicas anteriores. A escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil. O aluno assumia o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar (VIDAL, 2003).

Com algumas alterações em seu modelo estrutural anos mais tarde, esse modelo²⁹ tem seus cursos de licenciatura e bacharelado nivelados com a duração de quatro anos, podendo o estudante no quarto ano optar por acréscimos em sua formação, inclusive na licenciatura. A Psicologia Educacional passa a ser componente obrigatório do currículo, sendo ofertada também através da nomenclatura Psicologia da Educação e suas variantes: Psicologia da Adolescência e Psicologia da Aprendizagem. Agora, como único componente de fundamentação e como consequência, torna-se o fator de maior impacto na formação dos licenciandos (SADALLA *et al.*, 2002).

Nos anos de 1940 e 1950, com a criação dos cursos de Pedagogia e com a constituição das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, uma nova disposição era dada à disciplina de psicologia. Houve também um deslocamento importante de alguns educadores do Brasil para os Estados Unidos, cuja intenção era a realização de especialização e imigração de novas ideias, em parceria com órgãos específicos do governo, dando principal enfoque aos responsáveis por divulgar as ideias de John Dewey, Carl Rogers e J. B. Watson.

Juntamente a esses eventos, temos promulgada a Constituição da República de 1946, em que se vê configurada a obrigação do Estado em prover e cuidar da educação, direcionada a sua oferta gratuita para todos da nação. O ensino normal havia sido reformulado e criou-se através de Lei Orgânica, os Institutos de Educação, nos quais a Psicologia da Educação de tendência *deweniana*³⁰, em conjunto com sua perspectiva de proposta de ensino ativo, acabou por ditar a direção a ser seguida na formação docente do país (GUERRA, 2000).

Preconizava-se a eficiência na educação e, em 1949, é publicada a obra de Tyler “Princípios básicos de currículo e ensino”, toda ela pautada nas questões de organização e desenvolvimento. Essa obra vai direcionar por largo período a formação das normalistas e tem suas raízes fincadas na cultura escolar até os dias atuais, nos aspectos que se referem à organização, planos de ensino e construção de

²⁹ Modelo 3+1.

³⁰ Dentre os pensamentos fundamentais de John Dewey (1859-1952), destacam-se: “o compromisso com a integração social e o pluralismo, além da concepção da aprendizagem como ampliação de uma experiência partilhada, favorecedora da promoção do capital social e do estabelecimento das bases de uma aprendizagem permanente (BRANCO, 2014).

ementas e currículos. Nesse momento, a psicologia ganha destaque, principalmente naquilo que se refere aos aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil.

São as propostas ditadas pela psicologia do desenvolvimento³¹ que darão composição aos conhecimentos veiculados sobre as etapas do desenvolvimento infanto-juvenil e das capacidades de cognição dos indivíduos. A psicologia torna-se o manancial pelo qual se obtêm os substratos de uma melhor organização dos objetivos educacionais, pois é ela que passa a especificar o que esperar e o que se deve cobrar dos alunos.

Desde o primeiro momento de estruturação dos cursos a nível superior no país, tem-se em mente a formação de um corpo de recursos humanos (professores) que acolha e perpetue determinado ideal de *modus vivendi*, baseado em experiências legitimadas por um discurso desenvolvimentista e democrático, performativo e convincente. Para isso, foram propostas algumas alterações nas estruturas de formação, mas sem sucesso. O que se pretendia era diminuir as lacunas postas entre conteúdo/método e teoria/prática, que circundavam todo o processo formador (SCHEIBE, 1983).

Nesse íterim, a psicologia e, particularmente, a Psicologia da Educação, se apresentam como áreas táticas das organizações. Desenha-se uma concepção particular de aluno – professor – cidadão, ao veicular-se determinadas formas de se conceber o homem com a prerrogativa de cientificidade técnica dos processos de ensino e aprendizagem (SADALLA *et al.*, 2002).

Em conjunto às alterações sociais que ocorriam no país, a educação, por sua vez, não ficou fora dessas transformações. Houve reformulações e regulamentações e, no que se refere aos cursos de formação para professores, podemos destacar as mais importantes: o parecer número 672/69, que pretendia aprimorar o de 1962, mas que somente conseguiu substituir a disciplina Administração Escolar pela de Estrutura do Ensino do 2º grau, e a reforma de 1971, que alterou o funcionamento do 1º e 2º graus.

³¹ É o estudo científico das mudanças de comportamento relacionadas à idade durante a vida de uma pessoa. Este campo examina mudanças através de uma ampla variedade de tópicos, incluindo habilidades motoras, habilidades em solução de problemas, entendimento conceitual, aquisição de linguagem, entendimento da moral e formação da identidade (FONTANA & CRUZ, 2002).

Como podemos observar na fala de Scheiber (1983), o que houve nesse período, após a Reforma Universitária de 1968, foi a busca por uma *technê* em relação ao trabalho do professor, com toda eficiência, eficácia e produtividade proclamada no processo fabril. Assim, a Lei 5692/71:

[...] prevê a formação do professor em modalidades que devem ajustar-se às diferentes regiões do país, num sistema que prevê, pelo aproveitamento de estudos, adicionais, a progressividade dos níveis de qualificação desses professores. Decorreram deste fato, mudanças nas exigências quanto à formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus, e um esquema novo passou a ser adotado na formação desses profissionais. As Licenciaturas passaram a ser feitas em habilitação específica do 2º grau e habilitação em área de 1º grau (SCHEIBER, 1983, p. 41).

Passa-se a cobrar uma alteração não somente em relação aos conteúdos ministrados nos cursos de formação e nos de 1º e 2º graus, mas, também, configura-se uma nova postura em termos de metodologia de ensino que deveria ser aplicada e ensinada. Como afirma Costa (1978, p.142), em relação à formação de recursos humanos, passou-se a exigir “consonância de grau, conteúdo e metodologia de ensino, para o qual se destinam os profissionais da educação, com o grau, conteúdo e metodologias exigidos nos cursos de formação dos mesmos”.

Vale ressaltar as alterações ocorridas através do parecer do Conselho Federal de Educação, que alterou o currículo disciplinar dos cursos de licenciatura do país, sendo observada, principalmente, a alteração dada pela indicação 22/73 (SCHEIBER, 1983), que prescrevia as normatizações a serem efetivadas em todas as licenciaturas. Falava-se da possibilidade da existência de:

[...] três ordens de licenciatura: licenciaturas para as áreas de Educação Geral, para as áreas de Educação Especial e para as áreas pedagógicas propriamente ditas [...] os níveis são: de 2º grau, para exercício do magistério até a quarta série do 1º grau; licenciatura de 1º grau, obtido em curso superior de curta duração para exercício até a oitava série e a licenciatura plena para o exercício até o final do 2º grau (SCHEIBER, 1983, p.42).

Em relação aos conteúdos que deveriam ser ministrados nesses cursos de formação, somente na Indicação 68/75 (SCHEIBER, 1983) que se estabeleceu uma normatização geral. Fixaram-se as normatizações das licenciaturas e foram estabelecidas as disciplinas obrigatórias, dentre elas, como disciplina basilar do currículo mínimo, encontramos a psicologia do desenvolvimento e a psicologia da aprendizagem (SCHEIBER, 1983).

É importante lembrar que, embora o ensino de psicologia, enquanto disciplina autônoma, tenha se iniciado na segunda metade do século XIX, a regulamentação da profissão de psicólogo só ocorreu no país em agosto de 1962, com a Lei 4.119/62, e, como consequência, também foram estabelecidos cursos específicos para sua formação. Por conta do aspecto plural da psicologia, já apontado por diversos autores (FERREIRA, 2010; BOCK *et al*, 2009), encontramos também na Psicologia da Educação essa mesma particularidade de englobar diversas teorias em um mesmo campo de conhecimento: estruturalismo, a teoria *Gestalt*, o *Behaviorismo*, o Construtivismo, a psicologia histórico-cultural entre outras.

Apesar do lugar de destaque da psicologia (com sua variada nomenclatura) nos cursos de formação e nas licenciaturas, a partir da década de 1960, iniciam-se manifestações que questionam a capacidade formadora da psicologia em relação ao professor, “surtem questionamentos sobre a relevância e a efetividade da disciplina imbuída de transferir os conhecimentos psicológicos à educação e ao ensino, a fim de conferir-lhes fundamentação e caráter científico” (COSTA, 2015, p.80). Conforme aponta Antunes (2008):

[...] criticava-se a já apontada hipertrofia da psicologia na educação e o reducionismo dos fatores educacionais e pedagógicos às interpretações psicologizantes. Por outro lado, enfocando mais especificamente a prática da psicologia escolar e aprofundando a crítica a seu modo de ação, avançavam para a demonstração de que o enquadramento clínico-terapêutico baseava-se num modelo médico, estranho às determinações pedagógicas, que tendia a patologizar e individualizar o processo educativo, distanciando-se da compreensão efetiva dos determinantes desse processo e desconsiderando ações então denominadas preventivas, que deveriam voltar-se para as condições mais propriamente pedagógicas, de forma a atuar mais coletivamente, com base naquilo que hoje seria denominado de interdisciplinaridade, com os

demais profissionais da educação e da escola. Alguns dos focos possíveis de atuação eram apontados, naquela época, em direção à formação de professores, à intervenção no âmbito das relações escola-família- comunidade, ao processo grupal estabelecido na instituição escolar (ANTUNES, 2008, p. 472-473).

Esse movimento de crise se acentuou, a partir dos anos 1980, na intenção de atender às demandas da Constituição promulgada em 1988, em relação aos conteúdos mínimos que deveriam ser ministrados nas salas de aula. Tem também como aporte às críticas as alterações feitas à LDBEN 9394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), que têm sua gênese toda ligada a uma filosofia “construtivista”, isto é, suas bases de sustentação epistemológicas são de cunho construtivista-piagetiano (CARVALHO, 2001; SILVA, 1998).

É justo considerar que, a partir de 2018, legalmente, temos, no lugar do PCN (1998), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC³² (2017). A BNCC (2017) vem normatizar os currículos das escolas do país, mas a alteração normativa em relação aos currículos não implica em uma desconsideração dos fortes conflitos gerados pelo PCN (1998) e suas bases de fundamentação teórica que sobrevivem solidamente.

O movimento endossado pelas diretrizes preconizadas nas políticas educacionais (PCN, 1998) e, posteriormente, como consequência de imposição da própria formação nas licenciaturas, levado para os currículos dos cursos de formação de professores (CHAKUR, 2014), altera os dispositivos curriculares na prática pedagógica, mas não obtém bons frutos. É justamente por conta de a impossibilidade da normatização dar conta das realidades multifacetadas do cotidiano escolar e das especificidades da prática de sala de aula, que são necessários conhecimentos mais alargados do desenvolvimento infanto-juvenil, não somente aqueles biologicamente explicitados na normatização.

Hoje, vemos se destacar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCN) para formação da docência (2015), um modelo de formação que direciona em seu Capítulo II (que trata

³² Para entender mais sobre BNCC, ler: FRANGELLA & DIAS (2018); MAQUINÉ & AZEVEDO, 2018.

da formação dos profissionais do magistério para a educação básica), art. 5, item IV, a preocupação com:

[...] dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face **das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas** que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia (BRASIL, 2015, p.6, grifo nosso).

Percebemos claramente a junção de fatores elementares para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, o professor deve estar preparado para lidar com as múltiplas facetas dos indivíduos em seu ambiente de trabalho. Para que isso se torne exequível, faz-se necessário um preparo, dentro das disciplinas de formação de professores, condizente com a demanda.

Ainda nos guiando pelas reflexões possíveis em relação à Psicologia da Educação e sua função formadora nas bases de fundamentação legal, nas DCN (2015) temos, em seu capítulo IV, que trata da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, um importante direcionamento relacionado à constituição de núcleos nos currículos das instituições formadoras, fomentando o:

I. e) conhecimento **multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial** [...] II. d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o **psicológico**, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2015, p.10, grifo nosso).

Destacamos, pelo excerto acima, que as contribuições que a psicologia pode ofertar à educação são inúmeras. No tocante ao processo de ensino-aprendizagem, às

relações interpessoais, à compreensão frente aos níveis de dificuldade do educando ou à formação dos professores que atuam em todos os níveis de ensino.

Não há dúvida de que os saberes da psicologia são necessários para a atividade docente. No entanto, nos deparamos com uma pluralidade de ideias de uma psicologia voltada para a formação de professores nas licenciaturas, que esbarra nos aspectos práticos do desenvolvimento da criança e da escola. Muitas vezes, atendo-se àqueles aspectos teóricos que se efetivaram em laboratórios experimentais, em realidades bem diversas às atuais, e que, nesse sentido, se tornam obsoletos.

A psicologia voltada para a educação é um campo abrangente em que convivem, não de forma harmônica, várias correntes da própria psicologia, e, nesse sentido, Gatti (2010) rememora que, ao se tratar de Psicologia da Educação, surgem três problemas conceituais importantes de se refletir: entender o que concebemos como educação; o que concebemos como psicologia; e, por fim, como a interseção da psicologia com a educação pode ser qualificada. Tratar da questão conceitual e discutir as características de um campo de conhecimentos na área científica significa se deparar não só com uma questão teórico-epistemológica, mas também com uma questão histórico-social.

Essas assertivas nos levam a pensar em uma tomada de decisão em relação aos posicionamentos a serem tomados no tocante aos conteúdos, teorias e metodologias a serem veiculadas nas salas de formação, ao pensar que já não existe uma normativa legal que direcione diretamente a atuação do docente, professor de Psicologia da Educação. Buscando sugestões pautadas em uma lógica extremamente firme em relação ao perfil de aluno a se formar, com todas as características inerentes a sua humanidade.

Destacamos que a ciência é uma construção de interpretações e que a construção de interpretações é um processo sócio-histórico humano. Isto significa que o nascimento da psicologia não pode ser desvinculado das condições que possibilitaram o seu surgimento em um determinado contexto ou, como afirma Foucault (2002, p.476), “a emergência histórica de cada uma das ciências humanas se deu por ocasião de um problema, de uma exigência, de um obstáculo de ordem teórica e prática”. Em nosso país, o processo de institucionalização do saber

psicológico vai se disseminar ao longo do século XIX como matéria auxiliar para outros campos, como a medicina, a pedagogia e o direito (GATTI, 2010).

Foi, e de certa maneira ainda é, a Psicologia da Educação a disciplina curricular dos cursos de formação de professores de maior peso no que se refere às tomadas de posição e direcionamentos das teorias educacionais. Após severas críticas, a sua servidão aos interesses das classes dominantes e sua atuação como atenuante da responsabilização dos governos, em relação à construção do fracasso reiterado das classes populares nas escolas públicas (PATTO, 1981), devemos pensar a que ou quem serve essa disciplina hoje e como os licenciandos a percebem.

Dentro dessa complexa temática, a de formação de professores da educação básica, existem inúmeros trabalhos, isso porque persiste a ideia de que a proposição de questões possa suscitar alternativas para promoção de avanços desse segmento. Duas questões trazem, em particular, preocupação para a comunidade educacional: a qualidade da formação docente e o distanciamento entre o que se aprende na universidade e a realidade da escola, ou seja, a dicotomia entre a teoria e a prática (NÓVOA, 1995).

Larocca (2002) chama a atenção no sentido da urgência de se contextualizar os processos de ensino para que eles ocorram dentro de um paradigma crítico, não sendo possível pensar a educação de maneira compartimentada/isolada das experiências sociais (fenômenos econômicos, políticos, culturais, religiosos, sociais, etc.). Segundo Paviani (1986, p.22), “pensar e fazer educação fora das condições sociais e históricas é um grave perigo para o homem e pode significar uma ameaça para os destinos da humanidade”.

Pensar o papel da educação e da Psicologia da Educação nos processos formativos representa essa contextualização, na medida em que são esses processos experienciados no decurso das licenciaturas que darão a tônica profissional ao corpo de professores, que, de futuro, ocuparão as classes de Ensino Básico populares. Presentes nos planejamentos curriculares, tem que se pôr em questão a neutralidade científica atribuída a todas as ciências, mas, em especial, nos reportamos à Psicologia da Educação (PATTO, 1981), encarando-a frente aos interesses de classes.

Pensamos, junto aos autores expostos, em um ensino crítico de Psicologia da Educação que se faça para além das escolhas entre os referenciais liberais, neoliberais ou sócio-históricos, expostos nas salas de aula de formação de professores das licenciaturas. Ponderamos também quanto às relações estabelecidas entre os diversos atores constituintes do processo de se fazer professor: os professores formadores de professores, os alunos das licenciaturas e os alunos das escolas de base (crianças e jovens a serem atendidos em suas demandas de desenvolvimento integral) e, principalmente, a respeito das impressões que ficam nesses futuros professores de base, após tomarem conhecimento da Psicologia da Educação em suas licenciaturas.

No período de sua criação e consolidação, a Psicologia da Educação enfatizou a dimensão técnica em detrimento das dimensões social, cultural e econômica. Em síntese, não era considerado o contexto socioeconômico em suas análises. É justo observar que já não podemos entender uma disciplina neutra e asséptica, portanto, necessário se faz uma tomada de posição crítica.

3.2

Revisão de literatura: algumas pesquisas que tratam da Psicologia da Educação

Prosseguindo em nossas análises sobre os aspectos que envolvem a formação de professores pela perspectiva analítica possibilitada pela disciplina Psicologia da Educação, destacamos que nos valem os aspectos que se referem às diversas etapas da formação do futuro professor licenciando. Por isso, nos encarregamos também de alguns elementos que circundam a formação docente. Como, por exemplo, daqueles que se referem à formação de seus professores (professores formadores de professores, isto é, dos professores que formam os professores de Psicologia da Educação), das interfaces referentes à Psicologia da Educação nas formações, das possíveis aplicações dos conhecimentos adquiridos em âmbito universitário, na disciplina explicitada e sua aplicabilidade nas salas de aula.

Após consulta a autores como Bzuneck (1999), Larocca (1999), Coll (1999; 1988; 2000), Almeida (2005) e Guerra (2003), compreendemos que existem duas percepções básicas que circundam os entendimentos em relação à Psicologia da

Educação: uma de cunho reducionista, que promove a educação a aspectos psicologizantes, outra de caráter mais amplificado, que reconhece a diversidade e as variáveis dos processos que estão subjacentes ao desenvolvimento e à aprendizagem do indivíduo.

Gatti (2010b), em uma de suas pesquisas, reitera a fala precedente e acrescenta uma série de informações com relação à contribuição da Psicologia da Educação para a formação de docentes. Destaca que os espaços relativos aos conhecimentos referentes à matéria vêm diminuindo ao longo do tempo e também decrescem no conjunto dos conhecimentos que são ofertados nas licenciaturas. Relata que esses elementos destrutivos só não se solidificam nos programas de políticas públicas de formação de professores alfabetizadores em formação continuada, ou, em serviço.

Gatti (2010b) ainda discrimina que, na maioria das licenciaturas, não se oferece mais a disciplina e, quando é ofertada, o período é irrisório, em apenas um semestre com as mais variadas nomenclaturas: Psicologia da Educação ou Fundamentos de Psicologia da Educação ou Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e outras denominações. A autora fala do encontro de ementas estruturadas com base em um ecletismo vago, estando suas bibliografias cobertas de caráter funcional e estrutural da psicologia, quase não se encontrando aquelas de aspectos mais afeitos às correntes processuais histórico-críticas (GATTI, 2010b).

Preocupa-nos sua constatação no que se refere ao:

[...] impacto dos conhecimentos de Psicologia da Educação na formação e ação dos professores é bem pequeno atualmente – falamos das diferentes licenciaturas: pedagogia, letras, matemática, ciências biológicas, etc. Assim, não dá para dimensionar seu real impacto nas questões da educação escolar. Fica ao lado dos desafios quanto ao campo de conhecimento da Psicologia da Educação, o desafio de voltar a fazer chegar aos futuros professores – portanto às salas de aula, às relações pedagógicas – o conhecimento construído nessas circunstâncias teóricas e metodológicas tão tensionadas; de qualquer forma, conhecimentos sobre o humano aprendente (*ibidem*, p.10).

Com as alterações firmadas nos documentos que dão legitimidade ao desdobramento prático da pasta, após as reformulações nas Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015), pensamos que quadro se desenha no campo investigado. Esperamos certamente uma negativa em relação à estagnação, ou, ao menos, à detecção de percursos alternativos em busca de transformações.

Retratamos a fala de Priscila Larocca (2000a; 2007), que começa a traçar os caminhos de sua marcha ao encontro de um ensino de psicologia e Psicologia da Educação mais problematizador, ao citar Freire:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar a verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 1997, p.98).

Seus artigos *O saber psicológico e a docência* (2000) e *Ensino de psicologia e seus afins na formação de professores: uma discussão mais que necessária* (2007) vêm deflagrar a realidade que constata a formação dos professores de psicologia. Seu olhar está sobre o ensino superior e, como consequência, a formação dos psicólogos que seriam, no futuro, os possíveis professores de psicologia nos mais variados cursos, inclusive os professores de Psicologia da Educação das licenciaturas. Eles levantam a ideia de que os componentes e saberes de um professor de psicologia e de um clínico da área não deveriam ser os mesmos (apesar de gerar tanto desconforto e confusão essa máxima). Para tanto, os modelos e configurações dessas formações devem ser distintos em vários aspectos.

Nesses dois textos, Larocca (2000; 2007) imprime significativa importância à questão dos paradigmas que dão base às práticas profissionais na educação e seus modelos antagônicos de entendimento do que deva ser a finalidade da educação: o paradigma racional-técnico e o paradigma crítico-reflexivo. Em momentos específicos, traz também a ideia do paradigma prático, tecendo a este severas críticas. Disserta sobre cada uma dessas concepções, relacionando-as às práticas decorrentes

da adoção de uma ou de outra, nos interessando os aspectos que se referem às especificidades formativas do futuro professor, seja ele de psicologia (futuro formador nas licenciaturas das universidades), de educação de base ou das mais diversas disciplinas.

Os textos põem à baila os sentidos de se ensinar ao problematizar os fins da educação e pretendem chamar a atenção dos formadores de professores para a responsabilidade em estarem educando na perspectiva restrita de um treinamento técnico em que se conhecem as teorias, mas desconhecem-se os porquês, como e para quês. Querem desvelar o manto da ingenuidade tão perene que permanece nas licenciaturas de psicologia, onde se pensa uma psicologia estanque da educação, apesar de ser futuro campo de trabalho desse aluno. Dizem ser a missão desses futuros professores de psicologia, eminentemente educacional. Por isso, histórica, cultural, política e econômica.

Larocca (2000; 2007) denota a importância de se desconstruir pensamentos que percebam os fenômenos psicológicos de forma naturalizada e neutra, elementos próprios da prática clínica, em que se percebe o ser humano repleto de uma autonomia ímpar, devidamente ilustrada por Bock (*apud* LAROCCA, 2007), pelo Barão de Münchhausen das histórias infantis. Esse profissional cômico de suas tarefas, formado na perspectiva e concepções a que se refere, “sabe fazer”. A autora vem problematizar a respeito da ignorância em relação aos valores humanos, sociais, éticos, implicados no futuro trabalho desse professor, sua incapacidade de refletir para além dos conteúdos específicos, de contextualizar com as demandas sociais a que estará exposto.

Propõe ser uma questão grandiosa o caráter político da formação do professor, que, por não ser técnica, não há de se prescindir dela, mas utilizar-se dela e das teorias com domínio e clareza, sabendo seus princípios, pressupostos e gênese histórica. Sem esse aparato de reflexão, o que se vê é um ecletismo que só mantém as consciências ingênuas (LAROCCA, 2000b) e esse argumento perpassa a todas as modalidades das licenciaturas.

Denuncia uma concepção neutra e tecnicista do ensino da psicologia nos cursos de formação de professores de psicologia e licenciaturas em geral. Seu texto não se

resume a essa problemática, levanta também a responsabilidade das políticas educacionais, que ao elegerem essa ou aquela teoria psicológica de desenvolvimento e aprendizagem para fundamentar seus textos normativos da educação nacional, acabam por determinar um profissional-professor acrítico, consumidor de modismos psicológicos “obrigatórios”. Enquanto deveriam, ao contrário, serem convocados a cursos de aperfeiçoamento de seus conhecimentos acerca das mais variadas teorias, e, assim sendo, dispor de cada uma delas para quando achassem de utilizá-las (*ibidem*, 2000a).

Elemento que corrobora a assertiva ilustrada é o interesse dos futuros professores, das mais variadas licenciaturas, pelos conteúdos da psicologia, mas que, na prática de sua atuação nas salas de aula, não sabem exatamente como se utilizarem deles, alegando aligeiramento da formação, performance atípica para um professor que se espera intelectual, autônomo e consciente (*ibidem*, 2000a).

Alguns pontos são relevantes em relação ao objeto estudado por Larocca (2000b; 2007). A formação de professores de psicologia, seus saberes em relação à psicologia e à docência (efetivada nas licenciaturas de psicologia e posteriormente implementada no futuro profissional desses alunos e futuros professores).

Das observações feitas pela autora, nos ocupamos em observar os conhecimentos que estão sendo apreendidos, percebidos e verificados na disciplina Psicologia da Educação sobre o desenvolvimento e aprendizagem infanto-juvenil, mas também entramos na seara da dinâmica professoral dos docentes dessas mesmas licenciaturas, daqueles que lecionam a disciplina Psicologia da Educação. Tivemos a oportunidade de averiguar se em nosso campo de pesquisa encontram-se professores formados em cursos com as mesmas características percebidas pela autora, inclusive em relação à formação inicial desses profissionais em suas licenciaturas.

Outra questão que nos interessa é aferir se são esses professores psicólogos de formação ou licenciados em outros ramos do saber para, assim, podermos pensar em quais medidas esses profissionais percebem o papel da educação nos cursos em que lecionam, quais pesos são ofertados para os conhecimentos psicológicos e os oferecidos aos de cunho educacional e se pensam suas aulas em relação ao futuro profissional do professor que está formando.

Em relação aos papéis desempenhados pela Psicologia da Educação na formação de professores, encontramos a assertiva de Maciel e Raposo (2006), que colocam dever ser os conhecimentos dos professores construídos sobre uma metodologia que utilize três bases categóricas de sustentação, quais sejam: “o exercício reflexivo, o papel ativo do aprendiz e o papel do outro” (*idem*, p.4). Essa defesa em relação à alteração das estruturas dos cursos de formação de professores vai ao encontro das respostas obtidas em vários estudos (GIROUX, 1997; SCHÖN, 1992; NÓVOA, 2001).

As autoras Maciel e Raposo (2006), ao buscarem a edificação de estratégias didáticas mais apropriadas para uma formação de professores crítica e comprometida com a qualidade da educação de maneira complexa, constroem seus direcionamentos em relação ao exercício reflexivo, aconselham a utilização da pesquisa-ação de maneira que o licenciando seja visto e, concomitantemente, perceba em suas pesquisas, os aspectos humanos envolvidos nos processos interacionais relativos à profissão, superando a visão mecânica e linear de tipologia sobrenadante³³ tão ordinária à Psicologia da Educação. Além disso, projetam a estratégia de atividade do aprendiz ativa e coletiva, ao consubstanciarem uma formação que eleve o status do aluno-professor ao papel daquele que participa em coletivo das decisões em curso.

As autoras também evidenciam as constatações de Levandovski e Berbel (2008) quando afirmam só haver a possibilidade de um aprendizado concreto se esse se fizer pelo viés da pesquisa empírica, como prática intencional e acertada entre a teoria e a prática.

Outras dificuldades já foram bem demarcadas na formação de professores nos cursos de licenciatura (AZZI, SADALLA, 2002), como a falta de uma determinação exata sobre o tipo de profissional a ser gerado e falta de conexão entre as disciplinas de conteúdo específico e as pedagógicas. Como solução apontada para solucionar o atual estado de coisas (SILVA & NASCIMENTO, 2013), por mais uma vez, cria-se a ideia da necessidade de unirem-se os conhecimentos teóricos a uma prática encarnada

³³ Refere-se a uma Psicologia na formação de professores que tem se caracterizado por uma postura distante em relação ao cotidiano da escola, aos seus rituais e problemáticas diárias (LAROCCA, 2007).

em sala de aula, com uma reflexão capaz de elevar o nível de abstração para uma prática hipotética de problematização dos alunos e das ocorrências em classe.

O que idealizamos em relação aos estudos referentes à disciplina Psicologia da Educação é um descortinar de seu papel nas licenciaturas, na perspectiva dos alunos licenciandos, e que essas descobertas colaborem para a compreensão da dinâmica educativa nas salas de graduação. Buscamos também indícios de alternativas qualitativas de aprendizado da docência.

4 Metodologia

Nosso campo de pesquisa foi edificado em uma universidade de Minas Gerais³⁴, local representativo por sua dimensão e importância na difusão, formação e perpetuação de uma cultura acadêmica profissionalizante. Questionamos se o quadro apresentado pelas pesquisas retratadas em nossas leituras vigora nesse *lócus*. A seleção do local a ser estudado se deu pelos seguintes fatores: o primeiro deles refere-se à sua representatividade no estado de Minas Gerais, devido ao seu tamanho³⁵, com o quantitativo de dezesseis municípios abrangidos pela instituição em cursos de licenciatura, bacharelado e tecnólogos, constituindo um total de vinte unidades acadêmicas (dados de 2018), que contam com 6.136 alunos matriculados (2016.2) nas licenciaturas, e o total de vinte e três professores de Psicologia da Educação em exercício no segundo semestre de 2016.

Outro importante item a se destacar, conforme informações coletadas no site da universidade, é sua participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. No ano de 2016, houve a participação em 39 escolas do estado de Minas Gerais (26 municipais e 13 estaduais), contando com o agrupamento de 41 professores supervisores, 22 coordenadores (um coordenador institucional, um de gestão, mais 20 coordenadores de área) e o montante que mais nos interessava: 231 alunos de graduação bolsistas do PIBID.

4.1 Marco teórico

Como tencionávamos analisar as expectativas dos alunos, professores de Psicologia da Educação e ex-alunos das licenciaturas de uma universidade em relação ao ensino de Psicologia da Educação e suas percepções no tocante às aprendizagens para a profissão docente, demos procedimento a uma pesquisa do tipo quanti-

³⁴ O nome da universidade é mantido em anonimato para preservar a privacidade em relação à instituição e fomentar maior autonomia de pesquisa.

³⁵ Com 20 unidades acadêmicas, mais de 10.000 alunos, 1.100 professores. Dados gerais em relação aos cursos de Licenciatura, Tecnólogos e de Bacharelado.

qualitativa. Segundo Minayo (2006), a pesquisa quantitativa serve, através de análises estatísticas, para a criação de modelos abstratos ou para descrever fenômenos que produzem regularidades, recorrências e são exteriores aos sujeitos, já a pesquisa do tipo qualitativa adentra-se no universo dos significados.

Entre os dois tipos de pesquisa, encontramos uma oposição complementar que nos permitiu uma riqueza de informações, aprofundamento e firmeza nas interpretações dos dados alcançados.

4.2

Verificação empírica

O desenho da metodologia de pesquisa que vamos apresentar trata de seu planejamento, envolvendo sua diagramação, estimativa das análises e interpretação dos dados. Essa pesquisa tem caráter bibliográfico e documental, pois busca dar cobertura a trabalhos, pesquisas e documentos institucionais. Enquadra-se também no que Gil (1994, p.78) nomeia como um estudo de caso, pois caracteriza-se pelo “estudo profundo de um objeto, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo; tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos”.

Uma das metodologias de base da pesquisa proposta é a de *survey*, termo inglês que designa um tipo de pesquisa em grande escala e que tem a pretensão de mostrar a opinião de uma população através de entrevistas ou questionários (BABBIE, 2003). A coleta dos dados foi feita de forma padronizada por meio de questionários fechados, que versaram acerca de questões sobre opiniões, conhecimentos e experiências dos licenciandos e dos docentes em relação à disciplina acadêmica Psicologia da Educação.

Optamos por essa metodologia por sabermos de seus bons resultados para construção de levantamentos, avaliação de processos, avaliação de resultados de programas e políticas sociais. Além disso, ela também é um tipo de método capaz de obter informações para fazer inferências em relação à população estudada ou sobre os aspectos atuantes na população pesquisada (BABBIE, 2003).

O outro enfoque dado em relação à metodologia foi o de tipo qualitativo. Para sua viabilização, optamos pela utilização de uma roda de conversa (MOURA & LIMA, 2014; WARSCHAUER, 22004). Esse tipo de metodologia permite a construção de dados narrativos, buscando a compreensão dos sentidos dados às vivências e fenômenos perpetrados pelo conjunto de sujeitos sociais, participantes da pesquisa e recaiu sob alguns alunos egressos da universidade/PIBID que já se encontravam no exercício da docência.

4.3

Amostra da pesquisa

A amostra da pesquisa é composta por alunos das licenciaturas da universidade participantes do PIBID, professores de Psicologia da Educação da universidade e alunos egressos da universidade/PIBID (atuando na docência). Já se tem discutido, no meio acadêmico, a importância da formação do professor dentro da própria profissão (NÓVOA, 1995 & 2001; TARDIF, 2013; LUDKE & BOING, 2004), e o PIBID cumpre esse papel na formação inicial de professores. Existem estudos que comprovam a eficácia do PIBID (AMBROSETTI & NASCIMENTO, 2013; ROCHA & TEIXEIRA, 2013) no sentido de melhor preparar o graduando para a carreira profissional que o espera, permitindo ao aluno um contato direto com o futuro campo profissional, suas possibilidades e desafios.

Com base nessas premissas, entendendo que os sujeitos escolhidos têm uma percepção da docência diferenciada em relação aos alunos que só se encontram efetivamente com a profissão em seus estágios obrigatórios, elegemos, como sujeitos da pesquisa, os licenciandos que pertencem ao PIBID (das mais variadas licenciaturas) para a aplicação do questionário *survey*.

Para a roda de conversa, elegemos os alunos egressos da universidade/ PIBID que já estavam trabalhando efetivamente em sala de aula, buscando compor uma triangulação de percepções entre: os conhecimentos da Psicologia da Educação que lhes foram ofertados na licenciatura; a participação no PIBID e seus desdobramentos em relação às teorias estudadas/práticas efetivadas no decorrer da participação do

programa; a forma como a docência é viabilizada por eles, tendo em vista seus percursos formativos.

Um terceiro atributo que se pode destacar da escolha da amostra deve-se à importância de se considerar oportuno para o bom desenvolvimento da pesquisa o estabelecimento de uma rede de conhecimentos.

Sempre estamos vinculados a alguém, a alguma instituição, a alguma instância, as quais ocupam posições em relação às pessoas do local. Ainda que não tenhamos sido convidados para pesquisar aquele local, alguém permitiu nossa entrada e nossa convivência ali, tem poderes e interesses em relação àquelas pessoas, e isso define a posição que ocupamos na visão das pessoas do local, ainda que não compartilhem dos mesmos poderes e interesses dos nossos interlocutores iniciais (SATO & SOUZA, 2001, p.32).

A afirmação de Sato e Souza acima corrobora com a disposição que empreendemos em ter como campo a universidade, visto já termos construído certa rede de relações na instituição. Os representantes institucionais da universidade encontram-se devidamente de acordo com a realização do trabalho, tendo disponibilizado os materiais documentais para leitura, lembrando que a sede onde se encontram todos os documentos, inclusive a reitoria da universidade, fica na capital mineira, Belo Horizonte, onde temos acesso às informações em primeira instância, pois as outras unidades estão localizadas em diversas partes de Minas Gerais.

5 Instrumentos de coleta de dados e caminhos das análises feitas

5.1 Estudo documental³⁶: leitura dos Projetos Pedagógicos de Curso

De acordo com Gil (1994, p.62-3), a pesquisa documental demonstra algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados” e por não envolver custos altos. Nesse tipo de pesquisa não se faz necessário o contato com pares, pois ela possibilita uma imersão nas leituras primárias, nos documentos de base que cercam a temática estudada. Segundo o mesmo autor, a pesquisa documental assemelha-se à bibliográfica, diferenciando-se dela pela natureza das fontes, visto que os materiais da primeira carecem de todo tipo de tratamento analítico e os da segunda, muitas vezes, já sofreram várias interpretações.

Essa modalidade de pesquisa tem sido utilizada nas ciências sociais de maneira vasta, assim como também já o é na investigação histórica, “com a intenção de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...]”, ressalta-se que “pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados)” (PÁDUA, 1997, p.62).

Na intenção de termos acesso a algum tipo de documentação que pudesse nos dizer mais acerca das licenciaturas, dos alunos e da Psicologia da Educação, buscamos o *site* da universidade pesquisada e, através dele, fomos a cada uma das onze licenciaturas integrantes do PIBID. Percebemos a presença de alguns projetos de curso disponíveis, assim como algumas ementas e grades curriculares. O montante encontrado, a nosso ver, era insuficiente e não existia uma padronização em relação ao encontro de um mesmo documento referente a cada uma das unidades acadêmicas, elemento que dificulta uma leitura uniforme dos textos pesquisados, tendo como

³⁶ Com variada nomenclatura adotada para designar esse tipo de metodologia de pesquisa: estudo documental; exploração documental; pesquisa documental; análise documental, adotaremos a designação estudo documental, apesar das variantes expressões que designam o conceito, ao tratar dos autores de referência (GIL, 1994; MINAYO, 2007; PÁDUA, 1997; GUIMARÃES, 2008).

pressuposto a necessidade de tratar os documentos encontrados de forma a construir regularidades.

Diante dessa realidade documental, entramos em contato direto com a pró-reitoria de Ensino e obtivemos permissão para irmos até a sede da universidade (reitoria) na intenção de fazermos uma pesquisa diretamente na secretaria das pró-reitorias. Nos meses de agosto e outubro do ano de 2016, estivemos *in loco* na busca dos documentos que compuseram nosso acervo de pesquisa.

Em entrevista com a profissional responsável por secretariar e administrar o acervo documental da universidade, concluímos que o melhor documento a ser pesquisado seria o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) por ser um material adotado por todas as unidades acadêmicas, com as bases pedagógicas que definem cada curso de cada unidade.

Ao definirmos o documento a ser utilizado, iniciamos mais uma etapa de construção de busca, com o acesso a cada um dos onze PPC³⁷. A secretária da pró-reitoria de ensino da universidade nos deu permissão para analisar todos os PPC, sendo que três deles estavam disponíveis em espiral e fotografamos cada uma de suas páginas, pois não é permitida a saída dessa documentação do acervo. Tivemos acesso aos outros oito documentos em formato de arquivo PDF.

Outro elemento importante a observar é que, apesar de existirem doze projetos PIBID na universidade, só analisamos dez PPC. Observamos que duas unidades acadêmicas se utilizam do mesmo PPC e um dos subprojetos é interdisciplinar, isto é, contempla várias licenciaturas. Assim, restaram dez projetos a serem analisados.

No Quadro 2, a seguir, verifica-se as unidades acadêmicas e seus PPC e evidencia-se o subprojeto PIBID vinculado a cada uma das licenciaturas:

³⁷ Utilizaremos a abreviatura PPC para designarmos Projeto Pedagógico de Curso.

Quadro 2 - Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) analisados

UNIDADE	SUBPROJETO/PIBID
UNID_1	Ciências Sociais
	Pedagogia
UNID_6	Artes Visuais
UNID_7	Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical Escolar
UNID_7	Licenciatura em Música com habilitação em Instrumento e Canto
UNID_8	Artes Plásticas
UNID_9	Pedagogia
UNID_10	Geografia
UNID_13	Pedagogia
UNID_15	Pedagogia
UNID_16	Ciências Biológicas
	Química

Fonte: Organizado pela autora

Conforme demonstrado no Quadro 2, que ilustra as doze unidades acadêmicas e seus respectivos PPC, debruçamo-nos sobre esses documentos e, conforme a recomendação de Guimarães (2008), procedemos de modo uniforme e sequencial, mas com espaço para uma reflexão crítica (GOMES *et al.*, 2010), que se apresentará na discussão dos resultados.

Ao seguirmos a metodologia elencada (GOMES *et al.*, 2010; MINAYO, 2007; GUIMARÃES, 2008), após leitura dos dez PPC, iniciamos o desmembramento documental, tendo como aporte o roteiro de leitura que nos indicava o caminho a seguir. A partir do preenchimento do roteiro “ficha de análise de documentos”, construído para cada uma das unidades, ficamos com um total de dez “fichas de análise” completas, em que obtivemos os dados que buscávamos subtrair dos documentos.

Começamos, então, a fragmentação dos documentos, na busca por regularidades, e nos empenhamos na construção das variáveis que dariam a tônica para nossa reflexão. Alcançamos o objetivo proposto com a viabilização de dois blocos analíticos que elencamos como nossas duas principais variáveis. No primeiro bloco, compusemos os dados gerais dos documentos, isto é, elegemos terminologia

de tratamento, verificamos a data de construção e descrevemos a organização da disciplina Psicologia da Educação em meio às outras disciplinas dispostas, nas quais buscamos saber o semestre de oferta e sua carga horária.

Para o segundo bloco, tratamos de observar o lugar que ocupa a disciplina Psicologia da Educação nos documentos estudados e, para isso, construímos variáveis secundárias que dão suporte à variável de base: relações estabelecidas no PPC com a Psicologia da Educação; referências à Psicologia da Educação constantes no documento; concepções de formação de professor e de aluno.

5.2

Questionário destinado aos alunos (Anexo 6)

Buscamos averiguar os posicionamentos dos alunos em relação aos objetivos de nossa pesquisa, que são, em resumo, as expectativas dos alunos das licenciaturas em relação à disciplina de seu curso de graduação, Psicologia da Educação e as percepções perpetradas em relação à mesma disciplina e seus desdobramentos na carreira docente. Para isso, convertemos em perguntas as suspeitas e palpites abstratos verificados em nossa pesquisa bibliográfica sobre a temática, expostas através de um questionário (BABBIE, 2003).

Ao seguirmos esse caminho perceptivo, utilizamos o questionário construído em duas seções. Na primeira parte, as questões se voltam para o perfil do participante com a captura de algumas informações gerais. No segundo momento, compõe-se de questões voltadas à temática específica da pesquisa.

Para operacionalização de nossas duas variáveis de base, expectativa e percepção de alunos em relação à disciplina Psicologia da Educação, seguindo o que propõe Babbie (2003), construímos uma listagem com as possíveis dimensões e seus reversos, isto é, a variável e seu oposto. Dessa maneira, formatamos nossas propostas de questões do questionário que seria aplicado.

Em relação à forma das perguntas, optamos pela categoria constituída por questões fechadas, isto é, questões em que disponibilizamos de antemão as possíveis respostas previstas. O conteúdo das questões referiu-se nas diversas dimensões da

formação dos alunos. Podemos dizer que se enquadram nas categorias definidas por Gil (1994), que são: perguntas sobre fatos (em geral, na intenção de montar o perfil do aluno, como, por exemplo, idade, sexo, nível de formação, unidade acadêmica em que está matriculado etc); perguntas sobre crenças; perguntas sobre sentimentos, e perguntas dirigidas a um comportamento do presente ou do passado.

Montamos nosso questionário com trinta e oito questões, que tiveram sua ordem de disposição afixada na intenção de se construir três blocos analíticos. O primeiro bloco de análise pretendeu compor o perfil do respondente e incluiu as questões de número 1 a 11. O segundo bloco foi construído tendo como referência as variáveis expectativas dos alunos em relação à disciplina e prática docente, que é composto pelas questões de número 12 a 19. O terceiro e último bloco de análise do questionário é composto pelas questões de número 20 a 38; a variável de base corresponde à percepção dos alunos em relação à disciplina e à prática docente.

Na intenção de evitarmos que o respondente utilizasse de algum artifício, com respostas compostas por “defesa de fachada [...] defesa contra pergunta personalizada [...] a deformação conservadora [...] o efeito de palavras estereotipadas [...] e a influência da referência a personalidades de destaque” (GIL, 1994, p.130-131), construímos algumas questões negativas em relação à variável correspondente, e, elementos neutros em relação à variável.

Após aplicação do pré-teste e dos estudos-piloto 1 e 2³⁸, passamos para confecção final do questionário, disponibilizamos nosso instrumento no ambiente virtual do *Google* Formulários³⁹ (conforme se vê no Anexo 6) e passamos à sua distribuição no endereço de e-mail dos alunos. Sua aplicação foi efetivada para os 231 alunos bolsistas do PIBID da universidade e foram respondidas por 159.

O questionário ficou disponível para preenchimento dos alunos durante sessenta dias (devido à demora no retorno das respostas). Vale mencionar o motivo que nos levou ao grande período de tempo em aberto para preenchimento do questionário. No segundo semestre do respectivo ano, a universidade pesquisada foi marcada por uma problemática em relação à possibilidade de demissão de grande parte do corpo

³⁸ Essas etapas de construção do questionário serão abordadas logo a seguir no texto.

³⁹ As questões eram de preenchimento obrigatório, não permitindo que o aluno se abstivesse de responder a qualquer uma delas.

docente devido a um concurso público de monta que estava em seus momentos finais, e esse clima de mudança levou o corpo discente e docente a um descontentamento em relação aos trâmites acadêmicos.

Esse elemento do cotidiano da universidade impactou diretamente na disposição de toda a comunidade acadêmica, no sentido de movimentações em relação aos desdobramentos referentes às mudanças postas pelas possíveis alterações de professores. Foi através de várias tentativas, e-mails reenviados com os questionários, que conseguimos o retorno satisfatório de nossos questionários.

Abaixo, no Quadro 3, podemos visualizar o desenho final de nosso questionário disponibilizado aos alunos das licenciaturas e bolsistas do PIBID.

Quadro 3 - Classificação das questões do questionário em relação à variável pesquisada

Bloco	Questões	Qualidade em relação à variável
1: perfil do estudante	1 a 11	----
2: variável expectativa do estudante em relação à disciplina Psicologia da Educação	12, 14, 17	+ (positiva)
	15, 16, 18	- (negativa)
	19	neutra
3: variável percepção do estudante em relação à disciplina Psicologia da Educação	20, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 37	+ (positiva)
	13, 22, 24, 26, 30, 34, 36, 38	- (negativa)
	21, 28, 32	neutra

Fonte: Organizado pela autora

5.2.1

O pré-teste e o estudo-piloto do questionário dos alunos

Os manuais (BABBIE, 2003; GIL, 1994, 2002; LUNA, 2002) são uniformes ao indicarem a necessidade de se fazer testes nos componentes gerais de todos os tipos de pesquisa. Já não se pode pensar na perda de tempo que seria efetivada ao deixar

de simular os possíveis caminhos de construção das etapas a serem levadas a cabo em qualquer investigação séria. No entanto, para que esses caminhos sejam representados, importa fazer-se distinção entre dois momentos desse percurso.

Segundo Babbie (2003) existem dois tipos de teste a serem feitos antes de se colocar efetivamente em prática a pesquisa. O primeiro deles é o pré-teste, quando verificamos um ou mais elementos do desenho do estudo, como o questionário, a amostra, programas para análise dos dados em computador etc.

Conforme nos fala Gil (1994), um pré-teste serve para que, após a construção inicial do questionário, possamos examinar suas possíveis incoerências e discrepâncias.

Para efetivação do pré-teste, levamos ao Grudhe⁴⁰ o protótipo do questionário para análise e estudo por duas vezes. Foram feitas inferências, debates e sugestões. Depois de atender às reformulações propostas pelo grupo de pesquisa na primeira pré-testagem, aplicamos pela segunda e última vez, quando nasceu o questionário que seria pilotado.

Para realização de nossos pré-testes 1 e 2, construímos um percurso metodológico que se compôs de algumas momentos (BABBIE, 2003):

1. todo o questionário pôde ser respondido;
2. metodologia de aplicação autoadministrada;
3. perguntas abertas foram permitidas e determinavam as possíveis variáveis.

Após a conclusão das etapas expostas, foi possível verificar a validade do questionário pelo parecer dos membros do grupo de pesquisa, pois muitos deles são especialistas na área de referência e deram pareceres favoráveis em relação à sua aplicabilidade (ALMEIDA; COSTA & SANTOS, 2010; ARICA; HORA & MONTEIRO, 2010).

Constatamos que o questionário era capaz de medir as variáveis propostas em relação aos objetivos da pesquisa. O instrumento conseguia inferir acerca das

⁴⁰ Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação, da PUC-Rio, com pesquisadores das mais diversas graduações (pós-doutores, doutores, mestres, doutorandos, mestrandos, pesquisadores iniciantes da graduação) e de formação aderente à área que se refere a pesquisa.

expectativas e percepções dos alunos em relação à Psicologia da Educação e seus possíveis desdobramentos no mercado de trabalho.

5.2.2

Estudos-piloto para adquirir consistência interna

O estudo-piloto ou a pilotagem refere-se ao exame em miniatura de todo o desenho da pesquisa (BABBIE, 2003). Diferentemente do pré-teste, o estudo-piloto deve ser manejado a uma amostra representativa da população pesquisada, isto é, o que deve variar nesse instante refere-se ao tamanho da amostra e não às suas características internas.

Nesse momento da montagem da pesquisa, efetivamos nosso estudo-piloto em um público similar ao final, atentos ao fato de não serem os mesmos respondentes dos questionários. Os questionários estavam em sua formatação final e os dados foram processados e analisados a fim de se verificar sua validade, confiabilidade e coerência interna.

Gil (1994) elucida sobre a importância de se levar a efeito o estudo-piloto, atento ao cuidado na seleção dos elementos participantes da testagem, sendo eles típicos em relação ao universo pesquisado. O autor fala da importância do tempo de aplicação do questionário ser mais alargado do que aos respondentes finais, pois, o grupo de pilotagem poderá fazer inferências importantes ao final da aplicação do questionário, por meio de entrevista.

Nosso primeiro estudo-piloto foi efetivado no primeiro semestre de 2017, em uma turma da disciplina Psicologia da Educação, da PUC-Rio. Foi possível a aplicação do questionário em uma turma mista, isto é, uma turma de alunos de diversas licenciaturas, sendo alguns dos participantes integrantes do PIBID/PUC-Rio.

O tempo de preenchimento do questionário foi amplo, houve possibilidade de os alunos colocarem sugestões no corpo do próprio texto. Logo após o preenchimento do questionário, foi dada a oportunidade de se expressarem em relação a dúvidas ou sugestões com relação ao instrumento utilizado, autoadministrado, seu preenchimento foi manual, em folha de papel.

Na fase de processamento de dados do estudo-piloto 1, fizemos o que indica Babbie (2003) em relação à validação interna dos itens do questionário final para verificação do grau de confiabilidade do instrumento utilizado. Os 14 questionários que foram respondidos na pilotagem tiveram seus dados codificados e analisados em relação à sua consistência interna (ALMEIDA; COSTA & SANTOS, 2010; ARICA; HORA & MONTEIRO, 2010).

Destacamos o desenho de nosso questionário, referindo-nos a 37 questões divididas em três blocos analíticos. Não se efetivou a classificação e quantificação do bloco 1 do questionário, pois esse grupo de questões compôs o perfil dos sujeitos da pesquisa e não foi possível desenvolver um escalonamento para as respostas alcançadas.

Ao utilizar-se a escala Likert, de forma geral, os itens são apresentados a entrevistados que indicam se aprovam muito, aprovam, estão indecisos, desaprovam ou desaprovam muito. Para cada entrevistado, é feito um *score* final, computando suas respostas numa escala de 5 a 1. Em nosso questionário, utilizamos a divisão que se segue: “discordo muito”, “discordo”, “algumas vezes”, “concordo” e “concordo muito”. Mattar (1996) nos esclarece nesse sentido:

Aos vários graus de concordância/ discordância, são atribuídos números para indicar a direção da atitude do respondente. Geralmente, os números utilizados variam de 1 a 5, ou -2, -1, 0, +1, +2. O conjunto de números utilizados não faz diferença em função das conclusões a que se quer chegar, o importante é que se atribua corretamente os números às respostas de afirmações positivas e negativas (MATTAR, 1996, p. 97).

Em nosso caso, nas questões positivas, utilizamos escala ascendente de 1 a 5 (concordo totalmente até discordo totalmente). Já nas questões negativas, escalas descendentes de 5 a 1 (discordo totalmente até concordo totalmente).

Mediante à aplicação do questionário na fase de pilotagem de nossa pesquisa, prosseguimos na intenção de avaliar seu grau de confiabilidade e a possibilidade de ajustes em suas questões. Para aferirmos esse aspecto, utilizamos o coeficiente alfa de

Cronbach (ALMEIDA; COSTA & SANTOS, 2010; ARICA; HORA & MONTEIRO, 2010).

O alfa de *Cronbach* é um coeficiente estatístico que possibilita a quantificação, em uma escala de 0 a 1, do nível de confiabilidade de um questionário (ALMEIDA; COSTA & SANTOS, 2010). Destacamos que a utilização desse medidor estatístico se liga à necessidade de obter um questionário isento de questões que possam contribuir negativamente para o resultado final de nossas análises em relação aos objetivos propostos pela pesquisa. É um índice usado para mensurar a confiabilidade do tipo de consistência interna de uma escala, ou seja, para avaliar a magnitude em que os itens de um instrumento estão correlacionados (CORTINA, 1993, *apud* ALMEIDA; COSTA & SANTOS, 2010).

Em síntese, o alfa de *Cronbach* é a média das correlações entre os itens que fazem parte de um instrumento (STREINER, 2002). Podemos também conceituar este coeficiente como a medida pela qual algum constructo, conceito ou fator está presente em cada item. Geralmente um grupo de itens que explora um fator comum mostra um elevado valor de alfa de *Cronbach* (ROGERS, SHMITI & MULLINS, 2002).

São pressupostos para utilização do alfa de *Cronbach* alguns itens aos quais nos atentamos: a divisão do questionário em blocos ou dimensões que contemplem os mesmos aspectos (dividimos o instrumento em três blocos com duas variáveis); aplicação do questionário em grupo de amostragem heterogêneo (aplicamos em não especialistas no momento da pilotagem) e significativo em relação ao tipo de sujeito final.

Em nosso trabalho, para a análise de confiabilidade e purificação da escala, os dados foram coletados pelos questionários aplicados, seguidamente tabulados em planilha eletrônica do Excel e as fórmulas modeladas da mesma maneira. Preferimos a utilização de planilha eletrônica ao invés dos pacotes estatísticos profissionais disponíveis no mercado, que fazem cálculos similares, no entanto fechados, pelo motivo de acompanhamento do processo de cálculo e purificação da escala.

O valor mínimo aceitável para o alfa é 0,70. Abaixo desse valor, a consistência interna da escala utilizada é considerada baixa. Em contrapartida, o valor máximo

esperado é 0,90, pois, acima deste valor, podemos considerar que há redundância ou duplicação, ou seja, vários itens estão medindo exatamente o mesmo elemento de um constructo. Portanto, os itens redundantes devem ser eliminados. Usualmente, são preferidos valores de alfa entre 0,70 e 0,90 (STREINER, 2002).

Ao aplicar-se a fórmula do alfa de *Cronbach*, chegou-se ao resultado de 0,69, o resultado totalizante da tabela foi alcançado aplicando o cálculo no instrumento por completo. Esta medida está um pouco abaixo do recomendado como ideal. No entanto, a literatura (ABACKERLI; MIGUEL & SALOMI, 2005; MIGUEL & SALOMI, 2004) nos mostra que o valor encontrado é seguro para se prosseguir com o instrumento testado.

As adequações propostas pelos alunos respondentes foram analisadas, com os devidos ajustes para a aplicação de posterior pilotagem. Elencamos os itens que foram apontados pelos participantes e as devidas alterações feitas no questionário final (veja em Anexo 6), no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Alterações observadas no questionário piloto

Bloco	Situação	Adequação necessária
1	Inalterado	----
2 e 3	Alterado	Mudança na ordem de apresentação das questões referentes à variável 'percepção' para 'expectativa' e vice-versa
2 e 3	Alterado	Numeração das questões
3	Alterado	Aumento do número de 01 questão, sendo a 13ª. de caráter 'neutra'.

Fonte: Organizado pela autora

Como se tratava do estudo-piloto 1 e o alfa ficou muito próximo de 0,70, decidimos alterar os elementos acima demonstrados e pilotar o questionário novamente. Aplicamos a última versão do questionário em outro grupo de alunos e obtivemos um resultado de 0,85. Assim, levamos adiante o processo de coleta de dados junto ao público a ser pesquisado.

5.3

Questionário destinado aos professores de Psicologia da Educação (Anexo 7)

Enviamos para cada professor regente da disciplina Psicologia da Educação um questionário fechado por e-mail. O número de professores regentes atuantes na universidade, na data de envio do questionário, era de 16 professores e obtivemos sete respondentes. Os dados receberam o mesmo referencial aplicado ao questionário dos estudantes.

O questionário foi construído e também submetido a pré-teste e estudo-piloto. No primeiro momento, os juízes foram especialistas, e, no segundo, dois professores com o mesmo perfil da população a ser estudada, em que se pretendeu avaliar o instrumento, com suas possíveis falhas e lacunas, na intenção de que os resultados alcançados ao final da pesquisa estivessem validados e submetidos à confiabilidade.

5.3.1

O pré-teste e o estudo-piloto do questionário para professores

Levamos o primeiro esboço do questionário para o Grudhe, onde os membros do grupo fizeram uma leitura crítica e nos ajudaram a distinguir algumas necessidades de mudanças. Em um segundo momento, retornamos ao grupo de pesquisa com o questionário finalizado para que os membros pudessem responder ao instrumento. Logo após a aplicação junto ao coletivo, houve o compartilhamento das análises e percepções.

Nesse instante, ocorreu um debate em relação às questões que estavam colocadas, os objetivos e a construção das variáveis mais importantes para obtenção de nossos propósitos. A partir desse momento, efetivou-se a finalização do instrumento que, após ter sua validade comprovada pelo grupo de pesquisa, estava pronto para mais uma etapa de validação, através do estudo-piloto.

Foi possível a aplicação do questionário junto a dois professores. Podemos dizer, segundo indicação da literatura (BABBIE, 2003; GIL, 1994), que encontramos uma amostragem típica em relação ao grupo final pesquisado. Os sujeitos que se

dispuseram a realizar o piloto são professores universitários ministrando a disciplina Psicologia da Educação, com mais de uma década de experiência na docência e na formação de professores.

O estudo-piloto foi efetuado no primeiro semestre de 2017 e o questionário enviado por e-mail. Após aplicação do estudo-piloto, o instrumento foi novamente avaliado pelo Grudhe, que certificou a consistência interna do instrumento, considerando-o pronto para aplicação na pesquisa. Destacamos, no quadro abaixo, o modelo esquemático de composição do instrumento utilizado:

Quadro 5 - Classificação das questões do questionário em relação à variável pesquisada

Bloco	Questões	Variável
1	1 a 15	Perfil do professor
2	16 a 20	Documentos legais que norteiam a prática
3	21 a 27	Papel da Psicologia da Educação na formação docente
4	28 a 35	Ensino de Psicologia da Educação

Fonte: Organizado pela autora

5.3.2 Análise dos questionários

Os questionários aplicados ao grupo de respondentes, alunos das licenciaturas e professores de Psicologia da Educação, sofreram o tratamento básico de codificação e tabulação para que pudéssemos, a partir daí, construir as bases de dados trabalhadas no programa computacional Excel⁴¹. A partir desse momento estabelecemos uma série de procedimentos característicos da estatística básica, sendo que, para cada tipo de escala de respostas, exigiu-se uma análise específica, diferenciando-se na medida em que as respostas se apresentavam no formato nominal ou ordinal, pois, segundo Freitas, *et al* (2000, p.11):

Os dados obtidos através da *survey* devem ser analisados por meio de ferramental estatístico para a obtenção das informações

⁴¹ Versão: Excel 16.0-Office 2016.

desejadas, devendo-se, para tanto, considerar o tipo de análise estatística aplicável às variáveis em estudo. As variáveis podem ser qualitativas, que têm como resultado atributos ou qualidades (por exemplo, sexo), ou quantitativas, que têm como resultado número de determinada escala (por exemplo, tempo de serviço) (FREITAS, *et al*, 2000, p.11).

Em relação aos dados ordinais da escala Likert, convertemos a escala ordinal em valores numéricos correspondentes (1 a 5). Dessa maneira, foi possível proceder a uma análise como se fossem dados numéricos comuns. Já em relação às respostas nominais, o que fizemos foi determinar a proporção de respostas em relação à categoria específica que representava.

Buscamos, conforme recomenda Ferreira (1993), uma interpretação de resultados capaz de mostrar as incidências relativas e a distribuição das propriedades apresentadas no fenômeno investigado. Obedecendo ao padrão que se espera em relação à análise dos dados estatísticos, procedemos a descrição dos dados e seguidamente observamos suas generalizações.

Ao estruturar o esquema de nossas análises, tínhamos determinados objetivos, conforme nos indica Gil (1994, p.175). Gostaríamos de “a) caracterizar o que é típico no grupo; b) indicar a variabilidade dos indivíduos do grupo; c) verificar como os indivíduos se distribuíam em relação a determinadas variáveis; d) mostrar a força e a direção da relação entre as variáveis estudadas”, e, no trabalho de alcançarmos nossos objetivos, prosseguimos com nossas análises.

5.4

Roda de conversa (Anexo 4)

A roda de conversa é um tipo de técnica que permite a construção de dados narrativos, na busca da compreensão dos sentidos dados às vivências e fenômenos vivenciados pelo conjunto de sujeitos sociais (MOURA & LIMA, 2014; WARSCHAUER, 2004). Acreditamos que a técnica apresentada pode oferecer a oportunidade de reconstituir a memória, pois favorece encontros formativos. Assim, a roda de conversa:

[...] é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo, muda caminhos, forja opiniões, razão por que [...] surge como uma forma de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado para a pesquisa na área de educação (MOURA & LIMA, 2014, p.98).

Essa técnica também possibilita uma interação eficaz entre os participantes, pois se trata de um tipo de entrevista que não se configura fechada e restrita. Ao contrário, ela dá aos participantes certa liberdade de expressão, visto que não se estrutura em perguntas abertas ou fechadas, mas por tópicos específicos em que os membros participantes são levados a se posicionarem, a emitirem suas opiniões (IERVOLINO; PELICIONI, 2001).

Foram convidados a participarem desse momento da pesquisa alunos que integraram o PIBID em sua formação na graduação, e que já atuavam em sala de aula como professores regentes. Essa etapa de nossa pesquisa também passou pela análise dos integrantes do grupo de pesquisa Grudhe, principalmente no que se refere à construção do roteiro que norteou a efetivação da roda de conversa.

A roda foi efetivada a partir do roteiro já mencionado acima, que foi estruturado na intenção de direcionar o diálogo, de maneira a facilitar a dinâmica e evitar os desvios temáticos. Ela permitiu também a criação de elementos diretivos em relação ao objeto da pesquisa, pois tínhamos que ter explícita a obtenção dos objetivos propostos. O roteiro direcionador, como se pode observar no Quadro 6, foi composto por dois blocos. No primeiro, tivemos a intenção de montar o perfil do sujeito da pesquisa, e, no segundo, perceber o papel desempenhado pela Psicologia da Educação em suas formações para a docência:

Quadro 6 - Tópicos do roteiro da Roda de conversa e seus objetivos

Bloco	Questões do roteiro	Objetivos
Bloco 1: Perfil do participante	<ul style="list-style-type: none"> * Curso que freqüentou? * Tempo de participação no PIBID? * Tempo de formado na licenciatura? * Tempo de regência em sala de aula? 	<ul style="list-style-type: none"> * Identificar as características individuais do grupo. * Compor o perfil do professor formado que freqüentou as aulas de Psicologia da Educação e participou do PIBID.
Bloco 2: Psicologia da Educação e formação para a docência	<ul style="list-style-type: none"> * Como foram as aulas de Psicologia da Educação na licenciatura? * Em suas aulas vocês se lembram dos conteúdos estudados em Psicologia da Educação? * Colocam em prática os conteúdos estudados? 	<ul style="list-style-type: none"> * Reconhecer se os egressos lembram-se das aulas de Psicologia da Educação e seus conteúdos. * Saber da visão, em uma perspectiva qualitativa, em relação às aulas de Psicologia da Educação. * Identificar se existe uma prática docente baseada nos conhecimentos apreendidos durante a formação.

Fonte: Organizado pela autora

A coleta de dados por meio da roda de conversa foi proposta a um número expressivo de ex-alunos das licenciaturas e ex-integrantes do PIBID. Fizemos um levantamento entre os coordenadores de área do PIBID de cada subprojeto da universidade para nos inteirarmos em relação ao conhecimento deles no que diz respeito aos egressos do projeto. Nossa questão principal era saber se esses ex-alunos egressos do PIBID já se encontravam a lecionar em escolas. Percebemos a inexistência de um controle formal a esse respeito, pois não existe, por exemplo, uma lista de endereços, ou telefones dos alunos egressos do programa para que pudessemos recorrer para contato direto.

Diante da realidade de nosso campo, encontramos como alternativa a procura mais pessoal, com alguns coordenadores de subprojetos da universidade. Por razões de proximidade pessoal e geográfica, elencamos alguns subprojetos e buscamos uma

entrevista com esses coordenadores para sabermos da existência de ex-alunos que foram pibidianos e que já atuavam como professores.

As unidades acadêmicas a que mais nos aproximamos se encontram em três municípios distintos: UNID_1, UNID_13 e UNID_16. Nesses municípios, funcionam unidades acadêmicas com os subprojetos PIBID de Pedagogia e Ciências Sociais, Pedagogia, Ciências Biológicas e Química, respectivamente.

Ao estabelecermos esse contato, obtivemos alguns nomes e endereços de e-mail de possíveis participantes, que se enquadravam no perfil pesquisado. Entramos em contato com cada um deles e obtivemos as devolutivas. Um elemento que se destacou foi a situação profissional que desempenhavam no momento, pois estavam, em maioria, como ‘ajudante de classe’, e não como professores regentes.

Na Unidade Acadêmica L1⁴², onde funciona um PIBID-Pedagogia, alcançamos nosso propósito, pois encontramos quatro sujeitos dentro do perfil estabelecido, com os quais pudemos estruturar nossa roda de conversa.

Podemos observar na Tabela 1, a seguir, o número exato de sujeitos que encontramos em nossa busca, suas posições em relação aos critérios adotados por nós, para efetivação da técnica.

Tabela 1 - E-mails enviados e respostas por unidade acadêmica

Unidades Acadêmicas	E-mails enviados	Respostas
UNID_1	4	03 ajudantes de classe 01 não respondeu
UNID_13	14	02 regentes que mudaram de cidade 06 ajudantes de classe 04 com perfil aderente 02 não responderam
UNID_16	6	02 ajudantes de classe 03 contratos temporários (estavam fora de sala de aula) 01 com perfil aderente (por motivo logístico não aceitou participar)
Total de e-mails	24	

Fonte: Organizado pela autora

⁴² Nome fictício.

Diante dessa realidade, buscamos um contato mais direto com as quatro ex-alunas por e-mail e telefone. Acordamos a melhor data e local para todas as envolvidas e, ao final do mês de outubro de 2017, foi possível a efetivação do encontro em uma das unidades acadêmicas da universidade.

Com duração de uma hora, a roda de conversa efetivou-se na unidade acadêmica em que se graduaram, sem nenhum contratempo. Efetuamos a moderação e gravação em áudio das falas com consentimento das integrantes. A transcrição do áudio foi feita imediatamente após o término da sessão, para que não se perdesse nenhuma informação.

5.4.1 Análise da roda de conversa

Utilizamos aqui a perspectiva de análise descritiva de narrativas, ao perceber esse mecanismo como uma necessidade, pois cremos que realmente:

[...] precisamos de narrativas que contribuam para a compreensão ampliada do que é e do que pode ser a realidade social na qual estamos vivendo, escamoteada e tornada invisível a ‘olho nu’ pelas normas e regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos segundo tais ditames (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 23).

Indica-nos Moura e Lima (2014) que o trabalho com narrativas significa o treino do olhar como meio de compreenderem-se as categorias emergentes das falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscando encontrar no texto e no intertexto as significações dos discursos. Com essa intenção, registramos algumas impressões que nos seriam úteis no momento de construção das categorias.

Trabalhar com a roda de conversa significa ocupar-se diretamente dos discursos de seus integrantes e, nesse sentido, movimentar-se por entre as narrativas, o que exige do pesquisador uma busca atenta, no sentido de perceber as categorias que emergem das falas dos sujeitos participantes da pesquisa (GHEDIN; FRANCO, 2008). Para esse fim, nos baseamos no que é prescrito pela literatura (LASSWELL,

1982; BARDIN, 1970; SMITH, 2000) que trata de análise de conteúdo, buscando construir categorias condizentes com os objetivos propostos na pesquisa.

Como argumentam Carlomagno e Rocha (2016), necessário se faz termos em mente de maneira clara o conceito central de categorias apropriadas, e perceber o que realmente são e de que se constituem. Como categorias apropriadas, entendemos serem aquelas que seguem as cinco regras fundamentais de base (LASSWELL, 1982; CARLOMAGNO & ROCHA, 2016) em sua criação, mesmo para os estudos que não se utilizam da análise de conteúdo em sua apreciação de dados, salientamos as cinco regras de construção para as categorias:

Regra 1: Regras claras de inclusão e exclusão nas categorias; /
Regra 2: As categorias precisam ser mutuamente excludentes (exclusividade); /
Regra 3: As categorias não podem ser muito amplas. Ou: não coloque coisas diferentes no mesmo saco (Homogeneidade); /
Regra 4: as categorias devem contemplar todos conteúdos possíveis, e “outro” precisa ser residual (exaustividade); /
Regra 5: Objetividade, sem subjetivismos (“confiabilidade”) (CARLOMAGNO & ROCHA, 2016, p. 182).

Para nossas análises, após a formação das categorias, buscamos o encontro de um método que pudesse descrever, mas, também, que interpretasse o discurso expresso na roda de conversa. Nossa opção em utilizarmos o “Método de Interpretação dos Sentidos”⁴³ (MINAYO, 2007; MINAYO, 2002; GOMES *et al.*, 2010) deu-se inspirada pelo trabalho de Bunchaft e Gondim (2004) e nos estudos de análise do conteúdo discursivo (BARDIN, 1970; SMITH, 2000).

Ao construirmos nosso modelo de análise, constatamos a

[...] existência de inúmeros recursos técnicos que viabilizam a análise de textos escritos e de falas, tais como a análise de conteúdo, a análise de discurso e a análise argumentativa, mas ainda há muito pouco consenso sobre tomar o grupo como uma unidade de análise (GONDIM, 2002, p. 152).

⁴³ Método de Interpretação dos Sentidos: refere-se a uma “perspectiva das correntes compreensivas das ciências sociais que analisa: (a) palavras; (b) ações; (c) conjunto de inter-relações; (d) grupos; (e) instituições; (f) conjunturas, dentre outros corpos analíticos” (MINAYO, 2002, p. 104).

O material obtido e transcrito foi seguido de várias leituras, o que permitiu uma compreensão apurada e posterior organização e categorização. Como última etapa, empreendemos a análise interpretativa-crítica (MINAYO, 2007) dos elementos que compõem os fundamentos de entendimento de nosso objeto de pesquisa.

Seguimos as etapas propostas por Minayo (2007) ao descrever seu Método de Interpretação dos Sentidos na estruturação de nossas análises. As categorias e distribuição das unidades foram pensadas na intenção de, ao final da etapa proposta, montarmos Mapas Cognitivos⁴⁴. As classificações buscaram envolver aspectos em relação aos segmentos de pertença, isto é, aspectos referentes ao perfil de cada um dos participantes e em relação ao segmento das percepções e depoimentos da pesquisa, em relação ao objeto estudado, considerando lembranças e práticas educativas que se referiam à Psicologia da Educação.

Interpretamos o material e fizemos inferências acerca das ideias que achávamos, problematizamos a busca por sentidos, e, na medida em que dialogávamos com outros estudos, construimos uma síntese interpretativa. O momento de síntese fala a respeito da articulação de todas as etapas de nossa pesquisa, pois privilegiamos nesse ponto a articulação entre as etapas conferidas. Buscamos a associação “entre os objetivos do estudo, a base teórica adotada e os dados empíricos” (MINAYO, 2007, p.101).

Ao final, destacamos os temas centrais de cada bloco, tomando como base os tópicos do roteiro da roda de conversa e construimos modelos de representação gráfica dos temas e argumentos centrais, semelhantes ao que se faz na construção dos Mapas Cognitivos (BUNCHART & GONDIM, 2004, GUIMARÃES, 2007).

⁴⁴ Os mapas cognitivos são utilizados para o entendimento de situações organizacionais, buscam identificar os padrões de percepções no nível de análise grupal, individual ou organizacional. São “representações, *schemas*, que são enquadramentos e códigos com elevado grau de interpretação por parte do entrevistador” (BASTOS, 2000, p.69) ou modelos mentais construídos pelos indivíduos a partir da percepção e interação deste indivíduo com o seu meio ambiente (*ibidem*, 2000).

6

Análise e interpretação dos dados

Neste capítulo, nos dedicamos à análise e interpretação dos dados obtidos, por um olhar crítico e questionador, tendo como norte a baliza central de nossa interrogação: A importância da disciplina curricular Psicologia da Educação na formação de professores e as expectativas e percepções dos licenciandos acerca dessa disciplina em suas formações.

Acreditamos que a Psicologia da Educação é uma necessidade formativa nas licenciaturas. A disciplina se apresenta como constituinte daquilo que reconhecemos como um item importante da profissionalização docente, na medida em que esse conhecimento deve ser capaz de instrumentalizar o professor em seu mandato profissional, conforme nos conta Charles H. Judd (*apud* FLEET, 1976, p.455-463), quando interrogado por um professor.

Lembro-me bem uma vez em que fazia uma conferência bastante entusiasta da lei de Weber para um grupo de professores, da cidade de Nova York, que queriam incrementar seus conhecimentos escutando-me, quando um dos meus ouvintes, de cabelos brancos interrompe-me com esta pergunta: “Professor, explica como poderemos usar este princípio para melhorar o nosso ensino para a meninada?”. Lembro-me bem dessa pergunta, à qual não tive uma resposta. Decidi, então, que deveria dedicar-me a aprender mais sobre as escolas.

Desde a criação da disciplina Psicologia da Educação, coexiste um apelo diretivo em relação aos seus desdobramentos práticos na atuação dos professores nas escolas, como dizemos, no chão da escola. Vemos no trecho acima a preocupação em dar um fim útil, no cotidiano da educação escolar, às pesquisas e aos trabalhos no campo da Psicologia da Educação.

Vemos, dessa forma, constituírem-se duas principais tendências de pensamento entre os estudiosos da área. De um lado, temos um grupo que defende a transposição literal dos resultados alcançados nos laboratórios e consultórios para a realidade escolar, e, de outro, observa-se a preocupação em estabelecer uma experiência em

situações reais escolares para daí surgirem as generalizações dos conceitos da Psicologia da Educação.

De um lado, surgem aqueles que pensam ser a disciplina um simples campo de aplicação dos conhecimentos psicológicos, isto é, uma psicologia aplicada à educação. Por outro, temos aqueles que a percebem uma proposição alternativa, tendendo a considerar a Psicologia da Educação como “uma disciplina-ponte entre a psicologia e a educação, com um objeto de estudo próprio e, sobretudo, com o propósito de gerar um conhecimento novo sobre esse objeto de estudo” (COLL, 1999, p.41).

Relembramos essas possibilidades de convicção acerca do que se pode pensar relativamente à Psicologia da Educação. Entendemos que é a partir do que se pensa em relação à disciplina, que se vão construindo as ações educacionais dos professores de Psicologia da Educação, assim também como as expectativas e as percepções dos alunos das licenciaturas frente à disciplina.

Ao nos colocarmos diante dessas proposições, surge uma importante reflexão acerca dos fins e objetivos da própria disciplina. Então, “como eu percebo a Psicologia da Educação” está relacionado diretamente ao ‘como ajo em sala de aula’, na medida em que meu pensar serve de subsídio teórico para as proposições da ação e desdobra-se nas salas das licenciaturas de formação dos docentes, e, como consequência, desdobra-se nas salas de aula das escolas de base de todo nosso território.

6.1

O lugar que ocupa a Psicologia da Educação nos projetos pedagógicos de curso da instituição estudada

Para buscarmos compreender o local que ocupa a disciplina curricular Psicologia da Educação nas licenciaturas estudadas, vasculhamos os PPC⁴⁵ que subsidiam esses cursos, isto é, buscamos retirar do documento que baseia as práticas pedagógicas e políticas dos referidos cursos, aqueles itens que dão corporeidade à

⁴⁵ Projetos Pedagógicos de Curso.

disciplina Psicologia da Educação, que permitem que ela se estabeleça de uma ou de outra maneira. Como percebemos na fala de Marçal *et al.* (2014, p.124), é pela “estruturação do PPC, que tem por objetivo definir os rumos para as ações do curso, metas, diretrizes, prioridades, que vão orientar a formação de um perfil de egresso para uma dada instituição”, em outras palavras, o PPC é o documento que vai nortear os caminhos pelos quais se darão a formação concreta dos licenciandos. Nesse sentido, ocorre também sua formação para a profissionalização docente.

Para efetivarmos essa busca, construímos um roteiro estruturado já referenciado nos capítulos que tratam dos aspectos metodológicos do nosso trabalho. Como temos por objetivo central de nossa pesquisa entender se o ensino de Psicologia da Educação atende às expectativas de alunos licenciandos, assim como também vasculhar as percepções desses alunos em relação à disciplina estudada, buscamos verificar sobre quais meios esses conhecimentos estão sendo pensados em relação aos documentos normatizadores de seus cursos. Devemos relativizar os dados encontrados, na medida em que é sabido que os planos e projetos de ensino cumprem uma formalidade burocrática, podendo ou não serem viabilizados na prática cotidiana. No entanto, são esses documentos que, institucionalmente, configuram legitimidade aos cursos e aos seus objetivos. Portanto, devemos tomá-los como fonte oficial de informação.

A universidade que foi campo de nossa investigação possui atributos bem característicos que devem ser ressaltados. Ela é formada por vinte unidades acadêmicas. A reitoria e parte administrativa central ficam localizadas na capital de Minas Gerais e, ainda em Belo Horizonte, distribuem-se cinco escolas ou unidades acadêmicas, as mais antigas e de renome. Pelo interior do estado encontram-se espalhadas 15 outras unidades acadêmicas, cada uma delas com seu corpo de professores e direção, variando exponencialmente em tamanho quando comparadas entre si, haja vista existirem unidades com somente um curso de graduação, em detrimento a outras com mais de 20 cursos.

Cada uma dessas unidades tem seu corpo gestor e colegiado, que ficam diretamente vinculados às normatizações proferidas pela reitoria e suas pró-reitorias. Em relação ao seu corpo docente, apesar de seu vínculo empregatício ser estatal e

provisionado por concurso público, existe uma grande parcela de professores em regime de contrato temporário⁴⁶.

Outro elemento característico que ressaltamos na organização das unidades, é sua composição de pessoal; especialmente em relação às unidades acadêmicas com licenciaturas. A organização em relação aos Recursos Humanos disponíveis em seus cursos acontece conforme a demanda. Não havendo um curso de Educação (Pedagogia) em cada uma das unidades acadêmicas, as disciplinas vinculadas às licenciaturas são trabalhadas por professores que se vinculam aos cursos específicos de cada local, e não àqueles professores diretamente ligados às faculdades de Educação, como vemos nas universidades federais. Explicando melhor: se temos uma unidade acadêmica com quatro cursos de licenciatura e nenhum deles é de Pedagogia, os professores que ministram as disciplinas específicas da Educação estarão vinculados aos cursos dessas mesmas licenciaturas, e não ao departamento de Educação, como acontece na maioria das universidades federais desde a Reforma Universitária de 1968⁴⁷.

Observamos que o meio encontrado para minimizar os impactos dessa falta de contingente de recursos humanos específico à área educacional, devidamente vinculado às disciplinas das licenciaturas (em departamentos de educação), foi a criação de departamentos nas próprias unidades, que, na verdade, têm o papel de congregar professores com mais afinidade e aderência em suas formações, permitindo a existência, por exemplo, de departamentos com nomenclatura variada em uma mesma unidade, como: Departamento de Ciências Exatas, Departamento de Ciências Humanas e Linguagens, Departamento de Ciências da Terra etc.

São nesses departamentos que se discutem os interesses pedagógicos e disciplinares das graduações em relação aos aspectos que tocam à formação em geral e, em particular, aos aspectos que se referem à formação para a docência. Os professores de Psicologia da Educação e demais profissionais ligados às disciplinas formadoras das licenciaturas se congregam nesses departamentos sob diversas

⁴⁶ O número exato de professores não está disponível no site da universidade, mas estima-se que 60% de seu corpo docente seja composto por professores temporários.

⁴⁷ Quando houve o desmembramento das faculdades e seus departamentos.

nomenclaturas, de acordo com cada unidade acadêmica e suas deliberações acordadas em seus colegiados de curso.

Todos esses aspectos são importantes, na medida em que vamos estudar os PPC de várias licenciaturas, mas destacamos que cada um deles foi construído com base em especificidades características de cada unidade acadêmica, conquanto todos estejam por sob a normativa legal que proclama debate e a aprovação dos respectivos PPC no COEPE⁴⁸.

Podemos verificar, no quadro 7, as unidades acadêmicas e seus PPC e evidenciamos os subprojetos PIBID vinculados a cada uma das licenciaturas.

Quadro 7 - Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) analisados

Unidade Acadêmica	Subprojeto/PIBID	PPC
UNID_1	Ciências Sociais	Ciências Sociais
	Pedagogia	Pedagogia
UNID_6	Artes visuais	Artes visuais
UNID_7	Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical/Escolar	Música
UNID_7	Licenciatura em Música com habilitação em Instrumento e Canto	
UNID_8	Artes Plásticas	Artes Plásticas
UNID_9	Pedagogia	Pedagogia
UNID_15		
UNID_10	Geografia	Geografia
UNID_13	Pedagogia	Pedagogia
UNID_16	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas
	Química	Química

Fonte: elaborado pela autora

Destacamos que duas unidades acadêmicas possuem o PPC com as mesmas características. Portanto, somente um deles foi estudado. Assim, no total, foram analisados dez PPC. Acreditamos que uma análise documental, enquanto uma operação de decomposição, inicia-se a partir de uma:

⁴⁸ Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade, que é composto por: Reitor, Vice-reitor, Pró-reitor de pesquisa e Pós-graduação, Pró-reitor de ensino, Pró-reitor de extensão. Representantes eleitos: do corpo docente, coordenadores de graduação, coordenadores de pós-graduação (Lato e Strito-sensu), coordenadores de extensão, coordenadores de pesquisa e corpo discente.

[...] operação de decomposição (análise) e representação do conteúdo informacional dos documentos, pressupõe um conjunto sistemático e sequencial de procedimentos que possam ser explicitados com respaldo em aportes interdisciplinares (notadamente linguística, da lógica e da terminologia) e necessita de ferramentas, denominadas linguagens documentárias (GUIMARÃES, 2007, p. 81).

Nessa perspectiva, nos debruçamos sobre esses documentos e, conforme a recomendação de Guimarães (2008), procedemos de maneira uniforme e sequencial, mas com espaço de reflexão crítica (GOMES *et al.*, 2010) para a discussão dos resultados. Ao seguirmos a metodologia indicada por Gomes *et al.* (2010), Minayo (2007) e Guimarães (2008), iniciamos a leitura dos dez PPC, fazendo um desmembramento documental, e tivemos como aporte o roteiro de leitura (Anexo 5), que nos indicou o caminho a seguir. A partir do preenchimento do roteiro ficha de análise de documentos começamos, então, a fragmentação dos documentos.

Na análise dos PPC, priorizamos a busca por regularidades, e nos empenhamos na construção das variáveis que compuseram nossa reflexão. Montamos dois blocos analíticos que elencamos como nossas duas principais variáveis.

No primeiro bloco, compusemos os dados gerais dos documentos, isto é, elegemos terminologia de tratamento, verificamos a data de construção, e descrevemos a organização da disciplina Psicologia da Educação em meio às outras disciplinas dispostas, em que buscamos saber o semestre de oferta e sua carga horária.

Para o segundo bloco, observamos o lugar que ocupa a disciplina Psicologia da Educação nos documentos e, para isso, construímos variáveis secundárias, que deram suporte à variável de base. São elas: relações estabelecidas no PPC com a Psicologia da Educação, referências à Psicologia da Educação constantes no documento, concepção de formação de professor e concepção de aluno.

Para manutenção de total sigilo em relação aos cursos pesquisados e aos dados encontrados nos PPC, optamos por adotar nomes fictícios para essa documentação. Produzimos, dessa maneira, o anonimato em relação à instituição que serviu de

campo de pesquisa, como se pode ver no quadro 8, no qual consta as siglas construídas para cada documento.

Quadro 8 - BLOCO 1: Dados gerais da disciplina Psicologia da Educação nos PPCs das licenciaturas

Unidade Acadêmica	Data de construção do PPC	ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA		
		Período de oferta	Carga horária	Carga horária total
PPC 1 e PPC 1.1	2008	1ºp; 2ºp; 3ºp e 4ºp	54 h (1º, 3º e 4º p)	234 h
			72 h (2º p)	
PPC 2	2013	5º p	72 h	72 h
PPC 3	2016	1º p	36 h	36 h
PPC 4	2017	7º p	36 h	36 h
PPC 5	2016	1º p	36 h	36 h
PPC 6	2016	3ºp, 4ºp e 5ºp	72 h	216 h
PPC 7	2016	1º p	36 h	36 h
PPC 8 e PPC 9	2012	2º p	72 h	72 h
PPC 10	2008	6º P	60 h	60 h
PPC 11	2004	2ºp, 3ºp, 4ºp, 5ºp, 6ºp e 7ºp	32 h	192 h

Fonte: elaborado pela autora

Como já falamos anteriormente, no primeiro bloco nos ocupamos dos dados gerais dos documentos em relação à Psicologia da Educação, verificamos a data de construção do PPC, o semestre/período de oferta da disciplina e sua carga horária. Demonstramos a seguir os registros dos dados levantados, interpretando-os e buscando semelhanças, coerências e alternâncias entre os documentos, assim como possíveis permanências e rupturas com as pesquisas já construídas no campo.

Em relação ao Bloco 1 de análises, temos três categorias que se destacam: variação das datas de construção dos PPC; período letivo de oferta da disciplina, e suas possíveis implicações na formação dos conhecimentos psicológicos pelos alunos; carga horária oferecida para a disciplina nos variados cursos, inclusive as disparidades entre alguns deles (GATTI, 2010).

Destacamos que nossas reflexões em relação aos PPC dos cursos estudados estão em constante diálogo com as prescrições das DCN (2015)⁴⁹, tendo como pressuposto que todos os cursos de formação para professores devem estar em consonância legal com as orientações preconizadas nesse documento. Nessa medida, é justo afirmar que a Resolução n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (cursos de licenciatura, de graduação plena), e, mais recentemente, a Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada, serão balizas fundamentais de nossas observações.

Essas diretrizes são um conjunto de procedimentos, fundamentos e princípios que devem ser observados na organização curricular e institucional de todas as IES do país, devendo ser aplicadas em todas as modalidades e etapas de ensino da formação de professores (BRASIL, 2002). Nesse sentido, as DCN (2015) tiveram como base de fundamentação a LDBEN/96 (BRASIL, 1996), que, em seu art. 61, prevê a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Dessa maneira, encontramos nessa documentação uma normativa que dá conta de todos os cursos investigados por nós, visto a mesma ser adotada por todas as licenciaturas do país e nosso corpo documental ser composto por várias graduações, que formam professores para todos os segmentos da educação.

Como referendado acima, nosso contraponto principal em relação às nossas análises recaem por sobre as DCN (2015). Assim, vamos ao encontro do que é preconizado em seu Artigo 22, que prescreve que “Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação” (Resolução

⁴⁹ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015).

nº 1, de 9 de agosto de 2017⁵⁰). Então, a partir do ano de 2015, os cursos de graduação (licenciaturas) devem alterar seus PPC no prazo máximo de três anos. Dessa forma, temos os cursos: PPC11, datado do ano de 2004; PPC1/PPC1.1 e PPC10, datados de 2008; PPC8/PPC9, datados de 2012; e PPC2, datado de 2013. Todos esses cursos com seus prazos de alteração expirados em relação à normativa. Ao questionarmos a instituição nesse sentido⁵¹, soubemos que esses PPC estavam em processo de modificação através das instâncias responsáveis em nível de Unidade Acadêmica e das instâncias superiores da universidade. Os outros PPC consultados já estavam ajustados à normatização e às suas prescrições.

Um elemento que se destaca em relação ao tempo de oferta da disciplina Psicologia da Educação nos cursos é que aqueles cursos que ainda não haviam feito suas adequações em relação ao estabelecido pelas DCN (2015) eram os que mais tempo dispunham para o conteúdo, conforme vemos no quadro 9 abaixo:

Quadro 9 - Adequações em relação ao estabelecido pelas DCNs (2015)

Unidade Acadêmica	Data de construção do PPC	Carga horária total
PPC 1 e PPC 1.1	2008	234 h
PPC 2	2013	72 h
PPC 8 e PPC 9	2012	72 h
PPC 10	2008	60 h
PPC 11	2004	192 h

Fonte: elaborado pela autora

Os cursos que já estavam em conformidade com as alterações preconizadas pelas DCN (2015), dispunham de uma carga horária extremamente pequena para a disciplina Psicologia da Educação, com exceção do PPC6, que tem uma carga horária alta, totalizando 216 horas disponíveis para a disciplina. Todos os outros quatro

⁵⁰ Resolução alterada pela Resolução nº 3, de outubro de 2018, ficando definido o prazo para alteração dos PPC em quatro anos a partir de 2015, leia-se no art.22: “Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo improrrogável de 4 (quatro) anos, a contar da data de sua publicação”. Acesso em: 25 de fev. de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file>.

⁵¹ No ano de 2016, foi feita a busca pela documentação da universidade em sua reitoria, assim, também, como entrevista com a funcionária responsável por secretariar a Pró-reitoria de Ensino.

curso, PPC 3, 4, 5 e 7, disponibilizam para a disciplina uma carga horária ínfima, 36 horas em seu total, em cada curso.

Não podemos fazer inferências em relação aos ajustes feitos, correlacionando a diminuição de carga horária aos preceitos da DCN (2015), mas o que vimos em relação à disciplina é uma completa disparidade entre o que se tinha e o que se tem, construindo um paralelo entre os PPC alterados e os inalterados. Partindo dessa análise, tivemos o cuidado de voltar ao site da universidade, para constatar se, de fato, havia alguma alteração nos documentos/PPC das licenciaturas (até agosto de 2018) e se, por ventura, eles já estavam disponibilizados para consulta. Encontramos a Estrutura Curricular dos cinco cursos que buscávamos, sendo que, somente duas delas estavam alteradas. Demonstramos abaixo, no quadro 10, as alterações feitas na carga horária de Psicologia da Educação, já que a questão que emerge nesse momento é verificar se, ao ocorrerem as adequações nos PPC, ocorre também diminuição na carga horária atribuída à disciplina.

Quadro 10 - Alterações feitas na carga horária Psicologia da Educação

Unidade Acadêmica	Data de construção do PPC	Carga horária total	Alteração Documentação	Alteração carga horária
PPC 1 e PPC 1.1	2008	234 h	Não houve alteração na documentação	-----
PPC 2	2013	72 h	Não houve alteração na documentação	-----
PPC 8 e PPC 9	2012	72 h	Não houve alteração na documentação	-----
PPC 10	2008	60 h	Houve alteração na documentação/2016	72 h
PPC 11	2004	192 h	Houve alteração na documentação/2016	180 h

Fonte: elaborado pela autora

Dos cinco cursos que deveriam fazer alterações em seus PPC, encontramos, no site da universidade, somente dois com as alterações disponibilizadas. Em relação à carga horária da disciplina Psicologia da Educação, pudemos constatar que ocorreu pouca alteração, pois, no curso PPC10, que se tinham 60 horas, houve uma mudança para 72 horas, isto é, um acréscimo de 12 horas. Já no PPC11, com alteração feita em seu PPC no ano de 2016, quando se disponibilizava 192 horas para Psicologia da Educação, houve uma diminuição para 180 horas, menos 12 horas no total da disciplina no período da graduação.

Esses elementos valem para corroborar a ideia de que as alterações feitas nas cargas horárias destinadas às disciplinas ligadas aos fundamentos da Educação estão mais relacionadas às disputas internas dos próprios cursos do que às normatizações legais que são, em grande parte, bastante genéricas. Nesse sentido, Larocca (2000b), em uma pesquisa em que tenta capturar o olhar de licenciandos e licenciados em relação à Psicologia da Educação, vem nos dizer que “a questão da quantidade de aulas de uma disciplina é sempre um ponto polêmico, pois expressa, no interior da organização dos cursos, relações de poder inconfessáveis” (LAROCCA, 2000b, p.132). Assim, levanta a questão da estruturação de cursos de licenciatura que são mais parecidos com os de bacharelado, nos quais existe uma crescente diminuição das disciplinas pedagógicas.

Nesse mesmo texto, Larocca (2000b) nos diz que um dos quatro pontos mais relevantes em relação às problemáticas detectadas no ensino da disciplina, encontradas por ela, foi a insuficiência de carga horária, e que, entre os acadêmicos, o problema aparece em terceiro lugar no ranking de problemas a serem solucionados.

Em nossa pesquisa, podemos perceber como, em cada curso, a disciplina toma um caráter em relação à sua carga horária. Nos parece, realmente, que ocorre um embate interno entre os agentes da formação, isto é, entre os professores, colegiados e suas concepções de formação. E, nesse sentido, novamente nos reportando a Larocca (2000b), em que encontramos em sua proposição uma forte argumentação na defesa de uma carga horária mais alargada para a disciplina de preparação do futuro professor, que “dá a conhecer sobre o aluno” (LAROCCA, 2000b, p.132), e, portanto:

[...] conhecer o aluno é, para alguém que se prepara para professor, tão importante quanto conhecer as funções vitais do ser humano para alguém que se prepara para ser médico. Nem um, nem outro, pode atuar sem esse tipo de conhecimento. Todavia, não raras vezes, supõe-se que um professor possa ir para sala de aula munido de conteúdos, metodologias e vontade política, sem considerar o funcionamento cognitivo psicológico de seu aluno, a exemplo de um médico que vai visitar seu paciente para curá-lo portando comprimidos e estetoscópio, mas esquecendo de levar em conta que ele já não digere (LAROCCA, 2000b, p.132).

Ao traçarmos um paralelo entre os dados encontrados por Levandovski (2008), em que a pesquisadora também busca a carga horária destinada à Psicologia da Educação em cinco programas de ensino diferentes de cursos de licenciatura, percebemos a disparidade entre os nossos achados e os dela. A autora encontra uma média de 222/h divididas em dois períodos para cada curso em que se debruça, enquanto nossa média ficou em 99h, adotada para a aplicabilidade da disciplina Psicologia da Educação. Ao pensarmos, nesse sentido, na relação entre período de oferta da disciplina na estrutura curricular dos cursos e sua carga horária, temos o quadro 11:

Quadro 11 - Período de ofertada da disciplina na Estrutura curricular dos cursos e sua carga horária

Unidade Acadêmica	Período de oferta	Carga horária
PPC 1 e PPC 1.1	1ºp; 2ºp; 3ºp e 4ºp	54 h (1º, 3º e 4º p)
		72 h (2º p)
PPC 2	5º p	72 h
PPC 3	1º p	36 h
PPC 4	7º p	36 h
PPC 5	1º p	36 h
PPC 6	3ºp, 4ºp e 5ºp	72 h
PPC 7	1º p	36 h
PPC 8 e PPC 9	2º p	72 h
PPC 10	6º P	60 h
PPC 11	2ºp, 3ºp, 4ºp, 5ºp, 6ºp e 7ºp	32 h

Fonte: elaborado pela autora

Dos dez PPC pesquisados, quatro oferecem a disciplina Psicologia da Educação nos dois primeiros períodos do curso. Vale destacar que, dos quatro, três são os que ofertam a menor carga horária, 36h; o quarto deles oferece 72h; os outros seis cursos distribuem a oferta da disciplina do terceiro período em diante.

O ponto onde se localiza a disciplina Psicologia da Educação na estrutura curricular do curso é muito importante quando estamos voltados para uma formação que articule teoria-prática. Nesse sentido, percebemos que as disciplinas ministradas no início do curso, em seu primeiro ano, não conseguem promover essa articulação por motivos bem claros. O estágio supervisionado obrigatório ainda não se iniciou, as bolsas para ingresso ao PIBID são direcionadas para os alunos que já estão no

segundo ano da licenciatura, e, por último, relatamos a posição das disciplinas de Prática e Cotidiano, que também se iniciam a partir do terceiro semestre. Dessa maneira, fica quase impossível ao professor da disciplina Psicologia da Educação, promover qualquer articulação prática em sua disciplina no primeiro ano da graduação.

Em relação à questão de se problematizar o local de oferta da disciplina Psicologia da Educação, seu tempo e lugar/período de oferta, trazemos como ponto referencial a necessidade de articulação teoria-prática. Como já dissemos anteriormente, encontramos novamente em Larocca (2000b) a identificação da importância dessa interface. A autora demonstra que existe uma real preocupação por parte de graduandos e graduados em se ocuparem com as problemáticas do dia-a-dia das escolas, assim como dar ênfase em aspectos como a idade do alunado com que irão trabalhar, acentuando um verdadeiro vínculo entre universidade e escolas de base, vínculos que só serão efetivados se houver tempo e local afixados na formação das licenciaturas.

Podemos dizer que os tempos de oferta da disciplina Psicologia da Educação e seu lugar na estrutura curricular dos cursos de graduação vão orientar, de maneira direta, a maneira como o professor trabalhará a disciplina, de maneira mais teórica ou prática, articulada a outras instâncias ou hermeticamente visualizada. Quando pensamos sobre as percepções desenvolvidas por esses alunos em relação aos conteúdos estudados, acreditamos na falibilidade de qualquer conteúdo disciplinar que seja visto no início de seu curso e, posteriormente, em momento algum seja recapitulado ou revisto, ou, ainda, visto por outro prisma. Enfim, fica a ideia de total diluição de um conteúdo teórico pouco explorado naqueles PPC que disponibilizam uma carga horária pequena em seus primeiros dois semestres. Felizmente, somente três PPC têm o perfil explicitado. Todos os outros têm maior carga horária ou distribuem a disciplina ao longo da graduação, como podemos conferir em detalhes no quadro 11.

Em nosso segundo bloco de análise, continuamos a observar o lugar que ocupa a disciplina Psicologia da Educação nos PPC, mas dando ênfase a outras importantes variáveis: relações estabelecidas no PPC com a Psicologia da Educação; referências à

Psicologia da Educação constantes no documento; e concepção de formação de professor e concepção de aluno. Através de uma leitura atenta e procura em todos os PPC, buscamos os locais onde havia referência às instâncias explicitadas. Assim, alcançamos, nos textos documentais, os lugares que se ocupam de tratar de assuntos referentes à Psicologia da Educação e à concepção de aluno formando e professor, em relação ao conteúdo disciplinar. Buscamos perceber os encontros entre a formação do futuro professor e a Psicologia da Educação.

Mais uma vez, nos reportamos às DCN (2015) como forma de articular os dados encontrados com o que se pede em termos de normatização da documentação dos cursos de graduação em andamento no país. Em relação às DCN (2015), vale destacar em seu capítulo segundo, que trata da formação dos profissionais do magistério para a educação básica (considerando uma base nacional comum), art. 5, item IV, a preocupação com:

[...] dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face **das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas** que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia (DCN, 2015, p.6 grifo nosso).

Pelo disposto, vemos claramente a presença de elementos que tratam da necessidade do conhecimento de fatores fundamentais para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, as diretrizes vêm destacar que o professor deve estar preparado para lidar com as múltiplas facetas dos indivíduos em seu ambiente de trabalho. Para que isso se torne possível, faz-se necessário um preparo dentro das disciplinas de formação de professores condizente com a demanda destacada.

Conforme as reflexões já construídas em relação à Psicologia da Educação e sua função formadora nas bases de fundamentação legal, temos no cap. IV das DCN (2015), que trata da formação inicial do magistério da educação básica em nível

superior, um importante direcionamento que se refere à constituição de núcleos nos currículos das instituições formadoras, fomentando:

I e) conhecimento **multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial [...]** II d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o **psicológico**, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (ibidem, p. 10-grifo nosso).

Destacamos, pelo excerto acima, que as contribuições que a psicologia deve ofertar à educação são inúmeras no tocante ao processo de ensino-aprendizagem, às relações interpessoais, à compreensão frente aos níveis de dificuldade do educando ou à formação dos professores que atuam em todos os níveis de ensino. Agora, para que de fato isso aconteça, para que os alunos das graduações sejam formados nessa perspectiva, em que exista um conhecimento amplo sobre o desenvolvimento humano, nas suas mais diversas dimensões, nas mais variadas faixas etárias, possibilitando um aprendizado das questões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial e, por fim, permitindo que esses conhecimentos se articulem em práticas educativas, necessário se faz que haja local, carga horária e professores preparados para dinamização e efetivação de todo esse arcabouço de conhecimentos.

Nesse sentido, tentamos perceber se os PPC estudados disponibilizam esses lugares de aprendizado, se é clara a função formativa da Psicologia da Educação nos cursos e se existe uma concepção estabelecida de aluno a se formar, ou seja, o perfil do futuro professor em relação à disciplina. Vejamos o quadro 12, onde demonstramos as variáveis construídas e os trechos retirados dos PPC estudados:

Quadro 12 - BLOCO 2: Lugar da Psicologia da Educação no PPC das Unidades

Unidade acadêmica	Referência à Psicologia da Educação	Concepção de formação do professor	Concepção de formação de aluno
PPC1 e 1.1	-----	O professor deve ser preparado para: Exercer atividades; Compreender, cuidar e educar; Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens; Trabalhar em espaços escolares e não escolares; Reconhecer e respeitar as manifestações coletivas e individuais; Ensinar os conteúdos programáticos; Relacionar as linguagens; Promover cooperação entre família e escola; Construir sua autonomia; Compreender a construção do conhecimento a nível sócio-cultural.	-----
PPC2	-----	-----	-----
PPC3	-----	Formação baseada no desenvolvimento de competências e habilidades, pautada por princípios da ética democrática, incluindo responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, respeito mútuo, diálogo e solidariedade.	Possibilita o desenvolvimento lógico do conteúdo e a organização sequenciada dos conhecimentos de maneira a permitir a construção de habilidades e competências visando à formação de um aluno com capacidade crítica e analítica, observador, questionador e preparado para o mercado de trabalho em constante mutação.
PPC4	-----	-----	-----
PPC5	Como uma disciplina que faz parte do Núcleo de Fundamentos da Educação (Disciplinas obrigatórias)	Se propõe a oferecer ao Licenciado, a título de diferencial, uma formação ampla com possibilidades de aprofundamento e diversificação em duas áreas específicas. A saber: Alfabetização e Letramento e Educação Inclusiva[...] tem por objetivos: Formar professores críticos e reflexivos para atuar[...]; Oferecer à sociedade e ao mercado de trabalho os novos profissionais éticos, atuantes e comprometidos com a transformação social; Oferecer subsídios práticos e teóricos para o respeito, o trabalho e a valorização da diversidade humana; Favorecer o desenvolvimento das potencialidades humanas relacionadas à educação da criança, de jovens e adultos a partir dos percursos formativos da Alfabetização e Letramento e da Educação Inclusiva	-----
PPC6	-----	-----	-----
PPC7	-----	-----	-----
PPC8 e PPC 9	Psicologia e Educação: devem analisar as concepções de desenvolvimento e aprendizagem subjacentes às teorias psicológicas com posturas reflexivas diante da infância, adolescência e fase adulta, das escolhas afetivas, sexuais e suas implicações práticas na Arte e na Educação; Traz um contexto de educação inclusiva em sua própria natureza e estudo, no entendimento das necessidades especiais e na abordagem pedagógica, ética e humanista para o ensino-aprendizagem desse segmento educacional.	Os professores devem sustentar uma nova postura pedagógica, com formação específica na Ed. Básica. Os professores devem ser formados em duas vias: acadêmica-científica e profissional-pedagógica	-----
PPC10	-----	-----	-----
PPC11	-----	Fala de uma educação mais humanizadora, menos positivista. De uma formação docente para o ensino das artes contemplando o conhecimento das relações entre arte, educação e formação cidadã.	-----

Fonte: elaborado pela autora

Iniciamos nossas observações dando destaque aos PPC 2, 4, 6, 7 e 10 pela completa ausência de qualquer referência à Psicologia da Educação e seu papel formativo na graduação dos alunos. Nesses documentos, não há relações entre a formação dos discentes, a disciplina em questão, ou algum vínculo efetivo entre a formação do tipo ou caráter desse futuro profissional e as concepções adotadas para essa formação. Só existe menção em relação à disciplina em suas Estruturas Curriculares e Ementas de Curso.

No PPC1 e 1.1, que atendem a dois cursos (mesma graduação, mas unidades distintas), também não encontramos uma referência direta à Psicologia da Educação. Eles tratam somente, de maneira indireta, de sua concepção na formação do professor, em que explicita a que tipo de atividades este aluno está sendo preparado em termos de futuro profissional. Também dizem que muitas dessas aprendizagens devem acontecer nas aulas de Psicologia da Educação devido ao caráter que se revestem, como, por exemplo, fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens, reconhecer e respeitar as manifestações coletivas e individuais, promover cooperação entre família e escola, construir sua autonomia e compreender a construção do conhecimento a nível sociocultural.

Os objetivos destacados pelo PPC1 e 1.1, em relação às aprendizagens desse futuro professor, estão articulados ao arcabouço de conhecimentos provenientes da área da Psicologia da Educação, apesar de não haver nenhuma menção direta à disciplina. Nesse sentido, buscamos as ementas disponíveis no PCC para validar a hipótese de que os objetivos expostos deveriam se concretizar nas aulas de Psicologia da Educação. Destacamos alguns trechos que corroboram a assertiva.

Teorias da psicologia e a prática educativa, desenvolvimento a aprendizagem (Psicologia da Educação1); Conceituações e representações da infância, aspecto biopsicossociais do desenvolvimento e aprendizagem da criança, educação infantil, família e comunidade (Psicologia da Educação 2); Desenvolvimento psicosssexual; criança e sociedade da informação (Psicologia da educação 3) (EMENTA-PPC 1 e PPC1.1, 2016).

É possível identificarmos, nos trechos das ementas de Psicologia da Educação do PPC1 e PPC1.1, as articulações entre o que está proposto em forma de normatização na documentação e a disciplina pela qual se obterá o alcance das propostas, apesar de não haver, de maneira explícita, referência em relação a qualquer disciplina que teria essa finalidade. Ao fazermos uma leitura nas ementas dos cursos, dando ênfase a Psicologia da Educação, torna-se aparente que a construção do perfil do professor almejado passará necessariamente pelos processos de aprendizagem articulados nas disciplinas de Psicologia da Educação, que, nesse caso em particular, estão distribuídas em três períodos.

No PPC3, ao construirmos nossas buscas, encontramos no documento sua concepção de professor e aluno a serem formados, mas não detectamos trechos com referências diretas à Psicologia da Educação. Nesse sentido, buscamos encontrar, pela ementa da disciplina, as conexões entre o que se diz em relação ao aluno/futuro professor e as possibilidades formativas da Psicologia da Educação para esse fim.

O PPC3 trata do desenvolvimento de habilidades e competências em uma formação baseada em princípios éticos (dignidade humana, direito à vida, respeito mútuo, diálogo e solidariedade), possibilitando, dessa maneira, a construção de uma gama de conhecimentos que capacite o alunado de maneira crítica e analítica, na intenção de formar pessoas observadoras, questionadoras e preparadas para o mercado de trabalho.

Ao buscarmos detectar, na ementa da disciplina Psicologia da Educação, os possíveis caminhos que poderiam oferecer para que as concepções de aluno e professor elencadas no PPC fossem alcançadas, percebemos que a ementa é constituída pelas principais teorias psicológicas, com nenhuma referência em relação aos conceitos a serem formados em relação ao aluno/professor. O que se verificou foi uma ementa com perfil racional-técnico, sem conexão entre o corpo do texto do PPC, como se pode ver:

Ementa: Psicologia e senso comum. As principais teorias psicológicas e contribuições para o processo ensino-aprendizagem: Behaviorismo (teoria comportamentalista), Psicanálise, Gestalt, Psicologia sócio-histórica (Vygotsky), Epistemologia Genética (Jean Piaget) e a relação do sujeito como objeto do conhecimento.

Wallon e a afetividade no processo de desenvolvimento humano. Abordagem humanista. Psicologia da Aprendizagem. Psicologia e escola. Adolescência. O professor no processo de ensinar e aprender (PPC 3, 2016).

Encaminhamos para as análises feitas ao PPC5 e, nesse documento, podemos verificar como os cursos da universidade pesquisada têm suas características bem demarcadas em relação às suas unidades acadêmicas. Esse fato se revela logo ao buscarmos encontrar referências em relação direta à Psicologia da Educação no texto. De todos os dez PPC estudados, somente dois deles fazem referência direta à disciplina (PPC5 e PPC 8 e 9), e eles colocam a Psicologia da Educação como uma disciplina que faz parte do Núcleo de Fundamentos da Educação (disciplinas obrigatórias). Esses PPC dão ênfase e destaque à disciplina na formação dos alunos.

Ao estudarmos a documentação, percebemos que ela foi construída entre dois eixos formativos, sendo um deles a Educação Inclusiva. Por isso mesmo, o lugar de destaque dado à Psicologia da Educação, mas, em contrapartida, nesse PPC5, temos somente 72 horas da carga horária reservada à disciplina. Para complementação do eixo formativo, temos outra disciplina próxima, Educação Inclusiva, com mais de 72 horas. Pensamos que, por ser um documento formado por um discurso formativo dentro de um eixo tão específico, as horas dedicadas às disciplinas são insuficientes e dificilmente contemplarão todos os objetivos em relação às concepções que pretendem formar em relação ao perfil do professor em questão, que são:

[...] oferecer ao Licenciado, a título de diferencial, uma formação ampla com possibilidades de aprofundamento e diversificação em duas áreas específicas. A saber: Alfabetização e Letramento e Educação Inclusiva[...] tem por objetivos: Formar professores críticos e reflexivos para atuar[...]; Oferecer à sociedade e ao mercado de trabalho os novos profissionais éticos, atuantes e comprometidos com a transformação social; Oferecer subsídios práticos e teóricos para o respeito, o trabalho e a valorização da diversidade humana; Favorecer o desenvolvimento das potencialidades humanas relacionadas à educação da criança, de jovens e adultos a partir dos percursos formativos da Alfabetização e Letramento e da Educação Inclusiva (PPC5, 2016).

Ao analisarmos a ementa da disciplina, observamos que é resumida, mas contempla os aspectos mais importantes da Psicologia da Educação: seu campo histórico e conceitual e as concepções que constroem desenvolvimento humano, aprendizagem na infância, adolescência e fase adulta, tanto quanto as principais abordagens teóricas da psicologia e suas contribuições para a compreensão dos processos socioeducativos, mas vale destacar que o texto do PPC5 fala em diferencial formativo, com amplas possibilidades de aprofundamento e diversificação na área.

Na prática, cremos ser inviável o desenvolvimento de tais aspectos devido ao pouco tempo dispensado à disciplina, 72 horas, e a não contextualização na documentação dos caminhos que deverão ser percorridos para a construção dessa formação, isto é, para um curso que pretende ter a Educação Inclusiva como diferencial um eixo formativo, não percebemos uma maneira viável de colocá-lo em prática como se pretende em teoria; não encontramos concepções formativas de aluno/professor claras que subsidiem e que deem maior relevo aos aspectos de uma formação voltada para os conhecimentos aprofundados em Psicologia da Educação, que são base para a formação em Educação Inclusiva.

Os PPC 8 e 9 trazem, em seu texto, que os professores devem ser formados em duas vias, acadêmica-científica e profissional-pedagógica. Dessa forma, devem sustentar uma nova postura pedagógica, com formação específica na educação básica. Ao tratar especificamente da Psicologia da Educação na formação do novo professor, dizem que a disciplina deve analisar as concepções de desenvolvimento e aprendizagem subjacentes às teorias psicológicas com posturas reflexivas diante da infância, adolescência e fase adulta, das escolhas afetivas, sexuais e suas implicações práticas na arte e na educação, todos esses elementos dentro de um contexto de Educação Inclusiva em sua própria natureza e estudo, no entendimento das necessidades especiais e na abordagem pedagógica, ética e humanista para o ensino-aprendizagem desse segmento educacional.

Os elementos dispostos no texto do PPC 8 e 9 são bastante otimistas em relação à função e à posição da Psicologia da Educação para a formação dos professores, mas cabe salientar que dispensam ao conteúdo somente 72 horas de trabalho no segundo semestre letivo. Como já dissemos, acreditamos que, para o encaminhamento de um

projeto tão volumoso, a disciplina deveria constar de maior carga horária e estar presente em outros momentos da formação desse aluno.

Para finalizar nossas análises em relação ao lugar ocupado pela Psicologia da Educação no PPC de curso da universidade estudada, relatamos nossos encontros em relação ao PPC 11. No documento não consta nenhuma citação direta que ligue a disciplina, Psicologia da Educação, ao seu projeto como um todo, mas fala de uma concepção de professor que, de alguma maneira, penetra nas adjacências da área, pois fala de uma educação mais humanizadora, menos positivista, de uma formação docente para o ensino das artes, que contemple o conhecimento das relações entre arte, educação e formação cidadã.

Não há dúvida de que todos os PPC consideram os saberes da Psicologia da Educação como necessários para a atividade docente. No entanto, nos deparamos com uma pluralidade de ideias de uma psicologia voltada para a formação de professores nas licenciaturas que esbarra nos aspectos práticos do desenvolvimento da criança e da escola. Percebemos que se além àqueles aspectos teóricos que, muitas vezes, se efetivaram no passado, nos laboratórios experimentais e consultórios de atendimento aos escolares, em realidades bem diversas às atuais e, nesse sentido, se tornam obsoletos.

Levandovski (2008), ao estabelecer suas análises em relação a vários programas de curso, observa detidamente a disciplina Psicologia da Educação e encontra bem demarcado dois elementos que são importantes para a nossa análise, que são: a especificação da carga horária para práticas da disciplina e o espaço reservado para as aulas teóricas. A autora encontra de forma explícita nas ementas da disciplina que se debruça uma carga horária que estaria disponível para cada etapa da disciplina, isto é, uma parte para a teoria e outra para práticas, nesse sentido, fica claro a necessidade de se efetuarem momentos práticos e outros teóricos durante o percurso formativo, assim como vemos explicitado nas DCN (2015).

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) **unidade teoria-prática**; [...] V - a **articulação entre a teoria e a prática** no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos

científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (p.4- grifo do autor).

Em nosso caso em particular, não encontramos em nenhuma parte dos PPC estudados um local reservado para prática pedagógica de aprofundamento de estudos, com exercício de atividades empíricas e reflexivas para uma efetiva articulação entre teoria-prática da disciplina com o campo educacional, práticas com objetivos afixados na ampliação dos horizontes dos alunos, naquilo que se refere à futura realidade profissional.

Não há menção à carga horária dispensada para utilização em momentos práticos das atividades, conforme as elucidações dispensadas e preconizadas nas DCN (2015). Portanto, acreditamos que esses momentos de articulação indispensável entre a teoria e a prática de fato não se efetivam diretamente.

Conforme assevera Almeida (2000), a preocupação em se estreitar os vínculos entre escola-universidade/teoria-prática deve deixar de ser somente das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado para ser de todas aquelas que se consideram de fundamentação na formação do professor. A psicologia deve ser vista a partir de um prisma que reflete as necessidades de aprendizado diárias, “responsável pelas ligações entre a realidade encontrada nas escolas e os conhecimentos da área pedagógica”, mas para que, de fato, isso ocorra torna-se necessário que os PPC sejam menos genéricos e mais claros com relação às suas diretrizes, seguindo o que se preconiza nas DCN (2015), de forma a encarar um novo modelo de formação de professores, no qual a preocupação esteja em todas as etapas, em relação a todos os conhecimentos que devem ser construídos pelos alunos, e não especificamente em relação a um conjunto de conhecimentos que servem de alicerce para essa ou aquela área do saber, como acontece na formação de modelo bacharelesco.

Encontramos em Silva, Almeida e Gatti (2016) um importante marco referencial em relação aos saberes que devem ser desenvolvidos durante a formação docente. Esses autores se ocupam em estabelecer referentes que devem e podem subsidiar toda a formação do futuro professor e, para construção desse apanhado, dão ênfase aos processos da formação que se tornam indispensáveis a uma futura boa prática. Eles dizem que é indispensável ao futuro professor “tanto do tipo *saber que*

como de um *saber fazer*, ser capaz de subsidiar decisões e práticas do professor em seu exercício” (*ibidem*, p.298), mas, para isso ocorrer, é imprescindível que haja, na formação inicial, “além da parte teórica [...] saberes adquiridos em situação de trabalho que ofereçam subsídios para situações de formação e que, consequentemente, influenciarão as futuras condições em que irão atuar, em processo dinâmico e recursivo” (SILVA, ALMEIDA & GATTI, 2016, p.306). Para serem desenvolvidos, os conhecimentos explicitados pelos autores Silva, Almeida e Gatti (2016) devem ter seu tempo, seu espaço e seu método de viabilização claros nos PPC. De outra maneira, continuaremos enfatizando os saberes teóricos em detrimento aos práticos, impedindo uma série de reflexões na ação mesma do trabalho docente.

6.2

Apresentando os alunos das licenciaturas

Tivemos a oportunidade de eleger 231 alunos licenciandos e bolsistas do PIBID para comporem a pesquisa, sendo que, deste total, obtivemos 159 respostas, e, fazendo referência a esse montante final de respondentes, descortinamos as características encontradas. Procuramos, assim, compor um quadro que descrevesse quem são os estudantes universitários das licenciaturas que responderam ao nosso questionário e, desta forma, nos ajudaram a entender um pouco mais sobre o lugar da disciplina Psicologia da Educação em suas formações.

Como mostra a Tabela 2, no conjunto dos cursos das licenciaturas participantes do PIBID, obtivemos maior adesão à pesquisa dos alunos matriculados nos seguintes cursos: Música Instrumento e Canto (19 em 21); Artes Plásticas (19 em 24); Pedagogia (55 de 88) e Ciências Biológicas (20 em 22).

Tabela 2 - Quantidade de alunos bolsistas respondentes

Cidade	Unidades	Licenciatura	Bolsitas PIBID (N)	Respondentes à pesquisa (N)
CIDADE_1	UNID_8	Artes Plásticas	24	19
CIDADE_1	UNID_6	Artes Visuais	22	10
CIDADE_1	UNID_9	Pedagogia	22	18
CIDADE_1	UNID_7	Música	21	19
CIDADE_1	UNID_17	Interdisciplinar	22	20
CIDADE_2	UNID_1	Pedagogia	22	7
CIDADE_2	UNID_1	Ciências Sociais	10	5
CIDADE_3	UNID_10	Geografia	10	5
CIDADE_4	UNID_15	Pedagogia	22	9
CIDADE_5	UNID_13	Pedagogia	22	21
CIDADE_6	UNID_16	Ciências Biológicas	22	20
CIDADE_6	UNID_16	Química	12	6
Total de alunos bolsistas e respondentes (N)			231	159

Fonte: Organizado pela autora

Vale destacar que 35,22% dos 159, isto é, 56 respondentes do total geral, como se vê na Tabela 3, estão cursando o oitavo período de suas licenciaturas, fator que nos leva a pensar na trajetória formativa já construída por alunos desse período, que já estão em momento de graduação. Podemos dizer que esse aluno, quase professor diplomado, é detentor de uma visão mais ampla em relação às suas disciplinas e de seu percurso formativo.

O aluno no final de sua graduação é um elemento importante na construção de nosso apanhado de opiniões acerca das expectativas e percepções geradas pela disciplina curricular Psicologia da Educação. Esse aluno que, na sua graduação, já esteve em contato com a disciplina Psicologia da Educação, além de ter experimentado todos os processos formativos de seu curso, poderá demonstrar o que compreendeu e internalizou de fato em relação aos conteúdos ministrados e às experiências vividas em sala.

Tabela 3 - Participação de alunos por unidade acadêmica, licenciatura e período.

Período	Licenciatura	Unidade Acadêmica	(N)	%
2º	Ciências Biológicas	UNID_16	2	1,3%
2º	Música - Instrumento e canto	UNID_7	2	1,3%
2º	Pedagogia	UNID_9	2	1,3%
2º	Pedagogia	UNID_13	2	1,3%
2º Período Total			8	5,0%
3º	Pedagogia	UNID_9	2	1,3%
3º	Pedagogia	UNID_13	1	0,6%
3º Período Total			3	1,9%
4º	Artes Visuais	UNID_6	4	2,5%
4º	Ciências Biológicas	UNID_16	7	4,4%
4º	Ciências Sociais	UNID_1	3	1,9%
4º	Música - Educação musical escolar	UNID_7	1	0,6%
4º	Música - Instrumento e canto	UNID_7	9	5,7%
4º	Pedagogia	UNID_13	4	2,5%
4º	Pedagogia	UNID_15	3	1,9%
4º	Química	UNID_16	2	1,3%
4º Período Total			33	20,8%
5º	Pedagogia	UNID_9	6	3,8%
5º Período Total			6	3,8%
6º	Artes Plásticas	UNID_8	4	2,5%
6º	Artes Visuais	UNID_6	1	0,6%
6º	Ciências Biológicas	UNID_16	3	1,9%
6º	Geografia	Frutal	5	3,1%
6º	Música - Educação musical escolar	UNID_7	11	6,9%
6º	Música - Instrumento e canto	UNID_7	4	2,5%
6º	Pedagogia	UNID_1	2	1,3%
6º	Pedagogia	UNID_9	5	3,1%
6º	Pedagogia	UNID_13	4	2,5%
6º	Química	UNID_16	2	1,3%
6º Período Total			41	25,8%
7º	Pedagogia	UNID_9	5	3,1%
7º	Pedagogia	UNID_15	5	3,1%
7º Período Total			10	6,3%
8º	Artes Plásticas	UNID_8	13	8,2%
8º	Artes Visuais	UNID_6	2	1,3%
8º	Ciências Biológicas	UNID_16	7	4,4%
8º	Ciências Sociais	UNID_1	2	1,3%
8º	Música - Educação musical escolar	UNID_7	4	2,5%
8º	Música - Instrumento e canto	UNID_7	4	2,5%
8º	Pedagogia	UNID_1	4	2,5%
8º	Pedagogia	UNID_9	1	0,6%
8º	Pedagogia	UNID_13	11	6,9%
8º	Pedagogia	UNID_15	2	1,3%
8º	Química	UNID_16	6	3,8%
8º Período Total			56	35,2%
10º	Artes Plásticas	UNID_8	2	1,3%
10º Período Total			2	1,3%
Total Geral de alunos participantes por unidade acadêmica, licenciatura e p 159				100,0%

Fonte: Organizado pela autora

Nota 1 - o% refere-se à participação relativa dos alunos em função do total de respondentes à pesquisa

Nos cursos onde se obteve maior número de respondentes (Escola de Música-Música Instrumento e Canto; Artes Plásticas; Pedagogia; Ciências Biológicas), temos 42 desses alunos, já ao término de suas graduações, cursando o oitavo período, o que, como já dissemos, nos faz crer que os dados alcançados refletem um posicionamento de um aluno consciente das diretrizes de sua profissão. Ao caminhar por essa mesma linha de raciocínio, temos, para os 4º, 5º, 6º e 7º períodos, o total de 90 alunos respondentes e, para os do 2º e 3º períodos, somente onze alunos. Esses números corroboram com as assertivas acima, pois são somados ao menor percentual de participantes nos dois primeiros períodos de ingresso na licenciatura.

6.2.1

Sexo dos estudantes: alunos homens e mulheres

Em relação ao sexo declarado, dos 159 alunos participantes, verificamos a predominância do sexo feminino, representando um total de 118 dos alunos, ou seja, 74,21%, como podemos observar na Figura 2 a seguir:

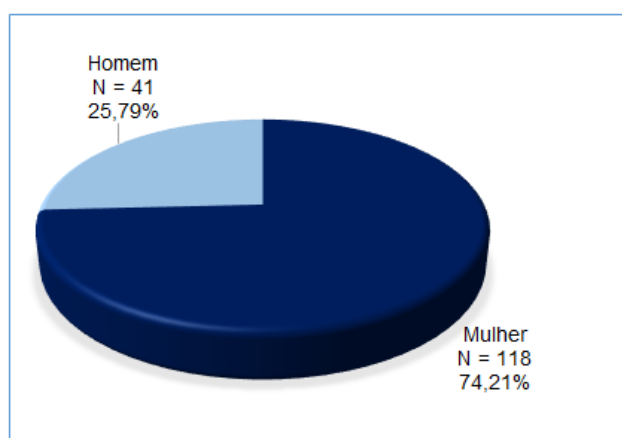


Figura 2 - Gráfico 1: Sexo dos licenciandos respondentes à pesquisa

Fonte: Organizado pela autora

Podemos constatar que o elemento da feminização da docência em nosso campo de análise, indicador que já vem sendo debatido por inúmeras pesquisas

(ROSEMBERG & AMADO, 1992; SETTON, 1994; DEMARTINI & ANTUNES, 1993), promove a discussão da necessidade da historicização da composição da docência na formação do docente. Esse fenômeno remonta ao período da institucionalização das escolas Normais e a saída gradual dos homens das salas de aulas, principalmente da educação básica. Segundo Gatti (2009), a própria escolarização a nível médio das mulheres aconteceu pelo aumento dessas escolas de formação professoral, que, na verdade tinham como intenção, além da formação da professora, perpetuar a cultura hegemônica do lugar da mulher como cuidadora das crianças.

O processo de naturalização da docência como um ofício eminentemente feminino deu-se dessa forma, reservando a sala de aula às mulheres, que, em sua grande maioria, recorriam ao ofício, por ser esse o único caminho de encontro ao mercado de trabalho, enquanto aos homens eram destinados os locais de comando da educação (direção, supervisão, inspetorias, secretarias de Estado, etc.) (DEMARTINI & ANTUNES, 1993).

Os dados nos fazem crer na forte marca de construção de gênero que compõe a docência em nosso país. Vemos no atual índice do MEC/INEP (BRASIL, 2008), que mensura as matrículas nos variados cursos de licenciatura e o sexo do matriculado, um fator de 92,5% de estudantes do sexo feminino alocadas nas licenciaturas de Pedagogia⁵², caminho que as levará ao encontro das salas de aula da educação infantil e fundamental 1. Esse quadro, atualmente, pouco se altera em relação às licenciaturas de professores especialistas, a não ser em cursos como o de Física, que se compõem de mais de 70% de seus estudantes do sexo masculino, agora, o oposto acontece nos cursos de Ciências Biológicas, Letras e História (GATTI, 2009).

Em nossa realidade de pesquisa, vemos também o mesmo evento, em que 74,2% (118 alunos) dos licenciandos dos cursos de Pedagogia, Artes Plásticas,

⁵²Em algumas análises fazemos referência ao curso de Pedagogia e destacamos as razões: é a licenciatura com maior contingente de matrículas no país (679.286 matrículas nos cursos presenciais segundo censo de 2015 (Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>, Acesso em: 01 ago. 2018); é a licenciatura que, em nossa amostra, contempla 4 unidades acadêmicas somando-se um total de 70 alunos bolsistas do PIBID em um universo de 230 alunos e, por fim, é a licenciatura que mais ênfase dá à disciplina Psicologia da Educação em seus Projetos de Curso.

Ciências Biológicas, Músicas, Química, Artes Visuais, Ciências Sociais e Geografia são do sexo feminino e 25,8% (41 alunos) são do sexo masculino, sendo que, deste montante de 74,2 % de estudantes mulheres, 35,2% estão matriculadas no curso de Pedagogia. Somamos um total de 56 estudantes mulheres matriculadas no curso de Pedagogia em um universo de 159 indivíduos participantes, como se verifica na Tabela 4:

Tabela 4 - Número de matrículas por curso e sexo dos alunos das licenciaturas

Licenciatura	Mulher (N)	%	Homem (N)	%	Total (N)	%
Pedagogia	56	35,2%	3	1,9%	59	37,1%
Artes Plásticas	14	8,8%	5	3,1%	19	11,9%
Ciências Biológicas	10	6,3%	9	5,7%	19	11,9%
Música - Instrumento e canto	12	7,5%	7	4,4%	19	11,9%
Música - Educação musical escolar	9	5,7%	7	4,4%	16	10,1%
Química	9	5,7%	1	0,6%	10	6,3%
Artes Visuais	4	2,5%	3	1,9%	7	4,4%
Ciências Sociais	2	1,3%	3	1,9%	5	3,1%
Geografia	2	1,3%	3	1,9%	5	3,1%
Total Geral	118	74,2%	41	25,8%	159	100,0%

Fonte: Organizado pela autora

Nota 1: o % é sempre em relação ao Total Geral dos alunos participantes (159 alunos)

Esses elementos nos importam devido ao fato de estarmos em busca das expectativas e percepções dos licenciandos em relação a uma disciplina curricular que, conforme os ideários da psicologia do início do século passado, também fez coro à ideia de ser a docência o local de excelência da mulher, quando falamos dos primeiros anos (1900-1930) de formação das professoras nas escolas Normais, e a propagação institucionalizada pelo currículo dessas instituições, da ideologia da professora higienista (MANSARENA, 2011).

É justo considerar que, segundo Assunção (2002), não há como separar a prática profissional da mulher professora de sua constituição, suas experiências e expectativas sociais em relação à função e ao papel designado socialmente à mulher. O trabalho de professor e o dia-a-dia das escolas estão repletos de uma visão

idealizada sobre os fazeres desse profissional, altamente imbricado aos juízos arquitetados em relação ao desempenho feminino e sua formação para a licenciatura. Esses juízos têm, na escola e no trabalho escolar, um local com os condicionamentos propícios para o seu surgimento e incorporação. Cria-se, então, junto às professoras de crianças pequenas, principalmente, uma disposição diferenciada e até uma concepção idealizada em relação aos conhecimentos vindos da psicologia.

Um elemento muito importante em relação ao sexo feminino e sua presença maciça nas licenciaturas, ainda hoje, relaciona-se diretamente ao que se veiculava em relação ao papel dessa mulher e à forte importância dada à disciplina Psicologia da Educação em sua formação, não se associando diretamente, disciplina e docência, mas, sim, com a expectativa de lidar com mais facilidade com os aspectos afetivos e pessoais relacionados ao dia-a-dia da aluna-professora, futura esposa e mãe (ASSUNÇÃO, 2002).

6.2.2

Idade e escolaridade anterior à graduação dos alunos participantes da pesquisa

A idade ideal de ingresso na educação superior em nosso país situa-se entre 18 e 24 anos, conforme dados disponibilizados pelo MEC⁵³, mas, de forma geral, o que temos observado (GATTI, 2009) é uma distorção entre a idade ideal e a idade real de ingresso no curso superior. No Resumo Técnico do Censo da Educação Superior do ano de 2015 (BRASIL, 2017) feito pelo INEP, temos a idade média de matrícula nos cursos de graduação de 25,8 anos, e, em relação aos dados alcançados no ano de 2016, através do Censo da Educação Superior, para esse mesmo quesito, constatamos que a idade mais frequente em relação à matrícula fica entre 25 e 29 anos, acumulando um montante de 1.594.046 de alunos matriculados (BRASIL, 2017).

No grupo de alunos pesquisado por nós, os valores encontrados se diferenciam dos demonstrados acima, pois temos: 44% de alunos na idade ideal de matrícula

⁵³ MEC (Ministério da Educação): Para mais informações em relação ao censo da educação superior no país e os elementos que compõem suas metas e dados obtidos, consultar o endereço: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32123>.

(entre 18 e 24 anos), contra 32,7% que se encontram na faixa etária de nível nacional, que varia entre 25 e 29 anos, tomando como base os anos de 2015 e 2016. É válido destacar que 20,8% dos alunos que participaram da pesquisa ingressaram com idade entre 35 e 50 anos, e somente 2,5% desse montante com idade superior a 50 anos.

Em relação ao curso de Pedagogia, temos uma variância pequena, pois, do montante de alunos matriculados na idade ideal (18-24) a nível nacional, a soma fica em 35% de matrículas dentro da faixa esperada, e, em nosso universo, encontramos 32,2% de alunos matriculados dentro da faixa de idade ideal (GATTI, 2009). Agora, se levarmos em consideração todas as licenciaturas que compuseram nossa pesquisa, temos um total de 44% de alunos dentro da faixa ideal de matrícula, o que vai ao encontro do valor alcançado pelo MEC/INEP (2005)⁵⁴, que soma 46% de suas matrículas em relação ao curso de Pedagogia. Os valores encontrados corroboram a ideia de distorção entre o que se tem na prática, em termos de matrículas no ensino superior, quando tratamos de idade ideal e da idade real de ingresso. Podemos verificar os números encontrados na Tabela 5.

Tabela 5 - Idade de matrícula do Ensino Superior dos alunos participantes da pesquisa

Licenciatura	até 25 anos		25 -- 35 anos		35 -- 50 anos		acima de 50 anos		Total Geral alunos	
		%		%		%		%		%
Pedagogia	19	32,2%	25	42,4%	15	25,4%	0	0,0%	59	37,1%
Artes Plásticas	6	31,6%	5	26,3%	7	36,8%	1	5,3%	19	11,9%
Ciências Biológicas	14	73,7%	3	15,8%	2	10,5%	0	0,0%	19	11,9%
Música - Instrumento e canto	11	57,9%	7	36,8%	1	5,3%	0	0,0%	19	11,9%
Música - Educação musical escolar	6	37,5%	3	18,8%	4	25,0%	3	18,8%	16	10,1%
Química	5	50,0%	5	50,0%	0	0,0%	0	0,0%	10	6,3%
Artes Visuais	2	28,6%	4	57,1%	1	14,3%	0	0,0%	7	4,4%
Ciências Sociais	5	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	3,1%
Geografia	2	40,0%	0	0,0%	3	60,0%	0	0,0%	5	3,1%
Total Geral	70	44,0%	52	32,7%	33	20,8%	4	2,5%	159	100,0%

Fonte: Organizado pela autora

Nota 1: o % é sempre em relação ao N de alunos de cada Licenciatura, ou seja, cada Licenciatura totaliza 100%

⁵⁴ Destacamos que, apesar de termos feito vasta procura nos dados institucionais nas páginas do MEC, INEP e ENADE e em artigos acadêmico-científicos de diversas áreas, não encontramos dados recentes que articulassem as variáveis: idade de ingresso na graduação e curso específico da matrícula na graduação. Entendemos que esse cruzamento de variáveis não ganhou ênfase nas pesquisas, apesar de sua importância para compor o perfil do aluno das licenciaturas.

Os números relacionados às políticas públicas e de administração da educação podem parecer alarmantes (BARROS, 2015), mas, para nossa pesquisa em específico, trazem certa confiabilidade em relação aos desdobramentos das análises conferidas, visto que acreditamos que a maior idade dos alunos traz aos respondentes maior confiabilidade em relação às suas expectativas e percepções, no que se refere ao vivido em suas experiências intraclasse e em relação às disciplinas curriculares frequentadas.

Gatti (2009), construindo o perfil das licenciaturas que compõem o Brasil, afirma que os alunos mais velhos frequentes nas licenciaturas estão em 68,7% dos casos são casados e trabalhadores. Esses fatores trazem certo ônus em relação ao desempenho acadêmico-estudantil, mas, se os considerarmos em conjunto aos outros elementos indicados, podem contribuir com uma dose de garra e eficácia em relação ao vivido nas salas de aula, devido às mesmas características expressas nesses perfis (SILVA, 2011), isto é, alunos mais velhos têm tendência a um desempenho mais responsável em suas graduações, elemento que enriquece os achados de nossa amostra, pela robustez das respostas obtidas.

Outro elemento que foi averiguado em nossa pesquisa trata-se do tipo de Ensino Médio que os pesquisados haviam concluído. Tínhamos a hipótese, nesse quesito, de que a maioria dos alunos haviam trilhado os caminhos do Magistério até chegarem às suas licenciaturas respectivas, mas, não foi o que verificamos. Em relação aos graduandos do curso de Pedagogia, o quadro observado foi o mesmo, isto é, a formação em nível médio desses alunos se deu em vários cursos, ficando o magistério em um plano inferior.

De acordo com os dados do MEC-INEP (BRASIL, 2005, *apud* GATTI; SÁ BARRETO, 2009)⁵⁵, encontramos, no ano de 2005, a seguinte marca de formação

⁵⁵ Os dados demonstrados foram alcançados através de análises ao questionário socioeconômico aplicado aos alunos das graduações que responderam ao ENADE no ano de 2005 (GATTI; SÁ BARRETO, 2009). Na questão de número 18, pergunta-se ao graduando: Em qual modalidade de Ensino Médio você concluiu? A () Ensino médio tradicional. B () Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro). () Profissionalizante magistério (Curso Normal). () Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo. Todas as versões do Questionário do Estudante do ENADE são disponibilizadas no endereço web: <http://portal.inep.gov.br/enade/questionario-do-estudante>. Apesar de ser de grande relevância entender o lugar de onde vêm os alunos ingressantes das graduações, principalmente daqueles alunos que entram nas licenciaturas, isto é, saber qual sua formação no Ensino Médio, verificamos que os estudos que se ocupam em entender o perfil desse

anterior à licenciatura dos alunos dos cursos participantes do ENADE: comum, 52,7%; magistério, 26,2%; profissionalizante técnico, 12,8%; outros, 8,2%.

Em nosso estudo, os números encontrados não se confundem com os apresentados acima, pois, no curso denominado científico ou comum, temos 27,04%, oscilando 25,66 pontos percentuais a menos que nossa referência e, no magistério, 8,18%, tendo 18,02 pontos percentuais a menos que o parâmetro. Nos cursos técnicos, nossa margem de diferença é um pouco menor, nos quais encontramos um geral de 16,98%. Agora, o elemento que mais se diferencia é a variável *outros*, em que, no total, chega a 47,80%, e o número nacional é de 8,3%. Esses valores podem ser verificados na Tabela 6.

Tabela 6 - Comparativo Tipo de ensino médio entre MEC (2005) e pesquisa realizada (2017)

Tipo de ensino médio	MEC (%)	Pesquisa (%)	Pontos percentuais de variação (pp)
Comum	52,70%	27,04%	-25,66
Magistério	26,20%	8,18%	-18,02
Profissionalizante técnico	12,80%	16,98%	4,18
Outros	8,30%	47,80%	39,50
Total	100,00%	100,00%	

Fonte: Organizado pela autora

Em relação à formação em nível médio, na modalidade magistério e aos licenciandos de Pedagogia, obtivemos também um número diferente da média nacional, pois os números que encontramos através do ENADE (BRASIL, 2005) somam um montante de 41,8%, e nossa amostragem tem um total de 13%, o que contabiliza somente oito alunos da Pedagogia com formação no magistério. Nas

aluno através dessa base de dados (ENADE), desconsidera essa variável, dando ênfase somente às análises que versam sobre a questão da formação em Nível Médio em instituições públicas e/ou privadas, isto é, dão destaque à categoria administrativa (pública ou privada) da instituição de conclusão dos estudos secundários. Trabalhos como os de: GURGEL (2010); LEITÃO *et al* (2010); BRITO (2007); INEP (2018a; 2018b); RISTOFF (2014) e ZUCCO (2007) comprovam nossa assertiva. Dessa maneira optamos por adotar o trabalho construído por Gatti e Sá Barretto (2009), mesmo que ele tenha sido feito através de uma base de dados datada de 13 anos atrás.

outras licenciaturas, a formação de magistério é baixa (0 ou 1 aluno), como exemplificado na Figura 3.

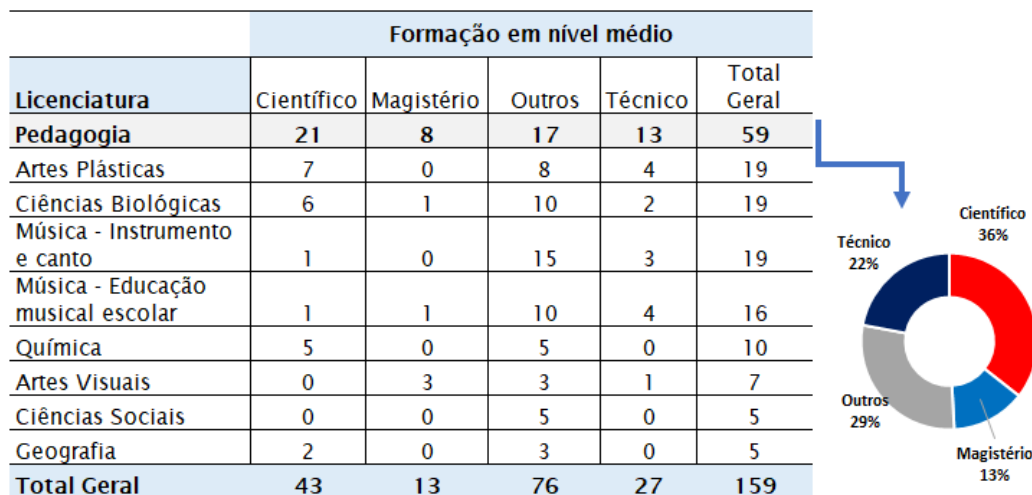


Figura 3: Licenciatura e formação anterior - detalhamento
Fonte: Organizado pela autora

Diante de um histórico em que a Psicologia da Educação se estabeleceu, desde sua criação, (enquanto psicologia aplicada à educação nos cursos de Magistério) como principal mecanismo de aprendizado na base da docência, acreditávamos que nosso público de licenciandos reproduziria os números que são encontrados em nível nacional. Esperávamos a construção de um percurso de maior montante de professores na carreira docente que provenientes dos cursos de magistério, fator que não se comprovou.

Penteado (1980) argumenta que a disciplina Psicologia da Educação vem abordar no Magistério e nas licenciaturas em geral aspectos fundamentais dos processos de aprendizagem e da construção do conhecimento. Nesse sentido, pensa-se que a formação anterior à graduação, quando é permeada por esses conhecimentos, possa de fato alicerçar os aprendizados que se farão na licenciatura.

Aqui, tratamos de uma possível introdução aos assuntos que serão trabalhados pela Psicologia da Educação, quando o aluno vem de uma formação voltada para a docência, na qual a disciplina Psicologia da Educação faz parte do currículo desse curso inicial. Nossa constatação é que os alunos que fizeram parte de nossa amostra

não tiveram acesso anterior à disciplina Psicologia da Educação, pois são egressos, na maioria dos casos, de cursos em que a ênfase dada em seus currículos é propedêutica e não têm como fundamento a preparação para a docência. Esse aspecto da formação, de forma direta, posiciona o sujeito e sua relação, ao pensar e perceber a Psicologia da Educação e sua função formadora de maneira a acreditar ser essa disciplina menos importante em relação àquelas outras consideradas fundamentais, que tratam das especificidades de seu curso (MACHADO & COSTA, 2016; ALMEIDA *et al.*, 2007).

6.3

As expectativas dos alunos das licenciaturas em relação à disciplina Psicologia da Educação

Como demonstrado nos itens: 6.2, 6.2.1 e 6.2.2, nos quais nos ocupamos de apresentar o aluno licenciando que respondeu ao questionário, verificamos um perfil específico de graduando. Seu perfil pode ser definido da seguinte maneira: os alunos que participaram da pesquisa caracterizam-se por ser, em maioria, do sexo feminino (74%). Temos somente 11 alunos nos dois períodos iniciais de seus cursos (todo o restante se encontra na metade do curso em diante), estão matriculados, em maioria, nos cursos de Música, Artes Plásticas, Pedagogia e Ciências Biológicas, totalizando 83,65%; (um montante de 132 alunos). Eles somam um percentual de 76,7%, com idade variável entre 18 e 35 anos, e, um último elemento, mas não menos importante, retrata a formação prévia em nível de Ensino médio. Encontramos 8,18% dos pesquisados formados na modalidade magistério, fazendo contraponto a um montante de 47,8% que se declararam formados no tópico de formação *outros*.

Recordamos, aqui, esse apanhado de informações, pois esses elementos se corporificam em um tipo específico de aluno respondente, e traçamos suas características, pois nos importa verificarmos, nesse instante, as expectativas desses sujeitos em relação às aprendizagens trazidas pela disciplina curricular de seus cursos de formação, a Psicologia da Educação. Ao nos importarmos com suas opiniões, é justo sabermos de quais lugares falam e, de alguma maneira, conhecermos um pouco sobre quem são e como vão se formando enquanto professores.

Para construção desse segmento de nossa investigação, lançaremos mão dos dados obtidos pelo questionário aplicado junto aos alunos das licenciaturas, bolsistas do PIBID, no quesito do instrumento que se refere à variável expectativa.

Queremos alcançar, apesar do distanciamento temporal em relação ao ingresso desses alunos em seus cursos na licenciatura, as expectativas que eles tinham ao ingressarem em suas formações, isto é, perceber seus sentimentos no tocante ao porvir, suas projeções íntimas (ABBAGNANO, 2007) no que se refere à futura formação como professor, em relação ao que se imputa à Psicologia da Educação. Vale destacar o número escasso de trabalhos que têm esse mesmo perfil. Ao buscarmos dialogar com outras pesquisas de mesmo viés, não encontramos trabalhos que buscassem questionar o aluno iniciante da licenciatura ou pesquisas que se ocupassem em remontar aos aspectos iniciais da formação do licenciando no que diz respeito às expectativas em relação à disciplina Psicologia da Educação. Nossas interlocuções com outros trabalhos se fizeram na relação entre as expectativas do licenciando na entrada da graduação ou licenciaturas específicas. Podemos dizer que, nesse quesito, inauguramos uma questão a ser descortinada.

Sadalla *et al* (2005), ao buscar verificar as crenças de estudantes de várias licenciaturas em relação ao seu desenvolvimento profissional docente e às contribuições da psicologia nesse processo de desenvolvimento profissional, relata que um dos maiores vazios nos cursos de formação “tem sido representado por um ensino dissociado das pré-ocupações dos licenciandos. A autora trata de seus interesses e expectativas referentes ao como e por que agir, ao que fazer em determinada situação” (SADALLA *et al*, 2005, p.252), e, nesse sentido, caminhamos na busca por respostas acerca das expectativas desses alunos.

Então, quais seriam as expectativas dos alunos das licenciaturas em relação à disciplina Psicologia da Educação quando iniciaram suas graduações? Quais eram os sentimentos que os nutriam, que projeções faziam em relação à disciplina e seus desdobramentos práticos no futuro fazer de sala de aula?

Quando os alunos foram perguntados se sempre tiveram boas expectativas em relação aos estudos ofertados na disciplina Psicologia da Educação⁵⁶ (questão nº 12), 99 participantes concordaram com a afirmativa e 32 concordaram muito. Em contraste, 28 participantes disseram não concordar com a afirmação, número que corrobora com os dados que demonstraremos à frente.

Ratificam-se os números encontrados, ao analisarmos as respostas dadas à pergunta inversa à variável apresentada anteriormente, que foi formulada da seguinte maneira: “Nunca tive expectativas com essa disciplina, só fiz por ser obrigatória” (questão nº 15). Os dados obtidos são bem coerentes, sendo verificadas 74 respostas *Discordo muito* e 72 *Discordo*, como também uma antítese numérica em consonância com a pergunta de variável positiva, isto é, 91,8% dos alunos dizem discordar e discordar muito, em nunca terem tido expectativas em relação à disciplina, como podemos perceber na Figura 4.

Questão	Concordo	Concordo muito	% aderência	Discordo	Discordo muito	% aderência	Estou indeciso / Algumas vezes	Total
12) Sempre tive expectativas boas em relação aos estudos nessa disciplina.	99	32	82,4%	2	0		26	159
15) Nunca tive expectativas com essa disciplina, só fiz por ser obrigatória	5	0		72	74	91,8%	8	159

Figura 4: Expectativa quanto à disciplina

Fonte: Organizado pela autora

Nota 1: O % de aderência refere-se ao quanto as respostas do grupo representam frente ao número total (N) de participantes

2: Foram agrupadas as respostas 'concordo e concordo muito', bem como 'discordo e discordo muito'.

Os valores observados demonstram a coerência dos sujeitos ao responderem ao questionário, mas, além da questão de confiabilidade no instrumento utilizado, o que mais nos importa destacar refere-se à posição afirmativa em relação ao desejo de se conhecer e cursar a disciplina Psicologia da Educação. Essa expectativa positiva em relação aos estudos advindos da disciplina é um indicativo de que a disciplina ainda goza de prestígio no imaginário dos ingressantes à carreira docente, mesmo sendo em maioria estudantes advindos de cursos a nível médio que, de maneira geral, não proporcionaram nenhum tipo de apresentação ou iniciação nas temáticas psicológicas.

⁵⁶ Colocamos aspas simples nos trechos que se referem às perguntas do questionário aplicado aos alunos.

Vários autores, muito deles já destacados por nós (LAROCCA, 1996; GUERRA, 2000; RODRIGUES & ESTEVES, 1993), vêm discutindo a importância da disciplina para a formação do futuro professor, mas pouco se pensa no sentido de se saber, pelo olhar do expectante, seu desejo de aprender, suas expectativas em relação a e em concomitância aos desdobramentos desse desejo, satisfeito ou não, no decorrer de determinado tempo de formação. Apesar das inúmeras lacunas deixadas na formação docente produzidas por uma Psicologia da Educação direcionada a interesses de grupos específicos da elite dominante/governante (PATTO, 1981; 1987; 1996)⁵⁷, ainda se pode encerrar esse conteúdo disciplinar dentro daquilo que poderíamos chamar de expectativa positiva de aprendizado no currículo da graduação que forma professores, como se pode verificar nos números encontrados por nós.

A questão de número 14, proposta no questionário, busca verificar a existência da crença positiva em relação à disciplina na formação do futuro docente em seu início de formação. Será que eles creditam à disciplina um papel protagonista na licenciatura a que se vinculavam? Para isso, propusemos a seguinte sentença: “Ao iniciar minha licenciatura, acreditava ser essencial para minha formação como professor (a) a disciplina Psicologia da Educação” (nº 14).

Já na pergunta nº 16, ao contrário da anterior, afirmamos: “Cursei a disciplina Psicologia da Educação somente para completar os créditos, nunca desejei estudar esses conteúdos”. Os resultados que encontramos em relação aos questionamentos propostos capturam uma visão altamente positiva em relação à disciplina, pois, do total dos 159 respondentes, obtivemos a seguinte representação na Figura 5.

⁵⁷ O argumento sustentado pela autora trata de uma concepção defendida por largo tempo pelos psicólogos, de nome “teoria da carência cultural”. Essa ideia se baseia em uma crença na incompetência das pessoas pobres em aprender, principalmente no que se refere às crianças em idade escolar. A autora também procurou identificar algumas condições históricas e sociais que possibilitaram o surgimento de diversas interpretações sobre o fracasso escolar e a vinculação de uma produção científica comprometida com determinadas ideologias ou interesses de classe. Deflagra, assim, o compromisso de um ramo da psicologia que tem estado ligado aos interesses da classe dominante (PATTO, 1981; 1987; 1996).

Questão	Concordo			Discordo			Estou indeciso / Algumas vezes	Total
	Concordo	Concordo muito	% aderência	Discordo	Discordo muito	% aderência		
14) Ao iniciar minha licenciatura acreditava ser essencial para minha formação como professor a disciplina Psicologia da Educação	82	54	85,5%	4	2		17	159
16) Cursei a disciplina Psicologia da Educação somente para completar os créditos, nunca desejei estudar esses conteúdos:	3	2		69	81	94,3%	4	159

Figura 5: Espaço ocupado pela disciplina na licenciatura

Fonte: Organizado pela autora

Nota 1: O % de aderência refere-se ao quanto as respostas do grupo representam frente ao número total (N) de participantes

2: Foram agrupadas as respostas 'concordo e concordo muito', bem como 'discordo e discordo muito'.

Em relação à questão nº 14, obtivemos 82 *Concordo* e 54 *Concordo muito*, isto é, 136 graduandos acreditavam ser essencial para sua formação como professor a existência da disciplina Psicologia da Educação, o que equivale a uma porcentagem de 85,5%. Dando prosseguimento ao estudo dos dados, a pergunta que antagoniza a descrita acima também obteve um alto índice de respondentes negatizando a afirmação colocada, isto é, 150 dizem discordar muito e discordar quando se afirma que a Psicologia da Educação foi cursada somente por uma formalidade imposta pela vida acadêmica, compondo 94,3% dos respondentes.

Finalizando as perguntas que averiguam se os alunos, ao ingressarem em seus cursos, trazem consigo a vontade expectante, motivadora da ação, antecipadora das possibilidades valorativas em relação ao projeto a ser demandado por um largo espaço de tempo em suas formações/futuras profissões, visto que:

[...] o “caráter *de antecipação* (porque voltado para o futuro) das expectativas ou dos projetos, e as normas que as disciplinam — desde as normas da ciência e da técnica até as dos costumes, da moral, do direito, da religião, etc. — servem para dar certo fundamento e certa garantia de êxito às expectativas e aos projetos (ABBAGNANO, 2007, p. 403).

Vale destacar que as últimas questões referendadas nesse tópico de análise (nº 17) trazem afirmativas contundentes: “Sempre quis cursar essa disciplina na graduação”, e, contrariando a mesma, foi afirmado que: “Ainda não compreendo as

contribuições que a Psicologia da Educação pode me oferecer no dia-a-dia da sala de aula” (nº 18). De retorno, obtivemos, mais uma vez, uma assertiva favorável em relação às boas expectativas que os alunos tinham ao ingressarem em suas graduações.

Do total aferido por nós, 122 alunos afirmaram sua vontade em cursar a disciplina (nº 17 – *Concordo* + *Concordo muito*), e somente três deles disseram não compreenderem as contribuições advindas da Psicologia da Educação em seu futuro fazer como docente, no dia-a-dia de sala de aula (nº 18 – *Concordo* + *Concordo muito*), como podemos ver na Figura 6.

Questão	Concordo			Discordo			Estou indeciso / Algumas vezes	Total
	Concordo	Concordo muito	% aderência	Discordo	Discordo muito	% aderência		
17) Sempre quis cursar essa disciplina na graduação	84	38	76,7%	21	2		14	159
18) Ainda não compreendo as contribuições que a Psicologia da Educação pode me oferecer no dia-a-dia da sala de aula:	1	2		64	71	84,9%	21	159

Figura 6: Contribuições da disciplina na licenciatura

Fonte: Organizado pela autora

Nota 1: O % de aderência refere-se ao quanto as respostas do grupo representam frente ao número total (N) de participantes

2: Foram agrupadas as respostas 'concordo e concordo muito', bem como 'discordo e discordo muito'.

Lopes *et al* (2013), ao buscar conhecer as expectativas de um grupo de licenciandos em relação ao exercício da docência na área específica da Matemática, encontra também uma realidade otimista. O autor percebe que os alunos, ao buscarem a graduação específica, demonstram gostar da disciplina Matemática, têm vontade de exercer a docência e admiram a profissão. Percebe-se também que suas expectativas são creditadas na influência exercida por algum professor que haviam tido na educação básica. Além disso, a expectativa mais evidenciada recai sobre as disciplinas que preparam diretamente para o exercício da docência.

Os autores não explicitam quais são essas disciplinas pedagógicas, mas é sabido que a Psicologia da Educação se faz presente na maioria das licenciaturas. Portanto, podemos crer em sua presença nesse montante disciplinar.

Foram observadas por Castiblanco & Nardi (2016), através de um estudo de caso, algumas das expectativas de um grupo de licenciandos em relação ao que

esperavam aprender nas disciplinas que os formam para o ensino de Física, no conteúdo disciplinar Metodologia e Prática de Ensino de Física. Os resultados encontrados dizem respeito às dicotomias vivenciadas na formação, pois os: “licenciandos convivem com uma série de dicotomias, e simultaneamente, têm como principal expectativa a aprendizagem sobre como passar da teoria à prática em assuntos de Ensino de Física” (CASTIBLANCO & NARDI, 2016, p.1).

Esses alunos vão trazer à tona questões como o ensino tradicional e o modelo crítico, autonomia do professor e metodologias inapropriadas de ensino que ainda são utilizadas na graduação por seus professores. Os autores concluem que os alunos que fizeram parte da pesquisa ainda possuem, de certa forma, uma visão ingênua no que se refere a “ideia de usar a experimentação somente como motivação, a desconsideração do impacto de suas posições ideológicas e políticas em sala de aula, a identificação de problemas de ensino reduzidos somente ao tratamento de concepções, visando transformá-las em concepções corretas (CASTIBLANCO & NARDI, 2016, p.9).

Como podemos verificar nos trabalhos de Lopes *et al* (2013) e Castiblanco e Nardi (2016), ao buscarem encontrar as expectativas em relação a alguns elementos da formação de graduandos das licenciaturas de Matemática e Física, respectivamente, os resultados que obtiveram são bastante ecléticos. Pode-se dizer que existe um apanhado de considerações que vão desde a força de vontade, admiração pela profissão, consideração pelo trabalho de algum professor, a até assuntos mais diretos a uma prática da docência mais significativa.

Em relação ao quadro posto, nossos resultados falam de uma postura positiva frente às possibilidades da disciplina Psicologia da Educação, em uma variada tipologia de licenciaturas pesquisadas. Nossos resultados de pesquisa demonstram uma disposição confiante em um *dever*, no que tange a um conhecimento que, em tese, ainda não tinha sido experienciado, talvez, por isso, positivamente aguardado.

Como elemento explicativo, achamos importante demonstrarmos todos os números aferidos em nossa pesquisa pelas questões propostas pelo questionário, na imagem, Figura 7.

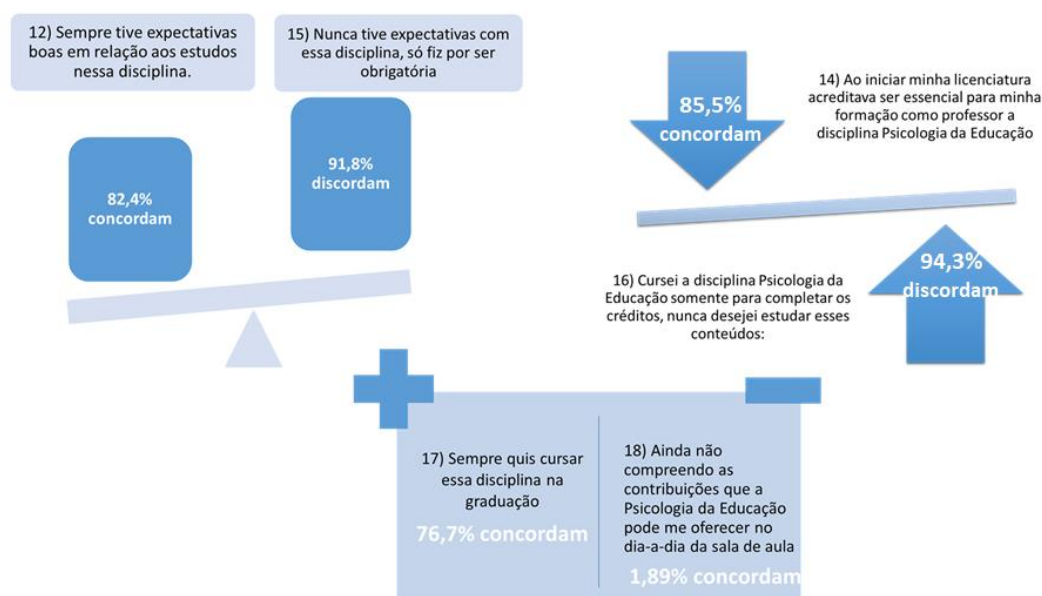


Figura 7: Esquema resumo Expectativas dos alunos
Fonte: Organizado pela autora

6.4. As percepções dos alunos das licenciaturas em relação à disciplina Psicologia da Educação

Conforme já nos referimos anteriormente, o conceito de percepção que adotamos reporta à interpretação e construção/reconstrução de significados perpetrados pelos indivíduos, tendo em consideração suas expectativas e aspectos intrínsecos e extrínsecos que os compõem (ABBAGNANO, 2007). Pensando na assertiva apresentada, buscamos interpretar e analisar as respostas obtidas a partir de um grupo de questões que buscam a percepção dos alunos graduandos em relação à disciplina curricular Psicologia da Educação. Procuramos encontrar as percepções construídas por esses alunos em relação à Psicologia da Educação, nas quais eles podem explicar suas impressões.

As questões referidas se encontram de maneira completa no Anexo 6, que demonstra integralmente o questionário aplicado aos alunos das licenciaturas e as análises às quais nos debruçamos a seguir. Elas compõem o bloco 3 do instrumento (questionário aplicado aos alunos das licenciaturas). Neste bloco, damos evidência à variável percepção do estudante.

Vejamos, logo abaixo, na Figura 8, como organizamos nossas análises em relação às questões que compõem o questionário. Podemos observar a divisão do questionário em três blocos e, em específico, demonstramos a separação feita no bloco 3, móvel de nossas observações nesse instante.

Quadro 3 - Classificação das questões do questionário em relação à variável pesquisada

Bloco	Questões	Qualidade em relação à variável
1: perfil do estudante	1 a 11	—
2: variável expectativa do estudante em relação à disciplina Psicologia da Educação	12, 14, 17	+ (positiva)
	15, 16, 18	- (negativa)
	19	neutra
3: variável percepção do estudante em relação à disciplina Psicologia da Educação	20, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 37	+ (positiva)
	13, 22, 24, 26, 30, 34, 36, 38	- (negativa)
	21, 28, 32	neutra

Categoria Analítica	Descrição da categoria analítica	Questões
1	As aulas de Psicologia da Educação na percepção dos alunos das licenciaturas	29, 33, 35, 38, 34 e 32
2	Diálogo entre Psicologia da Educação e área específica de formação na graduação	13, 20, 21, 23, 27, 26 e 36
3	Vinculação entre os conteúdos curriculares da Psicologia da Educação e o cotidiano escolar	24, 25, 28, 30, 31 e 37

Figura 8: Categorias analíticas derivadas da variável 3 - Percepção

Fonte: Organizado pela autora

Seguimos o esquema proposto como vemos acima. Temos no bloco 3 a seguinte variável: “Percepção do estudante em relação à disciplina Psicologia da Educação”. Essa variável foi dividida em três outras, que compõem, dessa maneira, mais um grupo de reflexão, agora em relação às percepções dos alunos da graduação e seus desdobramentos.

Colocamos em destaque a subdivisão temática feita no bloco 3 do questionário, que gerou três outras variáveis, ou categorias analíticas:

- Categoria analítica 1: As aulas de Psicologia da Educação na percepção dos alunos das licenciaturas (questões: 29, 33, 35, 38, 34 e 32);

- Categoria analítica 2: Diálogo entre Psicologia da Educação e área específica de formação na graduação (questões: 13, 20, 21, 23, 27, 26 e 36);
- Categoria analítica 3: Vinculação entre os conteúdos curriculares da Psicologia da Educação e o cotidiano escolar (questões: 24, 25, 28, 30, 31 e 37).

Em relação à categoria analítica 1, “As aulas de Psicologia da Educação na percepção dos alunos das licenciaturas”, destacamos a seguir, na Figura 9: Variável 1, os elementos que se tornaram mais evidentes:

Questão	Algumas vezes	% aderência	Concordo	Concordo muito	% aderência	Discordo	Discordo muito	% aderência	Total Geral
29) Os conteúdos da disciplina são abordados de forma satisfatória: (+)	35	22,01%	98	10	67,92%	10	6	10,06%	159
33) A disciplina me trouxe muitos conhecimentos novos: (+)	27	16,98%	92	32	77,99%	7	1	5,03%	159
35) Eu lembro bem das práticas do meu professor de Psicologia da Educação: (+)	54	33,96%	85	9	59,12%	8	3	6,92%	159
Sub-total perguntas positivas	116	24,32%	275	51	68,34%	25	10	7,34%	477
38) Sinto que não tive uma boa formação em Psicologia da Educação: (-)	40	25,16%	15	1	10,06%	83	20	64,78%	159
34) A disciplina não me acrescentou muito: (-)	9	5,66%	6	2	5,03%	91	51	89,31%	159
Sub-total perguntas negativas	49	15,41%	21	3	7,55%	174	71	77,04%	318

Figura 9: Variável 1 - 'As aulas de Psicologia da Educação na percepção dos alunos das licenciaturas'

Fonte: Organizado pela autora

Nota 1: O % de aderência refere-se ao quanto as respostas do grupo representam frente ao número total (N) de participantes

2: Foram agrupadas as respostas 'concordo e concordo muito', bem como 'discordo e discordo muito'.

Traçamos um paralelo entre as questões positivas e negativas. Demonstramos aquelas que fazem referências positivas e negativas em relação às percepções dos alunos em relação às aulas de Psicologia da Educação. Podemos perceber prontamente que houve coerência em relação às respostas alcançadas e uma posição positiva em relação à disciplina Psicologia da Educação.

Obtivemos a média de 68,34% de alunos que dizem que concordam ou concordam muito quando tratamos dos temas: a satisfação em relação aos assuntos abordados pela disciplina, o acréscimo de novos conhecimentos através das aulas e a lembrança das práticas elaboradas em sala de aula. Se somarmos o montante de respostas positivas (68,34%) àquelas outras que dizem algumas vezes (24,32%), teremos um total de 92,68% dos alunos que percebem as aulas de Psicologia da

Educação de forma satisfatória, com acréscimo de conhecimento e com lembranças acerca das práticas elaboradas por seus professores em sala de aula.

Em paralelo, temos um total de 77,04% de alunos que dizem discordar ou discordar muito quando afirmamos que tiveram uma formação ruim em Psicologia da Educação ou quando dizemos que a disciplina acrescentou pouco à sua formação. Interrogamos aos alunos, também, sobre as técnicas mais utilizadas por seus professores de Psicologia da Educação. Os resultados das respostas podem ser visualizados na Figura 10 – Gráfico 4.

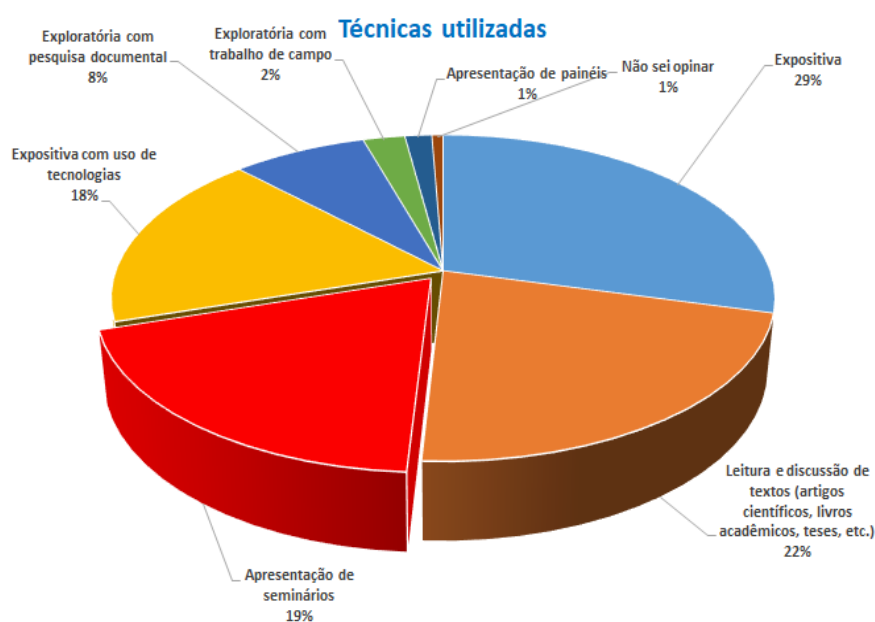


Figura 10 - Gráfico 4: Técnicas utilizadas
Fonte: elaborada pela autora

É justo observar que, apesar da postura positiva frente às aulas de Psicologia da Educação por parte dos alunos, quando interrogados sobre as práticas adotadas em suas salas de aula, o retrato que temos é de uma aula tradicional⁵⁸, em que se observa que 88% das práticas utilizadas são afeitas a um modelo de ensino conservador,

⁵⁸ Aspectos epistemológicos da escola tradicional: o papel do indivíduo no processo de aprendizagem é basicamente de passividade, como se pode ver: “atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está ‘adquirindo’ conhecimento, compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico” (MIZUKAMI, 1986, p.11).

baseadas no modelo racional-técnico⁵⁹ de ensino, na medida em que encontramos somente 8% de respondentes que dizem ter aulas exploratórias com pesquisa documental, 2% de respondentes que relatam ter trabalho exploratório com trabalho de campo, e, somente 1% com construção de painéis.

Essa realidade também foi percebida por Larocca & Althaus (1999, *apud* LAROCCA, 2000b) ao questionar um grupo de licenciados e licenciandos de cinco licenciaturas diferentes sobre alguns pontos de suas aulas de Psicologia da Educação. Os autores nos dizem que um dos grandes indicadores de insatisfação relatados associa-se diretamente ao modo como seus formadores conduzem suas aulas, pois:

[...] ao se tomar por base os insatisfeitos, nas justificativas encontram-se dados que refletem um ensino generalista, superficial, mecanizado, e, portanto, destituído de reflexividade, que proporciona uma visão pronta e acabada do saber. Eles criticam a rotina e o enfado metodológicos, a pouca diversificação de recursos audiovisuais, o conservadorismo (LAROCCA, 2000b, p. 133)

Em relação ainda às técnicas mais utilizadas para o ensino de Psicologia da Educação, encontramos 29% de alunos que dizem que suas aulas são expositivas, 22% através de leitura e discussão de textos; 19% por apresentação de seminários e 18% através de aula expositiva com uso de tecnologias. Esses números revelam, quanto aos procedimentos técnicos e recursos metodológicos desenvolvidos, uma posição limitadora, que dificulta o estabelecimento da relação entre teoria e prática, uma vez que as metodologias que promovem maior aproximação entre temas de estudo e as situações do cotidiano escolar foram pouco apontadas.

Larocca (2000b) argumenta que o ensino efetivado na formação inicial deveria atentar-se para temas problematizadores, nascidos da realidade escolar, estabelecendo, assim, uma conexão real entre as teorias psicológicas e a formação do profissional docente. A autora defende que é necessário que o licenciando tenha

⁵⁹ “É uma perspectiva de formação herdada do Positivismo, consolidada no Brasil a partir dos anos 70. Coloca a atividade educativa como sendo uma aplicação rigorosa de princípios e leis gerados na investigação científica. Um enfoque linear entre processo e produto no qual logra importância vital a correlação entre os padrões de comportamento do professor ao ensinar (processo/variável independente) e o rendimento acadêmico dos alunos (produto/variável dependente)” (PEREZ GÓMEZ, 1998 *apud* LARROCA, 2000a).

contato com situações da realidade educacional, construindo uma problematização do que, de fato, acontece nas escolas, fundamentando-se para isso não somente na Psicologia da Educação, mas também, nas disciplinas que servem de base formativa nas graduações, buscando subsídios de análise e possíveis soluções para as situações problemas propostas, pois as “problemáticas do ensino de psicologia não podem ser isoladas de concepções sobre prática pedagógica e, como consequência, de concepções sobre o que deva consistir a formação de docentes” (*ibidem*, 2000, p. 138).

Vários estudos foram realizados (LAROCCA, 2000a; LAROCCA, 2000b; GUERRA, 2000) na intenção de compreender o papel desempenhado pela Psicologia da Educação nas licenciaturas. Nesses estudos, são construídos um diálogo entre o modelo de ensino efetivado nessas licenciaturas, suas técnicas e métodos e seus desdobramentos nas aprendizagens dos conteúdos pelos futuros professores. Por ser uma das “disciplinas que investigam a natureza dos fenômenos implicados nos complexos processos educativos” (PÉREZ GOMEZ, 1998, p.27), pensa-se que os modelos das aulas nas graduações deveriam ser mais problematizadores, mais conectados com as diversas realidades escolares.

Nesse sentido, Gatti (2000, p.16) reconhece que “os fundamentos da compreensão do ato de aprender e os do ato de ensinar repousam sobre princípios bastante diversos”. A autora compreende que o futuro professor, enquanto estudante de licenciatura, deve experienciar situações que proporcionem uma aprendizagem através de mecanismos metodológicos os mais diversificados, construindo, dessa maneira, referenciais seguros para sua futura atuação como docente.

Importa destacar o quanto as técnicas e métodos utilizados em sala de aula são impactantes para a futura atuação dos professores. Mesmo que os resultados encontrados em nossa pesquisa tenham sido satisfatórios em relação às aulas de Psicologia da Educação, na perspectiva dos alunos respondentes, fica a interrogação no sentido de se pensar os meios pelos quais essas aulas se dão, e, por isso mesmo, como estão percebendo a docência. Necessário observar que:

[...] a complexidade e dinamicidade com que os acontecimentos ocorrem na sala de aula desafiam o preparo profissional do professor, uma vez que é neste espaço e tempo que, por meio das mediações realizadas com seus alunos, o professor estará estabelecendo a relação entre a teoria e prática (BERGAMO, 2004, p.44).

Devemos considerar que as técnicas, modelos e metodologias adotados em sala de aula, definem-se conforme o projeto educacional da instituição, mas, em relação aos modelos e concepções do trabalho do docente (LAROCCA, 2000b), que, de certa maneira, ainda desempenha seu papel com alguma autonomia nas IES (CONTRERAS, 2002), recairá a incumbência de uma dinamização de sala de aula mais crítica e problematizadora, se quisermos a construção da promoção da reflexão.

Salientamos, finalmente, junto a Larocca (2000a, p.65), que

[...] os acadêmicos, [...], embora se mostrem quase sempre “encantados” com os conhecimentos psicológicos que lhe chegam nos cursos, pouco ou nada compreendem acerca de como estes lhes servirão para a análise e interferência no campo educacional e em benefício de uma educação cidadã.

Na categoria analítica 2: “Diálogo entre Psicologia da Educação e a área específica de formação na graduação”, tratamos de um elemento de reflexão de muita relevância na conjuntura de análises da formação de professores, principalmente porque integra o papel desempenhado pela Psicologia da Educação na formação e na área específica de conhecimento do aluno da licenciatura. Tratamos de aspectos diretamente vinculados às práticas pedagógicas nas salas de graduação, os métodos utilizados para esse fim, os conteúdos ministrados, mas, essencialmente, tratamos de como todos os fatores destacados vão dialogar com as áreas específicas de formação de cada licenciatura, com suas particularidades e necessidades características.

Cada curso de licenciatura tem suas especificidades, mas, de maneira geral, consiste em formar um profissional da docência afeito à determinada área do saber, em que os estudantes passam pela construção de um arcabouço teórico-prático que vai subsidiar sua futura prática docente. Em síntese, esses formandos deverão ter contato com as disciplinas específicas de sua área do conhecimento e também com

aquelas outras que proporcionarão conhecimentos de base em relação aos saberes da docência e seus domínios, as chamadas disciplinas de fundamentação ou, mais popularmente, as disciplinas da educação.

Como podemos constatar no capítulo V, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015), temos nas bases estabelecidas de diretrizes e normativas da estrutura curricular das diversas licenciaturas que:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. § 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência (BRASIL, CNE, 2015).

Em nossa pesquisa, tivemos contato com alunos de várias licenciaturas: Artes Plásticas; Artes Visuais; Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Geografia; Música (educação musical escolar); Música (instrumento e canto); Pedagogia e licenciatura em Química. Todas elas apresentam características próprias de sua área de conhecimento, mas, têm em comum, como dissemos, a formação para a docência. É nesse viés que a Psicologia da Educação se encontra, pois está dentro do conjunto de disciplinas responsáveis por fundamentar os alunos nos assuntos referentes aos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, entre outros.

Nesse sentido, perguntamos aos licenciandos se a Psicologia da Educação procura dialogar com suas áreas específicas de formação; se seus professores tentam aliar os conhecimentos da Psicologia da Educação à futura atuação docente, entendendo as particularidades das licenciaturas específicas; também questionamos se os alunos conseguem transportar as teorias aprendidas em sala, para uma futura prática docente.

Como podemos ver a seguir, na Figura 11: Variável 2, a leitura dos resultados é otimista ao tratarmos da articulação entre os saberes específicos da disciplina curricular Psicologia da Educação e o diálogo construído com cada curso de licenciatura. Encontramos um percentual de 74,63% que concordam ou concordam muito, e, 16,98% que dizem que algumas vezes acontece o diálogo entre a Psicologia da Educação e a área específica do curso, conseguindo, assim, projetar os conhecimentos adquiridos na futura prática de sala de aula. Se somarmos as duas parcelas opinativas, teremos um total de 91,61% de alunos que dizem que existe a articulação entre Psicologia da Educação e sua área específica de formação.

Os participantes de nossa pesquisa são categóricos quando dizem que a Psicologia da Educação e as disciplinas específicas de suas licenciaturas se complementaram. Ao agruparmos os percentuais, temos 95,60% de aderência nesse quesito, isto é, para esse grupo de alunos houve complementariedade entre as suas áreas específicas de formação e às relativas à Psicologia da Educação em seus cursos de formação.

Questão	Algumas vezes/estou indeciso	% aderência	Concordo	Concordo muito	% aderência	Discordo	Discordo muito	% aderência	Total Geral
20) A disciplina Psicologia da Educação procura(ou) dialogar com minha licenciatura/ área de formação (+)	17	10,69%	83	52	84,91%	4	3	4,40%	159
27) O professor se empenhou para aliar os conhecimentos específicos da Psicologia da Educação e a minha área de atuação profissional.(+)	19	11,95%	98	18	72,96%	19	5	15,09%	159
23) Consigo ver claramente a aplicação das teorias estudadas em minha futura prática em sala de aula. (+)	45	28,30%	90	15	66,04%	9		5,66%	159
Sub-total perguntas positivas	81	16,98%	271	85	74,63%	32	8	8,39%	477
13) Pensei que fosse compreender melhor como se processa o aprendizado das crianças e jovens (-)	22	13,84%	98	16	71,70%	23	0	14,47%	159
26) Acredito que a Psicologia da Educação e as disciplinas específicas de minha licenciatura não se complementaram: (-)	20	12,58%	7	0	4,40%	100	32	83,02%	159
36) Acredito que o professor poderia ter se aprofundado mais: (-)	44	27,67%	46	26	45,28%	42	1	27,04%	159
Sub-total perguntas negativas	86	18,03%	151	42	40,46%	165	33	41,51%	477
Total geral	167	17,51%	422	127	57,55%	197	41	24,95%	

Figura 11: Variável 2 - 'Diálogo entre Psicologia da Educação e área específica de formação na graduação'

Fonte: Organizado pela autora

Nota 1: O % de aderência refere-se ao quanto as respostas do grupo representam frente ao número total (N) de participantes

2: Foram agrupadas as respostas 'concordo e concordo muito', bem como 'discordo e discordo muito'.

Larocca (2000b) encontra um cenário diverso do exposto por nós, pois, ao aferir os resultados de uma pesquisa com licenciandos de várias graduações, encontra a ausência de preocupação em se vincular à Psicologia da Educação como a área específica dos cursos que investigava, indicando pouca ou nenhuma vinculação entre a disciplina com as licenciaturas. Também fala “das dificuldades dos formadores em compartilhar ideias, experiências, dúvidas, receios, por causa da falta de hábito de trabalho coletivo. [...] cada formador trabalha individualmente, solitária e isoladamente” (*ibidem*, p.138), podemos pensar também que talvez as datas (2000 e 2018), em que as duas pesquisas foram feitas, expliquem de alguma maneira a diferença encontrada, levando em consideração o crescimento significativo, nos últimos dez anos, do debate sobre a necessidade de articulação teoria/prática e sobre a necessária integração entre as disciplinas de formação profissional do magistério. Esse resultado pode também ser fruto das medidas empreendidas nesse campo ao longo do tempo, entre as quais, a criação do PIBID pela Capes.

Ao questionarmos, em nossa pesquisa, aos alunos das graduações, em relação à compreensão sobre o desenvolvimento do aprendizado das crianças e jovens e em relação ao aprofundamento dos conteúdos curriculares em sala de aula, os resultados se distinguem substancialmente dos alcançados nas questões propostas anteriormente. Apesar dos alunos nos dizerem que a disciplina Psicologia da Educação dialogou com sua licenciatura específica, permitindo uma projeção em relação às suas futuras práticas em sala de aula, 71,70 % dizem que pensaram que fosse compreender melhor como se processa o aprendizado das crianças e jovens, e 45,28 % dizem que seus professores poderiam ter se aprofundado mais nos conteúdos estudados.

Quando consideramos as ideias de Araújo e Bezerra (2012, p.149), que dizem que para que a Psicologia da Educação “seja reabilitada como uma disciplina basilar da licenciatura”, ela deverá converter-se em “elo de conexão entre as múltiplas e variadas disciplinas metodológicas e pedagógicas” (VYGOTSKY, 2003, p.150), assim como deverá tornar-se um conjunto de saberes teórico-práticos e metodológicos consolidado, com a presença de saberes capazes de orientar eficazmente a prática docente de seus alunos.

Importa, ao futuro professor, saber com consistência os conteúdos da Psicologia da Educação, para poder compor um conjunto de competências capazes de dar conta das situações que ocorrerão no cotidiano escolar. Não se pode negar

[...] a necessidade premente que tem o futuro educador de conhecer sistematicamente o desenvolvimento infantil, em suas diversas características ontogenéticas e manifestações cognitivas, afetivas e psicossociais, além de possíveis estratégias de intervenção nesse desenvolvimento, tal como este é abordado em diversas escolas psicológicas (ARAUJO & BEZERRA, 2012, p.148).

Pensamos da mesma maneira no que se refere aos saberes relacionados ao desenvolvimento do adolescente. Para ensinar ao jovem, se faz necessário compreender as ocorrências biológicas, cognitivas, psicológicas e sociais advindas desse período de formação (ALMEIDA, 2000). Se o futuro professor diz que sabe pouco sobre essas ocorrências, temos um sinal de alerta, que não deve ser desconsiderado.

Na busca por uma razão que justifique o quadro representado, percebemos a estreita relação entre o que se aprende e a maneira pela qual os conteúdos são ministrados. Os alunos afirmaram que, apesar de a Psicologia da Educação conversar com suas áreas formativas, eles gostariam de um aprofundamento maior dos conteúdos, pois não sabem muito bem como se processa o aprendizado de crianças e jovens.

Entendemos que a lacuna do processo de aprendizagem se estabeleceu no formato como se deu o diálogo entre a Psicologia da Educação e as metodologias de ensino aplicadas pelos formadores. Vejamos a Figura 12 – Gráfico 5 –, que demonstra a forma como ocorreu o diálogo entre a disciplina Psicologia da Educação e as áreas específicas de cada curso.

Com a Figura 12 – Gráfico 5 –, podemos destacar que somente 14% das atividades foram estabelecidas buscando relacionar teoria e prática, através de atividades de campo. Todo o restante das atividades ocorreu por meio de ações que rotineiramente acontecem, sem muito comprometimento com a inovação, inclusive em relação ao estágio supervisionado (GATTI, 2010), comprovadamente ineficaz.

Larocca (2000a; 2000b; 2007) reiteradas vezes aponta a necessidade de estabelecer uma relação estreita entre teoria e prática nas salas de aula de Psicologia da Educação através da problematização. Ela também acredita que esse movimento possa acontecer a partir de uma imersão na realidade das escolas, na problematização das situações, por meio da construção de suposições e inferências, onde passamos de “uma abordagem eminentemente teórica para uma abordagem teórico-prática” (LAROCCA, 2000b, p.130). A autora pensa ser fundamental um trabalho articulado entre as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, formando um esquema interdisciplinar, capaz de preencher as lacunas nas aprendizagens dos alunos das licenciaturas pela promoção da prática da reflexão e da pesquisa no confronto da realidade vivida (*ibidem*, 2000b).

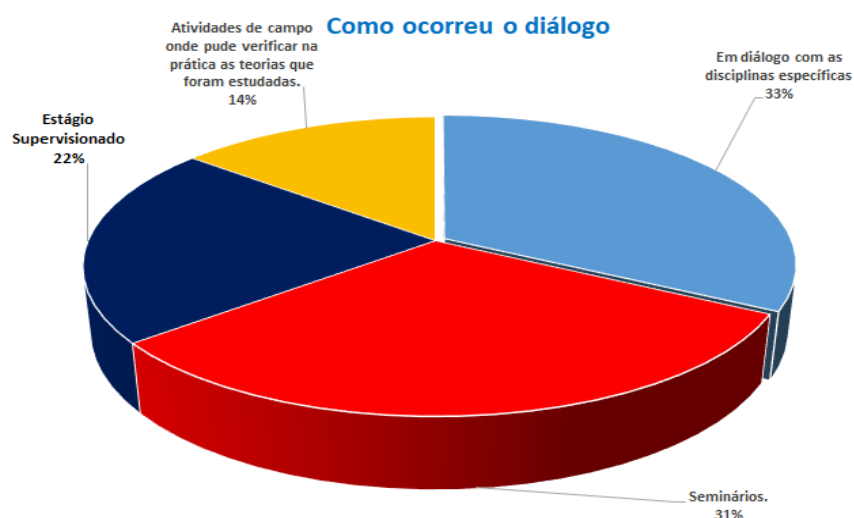


Figura 12 - Gráfico 5: Como ocorreu o diálogo
 Fonte: elaborada pela autora

Ao prosseguirmos com nossas observações, vamos, por meio das análises feitas, à categoria analítica 3: “Vinculação entre os conteúdos curriculares da Psicologia da Educação e o cotidiano escolar”, procurar averiguar quais conteúdos curriculares são veiculados nas aulas de Psicologia da Educação, assim, também, buscar identificar e descrever as percepções dos alunos das licenciaturas em relação

às aprendizagens advindas dessas aulas, fazendo uma relação direta entre o que se aprende em sala de aula e a preparação para a prática docente no cotidiano escolar.

Com essa intenção, interrogamos os alunos das licenciaturas sobre os conteúdos mais trabalhados em suas salas de aula, e, dessa forma, foi possível perceber certa equivalência em relação às porcentagens encontradas, pois os conteúdos aparecem nas salas de aula com boa proporção entre si. O questionário aplicado possibilitava que o aluno respondesse a mais de uma opção, assim, ficaria claro quais temáticas são mais e menos trabalhadas nas aulas, então foi possível estabelecermos um *ranking* entre elas.

Trazemos uma questão proposta por Gatti (1997, p.16) para nosso estudo. “Afim, o que se ensina de psicologia aos milhares de alunos que passam pelos bancos dos cursos de habilitação para o magistério, das licenciaturas, dos cursos de pedagogia e de psicologia?”. Tentaremos responder à questão, em relação ao grupo estudado por nós, mas sem nos aventurar em uma resposta generalista. Vejamos, na Tabela 7, os dados encontrados:

Tabela 7 - Temas mais trabalhados em sala de aula

Temas	%
Teoria vygotskyana (aprendizagem genético-dialética ou sócio-interacionismo)	19,0%
Teoria piagetiana (aprendizagem genético-cognitiva)	18,2%
Construtivismo	13,1%
Behaviorismo	11,2%
O papel do professor em sala de aula	10,2%
Inclusão escolar e educação especial	9,9%
Preconceito e diferenças	7,5%
Gestalt	5,5%
Gênero e sexualidade	5,4%
Total	100,0%

Fonte: Organizado pela autora

Nota 1: o % refere-se à frequência com que os alunos participantes responderam quais temas julgavam mais trabalhados

Temas como a teoria vygotskyniana (19%), teoria piagetiana (18,2%) e construtivismo (13,1%) assumem a liderança dos temas mais tratados nas salas de

aula de Psicologia da Educação, estando logo em seguida a teoria behaviorista (11,2%), o papel do professor em sala de aula (10,2%), a inclusão escolar e educação especial (9,9%) e a temática dos preconceitos e diferenças (7,5%). Como assuntos menos tratados, encontramos: a teoria da Gestalt (5,5%) e a temática de gênero e sexualidade, que somam 5,4% no *ranking* dos temas trabalhados em sala de aula.

Para Chervel (1990), o elemento mais importante e complexo de se estudar em relação às disciplinas curriculares veiculadas nas formações e seus conteúdos é o questionamento da finalidade da própria escola. Para o autor, todo estudioso que se debruça sobre a história das disciplinas deveria descrever sua evolução, pesquisar as motivações de alteração ao longo do tempo, revelar a existência, ou não, de uma coerência interna que baseie os procedimentos que a sustenta, estabelecendo uma conexão entre seu ensino, as finalidades que antecedem seu exercício e a escola.

No campo disciplinar da Psicologia da Educação, especificamente, entendemos que os conteúdos trabalhados nas classes de formação são os elementos que dão corpo à sua existência. Assim, vale compreender se os conteúdos a que são expostos os futuros professores estão, de fato, contextualizando elementos fundamentais da docência (teorias; escola; comunidade; família etc.),

construindo um olhar transdisciplinar [...], pois, na construção desse campo disciplinar, é preciso considerar a transformação ou a transmutação que se processa nas pessoas (crianças, jovens, adultos e idosos) pelas interações de caráter educativo e pelos processos autoeducativos (MELO; PAINE & ROSIN, 2013, p.112).

Dessa maneira, conforme nos aponta Gatti (2000a), cabe à Psicologia da Educação clarear “relações entre os fins da educação e o conhecimento que vem das teorias em psicologia, no bojo de um ambiente que contextualiza esses fins e esse conhecimento, o sistema escolar, a escola, a família, uma comunidade” (p.78). É nessa esteira de pensamentos que atentamos para a necessidade de conhecermos os conteúdos que são trabalhados nas aulas de Psicologia da Educação, mas também identificarmos se os aprendizados destes conteúdos teóricos estão se revertendo em uma preparação para a prática docente no cotidiano escolar.

Ao seguirmos esse raciocínio, nos debruçamos sobre um conjunto de questões que nos deram um direcionamento entre as relações das percepções dos alunos, os conteúdos estudados por eles e seus pensamentos acerca da futura prática docente.

A seguir, podemos ver na Figura 13: **Variável 3**, a representação dos dados identificados.

Questão	Algumas vezes/estou indeciso		Concordo muito			Discordo muito			Total Geral
25) Consigo ter um pensamento crítico sobre a prática escolar após ter estudado a disciplina. (+)	14	8,81%	106	22	80,50%	17	0	10,69%	159
31) Me sinto preparada (o) para lidar com a realidade do cotidiano escolar, fazendo relação da teoria com a prática: (+)	74	46,54%	72	4	47,80%	9		5,66%	159
37) Eu sei dizer com clareza o que estudei nessa disciplina: (+)	72	45,28%	65	8	45,91%	4	10	8,81%	159
Sub-total perguntas positivas	160	33,54%	243	34	58,07%	30	10	8,39%	477
24) Os conteúdos das aulas não estão de acordo com a realidade do cotidiano escolar: (-)	49	30,82%	11	5	10,06%	89	5	59,12%	159
30) As aulas são superficiais estando a teoria fora da realidade das escolas: (-)	39	24,53%	9	4	8,18%	93	14	67,30%	159
Sub-total perguntas negativas	88	27,67%	20	9	9,12%	182	19	63,21%	318
Total geral	248	31,19%	263	43	38,49%	212	29	30,31%	

Figura 13: Variável 3 - 'Vinculação entre os conteúdos curriculares da Psicologia da Educação e o cotidiano escolar'

Fonte: Organizado pela autora

Nota 1: O % de aderência refere-se ao quanto as respostas do grupo representam frente ao número total (N) de participantes

2: Foram agrupadas as respostas 'concordo e concordo muito', bem como 'discordo e discordo muito'.

As questões têm uma proposta de complementaridade, na medida em que buscamos entender os efeitos causados nos alunos licenciandos, a partir da aprendizagem de determinados conteúdos a que são expostos. Verificamos que 80,50% dos respondentes dizem que, após o contato com os conteúdos que vêm da Psicologia da Educação, conseguem ter um pensamento crítico em relação às práticas escolares, e que 47,80% desses alunos se sentem preparados para lidar com a realidade do cotidiano escolar, fazendo pontes entre teoria e prática.

Há uma parcela de 45,28% que diz que somente às vezes tem a mesma impressão, isto é, às vezes se sentem preparados para lidarem com a realidade do cotidiano escolar. Então, no quesito: “sensação de preparo para o cotidiano, correlacionando teoria-prática escolar”, encontramos os alunos divididos entre as duas posições, elemento que dialoga com um componente anteriormente tratado.

O componente a que nos reportamos trata da dificuldade que os alunos demonstraram em compreender os processos do aprendizado das crianças e jovens, e também, quando dizem que seus professores poderiam ter se aprofundado mais nos conteúdos estudados. Esses elementos, de maneira direta, acarretam nos graduandos uma dose de insegurança em relação ao binômio: preparo para lidar com a realidade escolar e relações de conhecimento entre teoria-prática.

Consideramos que, apesar dessa incerteza por parte dos alunos, em grande maioria, eles conseguem refletir criticamente acerca das questões que envolvem os conteúdos estudados e as práticas do cotidiano (80,50%). Verificamos grande coerência nas posições adotadas por eles, pois, na medida em que desenvolvem certa criticidade, se colocam como questionadores deles mesmos, considerando criticamente todos os aspectos que estão imbricados no processo complexo da profissionalização docente.

Quando os alunos são questionados com relação às suas lembranças acerca dos conteúdos que foram ministrados na disciplina Psicologia da Educação, encontramos um total de 45,91% que dizem que se lembram com clareza do que estudaram na disciplina, e, 45,28% de respondentes que dizem se lembrar algumas vezes. Em média, temos um total de 91,18% de alunos que dizem se lembrar com clareza dos conteúdos estudados.

Ao serem questionados com relação à conexão entre os conteúdos estudados e a realidade escolar, 59,12% dizem que “havia conexão sempre”, ao passo que 30,82% falam que somente às vezes essa relação se estabelecia. Se somarmos os dois grupos de alunos, temos um total de 89,94% que percebem a disciplina fazendo conexão com a realidade do cotidiano escolar. Corroborando o dado encontrado, temos 91,83% (67,30% discordando e 24,53% às vezes) que dizem que não concordam quando afirmamos que as aulas eram superficiais, estando as teorias estudadas fora da realidade das escolas.

Quando pensamos na contribuição que deverá advir dos conteúdos estudados na Psicologia da Educação, em relação à formação docente para o enfrentamento dos desafios propostos na carreira de professor, afirmamos, junto a Larocca (1999), que:

[...] 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 infindável 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 (LAROCCA, 1999, p.18).

Os alunos das licenciaturas que se propuseram a participar de nossa pesquisa têm uma característica peculiar, são integrantes do PIBID. Nesse sentido, conhecem a realidade escolar de perto, com todas as características elencadas por Larocca (1999). Mas existe um elemento que vem nos chamar a atenção, que é o fato de que os índices aferidos aos temas que tratam da problemática atual de nossa sociedade são os mais baixos.

O trabalho em sala de aula com as temáticas: inclusão escolar e educação especial (9,9%), preconceito e diversidade (7,5%) e gênero e sexualidade (5,4%), estão ao final do *ranking* e deflagram um ainda ineficiente trabalho com os assuntos que impactam constantemente no dia-a-dia da sociedade, de forma geral e de maneira particular, nas escolas e em suas salas de aula, com a existência deflagrada (LOURO, 1997; SILVA, 1998; SILVA, 2015) de ambientes hostis ao diverso e às novas formas de experienciar a vida.

Talvez esse seja um ponto de reflexão sobre o tipo de formação que está sendo ofertado. Pensarmos quais demandas a profissão exige e, nesse sentido, quais conteúdos devem ser abordados de maneira mais aprofundada, permitindo que esse futuro professor, que, de alguma maneira já conhece a realidade da escola, se sinta mais preparado para lidar com as dinâmicas e desafios postos pela profissão.

Podemos afirmar, no entanto, através dos dados recolhidos, que os alunos das licenciaturas estudadas possuem um pensamento crítico em relação ao cotidiano escolar das escolas de base, assentando-se nos conhecimentos construídos durante as

aulas de Psicologia da Educação, sentindo-se preparados para lidar com essa mesma realidade, observando as conexões entre teoria e prática, que deverão se estabelecer nos ambientes de ensino. Acrescentamos a assertiva de que têm a percepção de que suas aulas de Psicologia da Educação são relevantes nesse processo, apesar de, às vezes, não perceberem a conexão entre os conteúdos trabalhados em sala e o cotidiano escolar.

6.5

A disciplina Psicologia da Educação e seus desdobramentos na atuação profissional e no exercício na docência (a voz das ex-alunas)

Buscamos compreender como a disciplina curricular Psicologia da Educação afeta, na prática, o trabalho de professores atuantes. Efetuamos, para isso, uma roda de conversa com ex-alunas (ex-integrantes do PIBID), sendo todas elas egressas da universidade que compõe nossa pesquisa.

Podemos verificar em detalhes todos os passos de construção dessa etapa da pesquisa nos capítulos que se ocupam da metodologia e das análises dos dados, ficando, por agora, com um apanhado sucinto desse processo metodológico. Construímos a roda de conversa com quatro componentes, todas elas já trabalhando efetivamente em sala de aula. Fizemos uma triangulação de percepções entre os conhecimentos da Psicologia da Educação que lhes foram ofertados na licenciatura, a participação no PIBID e seus desdobramentos em relação às teorias estudadas/práticas efetivadas no decorrer da participação do programa e a forma como a docência é praticada por elas, tendo em vista seus percursos formativos desenvolvidos durante a participação nas aulas de Psicologia da Educação.

A roda foi efetivada a partir de um roteiro (Anexo 4) delimitado por nós. Esse roteiro foi estruturado na intenção de direcionar o diálogo, para facilitar a dinâmica e evitar os desvios temáticos. Ele permitiu também a criação de elementos diretivos em relação ao objeto da pesquisa, que foi composto por dois blocos. No primeiro, tivemos a intenção de montar o perfil do sujeito da pesquisa e, no segundo, perceber o papel desempenhado pela Psicologia da Educação na formação para a docência. Os

dois blocos se desdobraram em outras variáveis que compuseram nosso diálogo, como podemos ver a seguir no Quadro 13.

Quadro 13 - Tópicos do roteiro da Roda de conversa e seus objetivos

Bloco	Questões do roteiro	Objetivos
Bloco 1: Perfil do participante	<ul style="list-style-type: none"> * Curso que frequentou? * Tempo de participação no PIBID? * Tempo de formado na licenciatura? * Tempo de regência em sala de aula? 	<ul style="list-style-type: none"> * Identificar as características individuais do grupo. * Compor o perfil do professor formado que frequentou as aulas de Psicologia da Educação e participou do PIBID.
Bloco 2: Psicologia da Educação e formação para a docência	<ul style="list-style-type: none"> * Como foram as aulas de Psicologia da Educação na licenciatura? * Em suas aulas vocês se lembram dos conteúdos estudados em Psicologia da Educação? * Colocam em prática os conteúdos estudados? 	<ul style="list-style-type: none"> * Reconhecer se os egressos lembram-se das aulas de Psicologia da Educação e seus conteúdos. * Saber da visão, em uma perspectiva qualitativa, em relação às aulas de Psicologia da Educação. * Identificar se existe uma prática docente baseada nos conhecimentos apreendidos durante a formação.

Fonte: Organizado pela autora

Através de uma análise descritiva das narrativas (MOURA & LIMA, 2014), alcançamos os dados que serão demonstrados e verificamos o papel desempenhado pela Psicologia da Educação na formação e atuação desse grupo de professoras. Vejamos as análises feitas em relação aos dois blocos analíticos e as variáveis construídas.

BLOCO 1: Caracterização das ex-alunas participantes da roda de conversa

A roda de conversa é um instrumento que abre espaço ao diálogo, cria o ambiente da palavra e da escuta. Todos os envolvidos têm interesse no que é falado, pois compartilham de experiências similares. Nessa perspectiva, conversar ganha a

conotação de compreensão aprofundada, reflexão ponderada e partilha de saberes, no sentido pretendido por Warschauer (2001, p. 179):

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc. (WARSCHAUER, 2001, p. 179).

Por ser um método de intervenção coletiva, em que a tônica do processo é dada pelo diálogo e pelo debate estruturado, em um processo de fala e escuta dos envolvidos, conversar objetiva, segundo Warschauer (2001), socializar saberes e implantar a permuta de vivências, de diálogos e conhecimentos entre aqueles que a compõem.

Participaram conosco dessa etapa da pesquisa quatro ex-alunas do curso de Pedagogia, no ano de 2017. Elas foram identificadas como A1, A2, A3 e A4. Todas tinham participado por algum período do PIBID, contando a participante A1 com três anos de atuação; A2 com dois anos; A3 com 3 anos; e, finalmente, A4 participou do programa somente durante um ano.

Em relação ao tempo de formadas e regência em sala de aula, podemos ver, no Quadro 14, a seguinte composição:

Quadro 14: Caracterização dos participantes da Roda de Conversa

Participante	Sexo	Curso	Tempo PIBID	Tempo de formado	Tempo de regência de sala de aula
A1	Feminino	Pedagogia	3 anos	8 meses	6 meses
A2	Feminino	Pedagogia	2 anos	1 ano 6 meses	5 anos
A3	Feminino	Pedagogia	3 anos	6 meses	1 ano 6 meses
A4	Feminino	Pedagogia	1 ano	2 anos 6 meses	1 ano

Fonte: Organizado pela autora tendo como fonte primária o site da Universidade

A professora A1 está há oito meses diplomada e possui seis meses de regência em sala de aula; o número nos mostra que a professora logo que se formou tornou-se

efetivamente uma professora atuante. A participante A2, apesar de ter um ano e seis meses de formada, já vem atuando em sala de aula há cinco anos, isto é, antes mesmo de seu ingresso na graduação já atuava como professora regular na educação fundamental.

A professora A3 tinha se formado havia seis meses, entretanto, atuava na docência há um ano e seis meses, ou seja, também atuava como docente antes mesmo da sua formação regulamentar, mas, em contraponto, já vinha desempenhando seu papel de bolsista do PIBID há três anos. Esse elemento pode ter conferido à professora certa confiança, no sentido de estar em sala como regente antes mesmo da formação. E, finalizando, temos a participante A4, que, apesar de ser a professora há mais tempo formada, dois anos e seis meses, atuava como regente de classe somente há um ano.

BLOCO 2: Psicologia da Educação e formação para a docência

Após realizada a roda de conversa, buscamos construir categorias de análise a partir das falas das participantes (GHEDIN; FRANCO, 2008), nos movimentando entre as narrativas das ex-alunas, atuais professoras, e, para esse fim, nos baseamos no que é prescrito pela literatura (LASSWELL, 1982; BARDIN, 1970; SMITH, 2000) que trata de análise de conteúdo. Construímos categorias condizentes com os objetivos propostos na pesquisa. Interpretamos nossas categorias analíticas conforme o que é proposto por Minayo (2002; 2007) e Gomes *et al.* (2010) e inspiradas pelos trabalhos de Bunchaft e Gondim (2004). Depois de construirmos uma análise interpretativa-crítica (MINAYO, 2007), pudemos montar os Mapas Cognitivos⁶⁰ que conseguem ilustrar as categorias que foram formadas por nós, através dos discursos das ex-alunas.

Destacamos que o PPC (ano 2014) do curso frequentado pelas ex-alunas quando estavam em formação não é o mesmo que foi estudado por nós na análise dos PPC (ano 2016), pois as ex-alunas já haviam se formado quando se adotou o PPC que

⁶⁰ Modelo de representação gráfica dos temas e argumentos centrais de um discurso (BUNCHRAFT & GONDIM, 2004; GUIMARÃES, 2007).

se usa na atualidade na instituição. No PPC anterior, isto é, no documento direcionador de suas formações, a disciplina “Psicologia da Educação” aparece durante três semestres, contendo cada um deles 54 horas, somando um total de 162 horas da disciplina Psicologia da Educação em seus históricos escolares⁶¹.

Em relação ainda ao **Bloco 2**, dividimos nossas análises em dois momentos. No **primeiro momento**, destacamos uma variável de base: “Como foram as aulas de Psicologia da Educação na sua formação?”. Essa variável deu vida a duas outras categorias analíticas, que foram: “Lembranças Negativas” e “Lembranças Positivas”. A partir dessas categorias, montamos o Mapa Cognitivo 1 e construímos nossas reflexões.

Podemos verificar, em nosso Mapa Cognitivo 1 (Figura 14), as “lembranças positivas” e “negativas” que as alunas carregam em relação às aulas de Psicologia da Educação. Iniciamos nossa conversa com a questão: “Como foram as aulas de Psicologia da Educação na sua formação?” às quatro ex-alunas e, a partir dessa pergunta, estabelecemos nossa roda de conversa sobre a Psicologia da Educação e a profissionalização para o exercício da docência, construindo as categorias e análises que podemos verificar a seguir:

⁶¹Tivemos acesso ao documento anterior (ao adotado na atualidade) e pudemos verificar a carga horária disponibilizada pela disciplina na documentação do período em que as alunas se formaram.

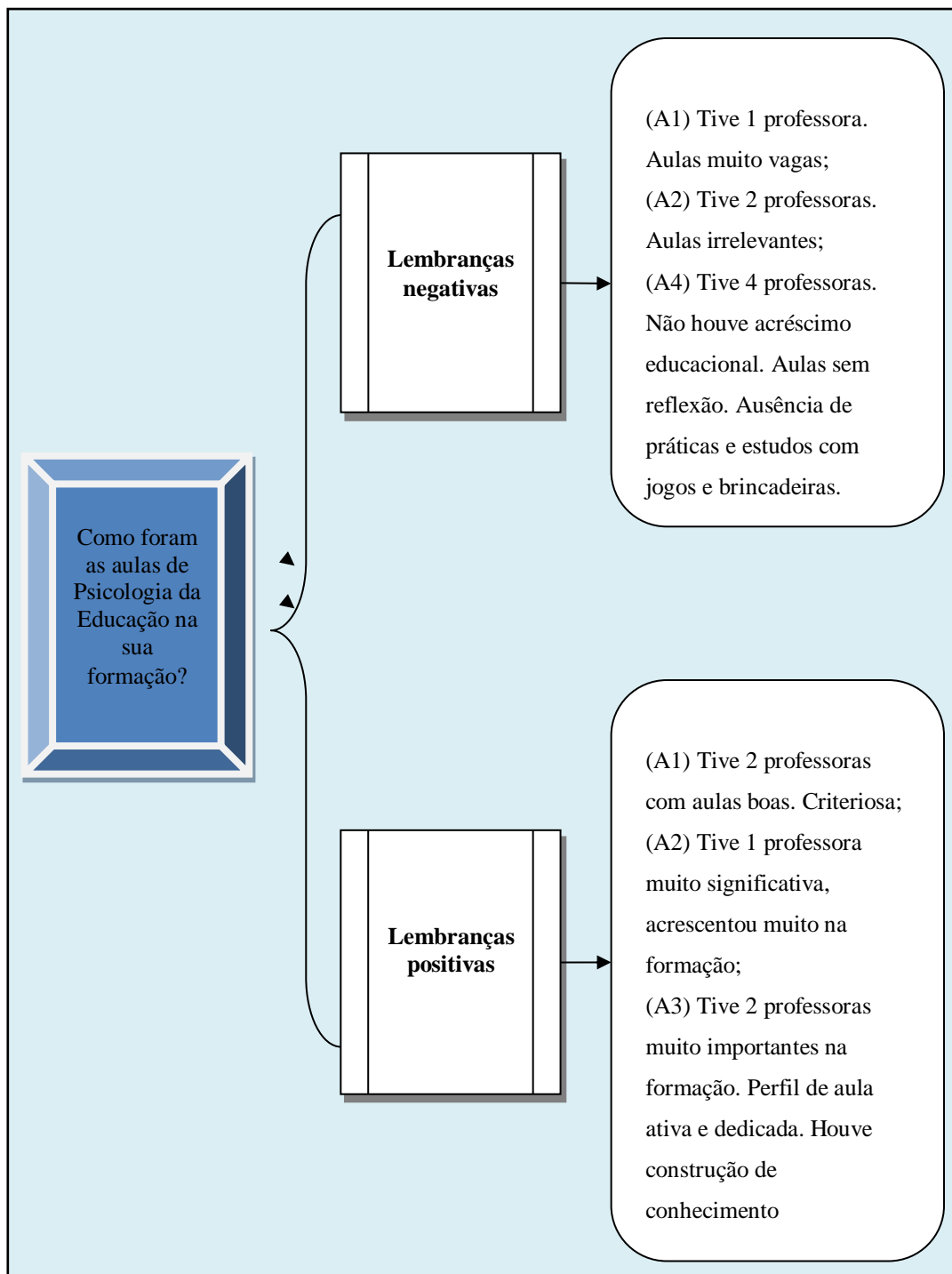


Figura 14: Mapa cognitivo 1 – Psicologia da Educação e a formação para a docência

Fonte: organizado pela autora

Cada uma das ex-alunas elege e declara suas boas e más lembranças em relação às aulas de Psicologia da Educação, que tiveram durante seus percursos formativos. Todas participaram ativamente da roda. Assim, daremos ênfase a trechos que

corroboram as ideias centrais que estão exemplificadas no Mapa Cognitivo¹. Ao levantarmos a questão: “Vocês se lembram das aulas de Psicologia da Educação que tiveram na graduação?”. Obtivemos colocações que merecem ser demonstradas, como as da ex-aluna A1, que nos disse que teve, durante sua formação, três professoras diferentes, ocasionando duas experiências distintas, uma boa e outra ruim. Destacamos um trecho específico de sua fala que ilustra o acontecimento:

Sim. Foram duas experiências. Na primeira o conteúdo foi muito vago, já na segunda experiência praticamente tudo que foi apresentado em sala de aula eu utilizo com meus alunos. A professora da segunda experiência escolhia os conteúdos a serem dados com muito critério (Ex-aluna A1, 2017).

Sua colocação vai ao encontro de estudos da área de Psicologia da Educação (ALVES & LONGAREZI, 2009; ALMEIDA, *et.al.*, 2007; BERGAMO, 2004; VERCELLI, 2008) que deflagram a necessidade de atenção do professor formador no processo de construção e desenvolvimento dos conhecimentos profissionais docentes. Assim também, como em relação aos conteúdos e métodos utilizados em sala de aula, não devemos mais pensar em um ensino voltado à mera transmissão de conhecimento, com pena de não atingirmos aos objetivos essenciais⁶² da formação para professores.

A ex-aluna A2, dialogando conosco, faz o seguinte relato:

Tenho ótimas lembranças dos conteúdos. Foram aulas significativas e que me acrescentou bastante em minha formação. Hoje, tento aplicar em sala de aula, com os alunos, alguns métodos vivenciados na minha graduação.[...] Agradeço em especial à professora X, que me proporcionou aulas e conteúdos importantes e essenciais para que hoje eu tenha um amparo melhor como regente. [...] Alguns dos conteúdos estudados, posso me lembrar nitidamente, pois além da

⁶² Do ponto de vista legal, os objetivos e conteúdos de todo e qualquer curso ou programa de formação continuada de professores devem tomar como referência os Artigos 22, 27, 29, 32, 35 e 36 (nesses artigos, a LDBEN determina as finalidades gerais da Educação Básica e os objetivos da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio) da mesma LDBEN, bem como as normas nacionais instituídas pelo Ministério da Educação, em colaboração com o Conselho Nacional de Educação (Pareceres nº 04/98, 15/98 e 22/98 e Resoluções nº 02/98, 03/98 e 01/99, da Câmara de Educação Básica) (DCN, CNE/CP 009/2001, p.13).

teoria, foi apresentado muitos jogos para serem utilizados em sala de aula (A2, 2017).

A aluna A2, ao relembrar de suas aulas de Psicologia da Educação, declara que também teve três professoras em seu percurso formativo, mas deixa claro que duas delas propiciaram aulas irrelevantes, sem significação, e, por isso, não se lembrava bem dos conteúdos estudados, fator que não acontece com um período específico, em que diz estar imersa em um ambiente rico de experiências e no qual a professora construía interfaces com elementos da prática escolar cotidiana. A atuação como professora dessa ex-aluna corresponde à ideia da coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, isto é, à ideia da simetria invertida⁶³ (BRASIL, 2000) em suas aulas, rememorando os conteúdos e métodos aos quais foi exposta em sua formação e os reproduzindo em sala de aula com seus alunos.

Com um pensamento bem parecido, a ex-aluna A3 nos traz uma fala muito coincidente com as falas das suas colegas:

Sim. Eram aulas bem significativas, tanto em termos da construção do conhecimento como profissional, quanto na aplicação pessoal. A disciplina sempre levantando questões e hipóteses pertinentes ao nosso cotidiano e extremamente relevantes à nossa atuação e ainda a exploração e estudo (mesmo que superficial) dos mais variados temas e assuntos. [...] Durante a graduação tive dois profissionais (professores) ao qual tiveram grande importância em minha formação, principalmente por terem um perfil ativo e dedicado ao

⁶³ A preparação do professor tem uma peculiaridade muito especial: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência absoluta entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor que inclui o conceito de homologia de processos, mas vai além deste. A primeira dimensão dessa simetria invertida refere-se ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente. A compreensão desse fato, que caracteriza a situação específica da profissão docente, descrita por alguns autores como homologia de processos evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venha a ser desempenhado nas suas práticas pedagógicas. Ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir (BRASIL, 2000, p.38).

ensino, bem como os constantes amparos e suportes aos estudos e a vida pessoal (A3, 2017).

A ex-aluna A3 relata que, de maneira diferente das suas outras duas colegas, teve, em três períodos de aula, somente duas professoras. Esse elemento demonstra menos rotatividade de professores, pois, como já foi referenciado, houve um grande rodízio de profissionais na Instituição devido aos contratos temporários que se faziam valer como elemento comum do dia-a-dia da universidade. A participante A3 deixa explícita sua satisfação em relação às lembranças da sala de aula de Psicologia da Educação. Mais uma vez, como já fizeram suas colegas, ela oferta os créditos de seu sucesso às professoras que desempenharam um papel de destaque em sua formação.

Já a ex-aluna A4 traz uma fala diferente das anteriores, coloca que suas aulas não lhe trouxeram nenhum acréscimo. Ela aponta as lacunas que acredita que deveriam ter sido preenchidas, como, por exemplo, a necessidade de se discutir mais sobre as dificuldades encontradas no dia-a-dia da escola, as etapas do desenvolvimento das crianças e também relata a falta de um ensino mais interativo, com o uso de jogos. Vejamos um excerto de suas colocações:

Tive quatro experiências em minha formação (4 professoras). A primeira professora não me passou em momento nenhum o material necessário para entender a realidade educacional, nem sequer me levou a refletir sobre a mesma. Já a minha segunda experiência foi um pouco melhor, mas, na minha opinião ainda deixou a desejar. Os licenciandos necessitam refletir mais sobre as diferentes realidades que irão encontrar no seu dia a dia, para que assim possam atuar de forma significativa. Discutir as diferentes fases da aprendizagem e desenvolvimento das crianças [desde a fase pré-operatória até a operatória concreta, 0 a 10 anos] idade que nos permite trabalhar. Sei disso porque busco sozinha, pesquiso na internet para montar minhas aulas [...]. Faltou aulas práticas que nos permitissem desenvolver nossas habilidades para trabalhar com jogos e brincadeiras, e, além disso, saber lidar com as emoções que as crianças passam nessas diferentes fases (EX-ALUNA: A4).

A ex-aluna A4 não fala de todas as quatro professoras que teve de maneira detalhada, argumenta que duas foram completamente irrelevantes, que não se lembra bem delas, nem dos conteúdos trabalhados. A ex-aluna A4 justifica sua posição por conta dessas aulas terem acontecido no início de seu curso. Já as duas experiências que ela ainda guarda na memória se referem aos anos finais de seu curso, justamente no momento em que participava do PIBID e conseguia estabelecer relações entre o que gostaria aprender em sala e a realidade muitas vezes conflituosa da escola onde estava inserida como bolsista.

Melo, Paini e Rosin (2013) tratam da questão levantada pela ex-aluna A4 em uma pesquisa onde detectam que alunos graduandos, que já atuam como professores, têm muita necessidade em fazer intercâmbio entre o que aprendem na formação e suas realidades em sala de aula. Dessa forma, existe uma legítima propensão em trazer as dificuldades enfrentadas em suas classes para serem pareadas com as teorias estudadas. Nesse sentido, apesar da ex-aluna A4 ter somente um ano de experiência como docente e dois anos e meio de formada, participou durante um ano do PIBID. Então, na verdade, são dois anos de encontro com a realidade das escolas. Sua posição é do reclame de um atendimento teórico a uma demanda prática das necessidades de desenvolvimento e aprendizado da criança, que, segundo sua voz, não foi alcançada durante o período de graduação.

Enfatizamos a importância atribuída por todas as quatro participantes da roda de conversa aos seus professores formadores que, seja de maneira positiva ou negativa, depositam nesse profissional suas boas e más lembranças. Consideramos importante destacar o papel fundamental desse profissional na formação dos professores, como já foi destacado em outros estudos que se debruçaram sobre a temática (GUERRA, 2000; PEREIRA, ALMEIDA & AZZI, 2002; SADALLA, *et. al.*, 2002; SADALLA & CARVALHO, 2002).

Os professores formadores de professores devem se conscientizar do papel fundamental que cumprem para a formação do profissional nas licenciaturas, atentar-se para a simetria invertida e não permitir que ela aconteça às avessas, processo estudado detidamente pelos autores Bueno & Oliveira (2013), que observam:

[...] o sucesso do modelo de formação docente do país depende da qualidade e da coerência das situações de aprendizagem que o aluno experiencia durante sua formação, pois o aprendizado gerado nesse processo, de acordo com a simetria invertida, possibilitará que o futuro professor coloque em prática o que apreendeu quando atuar como docente (BUENO & OLIVEIRA, 2013, p. 12).

Ainda dando ênfase aos estudos de Bueno e Oliveira (2013), somos da mesma opinião quando concluem que, para que os cursos de licenciatura de formação inicial e continuada do país obtenham êxito, necessário se faz que considerem (os professores formadores e as instituições envolvidas na formação dos professores) as capacidades de análise e reflexão de seus alunos. Ponderar, também, como a organização das experiências de aprendizado se efetivam, sendo observados os mesmos critérios e princípios que são elencados na organização da educação básica.

Partindo para o segundo momento de nossa análise, destacamos uma variável de base: Quando dou aula, me lembro dos conteúdos estudados em Psicologia da Educação? Através dessa variável-base, sentimos a necessidade da construção de uma outra variável, subsidiária, que nos proporcionou sustentação à primeira: As práticas do conteúdo estudado. Essas duas variáveis deram vida a cinco categorias analíticas: Reflexão sobre o aluno; Família; Sexualidade; Desenvolvimento e Diferenças.

Um de nossos objetivos propostos ao encetar a pesquisa que se delineia era entender e relatar se a Psicologia da Educação consegue, enquanto uma disciplina de formação para a docência, profissionalizar para o exercício efetivo da profissão, na visão das ex-alunas, atuais professoras. Com as observações feitas em nossas análises ao **bloco 1**, percebemos que das quatro ex-alunas participantes de nosso estudo, três delas carregam lembranças significativas de suas aulas, mesmo com algumas aulas consideradas “irrelevantes”, dizem trazer uma boa experiência, com exceção de uma participante, que diz não se lembrar de nenhum conteúdo, não reter nenhum conhecimento.

Buscando ainda alcançar o objetivo proposto acima, questionamos se, em sala de aula, essas professoras se lembravam dos conteúdos que estudaram e se conseguiam estabelecer conexões práticas entre os elementos vistos em sala de aula, as ideias da Psicologia da Educação e os fazeres da docência.

Como aconteceu no **bloco 1**, neste momento, as ex-alunas A1, A2 e A3 disseram que sim, que se lembravam do que haviam estudado na universidade e colocavam em prática em suas classes o que haviam aprendido de acordo com as necessidades demandadas. A participante A4 disse não se lembrar de nada que estudou e, como consequência desse fato, ter que fazer um esforço de busca constante ao se deparar com acontecimentos que acredita ter relações com os saberes da Psicologia da Educação. Vejamos um trecho onde fica claro o descontentamento da atual professora A4, em relação às suas experiências com a disciplina Psicologia da Educação.

Não tive aulas com referências ao dia-a-dia da realidade educacional que estou atuando no momento, mas a tive em outras disciplinas o que me ajudou. / Tive 4 professoras de Psicologia da Educação em minha graduação, mas, fica claro que foram irrelevantes e não me lembro bem delas (A4, 2017).

A partir das respostas alcançadas nesse momento de diálogo da roda de conversa, principalmente com as participantes que dizem aplicar os conhecimentos adquiridos na graduação em suas salas de aula, das variáveis que foram apresentadas e das categorias analíticas destacadas, construímos nosso Mapa Cognitivo 2, figura 15. Esse instrumento consegue aglutinar todas as inferências feitas por nós em relação aos diálogos proferidos na roda de conversa, como podemos verificar:

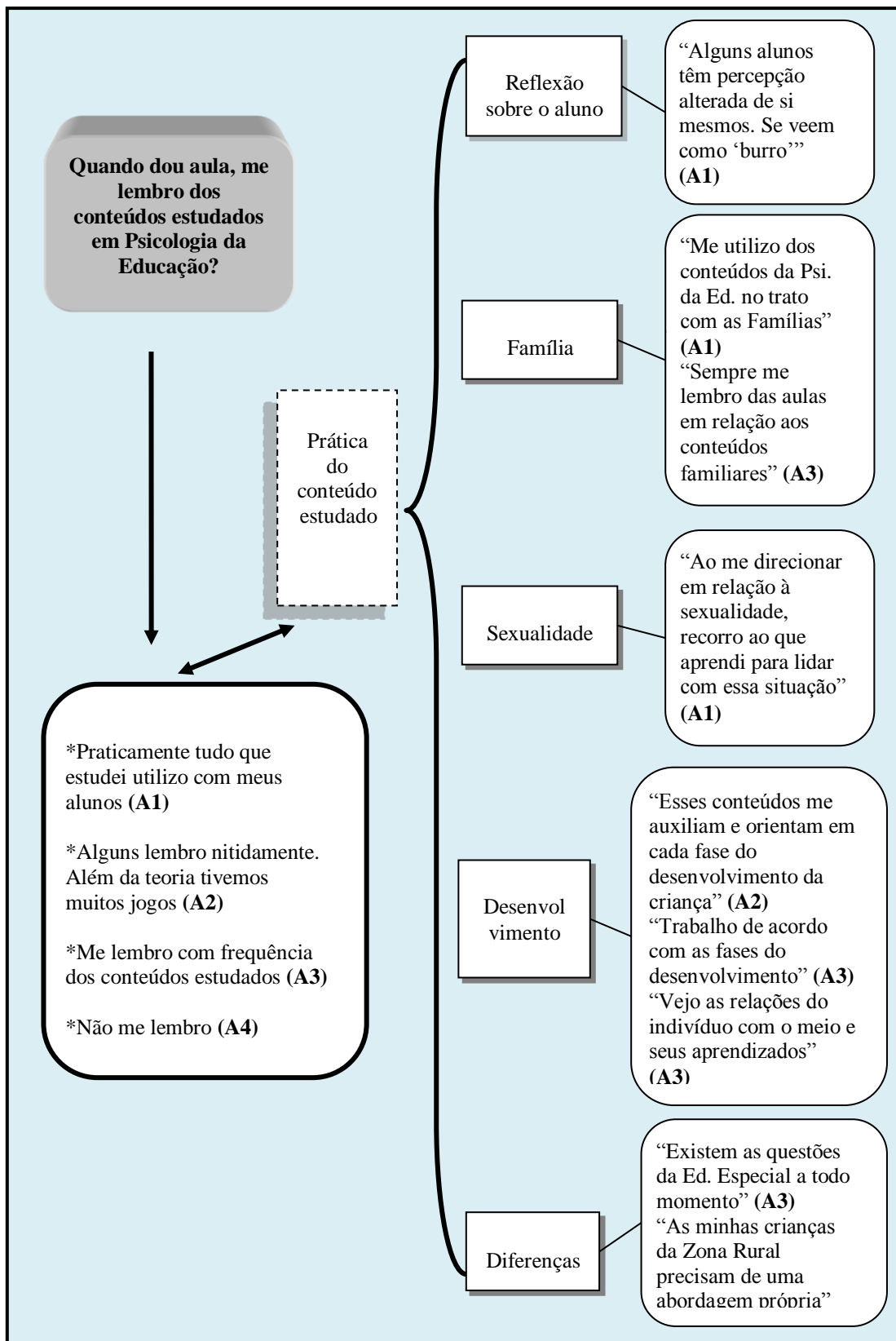


Figura 15 – Mapa cognitivo 2: Lembranças e práticas baseadas na Psicologia da Educação
 Fonte: organizado pela autora

Trazemos, a seguir, algumas falas efetuadas durante a roda, falas essas encerradas nas categorias analíticas construídas por nós, que pensamos ser relevantes para entendermos o Papel da Psicologia da Educação na formação e atuação do profissional da educação.

Categoria analítica: **Reflexão sobre o aluno**

Nessa categoria, destacamos o trecho do diálogo da ex-aluna A1:

Como já disse, todo conteúdo dado eu utilizo em sala de aula, um exemplo é que reparei que os alunos já estão com a percepção do *self* alterada [se veem como burros, que não aprendem nada], as noções e tipos de famílias alterando as formas de se aprender em sala de aula; encontro os vários tipos de inteligência [inteligências múltiplas]. Lembro das aulas em relação ao trato com as famílias, como devo me relacionar (A1, 2017).

A ex-aluna A1 traz, em seu discurso, várias reflexões sobre seus alunos. Ela faz contrapontos em relação à percepção que seus alunos têm deles mesmos e as experiências sociais a que são expostos desde muito cedo, como a falta de dinheiro, pais adictos, violência doméstica etc. Um elemento que destacamos é que, em nenhum momento, ela relaciona os problemas econômicos e sociais das crianças a questões de aprendizagem, questão muito recorrente, em que os professores associam as baixas condições sociais aos déficits de aprendizagem (PATTO, 1981; 1987; 1996). Ao contrário disso, ela diz encontrar em sua sala de aula alunos com as mais variadas formas de inteligência, retomando os conteúdos estudados na faculdade.

Categoria analítica: **Família**

Para análise da categoria Família, trazemos as falas das ex-alunas A1 e A3. As duas se referem a uma constante preocupação com os contextos familiares de seus alunos. Elas se mostram atentas ao fato de construírem uma relação amistosa com esses núcleos.

Vejamos a fala de uma delas: “Me utilizo dos conteúdos da Psicologia da Educação no trato com as famílias, lembro das aulas em relação ao trato com as famílias, como devo me relacionar” (A1, 2017). Fica ressaltada em sua colocação a conexão entre o que foi ensinado/aprendido nas aulas de Psicologia da Educação em

relação aos núcleos familiares e à escola, e como replica o conhecimento adquirido, mantendo o devido cuidado durante essa relação professora-família dos alunos. Diz também dos novos arranjos familiares e de como foram importantes suas leituras nesse sentido, pois, a todo momento, declaram se deparar com situações que requerem muito trato na relação escola-família.

A aluna A3 também se posiciona nesse sentido, ela nos diz:

Na ação cotidiana em minha sala de aula, me lembro com frequência dos conteúdos estudados na graduação. Os contextos familiares e as relações dos indivíduos com o meio em que vivem e seus aprendizados; Sempre me lembro das aulas em relação aos conteúdos familiares' (A3, 2017).

Mais uma vez, podemos perceber a identidade com os conteúdos estudados na graduação e seus desdobramentos na prática da profissão de professor. A professora A3 refere-se ao fato de estar atenta aos contextos familiares e ao ambiente em que se posiciona, seu meio, assunto que vem sendo debatido nas aulas de Psicologia da Educação por meio da chancela de várias correntes teóricas, na intenção de problematizar a influência mesma do meio e seus agentes na educação das crianças.

Categoria analítica: **Sexualidade**

A ex-aluna A1 enfatizou muito em suas proposições a questão da sexualidade das crianças por dois aspectos distintos. Um vai tratar dos vários casos de suspeita de abuso infantil (sexual/violência física) na escola de uma forma geral, como ela se comporta em relação a esses casos, sua percepção e observação em relação aos comportamentos diferenciados das crianças abusadas, em que a comunidade escolar tem que se posicionar.

O outro mote de sua fala se refere à fase onde a criança começa a descobrir seu próprio corpo, biologicamente, com eventos de masturbação em sala de aula. Nesses momentos, relata que se lembra de suas aulas de Psicologia da Educação, das orientações recebidas por uma de suas professoras, e que age de maneira a não bloquear a criança, sem moralismos, mas fazendo que ela se preserve no ambiente de sala de aula, ela nos esclarece:

a sexualidade das crianças, eu sempre me lembro das aulas nesse sentido [tem uma aluna que está muito aflorada e ela tem só 5 anos, recorro ao que aprendi para lidar com essa situação, ela se toca e eu tenho que encontrar meios de fala sem reprimir, mas não posso deixar ela exposta pra toda turma (A1, 2017).

Categoria analítica: **Desenvolvimento**

Nessa categoria analítica, nos deparamos com os relatos das professoras (ex-alunas) A2 e A3. A professora A2 não detalha o que entende por desenvolvimento humano, mas, por diversas vezes, cita que constrói seus planejamentos de aula “de acordo com cada momento de desenvolvimento de meus alunos” (2017). A participante A3 destaca que em sua ação cotidiana se lembra com frequência dos conteúdos estudados na graduação, principalmente aqueles que tratam “as fases do desenvolvimento, as teorias e estudos específicos de autores e filósofos, fundamentando tanto a disciplina, como a educação” (A3, 2017). Ela ainda enfatiza que “estes conteúdos, hoje, na minha prática, são ferramentas e auxílios para os mais variados contextos e situações também para o planejamento de minhas aulas e ainda para avaliação da minha atuação profissional e dos meus alunos”.

As duas participantes (A2 e A3) tratam da temática do desenvolvimento sem fazer menção específica a essa ou aquela corrente teórica de base. Deixam claro em alguns momentos que a ênfase dada nas aulas era em relação às teorias piagetianas e vigotskiana. Dessa maneira, é justo crer que tiveram conhecimento dos preceitos preconizados por essas correntes de pensamento em relação ao desenvolvimento da criança e do adolescente, mesmo porque, ao visitarmos o PPC (2014) que orientava suas graduações, pudemos observar essa literatura indicativa nas ementas das disciplinas Psicologia da Educação.

Finalizamos nossas análises construídas, tendo como base a roda de conversa, com a categoria analítica: **Diferenças**. Houve dois momentos em que as ex-alunas se referiram a essa temática, relacionando diretamente aos conhecimentos que advêm da Psicologia da Educação.

No primeiro momento, a participante A3 se refere ao que poderíamos chamar de clássico em relação à noção de diferença, (aluno com Necessidades Educacionais

Especiais), pois ela destaca que, muitas vezes, recorre ao que aprendeu para lidar com as características específicas desses alunos, considerando o que aprendeu como um arsenal de ferramentas em busca de subsídios para sua prática.

Já a professora A2 destaca a importância do que aprendeu em relação às diferenças da demanda da escola da zona rural. Ela diz que: “as minhas crianças da zona rural precisam de uma abordagem própria”. Como nossa conversa discorreu em torno da disciplina Psicologia da Educação, cremos, a partir de sua colocação, que nas aulas da disciplina dessa ex-aluna havia um amplo debate acerca do significado complexo de diferença e das especificidades que envolvem todos os processos educacionais, inclusive os que ocorrem em ambientes diferenciados, com culturas bem demarcadas. Essa aluna durante a roda chega a dizer que a professora sempre destacava “para cada aluno um tipo de ensino, um tipo de método” (A2, 2017).

O diálogo provocado pela roda de conversa nos permitiu perceber o quanto as atuais professoras, ex-alunas da universidade têm apreço pelos conteúdos que são veiculados na disciplina Psicologia da Educação, e o papel de destaque que ocupa o professor formador de professores nessa formação para a docência. Chegamos a entender que o que é realmente fixado na memória, em relação às experiências vivenciadas enquanto estudantes, depende da maneira como o professor formador estabeleceu a interlocução entre as teorias e seu público alvo, isto é, como as metodologias de ensino foram utilizadas com aquelas alunas que estavam presentes diante dos conteúdos trabalhados.

É fato também o quanto fica prejudicada a formação da professora em que a profissional que forma exerce sua função de maneira precária, sem vínculos institucionais, quando existe alto grau de alternância de professores, elementos estes já trabalhados por diversos estudos (CARDOSO, 2016; MOROSINI, 2000; BALBACHEVSKY & HOLZHACKER, 2005; GRIPP & TESTI, 2012; SCHWARTZMAN & BALBACHEVSKY, 1997). Nesse sentido, é preciso pensar na qualificação da formação dos professores de Base, sem se prescindir de uma excelente formação ofertada para o professor formador de professores.

6.6

Perfil dos professores de Psicologia da Educação na instituição estudada

Quem são os professores de Psicologia da Educação que formam os docentes das licenciaturas? Quais são seus percursos formativos e qual lugar que ocupam em relação ao seu local de trabalho? Essas são questões que já são pesquisadas por alguns estudiosos da formação dos docentes que atuam na educação superior (CARDOSO, 2016; MOROSINI, 2000; BALBACHEVSKY & HOLZHACKER, 2005; GRIPP & TESTI, 2012; SCHWARTZMAN & BALBACHEVSKY, 1997), e, em relação à nossa pesquisa, as respostas aos questionamentos propostos podem nos indicar de que maneira os professores que compuseram nosso *corpus* lidam com a docência. Podemos pensar sobre seu percurso de formação, sobre o (des) preparo acadêmico-científico para estar em sala de aula, e o lugar que ocupa na ainda desigual carreira docente, mesmo quando tratamos de uma mesma etapa do ensino, isto é, o ensino superior.

São os professores do ensino superior que formam os profissionais, de maneira geral, em nossa sociedade. Em relação ao grupo pesquisado, formam gerações de professores que atuarão em todos os seguimentos da educação. Professores que formam professores e que influenciam fortemente as relações que seus alunos estabelecerão com a profissão (BUENO & OLIVEIRA, 2013; CUNHA, 2006), elemento que repercutirá para além de nossas compreensões, pois encontra seu desembocar nas relações cotidianas estabelecidas nas instituições de ensino a partir das relações interpessoais que se estabelecem nas práticas de ensino das escolas (TARDIF & LESSARD, 2014).

Schwartzman e Balbachevsky (1997), ao estudarem as políticas de educação adotadas para o ensino superior, colocam que o estudo do perfil do professor desse segmento significa também, além de outras coisas, entender que as políticas educacionais do ambiente macro são traduzidas no micro de cada IES e representam pressões, estímulos e alterações na forma autônoma do papel do professor no trabalho. Nesse sentido, entender quem é o profissional da educação superior e como ele exerce sua atividade docente pode permitir melhor compreensão em relação à

formação dos alunos na licenciatura, e, até mesmo, em relação às transformações ocorridas nesse ambiente institucional.

Como já destacado, quando cuidamos de apresentar a construção e a aplicação de questionário junto aos professores que compuseram a pesquisa, tivemos um total de dezesseis questionários disponibilizados para preenchimento, e obtivemos sete respostas. Em relação aos dados alcançados, construímos um apanhado de informações capazes de compor o perfil desse profissional, em que se pode perceber sua trajetória de formação para o exercício da docência, seu local de trabalho, sua atuação: regime de trabalho e responsabilidades didáticas, no intuito de compreender como se processa e se dá a relação entre Psicologia da Educação, docência e formação do professor.

O grupo de sete profissionais é formado totalmente por ‘mulheres’⁶⁴, e, em relação à ‘idade’, temos: quatro professoras acima de 50 anos; duas entre 35/50 anos, e uma entre 25/35 anos, como se verifica a seguir na Tabela 8:

Tabela 8 - Composição dos docentes por sexo e idade

Sexo	Idade	N	%
Mulher	acima de 50 anos	4	57,1%
	entre 35 e 50 anos de idade	2	28,6%
	entre 25 e 35 anos de idade	1	14,3%
Total		7	100,0%

Fonte: Organizado pela autora

Em relação à ‘idade’ dos docentes, o que se tem a nível nacional é a construção do perfil do típico docente⁶⁵: nas IES privadas, com a média de 34 anos, e nas IES públicas, na média de 47 anos de idade. A idade mais elevada dos professores das

⁶⁴ Para dar ênfase às variáveis discutidas no item 6.3, achamos por bem nos utilizarmos nesse momento do texto das aspas simples.

⁶⁵ O termo típico docente é utilizado por vários estudiosos (CARDOSO, 2016; BALBACHEVSKY & HOLZHACKER, 2005; MOROSINI *et al*, 2000) para designar os percursos formativos e a situação/condições de empregabilidade do docente no Ensino Superior. São trabalhos que retratam aspectos da profissionalidade do docente, como: “Docência universitária: a realidade nacional [...] idade de ingresso na carreira [...] o professor universitário e as IES onde exercem suas funções [...] o professor universitário e a formação acadêmica [...] formação acadêmica e organização acadêmica [...] regime de trabalho” (MOROSINI, 2016, p. 15-16).

instituições públicas justifica-se por associar-se à busca da maior titulação, o que demandaria maior tempo de formação (CARDOSO, 2016). Veremos, a seguir, na Tabela 9, o descompasso em relação às nossas professoras, visto que o argumento, maior idade-maior titulação, não se converte em realidade, pois temos um grupo de professoras acima de 35 anos com baixa titulação acadêmica.

Seguindo o modelo do que já ocorre na docência do ensino básico, de forma geral (GATTI, 2009), vemos o espaço ocupado pelas mulheres tomando vulto quantitativamente na docência superior, local que até pouco tempo era reservado em sua maioria para os homens⁶⁶ (INEP, 2007; CARDOSO, 2016). Vale destacar que as graduações majoritariamente ocupadas por mulheres são aquelas que compõem as licenciaturas, postos tradicionalmente ocupados por docentes do sexo feminino (INEP, 2007) e de baixo prestígio acadêmico-científico, “o efeito disso é que vemos mais mulheres nos campos das ciências humanas (Psicologia), depois na saúde (Fisioterapia), em seguida nas exatas (Física) e, por fim, em número irrisório, nas chamadas ciências da terra (Geologia)” (TEIXEIRA & FREITAS, 2014, p. 332).

Pereira & Anjos (2014) afirmam também, em relação à formação desse profissional, que a composição identitária dos professores da docência superior é eclética, tomam como base de argumentação a variância encontrada em relação ao exercício da profissão em instituições muito díspares e também quando consideram a formação profissional de cada indivíduo. Nesse sentido, encontramos Schwartzman e Balbachevsky (1997)⁶⁷, que constroem um esquema de identificação dos diferentes tipos de formação dos professores e de seu exercício profissional na educação superior.

⁶⁶Para saber mais sobre os números e acerca da feminização da docência superior, consultar o título: Trajetória da mulher na educação superior brasileira, estudo feito e documentado pelo Inep em 2007. Pode-se verificar o crescimento exponencial do quantitativo de mulheres na docência universitária no período de 1991 a 2004, superando os considerados entre 1998 e 2000, valores superados em relação aos ocupantes masculinos dos mesmos postos de trabalho.

⁶⁷a) **Professores em tempo parcial**, sem estabilidade, com baixa especialização acadêmica, com uma carga horária elevada de aulas e prestando serviços ao setor privado. b) **Professores com qualificação média**, estáveis, de tempo integral, com grande envolvimento em atividades sindicais e produção científica relativamente pequena. c) **Professor mais qualificado**, envolvido em pesquisa com financiamento próprio, com pouca participação sindical e grande envolvimento com associações acadêmicas no país e no exterior (SCHWARTZMAN; BALBACHEVSKY, 1997).

Tomaremos como base conceitual a divisão feita por Schwartzman e Balbachevsky (1997), para tentar classificar a tipologia de profissional que temos em nosso campo de pesquisa, sabido que, o que mais nos interessa, é perceber quais desdobramentos acontecem, em relação à formação nas salas de Psicologia da Educação, ou melhor, nos interessamos em conhecer o perfil do profissional formador dos alunos (futuros professores) e, assim, ajuntarmos mais elementos para compormos os constructos das expectativas e percepções corporificadas nos alunos da licenciatura.

Schwartzman e Balbachevsky (1997) falam de um tipo ideal de profissional, de uma profissionalização acadêmica que tem por base uma ideia do que deveria ser o professor de educação superior. Os autores nos levam a entender que as variâncias de rota se tornam falhas nessa formação, e, mesmo cômicos de que as formações profissionais não se consolidam de maneira equivalente, nos dizem que:

[...] o mais razoável é supor que a profissão acadêmica no sentido estrito vai continuar limitada a um setor pequeno e diferenciado, e examinar as alternativas de profissionalização que poderiam ser pensadas para os demais. A atual situação de “profissionalização imperfeita” acaba gerando um grande número de distorções e frustrações, que vão das tentativas frustradas de manter uma atividade de pesquisa que não se materializa ao isolamento a que, de fato, muitos dos professores universitários são levados, ao perderem os vínculos com as profissões de origem, sem conseguirem efetivamente se incorporarem à nova. O “proletariado acadêmico” formado pelos professores horistas do sistema privado tampouco tem perspectivas claras de profissionalização, e haveria que pensar se caberia, de fato, esperar que esta profissionalização se desse neste setor. (SCHWARTZMAN & BALBACHEVSKY, 1997, p. 22).

Podemos dizer que o conjunto de professoras de nossa pesquisa tem média qualificação, como vemos a seguir, na Tabela 9:

Tabela 9 - Perfil de formação dos docente participantes da pesquisa

Tabela 5 - Perfil de formação dos docentes participantes da pesquisa				
Área de formação na graduação	Nível máximo de Pós-graduação	Tipo da formação profissional	Área de formação na Pós-graduação	N
Pedagogia	Mestre (a)	Licenciatura	Educação	1
			Psicologia	1
	Mestre (a) Total			2
Pedagogia Total				2
Psicologia	Doutorado	Bacharelado	Psicologia	1
		Licenciatura e Bacharelado	Psicologia	1
	Doutorado Total			2
	Mestre (a)	Bacharelado	Outra (s)	1
		Licenciatura e Bacharelado	Psicologia	2
	Mestre (a) Total			3
Psicologia Total				5
Total Geral dos docentes participantes				7

Fonte: Organizado pela autora

Do montante de sete professoras, duas possuem doutorado na área de Psicologia e as outras cinco possuem somente mestrado, sendo que uma tem formação em nível de pós-graduação na área de Educação; cinco em Psicologia e a última delas tem mestrado em outra área não identificada. Nessa perspectiva, a universidade pesquisada não se inclui dentro da tendência de formação de excelência em relação ao seu corpo docente, em que “50,8% das funções docentes em exercício de IES públicas são doutores, ao passo que nas IES privadas tal titulação é associada a 16,5% dos docentes. A tendência é de uma maior concentração de mestres em instituições privadas e doutores nas públicas” (CARDOSO, 2016, p. 91). O quadro que se desenha na instituição pesquisada é de equivalência em relação às instituições de ensino privadas.

Vale destacar que duas professoras, uma mestra e uma doutora, com a formação em Psicologia, obtiveram suas formações em nível de bacharelado e licenciatura, mesmo sem a obrigatoriedade da licenciatura para o exercício da docência a Nível Superior⁶⁸ (BRASIL, 9.394/96), como acontece em nosso país. O componente indica uma formação de aderência ao cargo ocupado, levando em consideração a

⁶⁸ Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (LDB.9394/96). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

necessidade de se conhecer as nuances da docência para se formar o profissional da carreira. Mesmo que não seja prerrogativa legal para exercício do cargo, esse fator torna-se, na prática, essencial para o exercício inteligente da profissão, um facilitador para o ensino de qualidade.

Duas outras professoras são bacharéis, reproduzindo a ideia de que, para ser professor, o que importa é o conhecimento específico da sua área de atuação. Nesse caso em particular, uma delas tem a formação em Psicologia, com doutorado também em Psicologia, a segunda formou-se em Psicologia, com mestrado em área não especificada (marcou o item outros no questionário). Masetto (1998) nos traz a afirmativa de que os critérios de seleção para docência no Brasil por longo período de tempo estiveram atrelados ao bom desempenho do profissional em seu campo de saber, isto é, a formação pedagógica era irrelevante, bem aos moldes do que se tem ainda hoje.

Como pudemos destacar, Schwartzman e Balbachevsky (1997) nos trazem a ideia do professor horista no local do “proletariado acadêmico” e, ao levarmos em consideração que, apesar de não se utilizar a mesma nomenclatura como em outras instituições públicas ou particulares, das sete professoras entrevistadas, somente duas têm uma situação de estabilidade em relação ao cargo, sendo efetivas no mesmo. As outras cinco docentes se encontram em regime precário de contrato temporário de trabalho (apesar de serem contratadas por 40 horas semanais, elemento também não usual na categoria horista que costuma alicerçar-se em uma carga horária de 20h semanais), como podemos constatar na Tabela 10 abaixo:

Tabela 10 - Comparativo entre professor efetivo / contratado

Regime de trabalho	Situação funcional	N	%
40 horas	Concursado	2	28,6%
	Contratado	5	71,4%
Total Geral de professores participantes		7	100,0%

Fonte: Organizado pela autora

O elemento regime de trabalho efetivo (tempo integral) ou contratado (precário/horista) diverge do que se encontra a nível nacional, como se percebe na

pesquisa de Cardoso (2016, p. 92), que nos diz que: “quanto à distribuição dos diferentes tipos de regime de trabalho, as IES públicas têm mais funções docentes contratadas em regime de trabalho em tempo integral (81,1%) e as IES privadas contam com prevalência de horistas (43,8%)”. Na universidade pesquisada, apesar de enquadrar-se na categoria de IES pública, 71,4 % (5) das professoras que compuseram a pesquisa são contratadas há vários anos, como se pode perceber a seguir na Tabela 11:

Tabela 11 - Professor efetivo/contratado e tempo de trabalho UEMG

Tempo de trabalho na instituição	Professor concursado (N)	%	Professor contratado (N)	%	N	%
até 5 anos	1	50,0%	4	80,0%	5	71,4%
de 10 a 15 anos	0	0,0%	1	20,0%	1	14,3%
de 15 a 20 anos	1	50,0%	0	0,0%	1	14,3%
Total Geral de professores	2	28,6%	5	71,4%	7	100,0%

Fonte: Organizado pela autora

Nota 1: Os % analisados servem para estudo da faixa etária e se concursado ou contratado

2: basta observar as relações entre linhas e colunas da Tabela

Ao tratarmos da variável carga horária trabalhada em sala de aula, temos uma professora concursada que leciona nos cursos de Ciências Sociais e Pedagogia (6º e 7º períodos), e outra, também concursada, alocada na Escola de Música, dando aula somente no 2º período.

Em relação a essa carga horária dispensada em efetivo trabalho em sala de aula, encontramos um padrão em relação aos achados das pesquisas de Balbachevsky & Holzacker (2005), que detectaram uma tendência a menor período de tempo dispensado às aulas (média de 11,7h por semana ou 2,2 disciplinas ministradas) nas instituições públicas, em relação a contextos de IES privadas, dispensados na dedicação das disciplinas administradas. Esses fatores levam a crer que esses profissionais dispensam parte de seu tempo de trabalho em trabalhos burocráticos ou de gestão, em atividades de pesquisa com envolvimento que demanda articulação com as agências de financiamento dessas mesmas pesquisas, o que pode “ser tomado como indicativo de que o professor está ativamente buscando legitimidade e suporte

para sua atividade de pesquisa” (BALBACHEVSKY & HOLZHACKER, 2005, p.12). Para perceber os períodos de aulas das professoras, vejamos a Tabela 12:

Tabela 12 - Professor efetivo/contratado e licenciatura por período

Licenciatura em que leciona	Período	Concursado (N)	Contratado (N)	N
Ciências Biológicas, Química	1º Período, 4º Período		1	1
Ciências Sociais, Pedagogia	6º Período, 7º Período	1		1
Geografia	6º Período		1	1
Música - Educação musical escolar, Música - Instrumento e canto	2º Período	1		1
Pedagogia	1º Período		1	1
Pedagogia	3º Período, 4º Período		1	1
Pedagogia	4º Período		1	1
Total		2	5	7

Fonte: Organizado pela autora

Em relação à variável “outras atividades acadêmicas exercidas”, como acúmulo de cargo com coordenação de pesquisa, coordenação de curso, coordenação de PIBID, entre outras, as sete professoras de nosso grupo as exercem, daí pode-se derivar a pouca carga horária designada para o trabalho em sala de aula, como podemos ver abaixo, na Tabela 13:

Tabela 13 - Atividades atribuídas ao professor

Regime de trabalho	Possui acúmulo de cargo	N	%
40 horas	Coordenação de Pesquisa	1	14,3%
	Coordenação de Curso	2	28,6%
	Outra (s)	4	57,1%
Total Geral		7	100,0%

Fonte: Organizado pela autora

Schwartzman e Balbachevsky (1997), ao classificarem os docentes universitários do país em: professores em tempo parcial, professores com qualificação média e professores mais qualificados, estabelecem alguns parâmetros. Eles dão ênfase ao envolvimento em outras atividades (sindicais, acadêmicas, pesquisa com financiamento de agências). Em relação a essas propriedades, podemos dizer que nosso corpo de docentes se enquadra na segunda e terceira ordem, em que se têm

elementos de ambas as classificações e formam um corpo heterogêneo de atividades desenvolvidas pelas profissionais.

Quanto ao “tempo de trabalho com a disciplina Psicologia da Educação”, verificamos, em Lima (2006), um contraponto quando o autor encontrou, em seu estudo (LIMA, 2006), 13 professoras de Psicologia da Educação com a seguinte realidade: cinco professoras com até cinco anos de experiência; duas entre 5-10 anos; seis entre 10-20 anos. Já em nosso contexto, a realidade difere, em parte, em relação a essa variável, ao passo que, das sete professoras perquiridas, quatro têm somente até cinco anos de experiência. Entre as outras três, cada uma se enquadra em um determinado período: uma entre 5-10 anos; outra entre 15-20; e, finalmente, a última, com mais de 20 anos a lecionar a disciplina, como se pode visualizar na Figura 16- Gráfico 6:

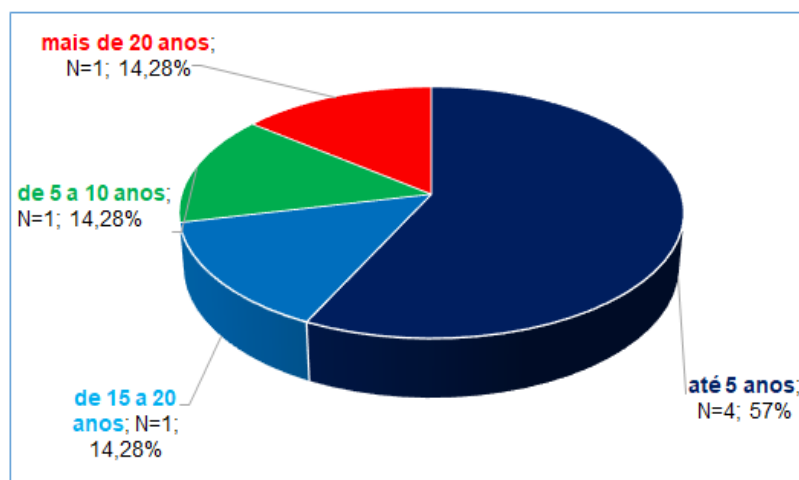


Figura 16 - Gráfico 6: Tempo de trabalho com a disciplina Psicologia da Educação

Fonte: Organizado pela autora

Entendemos que, ao verificarmos quatro professoras com no máximo cinco anos de experiência de trabalho na Psicologia da Educação, temos um grupo neófito na administração da disciplina, e que, apesar de o estudo de Lima (2016), trazer alguma semelhança em relação ao nosso, pois também encontra cinco professoras iniciantes em sua amostra (LIMA, 2016), detecta oito professoras que já possuem uma trajetória entre 5-20 anos de trabalho com a Psicologia da Educação, elemento

que pode nos falar da experiência adquirida na carreira e de seus desdobramentos práticos na sala de aula com a formação dos futuros docentes. Em nossa realidade, o maior período de trabalho com a disciplina Psicologia da Educação diluiu-se entre as três últimas participantes.

Em relação ao tempo de trabalho com a disciplina pedagógica Psicologia da Educação, vale acrescentar mais uma variável, aquela que vai tratar do “tempo de profissão docente no ensino superior”. Dessa maneira, podemos verificar se nossas professoras estão há pouco tempo trabalhando com a Psicologia da Educação, ou, de maneira geral, também exercem a docência no ensino superior há pouco tempo.

Ao acumularmos as duas variáveis destacadas acima (“tempo de atuação com a disciplina Psicologia da Educação” e “tempo de trabalho no ensino superior”), temos: quatro professoras com até cinco anos de trabalho com Psicologia da Educação atuam na educação superior em um período compreendido entre 5-15 anos; uma professora com o tempo de trabalho na Psicologia da Educação de 5-10, que atua na educação superior entre 15-20 anos; uma professora de 15-20 anos de Psicologia da Educação que está na docência do ensino superior também no período compreendido entre 15-20 anos; nossa última docente, além de atuar na docência do ensino superior há mais de 20 anos, também trabalha com a Psicologia da Educação no mesmo período, conforme Tabela 14:

Tabela 14 - Tempo de atuação na disciplina Psicologia da Educação x tempo de trabalho no Ensino Superior

Tempo de profissão docente no Ensino Superior	Tempo de atuação na disciplina Psicologia da Educação (N = anos)				N
	até 5	15 a 20	5 a 10	mais de 20	
até 5 anos	2				2
de 10 a 15 anos	2				2
de 15 a 20 anos		1	1		2
mais de 20 anos				1	1
Total Geral - N	4	1	1	1	7

Fonte: Organizado pela autora

Ao classificarmos as professoras de nossa amostragem, após agregados os elementos individuais, pudemos destacar as seguintes características do grupo e perceber os dados elencados na Figura 17, a seguir:

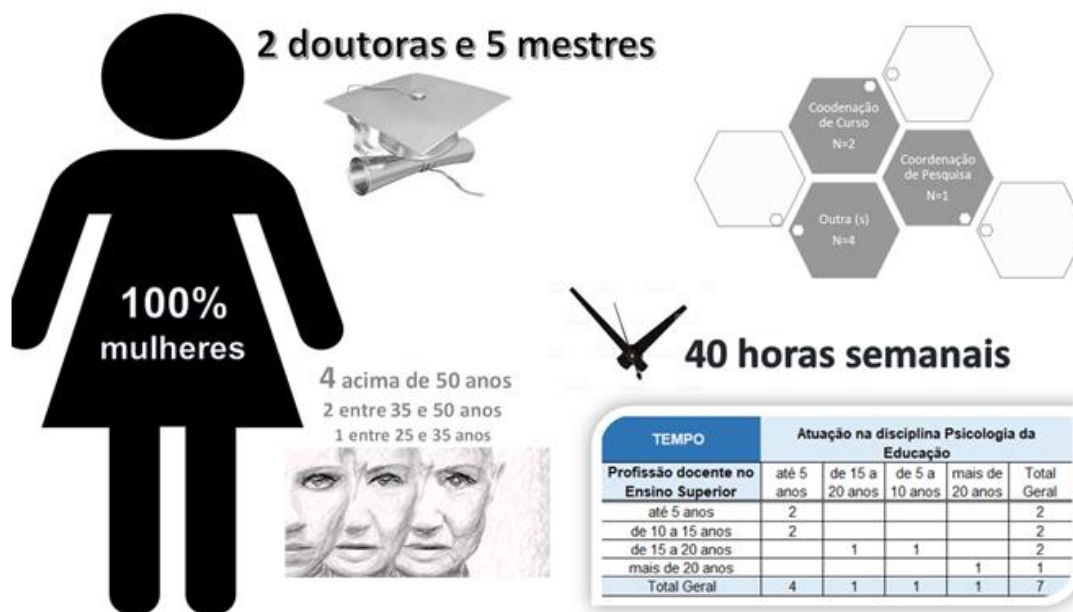


Figura 17: Perfil geral dos docentes pesquisados

Fonte: Organizado pela autora

Pode-se dizer, junto a Pimenta & Anastasiou (2002), que o contexto e as condições de trabalho são determinantes para o exercício da docência e que as diferenças existentes nas diversas instituições de ensino em relação ao profissional docente que nelas atuam (tomando como parâmetro de análise as formas de ingresso nos cargos, vínculos efetivos ou temporários e jornadas de trabalho) interferem no exercício profissional e em seus resultados, bem como na construção da identidade do docente a ser formado.

Esses elementos já foram pensados em diversos estudos e esclarecidos com justeza no texto de Pinheiro & Benevides (2015), que nos dizem que:

o trabalho docente na educação superior, portanto, não se figura fora deste escopo analítico. Ao contrário, segue a expansão acelerada das IES particulares e públicas, a necessidade de produção acadêmica como condição para se manter no mercado ou como estratégia para se obter recursos para novas pesquisas, o multiemprego, a vulnerabilidade das relações trabalhistas, o pouco incentivo ao desenvolvimento de atividades extraclasse, como

trabalhos de pesquisa e extensão, a desvalorização salarial, ausência ou precariedade dos planos de cargos, carreira e salários, paulatina redução da autonomia do professor perante suas atividades, dentre tantas outras situações vivenciadas e relatadas em inúmeros artigos e teses que mostram, claramente, que o trabalho e o profissional docente buscam muito mais se adequar às novas exigências e condições de trabalho do que, necessariamente, reúnem forças para sua transformação e valorização (PINHEIRO & BENEVIDES, 2015, p. 50).

Esses fatores são marcadamente relevantes em relação à formação que se pretende consolidar nos alunos dessas instituições de ensino e conferem, ao ensino, à pesquisa e à extensão, suas marcas. Com o olhar cuidadoso em relação aos contextos e às relações de trabalho no ensino superior e seus desdobramentos nas escolas de educação básica, fazemos das reflexões de Alves & Melo (2016, p. 23) nossas próprias reflexões, por meio das quais observamos que “esse fenômeno merece ser estudado com maior profundidade, pois seus desdobramentos ainda são percebidos de diversas maneiras no chão da escola”.

6.6.1

A Psicologia da Educação nas licenciaturas: o olhar dos professores formadores de professores

Quem são e como pensam a docência as professoras de Psicologia da Educação das licenciaturas pesquisadas? O ensino de Psicologia da Educação promovido por essas profissionais prioriza uma teoria/prática em detrimento de outras? Essas mesmas teorias e práticas vão ao encontro das reais necessidades dos futuros educadores, de suas expectativas em relação à disciplina?

Essas foram algumas das questões propostas por nós ao construirmos nosso roteiro do questionário direcionado às professoras de Psicologia da Educação. Ao buscarmos entender as expectativas e percepções de um grupo de licenciandos em relação à Psicologia da Educação, além de verificarmos as visões dos sujeitos diretamente envolvidos, tentamos responder às indagações propostas fazendo correlações e dialogando com documentos, com um grupo de ex-alunas / atuais professoras atuantes, e, finalmente, construímos um diálogo que se fez através das

análises aos questionários respondidos pelas professoras de Psicologia da Educação da universidade pesquisada.

Nossas análises foram formadas em três momentos ou **três blocos analíticos**, nomeados da seguinte maneira: *documentos norteadores da prática, o papel da Psicologia da Educação na formação docente e o ensino da Psicologia da Educação*. À frente, daremos ênfase a cada uma dessas instâncias.

Documentos norteadores da prática: para compormos esse bloco analítico, aglutinamos, por afinidade, um grupo de questões, que são as de número 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 29. Feito isso, montamos a Tabela 15, que se mostra abaixo, juntamente às análises construídas:

Tabela 15 - Documentos que norteiam a prática - BLOCO 1

Perguntas feitas aos professores	Concordo muito	Concordo	Algumas vezes / indeciso	Discordo	Discordo muito	Total
16) Conheço o Projeto Pedagógico de meu curso	3	3	-	1	-	7
17) Tenho autonomia para reelaborar o plano de curso ao iniciar-se o período letivo	4	2	-	-	1	7
18) A concepção de professor expressa no Projeto Pedagógico de meu curso é clara.	2	4	1	-	-	7
19) Os espaços/tempos nos currículos que são destinados à Psicologia da Educação são insuficientes para efetuar um bom trabalho.	2	3	-	2	-	7
20) O Projeto Pedagógico do curso articula a disciplina Psicologia da Educação com as demais disciplinas do curso de formação.	-	2	-	4	1	7
21) Os conhecimentos da Psicologia da Educação se articulam a outros componentes formativos do curso.	-	5	1	1	-	7
29) Na escolha de meus objetivos e estratégias metodológicas junto-me a meus pares para construção coletiva.	-	1	1	4	1	7

Fonte: Organizado pela autora

Das sete professoras que responderam ao questionário aplicado aos professores, seis dizem que conhecem o PPC de seu curso, o mesmo número que diz ter total autonomia para reelaborar seu plano de curso a cada início de ano letivo. Suas respostas mostram o respeito percebido a uma autonomia relativa do professor, ao menos em um dos aspectos a que se refere a ampla definição do termo, admitida nos estudos da área, como nos pode esclarecer Contreras (2002, p. 194):

A reivindicação progressista das características trabalhistas do ensino esteve dirigida à autonomia como forma de praticar uma profissão que dignifica o trabalho, ao adotá-la de significado e de vontade e intenção criadora. [...] A desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado e a intensificação conduzem à perda de autonomia, perda que é em si mesma um processo de desumanização do trabalho (CONTRERAS, 2002, p. 194).

Foram também seis professoras que disseram que a concepção de professor expressa em seu PPC é clara (respostas relativas à questão de número 18). Essa proposição vai de encontro às nossas análises, feitas em relação a essa mesma variável nos PPC das licenciaturas que participam dessa pesquisa. Por nossa vez, encontramos Projetos Pedagógicos de Curso que, em sua maioria, não deixam claro o tipo de professor e aluno que pretendem formar, seu perfil, ou a perspectiva epistemológica que circunda essa visão de professor/aluno. Concluimos que as repostas das professoras não condizem com os resultados que encontramos nos PPC de curso em relação a uma concepção explícita de professor/aluno a se formar pelo viés desses documentos.

Em relação ao tempo e ao espaço destinado à disciplina nos programas, cinco professoras disseram que eles são insuficientes para se fazer um bom trabalho, duas disseram que sim, que, para elas, os espaços/tempos são suficientes.

Fazendo um contraponto com os PPC estudados por nós, podemos verificar que existe uma real variação nesse quesito, coexistindo unidades acadêmicas com excelentes espaços/tempos, com bons períodos de trabalho destinados à disciplina, enquanto outros são insuficientes para a disposição da mesma. Essa discussão nos remete à fala de Larocca (2000b), quando trata das disputas internas nas licenciaturas pela legitimação desta ou daquela disciplina. Podemos dizer, frente às respostas das professoras, que elas são direcionadas às realidades de cada curso e que seu respectivo PPC, direcionador de seus trabalhos, é elemento coerente em relação aos estudos feitos com os documentos.

Nas questões de número 20 e 21, perguntamos se o PPC de seu curso articula a disciplina Psicologia da Educação com as demais disciplinas do curso de formação

(questão 20); assim também, se há articulação com outros componentes formativos do curso (questão 21); e encontramos as seguintes respostas às proposições. Em relação à primeira pergunta, duas professoras disseram que sim, enquanto cinco responderam que não à inexistência de uma articulação no PPC entre a Psicologia da Educação e as outras disciplinas de seus respectivos cursos.

Já em relação à possível articulação entre a Psicologia da Educação e outros componentes formativos do curso (questão 21), obtivemos cinco respostas positivas, uma aponta que a articulação acontece algumas vezes, e uma diz que a articulação não acontece. Ao buscar um acordo entre as falas das professoras de Psicologia da Educação e os outros sujeitos que também foram questionados a esse respeito, encontramos 83% dos alunos das licenciaturas que dizem haver articulação entre a Psicologia da Educação e as disciplinas específicas de suas licenciaturas⁶⁹; já as professoras já formadas não fazem qualquer tipo de referência a eventos nesse sentido em suas formações.

As repostas das professoras são dissonantes das dos alunos, pois, em sua maioria, dizem não haver uma articulação entre a Psicologia da Educação e as outras disciplinas, mas é importante destacar que as professoras se referem à existência dessa articulação nos PPC dos seus cursos.

Na questão de número 29, indagamos às professoras se “na escolha de seus objetivos e estratégias metodológicas, juntam-se aos pares para uma construção coletiva”. A essa questão, nos foi respondido que, em sua maioria, não fazem esse tipo de trabalho. Soma-se um total de cinco professoras que não se juntam aos seus pares; uma delas disse que sim; e a última delas responde que algumas vezes se junta para elencar seus objetivos, estratégias e métodos de trabalho.

Algumas alternativas para essa característica de trabalho mais individualista do profissional pode passar por diversos motivos, mas elencaremos alguns que destacamos ao longo dessa pesquisa: estatuto precário do professor, que impede qualquer iniciativa de um trabalho em equipe a curto, médio ou para longo prazo; a falta de departamentos de educação nas faculdades específicas, elemento que se faz capaz de aglutinar ideias e projetos; falta de um PPC que deixe claro e explícito o

⁶⁹ Questão número 26 do questionário aplicado aos alunos das licenciaturas.

papel de fundamentação teórica e prática da disciplina; e a falta de tempo para administração da disciplina dentro da estrutura curricular dos cursos, não permitindo nenhum tipo de estratégia articuladora, com pena de não se poder cumprir minimamente a ementa disciplinar.

Ao pensarmos acerca do trabalho, muitas vezes solitário do professor universitário, nos reportamos aos dizeres de Lima & Filho (2009), quando colocam que:

As reflexões e ações geradas devem visar a busca de alternativas para possíveis modificações, não só na esfera microssocial de seu trabalho e de suas relações interpessoais, mas também no âmbito macro-organizacional que determinam aspectos constituintes da cultura organizacional e social (LIMA & FILHO, 2009, p. 79).

Em outras palavras, só podemos pensar em um trabalho articulado e de equipe entre os professores universitários quando os elementos organizacionais das instituições se alterarem e propiciarem uma cultura, dessas mesmas organizações, colegiada e coletiva, alterando os elementos já demonstrados acima, que servem de tropeço para as articulações entre os professores.

No segundo bloco de análises, tratamos das questões de número: 22, 26, 23, 25 e 27. Nesse conjunto de questões, abordamos **O papel da Psicologia da Educação na formação docente**, na perspectiva das professoras de Psicologia da Educação. Para facilitar o entendimento do agrupamento das questões, demonstramos na Tabela 16, a seguir, todas as perguntas e respostas obtidas e, logo depois, fazemos nossas observações acerca dos números produzidos:

Tabela 16 - O papel da Psicologia da Educação na formação - BLOCO 2

Perguntas feitas aos professores	Concordo muito	Concordo	Algumas vezes / indeciso	Discordo	Discordo muito	Total
22) Percebo a Psicologia da Educação como uma área de conhecimento que tem como função formar o professor	3	4	-	-	-	7
26) Os conhecimentos teóricos tratados pela Psicologia da Educação são fundamentais para se formar um bom professor.	3	2	-	-	2	7
23) Acredito que a Psicologia da Educação deve formar professores atentos aos processos de desenvolvimento humano e suas aprendizagens.	7	-	-	-	-	7
25) Existe a preocupação em se articular conteúdos ministrados e as etapas de escolaridade em que os alunos irão atuar em seu futuro trabalho.	4	2	-	1	-	7
27) Existe uma relação estreita entre a universidade e a escola básica para a socialização de trabalhos/experiências desenvolvidos.	-	2	4	1	-	7

Fonte: Organizado pela autora

As questões 22 e 26 do questionário trazem bastante similaridade. Na primeira, temos a máxima de que a Psicologia da Educação tem como função formar o professor e, na segunda, que seus conhecimentos teóricos são fundamentais para essa formação com qualidade.

Diante desse quadro, percebemos certa incoerência nas respostas recebidas, pois, à primeira questão proposta, obtivemos 100% de aprovação, isto é, as sete professoras concordaram que a função da Psicologia da Educação é formar o professor. Quando partimos para a segunda questão proposta, a de número 26, temos cinco professoras que dizem que os conhecimentos teóricos da Psicologia da Educação são fundamentais para se formar o professor, em comparação com duas que dizem que não, que os conhecimentos que advêm da disciplina não são fundamentais para essa formação. Vale ressaltar que, na pergunta anterior, essas mesmas professoras disseram que a Psicologia da Educação, como área do conhecimento, tem como função formar o professor. Dessa maneira, há uma contradição explícita nas repostas de duas professoras.

Diante desse quadro, achamos por bem buscar alguma variável dentro do perfil dessas professoras que pudesse justificar o paradoxo apresentado. Vejamos, no

Quadro 15, o elemento de conexão que une as professoras que responderam negativamente à segunda questão.

Quadro 15: Pergunta 26 - Os conhecimentos teóricos tratados pela Psicologia da Educação são fundamentais para se formar um bom professor?

Opinião	Tempo de profissão docente no Ensino Superior	Nível máximo de Pós-graduação	Licenciatura (s) em que dá aula	Tempo de trabalho com a disciplina Psicologia da Educação
Concordo	de 10 a 15 anos	Mestre (a)	Pedagogia	até 5 anos
	de 15 a 20 anos	Mestre (a)	Ciências Sociais, Pedagogia	de 15 a 20 anos
Concordo muito	até 5 anos	Mestre (a)	Ciências Biológicas, Química	até 5 anos
	de 15 a 20 anos	Mestre (a)	Geografia	de 5 a 10 anos
	mais de 20 anos	Doutorado	Pedagogia	mais de 20 anos
Discordo muito	até 5 anos	Doutorado	Música - Educação musical escolar, Música - Instrumento e canto	até 5 anos
	de 10 a 15 anos	Mestre (a)	Pedagogia	até 5 anos

Fonte: Organizado pela autora

Podemos entender, pelo perfil das professoras, que a variável que pode justificar a incoerência em suas respostas seria o pouco tempo de trabalho com a disciplina. Por estarem as duas lecionando a disciplina Psicologia da Educação no período entre 0 e 5 anos, então, tomaremos como válida a hipótese da pouca experiência em sala de aula com esse determinado conteúdo como sendo a causa motriz da contradição.

Ressaltamos, entretanto, a importância atribuída pelas docentes à disciplina na formação dos futuros professores, vendo-a como área de conhecimento que tem como função formar o professor. Nesse sentido, trazemos os achados que obtivemos em relação à mesma percepção no que se refere à disciplina por parte dos alunos, quando respondem às questões 33⁷⁰ e 34⁷¹ do questionário. Em suma, 78% dos alunos dizem

⁷⁰ Questão 33: A disciplina me trouxe muitos conhecimentos novos?

⁷¹ Questão 34: A disciplina não me acrescentou muito.

que a disciplina trouxe muitos conhecimentos novos e 77% que a mesma acrescentou muito em seus aprendizados.

Em relação às ex-alunas (atuais docentes), o resultado foi semelhante no que se refere ao papel da Psicologia da Educação como área do conhecimento que tem como função formar o professor com seus fundamentos teóricos. Durante a roda de conversa, pudemos ouvir que as atuais professoras se utilizam de quase todo o conhecimento adquirido durante as aulas que tiveram em suas graduações, em suas práticas cotidianas. Explicitaram a utilização dos fundamentos teórico-práticos da Psicologia da Educação em diversos momentos do cotidiano, para tratar de variados temas e situações que são colocadas, como, por exemplo: reflexões sobre os seus alunos; aspectos referentes à lida com as famílias; assuntos inerentes ao desenvolvimento cognitivo e sexual das crianças, assim, também, como questões ligadas à inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais.

Quando questionamos se “a Psicologia da Educação deve formar professores atentos aos processos de desenvolvimento humano e suas aprendizagens” (questão 23), obtivemos sete respostas positivas. Acreditamos ser consenso entre os professores de maneira geral esse papel atribuído à disciplina, ao estar alicerçada desde seu surgimento (ANTUNES, 2008; COLL, 1988; 1999; GUERRA, 2000), na incumbência de entender os mecanismos pelo quais se dão o desenvolvimento humano e, a partir disso, orientar os educadores acerca desses processos. É justamente nessa interface de saberes advindos da Psicologia da Educação que nascem vários estudos que pretendem explicar como se dá a aprendizagem das pessoas, principalmente nos ambientes escolares.

Em detrimento das respostas alcançadas no questionário aplicado junto às professoras, quando parametrizamos com os resultados alcançados através do questionário aplicado aos licenciandos, assim também, com relação ao discurso da ex-aluna A4 (integrante da roda de conversa), percebemos que, na prática, esses saberes acerca do desenvolvimento humano não estão sendo desenvolvidos de forma satisfatória.

Ao questionarmos os alunos das graduações em relação à compreensão sobre o desenvolvimento do aprendizado das crianças e jovens⁷², nos chama atenção que um percentual de 71,70% diz que pensou que fosse compreender melhor como se processa o aprendizado das crianças e jovens. A ex-aluna A4 diz também que suas aulas deixaram a desejar nesse quesito e aponta as lacunas que acredita que deveriam ter sido preenchidas, como, por exemplo, o estudo aprofundado das etapas do desenvolvimento das crianças (2017).

Acreditamos, dessa forma, que, apesar de haver consenso em relação à necessidade desses conhecimentos em Psicologia da Educação, na prática, eles não se efetivam. Podemos inferir que esse evento é decorrente de uma série de situações já elencadas durante nossa pesquisa, como, por exemplo: pouco tempo dispensado para a disciplina; o período destinado à sua efetivação no programa dos cursos; a proletarização do docente; a falta de interlocução com outros componentes curriculares, etc.

As questões que se seguem, de número 25 e 27, ainda em referência ao bloco que trata do *papel da Psicologia da Educação na formação docente*, referem-se a elementos já estudados por alguns pesquisadores (ALMEIDA, 2000; GUERRA, 2000; LARocca, 2000b; AZZI & BATISTA, 2000), que, nesse sentido, verificaram que sua ausência nas salas das licenciaturas afeta a formação dos futuros docentes de maneira direta e, principalmente, sua atuação na profissão.

Na de número 25, verificamos que, se os professores se “preocupam em articular os conteúdos ministrados na disciplina tendo como parâmetro a etapa escolar em que seus alunos irão atuar”. No total, obtivemos seis professoras que responderam que sim, e uma que não, que a ausência da articulação entre a Psicologia da Educação e o perfil do aluno da escola básica, onde seu aluno/futuro professor irá atuar, não interfere na formação do docente.

Acerca desse elemento, verificamos, nas questões de número 20⁷³ e 27⁷⁴ do questionário aplicado aos alunos licenciandos, algumas similaridades. Suas repostas

⁷² Questão número 13 do questionário aplicado aos alunos licenciandos: Pensei que fosse compreender melhor como se processa o aprendizado das crianças e jovens.

⁷³ Questão número 20 do questionário aplicado aos alunos licenciandos: A disciplina Psicologia da Educação procura (ou) dialogar com minha licenciatura/área de formação?

nos disseram que, nas percepções dos licenciandos, 85% deles pensam que a disciplina Psicologia da Educação procura dialogar com suas licenciaturas/áreas de formação. Constatamos também que 73% dos alunos dizem que seus professores se empenharam em aliar os conhecimentos da Psicologia da Educação e suas áreas de futura atuação como profissionais da educação. Esses dados servem para comprovar a coerência entre os dizeres das professoras formadoras e dos alunos licenciandos no que se refere às aproximações construídas em sala de aula com relação ao trabalho a ser desempenhado pelo futuro profissional.

Almeida (2000) elenca alguns desafios que, a seu ver, estão presentes nos diversos cursos de licenciatura. Dentre esses desafios, destacaremos um deles, pois cremos que seja um desafio que, para as licenciaturas estudadas, encontra-se quase superado:

Integração do conteúdo específico com o pedagógico, para facilitar a ocorrência de uma formação multidisciplinar do professor-docente, já que o futuro professor deve conhecer profundamente a área em que trabalha e compreender o fenômeno educativo em sua totalidade (ALMEIDA, 2000, p. 99).

Almeida (2000) traz a necessidade de repensarmos as mais variadas licenciaturas e coloca, como eixo central de sua reflexão, os aspectos intrínsecos dos alunos que frequentam o segundo segmento do ensino fundamental. Deixa clara a necessidade de pensarmos a formação dos futuros professores, traz para a sala de aula das licenciaturas essas especificidades de seu público, isto é, as características dos alunos pré-adolescentes e adolescentes, sem conceitos determinados, mas faz uma articulação entre Psicologia da Educação e esse extrato específico de alunos e seus desdobramentos cognitivos e sociais.

Já na última questão que compõe esse bloco de análise, questão 27, perguntamos aos docentes se “existe uma relação estreita entre a universidade e a escola básica para a socialização dos trabalhos/experiências que são desenvolvidos”. Afinal, esses alunos estão sendo formados para atuarem na escola básica e sairão de

⁷⁴ Questão número 27 do questionário aplicado aos alunos licenciandos: O professor se empenhou para aliar os conhecimentos específicos da Psicologia e a minha área de atuação profissional?

seus cursos como licenciados e muitas vezes desconhecem a realidade profissional que irão imergir, apesar de já atuarem no PIBID.

Na busca por compreender o motivo pelo qual somente uma professora disse que não existe em nenhum momento a relação entre a universidade e a escola básica para socialização de trabalhos e experiências, voltamo-nos ao perfil da profissional e detectamos que as licenciaturas em que atua são de Ciências Biológicas e Química.

Por não haver outro aspecto que faça distinção entre os respondentes, cremos que essa seja a explicação do fenômeno, isto é, voltando à discussão levantada por Larocca (2000b), que diz dos embates e das negociações que são feitos nas licenciaturas, e por serem as licenciaturas em que a professora atua as chamadas licenciaturas ‘duras’⁷⁵, nossa hipótese vai ao encontro de uma não abertura do próprio curso para certas aproximações com a educação básica e, na busca por balizar ainda mais nossas convicções, procuramos apreender o tempo disponível no PPC dos determinados cursos em relação à disciplina e constatamos que são os que de menos tempo dispõem para o trabalho com a Psicologia da Educação.

Na mesma confluência, o resultado obtido no questionário aplicado às professoras reflete os números que encontramos ao questionarmos os alunos licenciandos. Perguntamos, na questão de número 23, “se eles conseguiam ver claramente a aplicação das teorias estudadas em sua futura prática em sala de aula”, 66% disseram que sim, 28% em algumas vezes, e 6% disseram não perceber essa aplicação.

Esses resultados corroboram os que encontramos nos questionários destinados às professoras, em que conseguimos perceber que ainda existe uma lacuna a se enfrentar pelas formadoras de professores, na medida em que precisam tornar a Psicologia da Educação, nos cursos de licenciatura, “mais viva e dialética, mostrando um esforço dirigido para repensar a escola e a educação, subsidiando, ao mesmo tempo, o trabalho e as reflexões dos professores e futuros professores com o instrumental analítico de que dispõe” (LAROCCA, 2000b, p. 131).

⁷⁵ Alcinha dada às disciplinas das áreas das Exatas ou da Natureza, em contraponto ao codinome ‘mole’, quando se faz referência às Ciências Humanas (SOUZA, 2011).

Encaminhamo-nos para nosso terceiro e último bloco de análises, onde finalizamos nossas observações acerca do olhar das professoras formadoras de professores, tendo como mote centralizador as professoras de Psicologia da Educação de várias licenciaturas de uma determinada universidade. A essa categoria, nomeamos como: **O ensino da Psicologia da Educação**, e faremos nossas observações baseadas nas questões de número, 28, 30, 34, 35 e 33.

Iniciamos nossa análise dando ênfase à questão 28, em que perguntamos às professoras “quais são os temas mais trabalhados em sala de aula”. Podemos ver, logo a seguir, os dados averiguados dispostos na Figura 18 – Gráfico 7:

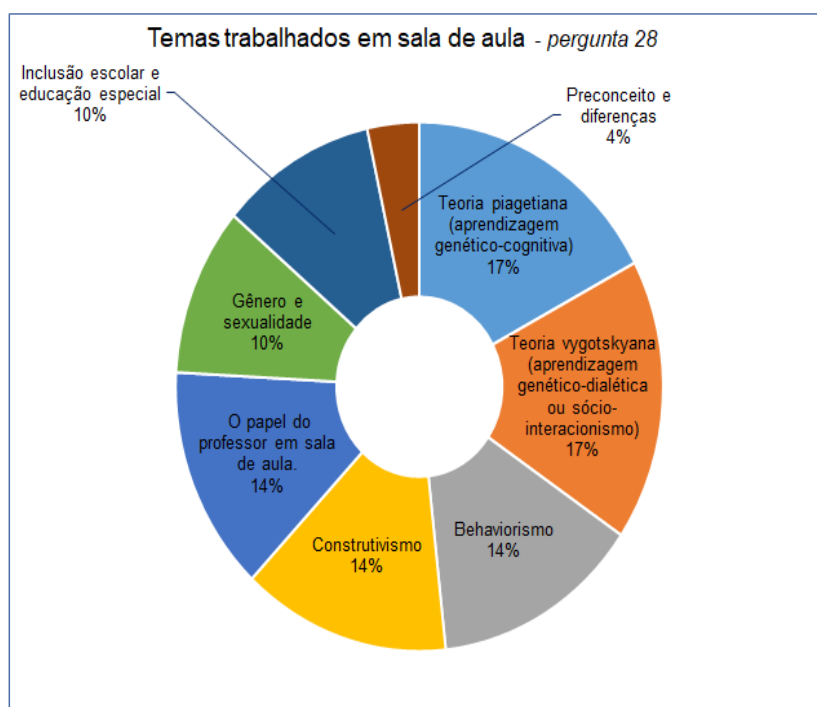


Figura 18 - Gráfico 7: Temas trabalhados em sala de aula
Fonte: elaborada pela autora

Podemos observar as respostas dadas por nossas professoras e, diante delas, fazer um contraponto em relação à mesma questão quando foi proposta aos alunos graduandos, observamos uma similaridade em relação às porcentagens percebidas, como destacamos a seguir na Tabela 17:

Tabela 17 - Temas trabalhados em sala de aula

Temas	Professoras	Alunos
Teoria piagetiana	17,0%	18,2%
Teoria vygotskyana	17,0%	19,0%
Behaviorismo	14,0%	11,2%
Construtivismo	14,0%	13,1%
O papel do professor em sala de aula	14,0%	10,2%
Gênero e sexualidade	10,0%	5,4%
Inclusão escolar e Educação Especial	10,0%	9,9%
Preconceito e diferenças	4,0%	7,5%
Gestalt	0,0%	5,5%
Total	100,0%	100,0%

Fonte: Organizado pela autora

Verificamos a existência de uma proporcionalidade nas proposições feitas por professores e alunos com relação aos temas mais trabalhados em sala de aula.

Ao distinguirmos quais temáticas eram as mais trabalhadas pelas professoras em suas aulas, também questionamos as escolhas dessas temáticas e conteúdos, no sentido de entendermos qual o critério de seleção dos mesmos. Nas questões 30 e 35, utilizamos as seguintes afirmações: “Justifico as escolhas de meus conteúdos/temas, tendo como critério norteador a formação para a profissão docente de meu aluno” (questão nº30); “justifico as escolhas de meus conteúdos/temas, tendo como critério norteador a área de atuação profissional de meu aluno” (questão nº35). Todas as professoras foram concordes nesse quesito, elas disseram que suas escolhas em relação aos temas a serem trabalhados em suas aulas de Psicologia da Educação encaminham-se de acordo com a futura carreira docente de seus alunos.

Para confirmar a assertiva anterior, na questão de número 32, construímos a seguinte afirmação: “Trabalho com autores e teorias com que mais me identifico”. Para essa afirmativa, obtivemos duas professoras que concordaram com a afirmação, uma disse que às vezes faz esse tipo de opção, e quatro delas discordaram, isto é, disseram que suas escolhas teóricas não estão relacionadas às suas preferências autorais.

Fica clara para nós uma disparidade em relação às respostas de duas professoras no que se refere às questões 30, 35 e 32, visto serem, de certa forma, perguntas que se contrapõem, pois, nas questões 30 e 35, existe consenso entre elas em relação ao critério de seleção de seus conteúdos e temas, uma vez que todas afirmam que o fazem tendo como base a formação para a profissão docente de seus alunos. Já na questão 32, duas professoras nos dizem que trabalham com autores e teorias com que têm maior identificação.

Na intenção de alcançarmos alguma resposta ao impasse exposto, buscamos explicar e/ou justificar a disparidade em relação às respostas das duas professoras e elaboramos duas possíveis análises: na primeira, pensamos que as professoras não apresentaram a devida atenção ao responder à questão proposta, e nossa outra conjectura vai dizer que elas acreditam ser possível fazerem suas escolhas temáticas tendo como base os dois critérios elencados nas perguntas, que são: o tipo de formação de seus alunos e, também, suas preferências autorais. Talvez, para as professoras, esses crivos de escolha não sejam excludentes.

Já na questão de número 34, utilizamos a seguinte afirmação: “busco articular as teorias estudadas e o cotidiano escolar das crianças e jovens”. Mais uma vez, todas as professoras responderam que sim, que elas adotam esse critério em relação à construção de suas aulas, construindo pontes entre as teorias e questões do cotidiano escolar.

Para compreendermos as maneiras pelas quais as professoras estão efetivamente trabalhando seus conteúdos em classe, buscamos averiguar que técnicas elas mais utilizam, visto também termos feito esse questionamento aos licenciandos. Tendo como base as respostas obtidas à questão 33, construímos a Figura 19 – Gráfico 8, onde expomos os percentuais encontrados em relação ao uso de determinadas técnicas pelas professoras das licenciaturas em sala de aula.

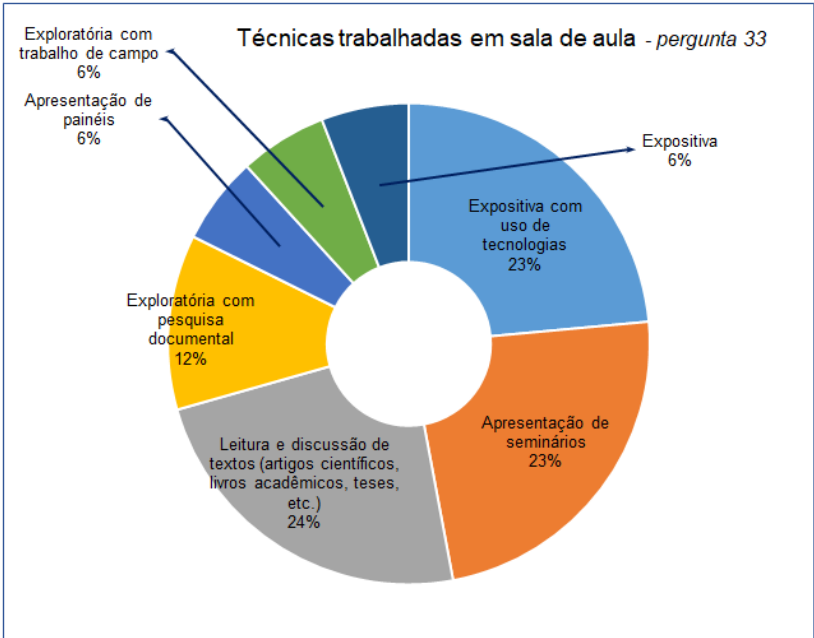


Figura 19 - Gráfico 8: Técnicas trabalhadas em sala de aula
Fonte: elaborada pela autora

Podemos observar as respostas dadas pelas professoras e, diante delas, fazer um contraponto em relação à mesma questão (número 32 do questionário aplicado aos alunos), quando é proposta aos graduandos.

Torna-se possível percebermos similaridades e discrepâncias em relação às respostas alcançadas, como destacamos a seguir na Tabela 18:

Tabela 18 - Técnicas trabalhadas em sala de aula

Técnicas	Professoras	Alunos
Expositiva	6,0%	29,0%
Expositiva com uso de tecnologias	23,0%	18,0%
Apresentação de seminários	23,0%	19,0%
Leitura e discussão de textos	24,0%	22,0%
Exploratória com pesquisa documental	12,0%	8,0%
Apresentação de painéis	6,0%	1,0%
Exploratória com trabalho de campo	6,0%	2,0%
Não soube opinar		1,0%
Total	100,0%	100,0%

Fonte: Organizado pela autora

Apesar de as professoras, em suas respostas, apontarem para bases metodológicas tradicionais, ao traçarmos um paralelo entre as respostas delas e as dos alunos, fica claro que a profissional formadora não consegue perceber sua atuação da mesma maneira como é vista por seu aluno. Na medida em que somente 6% das respostas apontam para aulas expositivas, em contraste com os números alcançados nos questionários dos alunos, que vão dizer que 29% das aulas utilizam-se dessa técnica/recurso (aulas expositivas).

O mesmo podemos dizer em relação às técnicas menos tradicionais. Enquanto as professoras dizem que se utilizam de apresentação de painéis e exploração de campo, em um percentual de 6% de utilização em suas afirmativas, os alunos dizem que esse tipo de técnica é utilizado na medida de 1 a 2% em suas aulas.

No trabalho de Biavatti, Brighenti e Souza (2015), que verifica as metodologias de ensino-aprendizagem que se mostram mais eficazes em relação à aprendizagem na percepção dos alunos e as mais utilizadas pelos professores em curso de ensino superior, 87% dos alunos consideram a metodologia expositiva como método de ensino mais utilizado por seus professores. Observa-se que, nessa pesquisa, apenas 39% dos alunos consideram esse método ou técnica como muito eficaz para o seu aprendizado.

Pudemos averiguar, em nossa pesquisa, por meio da questão de número 31 – “Acredito que os conteúdos da disciplina são abordados de forma satisfatória” –, que, na visão das professoras, os conteúdos e a abordagem cumprem seu papel, isto é, as teorias são trabalhadas por meio de técnicas e recursos que permitem sucesso na aprendizagem, mas, contrapondo-se ao estudo apresentado acima (BIAVATTI; BRIGHENTI & SOUZA, 2015), 68% dos alunos de nossa pesquisa se dizem satisfeitos com as metodologias aplicadas em sala de aula⁷⁶.

Podemos dizer, quanto aos procedimentos técnicos e recursos metodológicos das professoras das graduações, junto a Anastasiou (2001, p. 9), que “experiências com novas formas de enfrentamento dos quadros teórico-práticos dos cursos de graduação vêm sendo feitas, ainda que numericamente minoritárias”, mas que essas

⁷⁶ Questão 29 do questionário aplicado aos alunos das licenciaturas: Os conteúdos da disciplina são abordados de forma satisfatória.

novas práticas devem ser maciçamente instauradas, ainda mais quando tratamos das licenciaturas, incluindo a “construção coletiva de projetos pedagógicos institucionais e de cursos, revisões metodológicas na direção de um processo dialético de construção do conhecimento, evidenciando atividades de ensino com pesquisa” (ANASTASIOU , 2001, p. 9), tornando possível uma formação afeita aos preceitos que a subsidiam, com formação profissional mais qualificada, atualizada e condigna aos desdobramentos práticos dos profissionais que forma.

7 Conclusão

Buscamos entender, através desta pesquisa, por meio da investigação nos PPC de várias licenciaturas e pela perspectiva dos alunos graduandos, de ex-alunas já formadas e de professores de Psicologia da Educação, o papel que desempenha a Psicologia da Educação na formação de professores. Enfatizando as expectativas e percepções desses sujeitos, em especial do aluno graduando, e percebendo seus desdobramentos na prática da profissão docente, fomos na direção de uma pesquisa que buscava o local da Psicologia da Educação na formação de professores.

Tendo como pergunta central: “O ensino de Psicologia da Educação, da forma como é desenvolvido hoje, atende às expectativas dos alunos das licenciaturas em relação às aprendizagens para a profissão docente, e, nesse sentido, quais são as percepções desses alunos no que se refere à Psicologia da Educação e à formação profissional?”, atentamo-nos para outros três elementos, que, de maneira direta, nos respondem também a essas indagações: os PPC das licenciaturas, os ex-licenciandos já professores e os docentes de Psicologia da Educação.

Durante nosso percurso de pesquisa, questionamos os vários atores envolvidos no processo de formação inicial para professor de uma universidade importante no Estado de Minas Gerais. Aplicamos questionários aos alunos graduandos e aos professores de Psicologia da Educação. Construímos uma roda de conversa com alunas egressas das licenciaturas que já atuavam como professoras regentes de sala de aula e, finalmente, fizemos um estudo em relação ao lugar que ocupa a Psicologia da Educação nos documentos de base dos cursos de licenciatura, os PPC.

Para alcançarmos nosso intento, nos debruçamos por sobre a literatura da área, que nos esclareceu acerca de como o ensino de Psicologia da Educação nos cursos de formação vem sendo oferecido. Verificamos a viabilização de um ensino restrito à transmissão de conteúdos referentes aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e seus respectivos fundamentos teóricos (GUERRA, 2000). Percebemos ainda o aspecto conservador da Psicologia da Educação e uma concepção dicotomizante (SILVA, 2003) do processo de ensinar e aprender, fenômeno que

acaba, segundo alguns estudos, por direcionar o educador a “perceber o processo de aprender do aluno como algo individual, sem relação, portanto, com o seu trabalho, o ensinar” (SILVA, 2003, p. 30).

Iniciamos o percurso metodológico de nossa pesquisa com a reunião de informações sobre a disciplina Psicologia da Educação pelo estudo dos PPC. Dessa forma, entendemos as relações explicitadas nos documentos com a Psicologia da Educação, suas concepções de formação de professor e concepção de aluno. Ao analisarmos dez Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas investigadas, no que tange ao lugar da Psicologia da Educação na formação de professores, encontramos alguns elementos que merecem destaque.

Observamos o semestre de oferta da disciplina Psicologia da Educação e sua carga horária, assim como as relações estabelecidas no PPC com a Psicologia da Educação. Percebemos as referências diretas à disciplina constantes no documento e a concepção de formação de professor e de aluno explicitadas.

Em relação ao primeiro item explicitado, o semestre de oferta e carga horária disponibilizada para a disciplina, concluímos que existe grande variedade em relação à estrutura de disponibilização da disciplina em termos de semestre e horas ofertadas, a depender da licenciatura em estudo.

Tratando das relações estabelecidas nos PPC com a Psicologia da Educação, verificamos que somente dois PPC fazem referência direta em seu texto à disciplina curricular, em relação à formação do futuro profissional da Educação. E quando buscamos averiguar quais os PPC se referenciavam à concepção de formação de professor, encontramos cinco que se posicionam no sentido de definirem o tipo de profissional que provisionam formar.

Em relação à concepção de aluno sustentada nos cursos de formação, nos deparamos com dois documentos ocupando-se da temática. Os dados encontrados demonstram a pouca carga horária destinada à disciplina na maioria dos cursos e uma localização na estrutura curricular que oblitera uma articulação mais contundente com as outras disciplinas do curso, principalmente as que se referem à formação de professor.

Os documentos legais que legitimam o funcionamento dos cursos em questão deixam de dizer sobre elementos essenciais para as tomadas de posição em relação à disciplina Psicologia da Educação, assim, também, sobre condutas em relação ao perfil de aluno e profissional que se deseja formar nesses cursos. Essa vacância abre espaço para um ecletismo individual de cada gestor, professor e coordenador de curso, pois, onde não se tem uma fundamentação epistemológica bem demarcada e explícita, abrem-se brechas para inovações e/ou rupturas em relação ao que se pensa ser desejável na formação do professor.

Ouvimos os alunos das licenciaturas sobre suas expectativas com relação à disciplina, assim, também, sobre como percebem essa disciplina em suas formações. Além disso, construímos um perfil desse aluno, caracterizando suas especificidades, observando o pressuposto de que a Psicologia da Educação é uma necessidade formativa nas licenciaturas, que se apresenta como constituinte daquilo que cremos ser um item importante da profissionalização docente.

Dos 159 alunos que responderam ao nosso questionário, verificamos a predominância do sexo feminino, no valor total de 118 alunas, que estão matriculadas em maioria nos cursos de Música, Artes Plásticas, Pedagogia e Ciências Biológicas. No universo total de respondentes, encontramos 32,2% de alunos matriculados dentro da faixa de idade ideal, 18-24 anos. Em relação à formação prévia, em nível de Ensino Médio, constatamos que 8,18% dos pesquisados são formados na modalidade Magistério, 47,8% são formados no tópico de formação 'Outros', 27,04% no Científico e 16,98% no Ensino Técnico.

Diante de nossa questão central de pesquisa, podemos dizer que nossos alunos das licenciaturas, ao ingressarem em seus cursos de formação, tinham expectativas positivas em relação à disciplina Psicologia da Educação. Em maioria, sempre desejaram cursar a disciplina e, ao iniciarem suas licenciaturas, acreditavam ser a disciplina Psicologia da Educação essencial para sua formação de professor.

Em números, temos a seguinte representação com relação às expectativas dos licenciandos: 76,7% dos alunos sempre desejaram cursar a disciplina; 82,4% dos alunos sempre tiveram boas expectativas em relação à disciplina; 85,5% dizem que, ao iniciarem suas licenciaturas, acreditavam ser essencial para sua formação de

professor a disciplina Psicologia da Educação; e 1,89% de alunos disseram ainda não compreender as contribuições que a Psicologia da Educação pode ofertar no dia-a-dia de sala de aula.

Compreendemos que eles têm percepções positivas em relação às suas aulas de Psicologia da Educação, vendo como um acréscimo de conhecimento e com boas lembranças as práticas elaboradas por seus professores em sala de aula, apesar de perceberem as técnicas utilizadas como conservadoras e tradicionais. Dizem, em maioria, que existe o diálogo entre a Psicologia da Educação e suas áreas específicas de formação na graduação e são categóricos quando falam que a Psicologia da Educação, junto às disciplinas específicas de suas licenciaturas, se complementaram, mas demonstram insatisfação com relação aos meios pelos quais o diálogo entre a disciplina Psicologia da Educação e as áreas específicas de cada curso acontece, faltando relacionar teoria e prática, declaram que as atividades são as rotineiras das licenciaturas.

Apesar das percepções positivas em relação à disciplina, eles questionam a pouca compreensão acerca do desenvolvimento do aprendizado das crianças e jovens e, em relação ao aprofundamento dos conteúdos curriculares em sala de aula, conseguem ter um pensamento crítico a respeito dessas mesmas práticas. Somente metade dos alunos se sente preparada para lidar com a realidade do cotidiano escolar, fazendo ponte entre teoria-prática, apesar de quase a totalidade dizer que consegue refletir criticamente acerca das questões que envolvem os conteúdos estudados e as práticas do cotidiano.

No que se refere às lembranças acerca dos conteúdos que foram ministrados nas aulas de Psicologia da Educação, nos chama atenção o total de 91,18% de alunos que dizem se lembrar com clareza dos conteúdos estudados. E, ao afirmarmos que as aulas eram superficiais, sendo as teorias estudadas fora da realidade das escolas, temos 91,83% de alunos que não concordam com a assertiva.

Todos os elementos destacados corroboram a ideia de que as expectativas dos alunos em relação à Psicologia da Educação são em maioria atendidas, visto também o grau de satisfação alcançado no decorrer da formação. Ao medirmos suas expectativas e percepções em relação à disciplina, é possível dizer que, na formação

docente, o local dedicado à disciplina deve ser reservado. Devemos, nesse sentido, nos atentar para sua diminuição ou retirada dos currículos das licenciaturas, pois medidas dessa natureza impactam negativamente na profissionalização do docente.

Às alunas egressas, atuais professoras regentes de turma, questionamos acerca de suas lembranças em relação às aulas de Psicologia da Educação que tiveram, em seus cursos, seus aprendizados, suas possíveis lembranças boas e/ou ruins, assim também como fazem em seu dia-a-dia com relação aos conhecimentos que construíram durante as aulas que tiveram. Buscamos entender se, em sala de aula, na medida da efetivação dos acontecimentos corriqueiros e cotidianos, conseguem fazer conexões com as teorias e conteúdos estudados.

Na busca por compreender se o que se ensina nas salas de aula de Psicologia da Educação consegue de fato instrumentalizar o futuro profissional da Educação para o exercício da profissão, adotamos a roda de conversa como metodologia. Dessa maneira, foi possível uma conversa com quatro ex-alunas das licenciaturas e ex-integrantes do PIBID, atuais professoras.

As quatro ex-alunas destacaram lembranças positivas e negativas em suas narrativas. Argumentaram que tiveram aulas muito vagas, irrelevantes, várias professoras durante a formação, pouco acréscimo educacional, aulas desprovidas de reflexão e ausência de práticas e estudos com jogos e brincadeiras. Em contraposição, trazem à tona suas lembranças positivas, em que dizem terem tido aulas boas, bem criteriosas. Há a narrativa da existência de uma professora muito significativa na formação, de perfil ativo, muito dedicada, possibilitando, dessa forma, a construção de conhecimento.

Das quatro integrantes da roda de conversa, três deixaram bem demarcada, em suas falas, a importância de tudo que estudaram na disciplina Psicologia da Educação. Elas dizem que os tópicos estudados nas disciplinas que fizeram parte de seus percursos formativos foram de grande valia na consolidação de suas práticas, assim, também, rememoraram como se reportam na prática a esses conhecimentos, trazendo os conteúdos estudados no auxílio e orientação em cada fase do desenvolvimento de suas crianças.

Para finalizar nosso percurso metodológico, montamos o perfil do professor que ministra a disciplina Psicologia da Educação na universidade pesquisada. Encontramos suas prioridades em relação às teorias e práticas trabalhadas em sala, buscando saber se essas aulas são capazes de instrumentalizar o futuro professor a uma prática docente que atente para as características psicológicas intrínsecas de cada sujeito aprendente.

Obtivemos sete respostas aos questionários aplicados aos professores de Psicologia da Educação, sendo todas mulheres com idade variável, estando: quatro acima de 50 anos, duas entre 35 e 50 anos e uma professora entre 25 e 35 anos. Todas têm formação também diversificada: duas delas possuem doutorado na área de Psicologia e as outras possuem mestrado, sendo que uma tem formação na área de Educação, cinco em Psicologia, e a última tem mestrado em outra área não identificada. Somente duas professoras são efetivas em seus cargos, apesar de serem contratadas por 40h semanais e possuírem acúmulo de encargos para além da docência, como, por exemplo, coordenação de curso, coordenação de pesquisa, entre outros.

Dos sete professores que responderam ao questionário, seis dizem que conhecem o PPC de seu curso e têm total autonomia para reelaborar seu plano de curso a cada início de ano letivo, falam também que a concepção de professor expressa em seu PPC é clara. Em relação ao tempo e espaço destinado à disciplina Psicologia da Educação nos programas, cinco disseram que são insuficientes para se fazer um bom trabalho.

Em relação à articulação disposta no PPC das licenciaturas entre Psicologia da Educação, as demais disciplinas e outros componentes formativos do curso, cinco profissionais responderam que há inexistência de uma articulação. Ao falarmos da construção coletiva na escolha de objetivos e estratégias metodológicas, cinco professoras disseram que não se juntam para estruturarem trabalhos nessa perspectiva.

Com relação ao papel da Psicologia da Educação na formação docente, todas percebem a disciplina como uma área do conhecimento que tem como função formar o professor, e cinco delas dizem que os conhecimentos teóricos da Psicologia da

Educação são fundamentais para se formar o profissional da Educação. É consenso entre as professoras o papel atribuído à disciplina de formar professores atentos aos processos de desenvolvimento humano e suas aprendizagens. Nesse sentido, seis professoras disseram que se preocupam em articular os conteúdos ministrados na disciplina tendo como parâmetro a etapa escolar que seus alunos (futuros professores) irão atuar. Agora, em relação à existência de uma relação estreita entre a universidade e a escola básica para a socialização dos trabalhos/experiências que são desenvolvidos, não houve consenso entre as repostas.

O ensino de Psicologia da Educação promovido por esses profissionais prioriza algumas teorias em detrimento de outras, disponibilizamos o *ranking* obtido a seguir: Teoria vygotskyana, 17%; Teoria piagetiana, 17%; Construtivismo, 14%; Behaviorismo, 14%; O papel do professor em sala de aula, 14%; Inclusão escolar e Educação Especial, 10%; Gênero e sexualidade, 10%; Preconceito e diferenças, 4%; e Gestalt, 0%. Essas mesmas teorias vão ao encontro das reais necessidades dos futuros educadores, de suas expectativas em relação à disciplina, pois existe uma proporcionalidade nas proposições feitas por professores e alunos com relação aos temas mais trabalhados em sala de aula. Todas as professoras disseram que suas escolhas em relação aos temas/teorias a serem trabalhados em suas aulas de Psicologia da Educação vão ao encontro da futura atuação docente de seus alunos.

Destacamos, também, as técnicas/métodos mais utilizados pelas professoras em suas aulas: Expositiva, 6%; Expositiva com uso de tecnologias, 23%; Apresentação de seminários, 23%; Leitura e discussão de textos, 24%; Exploratória com pesquisa documental, 12%; Apresentação de painéis, 6%; Exploratória com trabalho de campo, 6%. Podemos averiguar uma alta porcentagem de técnicas/métodos tradicionais dando o formato das aulas, mas, apesar dessa constatação para as professoras, os conteúdos da disciplina são abordados de forma satisfatória, uma vez que os conteúdos e a abordagem cumprem seu papel, isto é, as teorias são trabalhadas por meio de técnicas e recursos que permitem sucesso na aprendizagem dos alunos.

O que nós idealizamos em relação ao nosso estudo no que se refere à disciplina Psicologia da Educação foi um descortinar de seu papel nas licenciaturas, na perspectiva dos alunos licenciandos, permitindo que nossas descobertas colaborem

para a compreensão da dinâmica educativa nas salas de graduação. Nesse sentido, compreendemos que eles têm percepções positivas em relação às suas aulas de Psicologia da Educação, vendo como um acréscimo de conhecimento e com boas lembranças as práticas elaboradas por seus professores em sala de aula, apesar de perceberem as técnicas utilizadas como conservadoras e tradicionais.

Diante do quadro apresentado, esperamos que nossos estudos oportunizem reflexões em relação às licenciaturas e à importância dada à Psicologia da Educação em seus Projetos de Curso e que propiciem também análises sobre a formação docente e os percursos percorridos pelos licenciandos para se tornarem professores, pensando nos enfrentamentos do dia-a-dia da profissão docente.

Esperamos que as análises destacadas adquiram ouvintes nos cursos de formação, como desdobramento lógico desse fato proposto, e que as análises reverberem nos formadores de professores, atentando para a importância de pensarmos na formação dos docentes pela perspectiva dos alunos graduandos, pois, na verdade, o papel de destaque da graduação deve recair sobre esse sujeito, servindo a Psicologia da Educação e seus formadores não como elementos decisivos na construção do profissional, mas como secundários.

Terminamos nossas reflexões com a alusão direta a Paulo Freire (1996, p. 14), que, ao pensar sobre os aspectos e processos educacionais, nos permite o inacabado como perspectiva “sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser educando”, sabedores de que a formação do profissional docente só carregará essa coerência quando a “educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 2007, p. 44).

Dessa maneira, com o pensamento no inacabado e refletindo a formação de professores como elemento de inconclusão, conclamamos aos responsáveis pela materialização dos PPC das mais variadas licenciaturas, coordenadores de cursos e professores de Psicologia da Educação, que possam ter como objeto de análise perpétuo o papel incontestável que ocupa, na formação de professores, a disciplina curricular Psicologia da Educação.

Meditando diante das expectativas geradas e das percepções experimentadas no decorrer da formação dos licenciandos, promovidas pelos dispositivos da Psicologia

da Educação, temos que considerar a responsabilidade que nos cabe a todos, formadores de professores, em relação aos professores iniciantes e sua permanência, ou não, na carreira, haja vista os desdobramentos práticos em sala de aula e as situações a que são submetidos todos os dias, nas quais são fundamentais os conhecimentos advindos da Psicologia da Educação.

Na direção de uma pesquisa que buscava o local da Psicologia da Educação na formação de professores, compreendemos que, além de esperados pelos futuros professores, os conhecimentos advindos dessa ciência são fundamentais para uma prática crítica e coerente com as necessidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças e jovens que serão educados em nossas escolas.

ACCÁCIO, L. O. **Formando o professor primário: a Escola Normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. UENF, s/d.

_____. **A escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro: o currículo do curso de formação do professor**. IX Seminário nacional de estudos e pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2012.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABACKERLI, A. J.; MIGUEL, P. A. C. & SALOMI, G. G. E. **Servqual x Servperf: comparação entre instrumentos para avaliação da qualidade de serviços internos**. Gestão da Produção. V. 12 N. 2 p.279-293, maio-ago/2005.

ALMEIDA, D.; COSTA, A. F. B & SANTOS, M. A. R dos. **Aplicação do coeficiente alfa de Cronbach nos resultados de um questionário para avaliação de desempenho da saúde pública**. XXX Encontro Nacional de Engenharia de Produção. ENEGEP. Maturidade e desafios da Engenharia de Produção: competitividade das empresas, condições de trabalho e meio ambiente. São Carlos, 2010.

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. **Sabres docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.33, n. 2, p.281-295, maio/ago. 2007.

ALMEIDA, P. C. A. Discutindo a relação professor-licenciado e aluno-adolescente à luz da formação em Psicologia. In: In SADALLA, A. M. F. de A; AZZI, R. G & BATISTA, S. H. S. da S. (orgs.). **Formação de Professores: discutindo o ensino de Psicologia**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2000.

_____. **Os saberes necessários à docência no contexto das reformas para a formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ALMEIDA, R. S; ALVES, C. B. et al. **O professor de ensino médio e a psicologia em seu cotidiano escolar: Professor de ensino médio-psicologia**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v.11, n.1, Jan.-Jun, 2007.

ALVES, T. de C.; LONGARIZI, A. M. **A Psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores**. Revista Semestral da Associação

Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). V.13, n. 1, Jan./Jun., 2009.

ALVES, A. E. S & MELLO, F. M. de. A mercantilização do ensino superior e os impactos no processo de trabalho docente. In. X Seminário Nacional do HISTEDBR. Unicamp, jun. 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/871-2878-1-pb.pdf>. Acesso em: 21 de jan. de 2019.

AMBROSETTI, N, B; NASCIMENTO, M. das G. C. de A., et al. **Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória**. Campinas: Papirus, 2001.

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

ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v. 12, nº 2, p. 469-475, jul/dez de 2008.

ARAUJO, D. A. de C.; ARAUJO, G. F. **Psicologia da Educação: uma disciplina em crise no pós-constructivismo**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v.16, nº.1, p. 143-151, jan/jun. de2012.

ARICA, J; HORA, H. R, M da &MONTEIRO, G, T, R. **Confiabilidade em questionários para qualidade: um estudo com o coeficiente alfa de Cronbach**. Produto & Produção, vol. 11, n. 2, p. 85-103, jun. 2010.

ARIÈS, Phillipe. **A criança e a vida familiar no Antigo Regime**. Lisboa: Relógio D'Água, 1988.

ASSUNÇÃO, M. M. S. de. **Psicologia da Educação e a construção da subjetividade feminina (Minas Gerais – 1920 – 1960)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

AZEVEDO, T. **Consistência interna e Confiabilidade | Estatística e Pesquisa**. Psicoativo.com. Disponível em: <http://psicoativo.com/2017/10/consistencia-interna-confiabilidade-estatistica-pesquisa.html>. Acesso em: 01 dez. 2017.

AZZI, R. G; SADALLA, A. M. F. de A; & BATISTA, S. H. S. da S. (orgs.). **Formação de Professores: discutindo o ensino de Psicologia**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2000.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisa Survey**. 2ª ed. Belo Horizonte, MG. Edições UFMG, 2003.

BALBACHEVSKY, E. & HOLZHACKER, D. O. **A profissão acadêmica no Brasil: evolução nos últimos 10 anos**. Documento de trabalho-Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo-NUPES, 2005.

BALL, S. J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, v.15, n. 002, Universidade do Minho: Braga, Portugal, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições70, 1977. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/RonanTocafundo/bardin-laurence-anlise-de-contedo>. Acesso em 01 de jan. 2018.

BARROS, A. da S. X. **Expansão da educação Superior no Brasil: limites e possibilidades**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015.

BASTOS, A.V. B. Organização e cognição: o que emerge desta interface? In: RODRIGUES, S. B., PINA, M. (orgs.). **Estudos Organizacionais: Novas perspectivas na administração de empresas**. São Paulo: Iglu, 2000.

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

BIAVATTI, B. T; BRIGHENTI, J. & SOUZA, T. R de. **Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos**. Revista GUAL, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 281-304, set. 2015. Acesso em: 01, out., 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Alexandre%20Xavier/Desktop/textos%20gest%C3%A3o/pedagogia%20empresarial/34582-139148-1-PB.pdf>.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M.L.T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. 14º ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRANCO, L. M. C. **Psicologia para quê? – a psicologia ensinada e a psicologia praticada – subsídio para a compreensão do papel do professor**. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo: 1988.

BARNCO, M. L. F. R. B. **A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 3, p.783-798, jul./set. 2014; Acesso em: 01, ago., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014005000013>.

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica**. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

_____. **Proposta de Diretrizes para formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de Nível Superior**. Brasília: MEC/SEB, maio, 2000.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução n.02, de 1 julho de 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 01 ago, 2018.

_____. **Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2015**. 2. ed. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

_____. Lei 9.394. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de dezembro de 1996.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2008. Brasília: MEC/ Inep, 2009. Disponível em: <http://www.ensinosuperior.inep.gov.br/> . Visto em: 12 mar. de 2016.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid. 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em 05 jun. 2017.

_____. Decreto no 7.219, 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de jun de 2010.

_____. **Lei no 12.796, 04 de abril de 2013**. Lei que altera a Lei 9.394/96 e incentiva a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica mediante Programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes

matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de abr. de 2013.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Básico. 1998.

_____. Constituição. **Constituição Federativa do Brasil**: promulgada em 5 outubro de 1988. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 01 mai. 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

_____. Diretoria de formação de professores da educação básica – deb. **Relatório de gestão PIBID**. 2013. Disponível: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf> . Acesso em 05 jun. 2017.

BRITO, R. M de. **Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil**. Programa de pós-graduação em educação da Universidade federal do Amazonas. s/d.

BRITO, M. R. F. **ENADE 2005: Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas**. Avaliação, Campinas; São Paulo 2007, vol.12, n.3, pp.401-443. 2007 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772007000300003>> Acesso em ago. 2018.

BUENO, B. O & OLIVEIRA, A. S de. **Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores**. Educ. Pesqui., São Paulo, 2013.

BUNCHAFT, A.F & GONDIM, S.M.G. **Grupos focais na investigação qualitativa da identidade organizacional: exemplo de aplicação**. Rev. Estudos de Psicologia, PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 63-77, maio/agosto 2004.

BZUNECK, J. A. **A psicologia educacional e a formação de professores: tendência contemporânea**. Psicologia Escolar e Educacional, Londrina, v. 3, n. 1, 1999.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto alegre: Artemed, 2006.

CARDOSO, M. R. G. **O professor do Ensino Superior hoje: perspectivas edesafios**. Cadernos da Fucamp, v.15, n.23, p.87-106, 2016.

CARLOMAGNO, M. C. & ROCHA, L. C. da. **Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica**. Revista eletrônica de Ciência Política, 7 (1): p.173-188, 2016.

CARVALHO, J. S. F. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CASTANHA, A. P. **Pedagogia da moralidade: a ordem civilizatória imperial**. HISTEDOPR (GT local do HISTEDBR), s/d.

CHAKUR, C. R. S. L. A influência da psicologia na educação e a recepção do construtivismo no Brasil. In: **A desconstrução do Construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP, p. 27-30, 2014.

CHAGAS, V. **Formação do Magistério**. São Paulo, Atlas, 1976.

CHARLOT, B & SILVA, V. A. da. **De Aberlado até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes**. Educar- UFPR, Curitiba, n.37, mai./ago. 2010;

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, 2, 177-229, 1990.

COELHO, A. M. S. & PEREIRA, J. E. D. **Olhar o magistério "no próprio espelho": O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente**. Rev. Port. de Educação vol.30 no.1 Braga jun. 2017.

COLL, S. (org.). **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Conocimiento psicológico y práctica educativa: introducción a las relaciones ente psicologia y educaión**. Espanha: Baranova temas universitários, 1988.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, C. dos R. **Psicologia e formação do pedagogo: análise da disciplina Psicologia da Educação na UFG/RC (1988-2014)**. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão, 2015.

COSTA, D. de M. D. **A CEAE e a formação de recursos humanos para a educação**. R. Bras. Estudos Pedagógicos. Brasília, mai/ago. 1978.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRONBACH, J. L. **Coefficient alpha and the internal structure of tests.** V. 16. No. 3, p. 297-334, Psychometrika, Setembro de 1951.

CUNHA, M. I. da. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, maio/ago. 2006.

CURY, C. R. J. **A formação docente e a educação nacional.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf. Acesso em: 02 de Mai. 2017.

DEMARTINI, Z. & ANTUNES, F. **Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, 1993.

DUBAR, C. **Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos.** Campinas, Educação e Sociedade, vol 19, n. 62, 1998.

DUBAR, C. **Identidade profissional em tempos de Bricolage** (entrevista com Claude Dubar). Rio de Janeiro, Revista Contemporaneidade e Educação, 9:152-156, 2001.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ETZIONI, A.(org.) **The semi-professions and their organisation.** Nova York: Free Press, 1969.

FELIPE, D. A.; FRANÇA, F. F.; PEREIRA, L. A. **Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem.** UEM – Maringá.

FERNANDES, J. et al. **PIBID como espaço de formação docente.** Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20266>. Acesso em: 19 out. 2016.

FERNANDES, E. de G. T. **Alfabetização, letramento e a formação do professor-alfabetizador: possibilidades apresentadas pelo Pibid.** 179 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

FERNANDES, C. **Invenção da imprensa.** Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/historiag/invencao-imprensa.htm>>. Acesso em 07 de fev. de 2018.

FERREIRA, M. G. (Resenha). SELLTIZ, WRITSMAN, COOK. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** Cad. Pesq., São Luis, v. 9, n. 1, p. 71 - 75, jan./jun.1993. Disponível em :

<http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/resenha>. Visto em: 01 de jan. 2018.

FERREIRA, A. A. L. **A pluralidade do campo psicológico: principais abordagens e objetos de estudo**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2010.

FINI, L. D. T. **A situacionalidade da Psicologia Educacional – adolescência nos cursos de licenciatura da UNICAMP**. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 1987.

FLEET, A. A. V. **Charles Judd's psychology of schooling**. Elementary School Journal, n.76, 1976.

FLEXOR, M. H. O. **Aprender a ler, escrever e contar no Brasil do século XVIII**. Filologia e lingüística. USP, Humanitas, São Paulo, nº 4, p. 97-157, 2001.

FLORES, M. A. **Discursos do profissionalismo docente**. Revista Brasileira de Educação. v.19, n.59, out/dez., 2014.

FONTANA, R. & CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Saraiva, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANGELLA, R. de C. P. & DIAS, R. E. **Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores**. Educação Unisinos, 22(1), jan./mar, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, H.; O, M; et al. **O método de pesquisa survey**. Revista de Administração, São Paulo, v.35, n.3, jul. set. 2000a.

FREITAS, H. C. L. de. Prefácio à obra. In SADALLA, A. M. F. de A; AZZI, R. G & BATISTA, S. H. S. da S. (orgs.). **Formação de Professores: discutindo o ensino de Psicologia**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2000b.

FREITAS, H. C. L. de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educ. Soc., vol.28, n.100, p.1203-1230, 2007.

GATTI, B. **O que é psicologia da educação? Ou o que ela pode vir a ser como área de conhecimento?** In: Psicologia da Educação. São Paulo. nº 5, p.73-90, 1997.

_____. **Formação de professores e carreira: problemas e movimento de renovação.** Campinas: Autores Associados, 2000a.

_____. **Possibilidades de enfoques no campo da Psicologia da Educação.** In: Psicologia da Educação. São Paulo. n° 9, p.09-14, 2000b.

_____. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Liber Livros, 2007.

_____. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livros, 2005.

_____. **Psicologia da educação: conceitos, sentidos e contribuições.** Psicol. educ., São Paulo, n. 31, p. 7-22, ago. 2010b. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-9752010000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 nov. 2016.

_____. **Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2008. 2v. Relatório de Pesquisa.

_____. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educ. Soc., v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez., 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Visto em: 21 abr. 2016.

GAUTHIER, C; et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C & TARDIF, M. **La pédagogie: théorie et pratique de l'Antiquité à nos jours.** Montréal: Chenelière Éducation, 2012.

GHEDIN, E.; F, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GHEDIN, E. et al. **Formação de professores: Caminhos e descaminho da prática.** Brasília: Liber Livro, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIMENO, J. S. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** Porto: Porto, 1991.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONDIM, S. M. G. **Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos.** Revista Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação. v.12, n.24, p.149-161, 2002.

GOMES, L. **1822: Como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram D. Pedro a criar o Brasil - um país que tinha tudo para dar errado.** Rio de Janeiro: Globo Livros, 2015.

GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2007. p. 67-80.

GOMES, R. et al. **Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação.** In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 185-221.

GOULART, I. B. **Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GRIPP, G. S. & TEST, B. M. **Trajetórias acadêmicas: um estudo comparado da carreira acadêmica em Minas Gerais.** Revista Sociedade e Estado- Volume 27 Número 1 - Janeiro/Abril, 2012.

GUERRA, C. T. **Conhecimento psicológico e formação de professores.** In R.G. Azzi, S. H. S. S. Batista & A. M. F. A. Sadalla. **Formação de professores – Discutindo o ensino de Psicologia** (p. 69-96). Campinas: Alínea, 2000.

_____. **O ensino de Psicologia na formação inicial de professores - constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciatura.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GUIMARÃES, F de M. **Aplicação do mapeamento cognitivo como apoio à implementação de estratégias empresariais: o caso de uma organização hospitalar.** Dissertação (Mestrado em Administração e Negócios) – Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GUIMARÃES, J. A. C. **A dimensão teórica do tratamento temático da informação e suas interlocuções com o universo científico da International Society for Knowledge Organization (ISKO).** Revista Ibero-americana de Ciência da Informação, v. 1, n. 1, p. 77-99, jan./jun. 2008.

GURGEL, C. R. **Análise do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes após o primeiro ciclo avaliativo das áreas de agrárias, saúde e serviço social do Estado do Piauí.** Ensaio: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. 2010, vol.18,

n.66, pp.85-104. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362010000100006>> Acesso em ago. 2018.

HILSDORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Thompson, 2005.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde**. Revista Escola de Enfermagem. USP, v. 35, n. 2, p.115-21, jun. 2001.

INEP. **Trajetória da Mulher na Educação Superior Brasileira: período de 1991 a 2004**. Brasília: MEC; Governo Federal do Brasil, 2007.

JÁEN, M. J. & BLAS, C. **Quem são e o que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado**. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 190-214, 1991.

KULLOK, M. G. B. **Formação de professores para o próximo milênio: novo locus?** São Paulo: Annablume, 2000.

LASSWELL, H; KAPLAN, A. (org.) **A linguagem da política**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1982.

LAROCCA, P. **Conhecimento psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. **Psicologia na formação docente**. Campinas, SP. Alínea, 1999.

_____. **O saber psicológico e a docência: reflexões sobre o ensino de psicologia na educação**. Psicologia: Ciência e profissão, v. 20, n. 2, p. 60-65, 2000a.

_____. O ensino de Psicologia da Educação sob o olhar de licenciados e licenciandos. In: AZZI, R. G; SADALLA, A. M. F. de A; & BATISTA, S. H. S. da S. (orgs.). **Formação de Professores: discutindo o ensino de Psicologia**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2000b.

_____. **Ensino de Psicologia e seus fins na formação de professores: uma discussão mais que necessária**. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, vol. 15, nº 1, p. 57-68, 2007.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A. & SCHRIEWER, J. **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, p. 69-84, 2000.

LEITAO, T.; MORICONI, G.; ABRAO, M.; SILVA, D. **Uma análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação da educação superior**. Revista

Brasileira de Educação (online). 2010, vol.15, n.43, pp.21-44. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000100003>> Acesso em 01 ago. 2018.

LENGERT, R. **Profissionalização docente: entre vocação e formação**. La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 16, n. 2, jul./dez. 2011

LESSARD, C. **A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos**. Educação e Sociedade. Campinas, vol.27, n.94, 2006.

LEVANDOVSKI, A. R. **Contribuição da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente no Ensino Fundamental I- Um estudo por meio da metodologia da problematização**. Dissertação (Mestrado em Educação); Universidade Estadual de Londrina, 2008.

LEVANDOVSKI, A. R.; BERBEL, N. A. N. **Contribuição da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente no ensino fundamental I – um estudo por meio da metodologia da problematização**. EDUCERE. PUC-Paraná, 2008.

LIMA, V. M. F de. **Psicologia e Formação de professores: reflexões sobre os conteúdos de Psicologia da Educação**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação, UFRJ, Rio de Janeiro: 2006.

LIMA, M. de F. E. M. L.; FILHO, D. de O. L. **Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a**. Ciências & Cognição, vol. 14, 2009. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 02 de maio de 2018.

LOURENÇO FILHO, M. B. A psicologia no Brasil. Em: Azevedo, F. de. **As Ciências no Brasil**. (V. 2, pp.301-341). Rio de Janeiro: Editora UFRJ (Trabalho original publicado em 1955), 1994.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUDKE, M.; BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade**. Educação e Sociedade. Campinas, vol.25, n.89, 2004.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

MACIEL, D. M. M. A; RAPOSO, M. B. T. **A psicologia e a formação de professores: ação e reflexão a partir da percepção de professores em formação**. Interação em Psicologia, v. 10, n. 2, 2006.

MACHADO, C. A.; COSTA, L. B. da. **Ensino de Psicologia na formação de professores: uma aproximação com diálogos possíveis**. Pro-posições, v. 27, n. 2 (80) maio/ago., 2016.

MAQUINÉ, G. O. & AZEVEDO, R. O. M. **Competências na formação de professores: da LDB à BNCC**. REVES- Revista Relações Sociais, v.01, n.1, 2018.

MARÇAL, M. *et al.* **Análise dos Projetos Pedagógicos de cursos de graduação em Enfermagem**. Revista Baiana de Enfermagem, Salvador, v. 28, n. 2, p. 117-125, mai/ago. 2014.

MARCONDES, N. A. V. & BRISOLA, L. M. A. **Análise por Triangulação de Métodos: um referencial para pesquisas qualitativas**. Revista Univap, São José dos Campos-SP, v. 20, n. 35, jul.2014. Disponível em: file:///C:/Documents%20and%20Settings/Usuario/Desktop/RODA%20DE%20CONCONE RSA/RODA%20DE%20CONVERSA/TRIANGULA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 02 jan. 2018.

MARTINS, A. M. S. **Breves reflexões sobre as primeiras escolas Normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. NEB/NEPHEB. s/d.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

MASETTO, M. T. Professor universitário: Um profissional da Educação na atividade docente. In: _____ (Org.). **Docência na universidade**. 8. ed. Campinas: Papirus, 1998.

MASSIMI, M. **História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934**. São Paulo: EPU, 1990.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Atlas, 1996. Disponível em: <http://www.fauze.com.br/htm/slides.aspx>. Acesso em: 01 dez. 2017.

MATTOS, I. R. de. **O Tempo Saquarema: a formação do Estado imperial**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

MATOS, C. L. C. Pensando a formação inicial de professores e suas incompletudes: lacunas. **Educação Online**, [S.l.], n. 20, p. 35-49, nov. 2015. ISSN 1809-3760. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/189>. Acesso em: 19 feb. 2018.

MELO, K. M. dos S.; PAINI, L. D. & ROSIN, S. M. **Psicologia da Educação na UEM: a construção de um campo disciplinar**. Psic. da Ed., São Paulo, 36, 2013.

MELLOUKI, M.H.; GAUTHIER, C. **O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico**. Educ. Soc., v. 25, n. 87, p. 537-571, mai. ago.2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21468.pdf>>. Acesso em: 18 de Nov. de 2015.

MENDONÇA, A. W. P. de & CARDOSO, T. F. L. **A gênese de uma profissão fragmentada**. Revista brasileira da História da Educação, Sociedade brasileira de História da Educação, Campinas: Autores Associados, n.15, 2007.

MIGUEL, P. A. C. & SALOMI, G. E. **Uma revisão dos modelos de medição de qualidade em serviços**. Revista Produção, V. 14. N. 1, p. 12-30. Rio de Janeiro, 2004.

MINAYO, M. C. de S. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, M.C.S & DESLANDES, S. F (org.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002, p.83-107.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 26º Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986

MOROSIN, M. **Docência universitária e os desafios da realidade nacional**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, n.2, p.11-21, 2000.

MORTATTI, M. do R. L. **Um balanço crítico da década de alfabetização no Brasil**. Caderno Cedes, Campinas, v.33, n.89, p.15-34, jan-abr. 2013.

MOURA, A. F & LIMA, M. G. **A reinvenção da Roda de Conversa: um instrumento metodológico possível**. Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

NEVES, E. F. **História Regional e Local: fragmentos e recomposição da História na crise da modernidade**. Salvador: UEFS/ARCADIA, 2002.

NÓVOA, A. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria e educação. v.4, 1991.

_____. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Professor se forma na escola**. Nova escola, São Paulo. n.142, maio 2001.

_____. **Professores imagens do futuro presente**. Educa, Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. _____. (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP&A, 2010.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PATTO, M. H. S. Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: TAQ, 1981.

_____. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1987.

_____. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1996.

_____. **O lugar social da psicologia e a formação de psicólogos**. International Studies on Law and Education. CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto: 33 set-dez, 2018.

PAVIANI, J. **Problemas de Filosofia da Educação**. 3. ed. Caxias do Sul, EDUCS, 1986.

PEDROZA, R. L. S. **A Psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília: 2003.

PENTEADO, V. M. A. (Org.). **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papelivros, 1980.

PENNA, A.G. **História da Psicologia no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

PENNA, M.M.S. FERREIRA, A.A.L. (org.) **Antônio Gomes Penna: convivências, histórias e memórias**. Rio de Janeiro: Nau, 2015.

PEREIRA, M. L. A.; ALMEIDA, P. C. A.; AZZI, R. G. **A dimensão teórico-prática da psicologia educacional na formação de professores: a metodologia da problematização como desencadeadora da articulação entre teoria e prática**. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. (p. 185-212). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PEREIRA, L. R. & ANJOS, D. D. dos. **O Professor do Ensino Superior: Perfil, desafios e trajetórias de formação**. Seminário Internacional de Educação Superior: Formação e conhecimento. Anais eletrônicos. UNISINO, 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SACRISTAN, J. PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed., Porto Alegre: Artmed, 1988.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, C. H. L. & BENEVIDES, M. H. C. **Condições de trabalho na educação superior e organização docente na perspectiva recente das políticas educacionais brasileiras**. Revista: O público e o privado - nº 25 - Jan/Jun, 2015.

PUTINI, E. F. **O ensino de Psicologia aplicada a educação no curso de habilitação magistério**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 1998.

RISTOFF, D. **O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação**. Avaliação, Campinas. 2014, vol.19, n.3, pp.723-747. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>> Acesso em 01 ago. 2018.

ROCHA, M. S. P. de M. L.; TEIXEIRA, E. de G. **Pibid na formação dos professores do ensino fundamental I**. XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. PUC Paraná, p.13.708-13.719. 2013.

RODRIGUES, A., & ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1993.

ROGERS, W. M.; SCHIMITI, M.; MULLINS, M. E. **Correction for unreliability of multifactor measures: comparison of Alpha and parallel forms approaches**. Organizational Research Methods. v. 5, p. 184-199. 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROSEMBERG, F. & AMADO, T. **Mulheres na escola**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 80, 1992.

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

SADALLA, A. M. F.; BACCHIEGGA, F.; PINA, T. A.; WISNIVESKI, M. **Psicologia, Licenciatura e saberes docentes: identidade, trajetória e contribuições**. (p. 47-92). In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Org.). Psicologia e formação docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SATO, L. & SOUZA, M. P. R de. **Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em Psicologia**. Psicologia. USP, 12, p.29-47, 2001.

SAVIANI, D. **A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001)**. III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba, nov. 2004.

SCHEIBER, L. **A Formação Pedagógica do Professor Licenciado - Contexto Histórico.** Perspectiva, CED. Florianópolis, 1, ago./dez. 1983.

SCHWARTZMAN, S.; BALBACHEVSKY, E. **A profissão acadêmica no Brasil:** in Phillip G. Altbach (ed.), *The International Academic Profession: Portraits from 14 Countries.* Princeton, NY: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1997. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/prof_acad.pdf. Acesso em: 11 abr. 2018.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SETTON, M. G. J. **Professor: variações sobre um gosto de classe.** Educação & Sociedade, Campinas, v.15, n.47, 1994.

SILVA, L. H da. (org). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, J. de S. **Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

SILVA, C. d. S. & NASCIMENTO, A. L. d. **Papel da Psicologia da Educação na formação docente: o que pensam os alunos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica /** Universidade Federal do Piauí. Form@re Revista do Plano Nacional de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v.1, n.1, 2013.

SILVA, A. A. **Contribuições da disciplina Psicologia da Educação segundo professores do Ensino Médio.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: um introdução às teorias de currículo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, T. T. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: (Org.) **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, V. G da; ALMEIDA, P. C. A. de & GATTI. B. A. **Referentes e critérios para a ação docente.** Cadernos de Pesquisa, v.46, n.160, 2016.

SMITH, C. P. Content Analysis and narrative analysis. In : H.T. Reis & C . M. Judd (Orgs). **Handbook of Research Methods in social and personality psychology**, p. 313-335. Cambridge : Cambridge University Press, 2000. Disponível em: <https://pprg.stanford.edu/wp-content/uploads/2000-Survey-Research.pdf>. Acesso em: 20 de dez. 2017.

SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SOUZA, M. A. A. de. **Ciências Humanas e Sociais: ciências moles? A propósito do trabalho científico nesta contemporaneidade**. GeoTextos, v.17, julho, 2011.

STREINER, D. L. **Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter**. Journal of Personality Assessment. v. 80, p. 217-222. 2002.

TAMBARA, E. **Profissionalização, escola normal, feminização e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública – 1880/1935**. In ÀLVARO, M; JARBAS dos S. V, GARCIA, M. M. A. (orgs.). Trabalho docente: formação e identidades. Pelotas: Seiva, 2002.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. n.14, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013a.

_____. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás**. Educ. Soc., v.34, n.123, Campinas, abr/jun, 2013b.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. B. M; FREITAS, M. de A. **Mulheres na docência do Ensino Superior em cursos de Física**. Ensino Em Re-Vista, v.21, n.2, p.329-340, jul./dez. 2014.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre, Globo, 1978.

VERCELLI, L. de C. A. **A Psicologia da Educação na formação docente**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação, UNINOVE, São Paulo: 2008.

VICENTINI, P. P; LUGLI, R. G. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E. M.; FIGUEIREDO, L. & GREIVAS, C. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª. Ed., 2003.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VILLELA, H. de O. S. **Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX**. ANPED: GT: História da Educação/n.02. Poços de Caldas: MG, 2003. Disponível em: <<http://189.1.169.50/reunioes/26/trabalhos>. Acesso em: 01 ago.2018.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WARSCHAUER, C. **Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação**. 2004. Disponível em:<http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/textos_publicados_3_rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria.pdf>. Acesso em: 22 de dez. 2016.

WEBER, M. **A ética protestante e o ‘espírito’ do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEBER, S. **Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

WITTORSKI, R. **A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores**. Cadernos de pesquisa, v.44, n.154, out./dez., 2014.

ZUCCO, C. **Graduação em química: avaliação, perspectivas e desafios**. Química Nova. 2007, vol.30, n.6, pp.1429-1434. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422007000600010>> Acesso em 01 ago. 2018.

9 Anexos

Anexo1: Parecer Comissão de Ética da PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Câmara de Ética em Pesquisa da PUC - Rio

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-RIO (2017-12)

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: O ensino de Psicologia da Educação na formação docente: expectativa e percepções dos licenciados (Departamento de Educação da PUC-Rio)

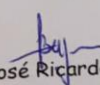
Autora: Camila Lopes Cravo Matos (Doutoranda do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Orientadora: Zena Eisenberg (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa quanti-qualitativa que objetiva analisar os conteúdos das disciplinas de Psicologia da Educação e a forma como são ministrados nos cursos de licenciatura, na perspectiva de professores e estudantes, buscando compreender se essa área de conhecimento vai ao encontro das expectativas destes em relação à formação docente. Prevê o estudo de documentos institucionais e a aplicação de questionários fechados junto a alunos e docentes dos cursos de licenciatura da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG e a realização de rodas de conversa com licenciados vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-Pibid.

Aspectos éticos: O projeto e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (professor e aluno) apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se referem às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido expõem com clareza os objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem seguidos e a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados coletados e da identidade dos participantes. Informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Considerando os elementos expostos acima somos de parecer **Favorável** à aprovação do projeto quanto aos princípios e critérios estabelecidos pela Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.


Prof. José Ricardo Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 24 de maio de 2017.

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea - 22453-900.
Rio de Janeiro - RJ - Tel. (021) 3527 1619 FAX (021) 3527 1132.
E-mail: vrac@puc-rio.br

Anexo 2: Termo de consentimento livre e esclarecido: professores de Psicologia da Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

PROJETO: *O ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPECTATIVA E PERCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS.*

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: CAMILA LOPES CRAVO MATOS
(cravokta@gmail.com/ tel: (32) 9 84159611)

ORIENTADORA DA PESQUISA: PROF^aDR^a ZENA EISENBERG (zwe@puc-rio.br/tel: 3527-1817 ramal 111)

Prezado/a professor de Psicologia da Educação, vimos, por meio deste, convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Buscaremos, através desta pesquisa, compreender se o ensino de Psicologia da Educação da forma como é desenvolvido hoje nas licenciaturas, atende às expectativas dos alunos em relação às aprendizagens para a profissão docente e, nesse sentido, quais são as percepções desses alunos no que se refere à Psicologia da Educação e à formação profissional. Essa investigação visa compreender especificidades das aulas de Psicologia da Educação que contribuem para a formação docente nas licenciaturas na perspectiva dos professores, alunos matriculados e alunos egressos. Estuda quais conteúdos e metodologias são mais utilizados nas licenciaturas e as relações construídas entre os saberes psicológicos e educacionais. Analisa ainda os Planos de Curso das licenciaturas investigadas: Ementas, Planos de Ensino e bibliografia indicada nos cursos, além de construir um panorama representativo do local e importância atribuída à Psicologia da Educação para a formação docente, na perspectiva da instituição formadora. O projeto abará professores de Psicologia da Educação de uma Universidade de Minas Gerais; alunos de turmas das licenciaturas que tenham participação comprovada no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência) e que já tenham cursado a disciplina Psicologia da Educação, e, alunos egressos da mesma Universidade e do PIBID que estejam trabalhando como regentes de sala de aula.

A pesquisa envolverá os seguintes processos de coleta de dados: a) aplicação de questionários (em professores de Psicologia da Educação das licenciaturas da Universidade e alunos das licenciaturas participantes do PIBID); b) roda de conversa (com alunos egressos das licenciaturas e PIBID regentes de sala de aula) c) análise das Ementas, Planos de Ensino e bibliografia indicada nas licenciaturas. Após a coleta, os dados serão analisados e a tese será redigida, relatando os resultados obtidos.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. A presença de risco (moral ou físico) aos participantes da pesquisa é mínima, uma vez que a aplicação dos questionários e roda de conversa serão direcionadas para o entendimento das realidades vividas pelos participantes em sua vida cotidiana e suas identidades serão mantidas em sigilo. O participante pode a qualquer momento pedir seu desligamento da pesquisa. Ao fim da pesquisa, o texto final poderá ser acessado por todos os participantes, para que os mesmos tenham um retorno da colaboração dada neste processo investigativo.

Pelo presente documento declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no estudo conduzido pela doutoranda Camila Lopes Cravo Matos (email: cravokta@gmail.com/ (32) 9 8415-9611), sob a orientação da Prof^ªDr^a Zena Eisenberg (zwe@puc-rio.br/tel: 3527-1818 ramal 111) do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Estou informado (a) de que se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados obterei explicações assim como terei total liberdade para me retirar desta pesquisa, se e quando assim julgar conveniente, não sofrendo nenhuma penalização ou constrangimento por essa decisão.

Meu consentimento está fundamentado na garantia de que serei respeitado (a) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:

a) Meu nome não será divulgado; todas as informações individuais têm caráter confidencial; a apresentação de resultados em congressos e artigos científicos

utilizará os dados de grupos e codinomes, de modo a não permitir a identificação individual dos participantes.

b) A eventual tomada de audiogravação é parte do processo de registros e ocorrerá com meu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos;

c) Todas as entrevistas ocorrerão em datas e horários sugeridos por mim, de modo que minha rotina não seja prejudicada;

d) Serei informado (a) das datas e horários de todas as observações de aulas (quando ocorrerem);

e) A pesquisadora está obrigada a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, os fins atribuídos às entrevistas e observações a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa;

O termo será assinado em duas vias: uma para a pesquisadora e outra para o(a) participante.

Autorizo abaixo minha participação neste estudo.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) participante

Camila Lopes Cravo Matos
Doutoranda em Educação Brasileira
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Educação - PUC-Rio

Anexo 3: Termo de consentimento livre e esclarecido: alunos das licenciaturas e alunos egressos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS E EGRESSOS DAS LICENCIATURAS INTEGRANTES DO PIBID

PROJETO: *O ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPECTATIVA E PERCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS.*

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: CAMILA LOPES CRAVO MATOS
(cravokta@gmail.com/ tel: (32) 9 84159611)

ORIENTADORA DA PESQUISA: PROF^a DR^a ZENA EISENBERG
(zwe@puc-rio.br/tel: 3527-1817 ramal 111)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **O ensino de Psicologia da Educação na formação docente: expectativa e percepções dos licenciandos.** Queremos compreender se o ensino de Psicologia da Educação da forma como é desenvolvido hoje, nas licenciaturas, atende às expectativas dos alunos em relação às aprendizagens para a profissão docente e, nesse sentido, quais são as percepções dos alunos no que se refere à Psicologia da Educação e à formação profissional. Os sujeitos que irão participar dessa pesquisa são os professores de Psicologia da Educação de sua Universidade, os estudantes das licenciaturas que são participantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência) e alunos egressos das licenciaturas que foram participantes do PIBID, da Universidade que você se encontra matriculado.

A pesquisa envolverá os seguintes processos de coleta de dados: a) aplicação de questionários (em professores de Psicologia da Educação das licenciaturas da Universidade e alunos das licenciaturas participantes do PIBID); b) roda de conversa (com alunos egressos das licenciaturas e PIBID regentes de sala de aula) c) análise das Ementas, Planos de Ensino e bibliografia indicada nas licenciaturas. Após a coleta, os dados serão analisados e a tese será redigida, relatando os resultados obtidos.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres

Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. A presença de risco (moral ou físico) aos participantes da pesquisa é mínima, uma vez que a aplicação dos questionários e roda de conversa serão direcionadas para o entendimento das realidades vividas pelos participantes em sua vida cotidiana e suas identidades serão mantidas em sigilo. O participante pode a qualquer momento pedir seu desligamento da pesquisa. Ao fim da pesquisa, o texto final poderá ser acessado por todos os participantes, para que os mesmos tenham um retorno da colaboração dada neste processo investigativo.

Achamos que a pesquisa poderá nos ajudar a construir uma melhor formação de professores, na qual os licenciandos tenham suas expectativas atendidas de maneira mais completa em relação aos saberes inerentes à docência. Se você tiver alguma dúvida, pode me escrever um e-mail ou telefonar. Eu escrevi os telefones e meu e-mail na parte de cima desse texto.

Gostaríamos que você respondesse ao questionário disponibilizado a seguir (online, para alunos de licenciatura). Destacamos que:

- a) Não existem riscos ou desconfortos previstos em sua participação. A participação não acarretará nenhum preconceito, discriminação ou desigualdade social.
- b) Os resultados deste estudo podem ser publicados, mas o seu nome ou sua identificação não serão revelados.
- c) Não haverá remuneração ou ajuda de custo (ressarcimento) pela participação.
- d) A pesquisadora está obrigada a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, os fins atribuídos às entrevistas e observações a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa.

Gostaríamos que você participasse de nossa roda de conversa (para alunos egressos). Destacamos que a roda de conversa ocorrerá em datas e horários possíveis para você, de modo que sua rotina não seja prejudicada.

O termo será assinado em duas vias: uma para a pesquisadora e outra para o(a) participante.

Afirmo que recebi explicações sobre a natureza, riscos e benefícios do projeto. Ao assinar, concordo em participar compreendo que posso retirar meu consentimento ou interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade ou perda de benefício.

Eu _____ aceito participar da pesquisa: O ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPECTATIVA E PERCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS, que tem o objetivo de estudar se o ensino de Psicologia da Educação da forma como é desenvolvido hoje nas licenciaturas, atende às expectativas dos alunos em relação às aprendizagens para a profissão docente. Entendi os objetivos e a metodologia da pesquisa. Entendi que, mesmo concordando em participar, a qualquer momento posso interromper minha participação sem nenhum prejuízo para mim. A pesquisadora tirou minhas dúvidas. Recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

Estudante/Egresso de Licenciatura

**Camila Lopes Cravo Matos
Doutoranda em Educação Brasileira
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Educação - PUC-Rio**

Anexo 4: Roteiro da roda de conversa

Construindo o perfil do participante:

Curso que frequentou?

Tempo de participação no PIBID?

Tempo de formado na licenciatura?

Tempo de regência em sala de aula?

Questões referentes à Psicologia da Educação e a docência

1) Vocês se lembram das aulas de Psicologia da Educação que tiveram na graduação?

2) No dia-a-dia de suas salas de aula, vocês se lembram dos conteúdos estudados em Psicologia da Educação na graduação?

Se sim:

a. Conseguem colocar em prática os conteúdos estudados? Como?

Anexo 5: Roteiro para análise dos documentos (PPC)

a) Dados gerais:

Tipo do documento:

Responsável (is) pela elaboração:

Data de construção:

b) Conteúdo:

Relação do documento com o objeto de pesquisa:

De que forma o documento se refere à Psicologia da Educação em relação à formação docente?

c) Como a Psicologia da Educação se encontra organizada nesse documento em relação a:

Semestre de oferta:

Carga horária:

Outros elementos:

d) Concepção de formação de professores contida no documento:

e) Concepção de aluno contida no documento:

Anexo 6: Questionário aplicado aos alunos

Oficial_PIBID / UEMG_ALUNOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS

PROJETO: O ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPECTATIVA E PERCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: CAMILA LOPES CRAVO MATOS (cravokta@gmail.com/ tel: (32) 9 84159611)

ORIENTADORA DA PESQUISA: PROFª DRª ZENA EISENBERG (zwe@puc-rio.br/tel: 3527-1817 ramal 111)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: O ensino de Psicologia da Educação na formação docente: expectativa e percepções dos licenciandos. Queremos compreender se o ensino de Psicologia da Educação da forma como é desenvolvido hoje, nas licenciaturas, atende às expectativas dos alunos em relação às aprendizagens para a profissão docente e, nesse sentido, quais são as percepções dos alunos no que se refere à Psicologia da Educação e à formação

ORIENTADORA DA PESQUISA: PROFª DRª ZENA EISENBERG (zwe@puc-rio.br/tel: 3527-1817 ramal 111)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: O ensino de Psicologia da Educação na formação docente: expectativa e percepções dos licenciandos. Queremos compreender se o ensino de Psicologia da Educação da forma como é desenvolvido hoje, nas licenciaturas, atende às expectativas dos alunos em relação às aprendizagens para a profissão docente e, nesse sentido, quais são as percepções dos alunos no que se refere à Psicologia da Educação e à formação

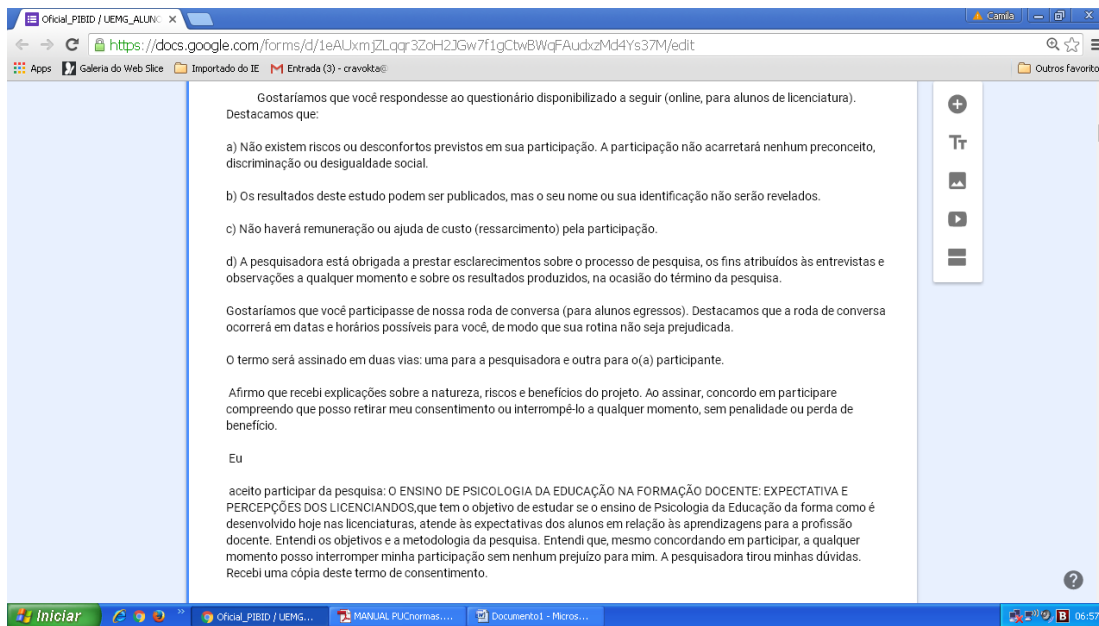
Os sujeitos que irão participar dessa pesquisa são os professores de Psicologia da Educação de sua Universidade, os estudantes das licenciaturas que são participantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência) e alunos egressos das licenciaturas que foram participantes do PIBID, da Universidade que você se encontra matriculado. A pesquisa envolverá os seguintes processos de coleta de dados: a) aplicação de questionários (em professores de Psicologia da Educação das licenciaturas da Universidade e alunos das licenciaturas participantes do PIBID); b) roda de conversa (com alunos egressos das licenciaturas e PIBID regentes de sala de aula) c) análise das Ementas, Planos de Ensino e bibliografia indicada nas licenciaturas. Após a coleta, os dados serão analisados e a tese será redigida, relatando os resultados obtidos.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. A presença de risco (moral ou físico) aos participantes da pesquisa é mínima, uma vez que a aplicação dos questionários e roda de conversa serão direcionadas para o entendimento das realidades vividas pelos participantes em sua vida cotidiana e suas identidades serão mantidas em sigilo. O participante pode a qualquer momento pedir seu desligamento da pesquisa. Ao fim da pesquisa, o texto final poderá ser acessado por todos os participantes, para que os mesmos tenham um retorno da colaboração dada neste processo investigativo.

Achamos que a pesquisa poderá nos ajudar a construir uma melhor formação de professores, na qual os licenciandos tenham suas expectativas atendidas de maneira mais completa em relação aos saberes inerentes à docência. Se você tiver alguma dúvida, pode me escrever um e-mail ou telefonar. Eu escrevi os telefones e meu e-mail na parte de cima desse texto.

Gostariamos que você respondesse ao questionário disponibilizado a seguir (online, para alunos de licenciatura). Destacamos que:

a) Não existem riscos ou desconfortos previstos em sua participação. A participação não acarretará nenhum preconceito, discriminação ou desigualdade social.



Oficial_PIBID / UEMG_ALUNOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS

PROJETO: O ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPECTATIVA E PERCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: CAMILA LOPES CRAVO MATOS (cravokta@gmail.com)
tel: (32) 9 84159611

ORIENTADORA DA PESQUISA: PROF^aDR^a ZENA EISENBERG (zwe@puc-rio.br) tel: 3527-1817 ramal 111)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: O ensino de Psicologia da Educação na formação docente: expectativa e percepções dos licenciandos. Queremos compreender se o ensino de Psicologia da Educação da forma como é desenvolvido hoje, nas licenciaturas, atende às expectativas dos alunos em relação às aprendizagens para a profissão docente e, nesse sentido, quais são as percepções dos alunos no que se refere à Psicologia da Educação e à formação profissional. Os sujeitos que irão participar dessa pesquisa são os professores de Psicologia da Educação de sua Universidade, os estudantes das licenciaturas que são participantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência) e alunos egressos das licenciaturas que foram participantes do PIBID, da Universidade que você se encontra matriculado. A pesquisa envolverá os seguintes processos de coleta de dados: a) aplicação de questionários (em professores de Psicologia da Educação das licenciaturas da Universidade e alunos das licenciaturas participantes do PIBID); b) roda de conversa (com alunos egressos das licenciaturas e PIBID regentes de sala de aula) c) análise das Ementas, Planos de Ensino e bibliografia indicada nas licenciaturas. Após a coleta, os dados serão analisados e a tese será redigida, relatando os resultados obtidos.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. A presença de risco (moral ou físico) aos participantes da pesquisa é mínima, uma vez que a aplicação dos questionários e roda de conversa serão direcionadas para o entendimento das realidades vividas pelos participantes em sua vida cotidiana e suas identidades serão mantidas em sigilo. O participante pode a qualquer momento pedir seu desligamento da pesquisa. Ao fim da pesquisa, o texto final poderá ser acessado por todos os participantes, para que os mesmos tenham um retorno da colaboração dada neste processo investigativo.

Achamos que a pesquisa poderá nos ajudar a construir uma melhor formação de professores, na qual os licenciandos tenham suas expectativas atendidas de maneira mais completa em relação aos saberes inerentes à docência. Se você tiver alguma dúvida, pode me escrever um e-mail ou telefonar. Eu escrevi os telefones e meu e-mail na parte de cima desse texto.

Gostaríamos que você respondesse ao questionário disponibilizado a seguir (online, para alunos de licenciatura). Destacamos que:

- a) Não existem riscos ou desconfortos previstos em sua participação. A participação não acarretará nenhum preconceito, discriminação ou desigualdade social.
- b) Os resultados deste estudo podem ser publicados, mas o seu nome ou sua identificação não serão revelados.
- c) Não haverá remuneração ou ajuda de custo (ressarcimento) pela participação.
- d) A pesquisadora está obrigada a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa,

os fins atribuídos às entrevistas e observações a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa.

Gostaríamos que você participasse de nossa roda de conversa (para alunos egressos). Destacamos que a roda de conversa ocorrerá em datas e horários possíveis para você, de modo que sua rotina não seja prejudicada.

O termo será assinado em duas vias: uma para a pesquisadora e outra para o(a) participante.

Afirmo que recebi explicações sobre a natureza, riscos e benefícios do projeto. Ao assinar, concordo em participar compreendo que posso retirar meu consentimento ou interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade ou perda de benefício.

Eu

aceito participar da pesquisa: O ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPECTATIVA E PERCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS, que tem o objetivo de estudar se o ensino de Psicologia da Educação da forma como é desenvolvido hoje nas licenciaturas, atende às expectativas dos alunos em relação às aprendizagens para a profissão docente. Entendi os objetivos e a metodologia da pesquisa. Entendi que, mesmo concordando em participar, a qualquer momento posso interromper minha participação sem nenhum prejuízo para mim. A pesquisadora tirou minhas dúvidas. Recebi uma cópia deste termo de consentimento.

***Obrigatório**

1. 1) Sexo *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Masculino	Feminino	Outro - prefiro não declarar
Linha 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. 2) Idade *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ até 25 anos de idade
- ☐ entre 25 e 35 anos de idade
- ☐ entre 35 e 50 anos de idade
- ☐ acima de 50 anos

3. 3) Formação em nível Médio *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Magistério
- ☐ Científico
- ☐ Técnico
- ☐ Outros

4. 4) Unidade Acadêmica que está matriculado **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Barbacena
- ☐ Escola de Design
- ☐ Escola de Música
- ☐ Escola Guignard
- ☐ Faculdade de Educação (BH)
- ☐ Frutal
- ☐ Leopoldina
- ☐ Poços de Caldas
- ☐ Ubá

5. 5) Licenciatura que está cursando **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Artes Plásticas
- ☐ Artes Visuais
- ☐ Ciências Biológicas
- ☐ Ciências Sociais
- ☐ Geografia
- ☐ Música - Educação musical escolar
- ☐ Música - Instrumento e canto
- ☐ Pedagogia
- ☐ Química

6. 6) Período que está cursando **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1º Período
- ☐ 2º Período
- ☐ 3º Período

7. 7) Quantas disciplinas de Psicologia da Educação tem seu curso **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5
☐ Mais de 5
☐ Não sei dizer

8. 8) Você frequentou a disciplina Psicologia da Educação quantas vezes em seu curso: **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5
☐ Mais de 5
☐ Não sei dizer

9. 9) Você já foi reprovado em Psicologia da Educação? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
☐ Não

10. 10) Quantos professores diferentes já ministraram a disciplina Psicologia da Educação para você em seu curso?*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5
☐ Mais de 5
☐ Não sei dizer

11. **11) Houveram professores diferentes (substituições) em um mesmo período na disciplina Psicologia da Educação? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

12. **12) Sempre tive expectativas boas em relação aos estudos nessa disciplina. ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Algumas vezes
☐ Concordo
☐ Concordo muito

13. **13) Pensei que fosse compreender melhor como se processa o aprendizado das crianças e jovens: ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Estou indeciso
☐ Concordo
☐ Concordo muito

14. **14) Ao iniciar minha licenciatura acreditava ser essencial para minha formação como professor a disciplina Psicologia da Educação ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Estou indeciso
☐ Concordo
☐ Concordo muito

15. **15) Nunca tive expectativas com essa disciplina, só fiz por ser obrigatória ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Estou indeciso
☐ Concordo
☐ Concordo muito

16. **16) Cursei a disciplina Psicologia da Educação somente para completar os créditos, nunca desejei estudar esses conteúdos: ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Estou indeciso
☐ Concordo
☐ Concordo muito

17. **17) Sempre quis cursar essa disciplina na graduação ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Estou indeciso
☐ Concordo
☐ Concordo muito

18. **18) Ainda não compreendo as contribuições que a Psicologia da Educação pode me oferecer no dia-a-dia da sala de aula: ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Algumas vezes
☐ Concordo
☐ Concordo muito

19. **19) Não conhecia a disciplina e seus conteúdos: ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Algumas vezes
☐ Concordo
☐ Concordo muito

20. **20) A disciplina Psicologia da Educação procura(ou) dialogar com minha licenciatura/ área de formação ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Algumas vezes
☐ Concordo
☐ Concordo muito

21. **21) Se na pergunta anterior você respondeu algumas vezes, concordo ou concordo muito, como ocorreu esse diálogo? (pode-se marcar mais de 1 opção). Através de: ***

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Atividades de campo onde pude verificar na prática as teorias que foram estudadas.
☐ Estágio Supervisionado
☐ Seminários.
☐ Em diálogo com as disciplinas específicas de minha licenciatura

22. **22) A carga horária não é suficiente para a disciplina: ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Algumas vezes
☐ Concordo
☐ Concordo muito

23. **23) Consigo ver claramente a aplicação das teorias estudadas em minha futura prática em sala de aula. ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Algumas vezes
☐ Concordo
☐ Concordo muito

24. **24) Os conteúdos das aulas não estão de acordo com a realidade do cotidiano escolar: ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Algumas vezes
☐ Concordo
☐ Concordo muito

25. **25) Consigo ter um pensamento crítico sobre a prática escolar após ter estudado a disciplina. ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Algumas vezes
☐ Concordo
☐ Concordo muito

26. **26) Acredito que a Psicologia da Educação e as disciplinas específicas de minha licenciatura não se complementaram: ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Algumas vezes
☐ Concordo
☐ Concordo muito

27. **27) O professor se empenhou para aliar os conhecimentos específicos da Psicologia da Educação e a minha área de atuação profissional. ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Algumas vezes
☐ Concordo
☐ Concordo muito

28. **28) Quais temas são mais trabalhados em sua sala de aula? (pode-se marcar mais de uma opção): ***

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Behaviorismo
- ☐ Construtivismo
- ☐ Teoria piagetiana (aprendizagem genético-cognitiva)
- ☐ Teoria vygotskyniana (aprendizagem genético-dialética ou sócio-interacionismo)
- ☐ Gestalt
- ☐ Gênero e sexualidade.
- ☐ Preconceito e diferenças.
- ☐ Inclusão escolar e educação especial
- ☐ O papel do professor em sala de aula

29. **29) Os conteúdos da disciplina são abordados de forma satisfatória: ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
- ☐ Discordo
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo muito

30. **30) As aulas são superficiais estando a teoria fora da realidade das escolas: ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
- ☐ Discordo
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo muito

31. **31) Me sinto preparada (o) para lidar com a realidade do cotidiano escolar, fazendo relação da teoria com a prática: ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
- ☐ Discordo
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo muito

32. 32) Quais técnicas foram mais utilizadas pelo seu professor (a)? Pode marcar mais de uma resposta *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Expositiva
- ☐ Expositiva com uso de tecnologias
- ☐ Exploratória com trabalho de campo
- ☐ Exploratória com pesquisa documental
- ☐ Apresentação de seminários
- ☐ Apresentação de painéis
- ☐ Leitura e discussão de textos (artigos científicos, livros acadêmicos, teses, etc.)
- ☐ Não sei opinar

33. 33) A disciplina me trouxe muitos conhecimentos novos: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
- ☐ Discordo
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo muito

34. 34) A disciplina não me acrescentou muito: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
- ☐ Discordo
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo muito

35. 35) Eu lembro bem das práticas do meu professor de Psicologia da Educação: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
- ☐ Discordo
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo muito

36. 36) Acredito que o professor poderia ter se aprofundado mais: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
- ☐ Discordo
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo muito

37. 37) Eu sei dizer com clareza o que estudei nessa disciplina: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
- ☐ Discordo
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo muito

38. 38) Sinto que não tive uma boa formação em Psicologia da Educação: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
- ☐ Discordo
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo muito

Anexo 7: Questionário aplicado aos professores

OFICIAL_Psicologia da Educação_professor

Prezado/a professor de Psicologia da Educação, vimos, por meio deste, convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Buscaremos, através desta pesquisa, compreender se o ensino de Psicologia da Educação da forma como é desenvolvido hoje nas licenciaturas, atende às expectativas dos alunos em relação às aprendizagens para a profissão docente e, nesse sentido, quais são as percepções desses alunos no que se refere à Psicologia da Educação e à formação profissional. Essa investigação visa compreender especificidades das aulas de Psicologia da Educação que contribuem para a formação docente nas licenciaturas na perspectiva dos professores, alunos matriculados e alunos egressos. Estuda quais conteúdos e metodologias são mais utilizados nas licenciaturas e as relações construídas entre os saberes psicológicos e educacionais. Analisa ainda os Planos de Curso das licenciaturas investigadas: Ementas, Planos de Ensino e bibliografia indicada nos cursos, além de construir um panorama representativo do local e importância atribuída à Psicologia da Educação para a formação docente, na perspectiva da instituição formadora. O projeto abará professores de Psicologia da Educação de uma Universidade de Minas Gerais; alunos de turmas das licenciaturas que tenham participação comprovada no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência) e que já tenham cursado a disciplina Psicologia da Educação, e alunos egressos da mesma Universidade e do PIBID que estejam trabalhando como regentes de sala de aula.

A pesquisa envolverá os seguintes processos de coleta de dados: a) aplicação de questionários (em professores de Psicologia da Educação das licenciaturas da Universidade e alunos das licenciaturas participantes do PIBID); b) Roda de conversa (com alunos egressos das licenciaturas e PIBID regentes de sala de aula) c) análise das Ementas, Planos de Ensino e bibliografia indicada nas licenciaturas. Após a coleta, os dados serão analisados e a tese será redigida, relatando os resultados obtidos. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. A presença de risco (moral ou físico) aos participantes da pesquisa é mínima, uma vez que a aplicação dos questionários e Roda de conversa serão direcionadas para o entendimento das realidades vividas pelos participantes em sua vida cotidiana e suas identidades serão mantidas em sigilo. O participante pode a qualquer momento pedir seu desligamento da pesquisa. Ao fim da pesquisa, o texto final poderá ser acessado por todos os participantes, para que os mesmos tenham um retorno da colaboração dada neste processo investigativo.

Pelo presente documento declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no estudo conduzido pela doutoranda Camila Lopes Cravo Matos (email: cravokta@gmail.com) / (32) 9 8415-9611, sob a orientação da Profª Drª Zena Eisenberg (zwe@puc-rio.br/tel: 3527-1818 ramal 111) do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Estou informado (a) de que se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados obterei explicações assim como terei total liberdade para me retirar desta pesquisa, se e quando assim julgar conveniente, não sofrendo nenhuma penalização ou constrangimento por essa decisão.

Meu consentimento está fundamentado na garantia de que serei respeitado(a) em todos os sentidos, com destaque para

pode a qualquer momento pedir seu desligamento da pesquisa. Ao fim da pesquisa, o texto final poderá ser acessado por todos os participantes, para que os mesmos tenham um retorno da colaboração dada neste processo investigativo.

Pelo presente documento declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no estudo conduzido pela doutoranda Camila Lopes Cravo Matos (email: cravokta@gmail.com) (32) 9 8415-9611, sob a orientação da Prof^{Dr}a Zena Eisenberg (zwe@puc-rio.br/tel: 3527-1818 ramal 111) do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Estou informado (a) de que se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados obterei explicações assim como terei total liberdade para me retirar desta pesquisa, se e quando assim julgar conveniente, não sofrendo nenhuma penalização ou constrangimento por essa decisão.

Meu consentimento está fundamentado na garantia de que serei respeitado(a) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:

- Meu nome não será divulgado; todas as informações individuais têm caráter confidencial; a apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará os dados de grupos e codinomes, de modo a não permitir a identificação individual dos participantes.
- A eventual tomada de **audiogravação** é parte do processo de registros e ocorrerá com meu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos;
- Todas as entrevistas ocorrerão em datas e horários sugeridos por mim, de modo que minha rotina não seja prejudicada;
- Serei informado(a) das datas e horários de todas as observações de aulas (quando ocorrerem);
- A pesquisadora está obrigada a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, os fins atribuídos às entrevistas e observações a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa;

O termo será assinado em duas vias: uma para a pesquisadora e outra para o(a) participante.

Autorizo abaixo minha participação neste estudo.

1) Sexo *

Masculino Feminino Outro - prefiro não declarar

Linha 1 ☐ ☐ ☐

...

2) Idade *

- até 25 anos de idade
- entre 25 e 35 anos de idade
- entre 35 e 50 anos de idade
- acima de 50 anos

OFICIAL_Psicologia da Educação_professor

Prezado/a professor de Psicologia da Educação, vimos, por meio deste, convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Buscaremos, através desta pesquisa, compreender se o ensino de Psicologia da Educação da forma como é desenvolvido hoje nas licenciaturas, atende às expectativas dos alunos em relação às aprendizagens para a profissão docente e, nesse sentido, quais são as percepções desses alunos no que se refere à Psicologia da Educação e à formação profissional. Essa investigação visa compreender especificidades das aulas de Psicologia da Educação que contribuem para a formação docente nas licenciaturas na perspectiva dos professores, alunos matriculados e alunos egressos. Estuda quais conteúdos e metodologias são mais utilizados nas licenciaturas e as relações construídas entre os saberes psicológicos e educacionais. Analisa ainda os Planos de Curso das licenciaturas investigadas: Ementas, Planos de Ensino e bibliografia indicada nos cursos, além de construir um panorama representativo do local e importância atribuída à Psicologia da Educação para a formação docente, na perspectiva da instituição formadora. O projeto abará professores de Psicologia da Educação de uma Universidade de Minas Gerais; alunos de turmas das licenciaturas que tenham participação comprovada no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência) e que já tenham cursado a disciplina Psicologia da Educação, e, alunos egressos da mesma Universidade e do PIBID que estejam trabalhando como regentes de sala de aula.

A pesquisa envolverá os seguintes processos de coleta de dados: a) aplicação de questionários (em professores de Psicologia da Educação das licenciaturas da Universidade e alunos das licenciaturas participantes do PIBID); b) Roda de conversa (com alunos egressos das licenciaturas e PIBID regentes de sala de aula) c) análise das Ementas, Planos de Ensino e bibliografia indicada nas licenciaturas. Após a coleta, os dados serão analisados e a tese será redigida, relatando os resultados obtidos.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. A presença de risco (moral ou físico) aos participantes da pesquisa é mínima, uma vez que a aplicação dos questionários e Roda de conversa serão direcionadas para o entendimento das realidades vividas pelos participantes em sua vida cotidiana e suas identidades serão mantidas em sigilo. O participante pode a qualquer momento pedir seu desligamento da pesquisa. Ao fim da pesquisa, o texto final poderá ser acessado por todos os participantes, para que os mesmos tenham um retorno da colaboração dada neste processo investigativo.

Pelo presente documento declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no estudo conduzido pela doutoranda Camila Lopes Cravo Matos (email: cravokta@gmail.com/ (32) 9 8415-9611), sob a orientação da Profª Drª Zena Eisenberg (zwe@puc-rio.br/tel: 3527-1818 ramal 111) do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Estou informado (a) de que se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados obterei explicações assim como terei total liberdade para me retirar desta pesquisa, se e quando assim julgar conveniente, não sofrendo nenhuma penalização ou constrangimento por essa decisão.

Meu consentimento está fundamentado na garantia de que serei respeitado(a) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:

- a) Meu nome não será divulgado; todas as informações individuais têm caráter confidencial; a apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará os dados de grupos e codinomes, de modo a não permitir a identificação individual dos participantes.
- b) A eventual tomada de audiogravação é parte do processo de registros e ocorrerá com meu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos;
- c) Todas as entrevistas ocorrerão em datas e horários sugeridos por mim, de modo que minha rotina não seja prejudicada;

- d) Serei informado(a) das datas e horários de todas as observações de aulas (quando ocorrerem);
- e) A pesquisadora está obrigada a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, os fins atribuídos às entrevistas e observações a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa;
- O termo será assinado em duas vias: uma para a pesquisadora e outra para o(a) participante.

Autorizo abaixo minha participação neste estudo.

***Obrigatório**

1. 1) Sexo *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Masculino	Feminino	Outro - prefiro não declarar
Linha 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. 2) Idade *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ até 25 anos de idade
- ☐ entre 25 e 35 anos de idade
- ☐ entre 35 e 50 anos de idade
- ☐ acima de 50 anos

3. 3) Tipo da formação profissional *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Licenciatura
- ☐ Bacharelado
- ☐ Licenciatura e Bacharelado

4. 4) Área de formação na graduação *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Psicologia
- ☐ Pedagogia
- ☐ Humanas
- ☐ Exatas
- ☐ Outras

5. 5) Nível máximo de Pós-graduação **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Especialização em andamento
- ☐ Especialista
- ☐ Mestrado em andamento
- ☐ Mestre (a)
- ☐ Doutorado em andamento
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-doutorado em andamento
- ☐ Pós- doutorado

6. 6) Área de formação na Pós-graduação **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Psicologia
- ☐ Educação
- ☐ Exatas
- ☐ Outra (s)

7. 7) Unidade Acadêmica em que trabalha **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Barbacena
- ☐ Escola de Design
- ☐ Escola de Música
- ☐ Escola Guignard
- ☐ Faculdade de Educação (BH)
- ☐ Frutal
- ☐ Leopoldina
- ☐ Poços de Caldas
- ☐ Ubá

8. 8) Licenciatura (s) em que dá aula *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Artes Plásticas
- ☐ Artes Visuais
- ☐ Ciências Biológicas
- ☐ Ciências Sociais
- ☐ Geografia
- ☐ Música - Educação musical escolar
- ☐ Música - Instrumento e canto
- ☐ Pedagogia
- ☐ Química

9. 9) Período (s) em que dá aula: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ 1º Período
- ☐ 2º Período
- ☐ 3º Período
- ☐ 4º Período
- ☐ 5º Período
- ☐ 6º Período
- ☐ 7º Período
- ☐ 8º Período

10. 10) Situação funcional na Instituição *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Professor concursado
- ☐ Professor contratado

11. 11) Regime de trabalho *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 40 horas
- ☐ 40 horas com dedicação exclusiva
- ☐ 20 horas

12. 12) Possui acúmulo de cargo*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Coordenação de curso
- ☐ Chefia de departamento
- ☐ Coordenação de Pesquisa
- ☐ Coordenação de Extensão
- ☐ Coordenação de PIBID
- ☐ Direção da Unidade Acadêmica
- ☐ Outra (s)

13. 13) Tempo de profissão docente no Ensino Superior **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ até 5 anos
- ☐ de 5 a 10 anos
- ☐ de 10 a 15 anos
- ☐ de 15 a 20 anos
- ☐ mais de 20 anos

14. 14) Tempo de trabalho na instituição: **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ até 5 anos
- ☐ de 5 a 10 anos
- ☐ de 10 a 15 anos
- ☐ de 15 a 20 anos
- ☐ mais de 20 anos

15. 15) Tempo de trabalho com a disciplina Psicologia da Educação **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ até 5 anos
- ☐ de 5 a 10 anos
- ☐ de 10 a 15 anos
- ☐ de 15 a 20 anos
- ☐ mais de 20 anos

DOCUMENTOS LEGAIS QUE NORTEIAM A PRÁTICA

Em relação à disciplina PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, marque:

16. 16) Conheço o Projeto Pedagógico de meu curso **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Estou indeciso
☐ Concordo
☐ Concordo muito

17. 17) Tenho autonomia para reelaborar o plano de curso ao iniciar-se o período letivo **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Estou indeciso
☐ Concordo
☐ Concordo muito

18. 18) A concepção de professor expressa no Projeto Pedagógico de meu curso é clara. **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Estou indeciso
☐ Concordo
☐ Concordo muito

19. 19) Os espaços/tempos nos currículos que são destinados à Psicologia da Educação são insuficientes para efetuar um bom trabalho. **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Estou indeciso
☐ Concordo
☐ Concordo muito

20. 20) O Projeto Pedagógico do curso articula a disciplina Psicologia da Educação com as demais disciplinas do curso de formação. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Estou indeciso
☐ Concordo
☐ Concordo muito

Ir para a pergunta 21.

PAPEL DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

21. 21) Os conhecimentos da Psicologia da Educação se articulam a outros componentes formativos do curso. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Algumas vezes
☐ Concordo
☐ Concordo muito

22. 22) Percebo a Psicologia da Educação como uma área de conhecimento que tem como função formar o professor *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Algumas vezes
☐ Concordo
☐ Concordo muito

23. 23) Acredito que a Psicologia da Educação deve formar professores atentos aos processos de desenvolvimento humano e suas aprendizagens. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Algumas vezes
☐ Concordo
☐ Concordo muito

24. **24) Os confrontos entre os problemas concretos de ensino e as diversas teorias psicológicas não são possíveis em sala de aula. ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Algumas vezes
☐ Concordo
☐ Concordo muito

25. **25) Existe a preocupação em se articular conteúdos ministrados e as etapas de escolaridade em que os alunos irão atuar em seu futuro trabalho. ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Algumas vezes
☐ Concordo
☐ Concordo muito

26. **26) Os conhecimentos teóricos tratados pela Psicologia da Educação são fundamentais para se formar um bom professor. ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Algumas vezes
☐ Concordo
☐ Concordo muito

27. **27) Existe uma relação estreita entre a universidade e a escola básica para a socialização de trabalhos/experiências desenvolvidos. ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
☐ Discordo
☐ Algumas vezes
☐ Concordo
☐ Concordo muito

Ir para a pergunta 28.

ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

28. **28) Quais temas são mais trabalhados em minha sala de aula? (pode-se marcar mais de uma opção):**

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Behaviorismo
- ☐ Construtivismo
- ☐ Teoria piagetiana (aprendizagem genético-cognitiva)
- ☐ Teoria vygotskyana (aprendizagem genético-dialética ou sócio-interacionismo)
- ☐ Gestalt
- ☐ Gênero e sexualidade.
- ☐ Preconceito e diferenças.
- ☐ Inclusão escolar e educação especial
- ☐ O papel do professor em sala de aula.

29. **29) Na escolha de meus objetivos e estratégias metodológicas junto-me a meus pares para construção coletiva. ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
- ☐ Discordo
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo muito

30. **30) Justifico as escolhas de meus conteúdos/temas, tendo como critério norteador, a formação para a profissão docente de meu aluno. ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
- ☐ Discordo
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo muito

31. **31) Acredito que os conteúdos da disciplina são abordados de forma satisfatória.**

*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
- ☐ Discordo
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo muito

32. **32) Trabalho com autores e teorias com que mais me identifico. ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
- ☐ Discordo
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo muito

33. **33) Trabalho em sala com a(s) seguinte(s) técnica(s)? Marcar todas as opções relevantes. ***

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Expositiva.
- ☐ Expositiva com uso de tecnologias
- ☐ Exploratória com trabalho de campo.
- ☐ Exploratória com pesquisa documental.
- ☐ Apresentação de seminários.
- ☐ Apresentação de painéis.
- ☐ Leitura e discussão de textos (artigos científicos, livros acadêmicos, teses, etc.)

34. **34) Busco articular as teorias estudadas e o cotidiano escolar das crianças e jovens. ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
- ☐ Discordo
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo muito

35. **35) Justifico as escolhas de meus conteúdos/temas tendo como critério norteador a área de atuação profissional de meu aluno. ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo muito
- ☐ Discordo
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo muito