

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ  
CENTRO DE EXCELÊNCIA EM PÓS-GRADUAÇÃO – LABORO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

**ANDREA MATOS DE OLIVEIRA**

**A PSICOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

São Luís

2009

**ANDREA MATOS DE OLIVEIRA**

**A PSICOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior da LABORO - Excelência em Pós-Graduação/ Universidade Estácio de Sá para obtenção do título de Especialista em Docência do Ensino Superior.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Mestre Árina Santos Ribeiro

São Luís

2009

Oliveira, Andrea Matos de.

A Psicologia na construção da profissionalidade docente. Andrea Matos de Oliveira. - São Luís, 2009.

29f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Docência do ensino Superior) – Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior, LABORO - Excelência em Pós-Graduação, Universidade Estácio de Sá, 2009.

1. Profissionalidade. 2. Docência. 3. Psicologia da educação.  
Título.

CDU 37.015.3

**ANDREA MATOS DE OLIVEIRA**

**A PSICOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior da LABORO - Excelência em Pós-Graduação/ Universidade Estácio de Sá para obtenção do título de Especialista em Docência do Ensino Superior.

Aprovada em     /     /

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Árina Santos Ribeiro** (Orientadora)

Mestre em Saúde e Ambiente

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

---

**Prof<sup>ª</sup>. Rosemary Ribeiro Lindholm**

Mestre em Enfermagem Pediátrica

Universidade de São Paulo - USP

Ao meu componente espiritual, fonte de energia, de boas vibrações e de enobrecimento.

## AGRADECIMENTOS

Aos colegas de curso pela companhia e aconchego.

As orientadoras pela presença técnica fundamental.

A mim mesma, pela busca constante dos comigos de mim, inclusive da “boniteza” de ser professor.

“[...] que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude em uma história?”

(Jorge Larrosa)

## RESUMO

Revisão de literatura que envolve a temática Psicologia da Educação e Formação de Professores e objetiva analisar como se dá a articulação entre Psicologia e prática pedagógica a partir dos conceitos de profissionalidade docente que discute a docência como um ofício e para tal deva existir uma qualificação especial e a Psicologia seria um componente formativo nessa qualificação. O eixo central do problema situa-se, portanto, nas contribuições da Psicologia para a prática pedagógica, pretendendo revisar como o professor pode se valer dos conhecimentos da Psicologia em sua ação e reflexão pedagógicas. Para tanto, busca-se embasamento teórico em uma literatura especializada, examinando-se o que de mais relevante foi publicado sobre a temática num período de 2000 a 2006. Inicialmente são apresentados dados de identificação da pesquisa, sua justificativa, os objetivos e a metodologia. Em seguida, a conceituação de profissionalidade docente enfocando os elementos constituintes da Docência, seus paradigmas atuais e ainda, discussão sobre a disciplina Psicologia da Educação presente nos cursos de formação de professores. Por fim serão apresentados os resultados finais para as quais a pesquisa direcionou, apontando novas perspectivas e possibilidades sobre a temática da docência.

Palavras-chave: Profissionalidade. Docência. Psicologia da Educação.

## ABSTRACT

Review of literature that involves the issue of Psychology Education and Training of Teachers and objective look as if it gives the link between psychology and teaching from the concepts of professional teaching that discusses the teaching and as a letter to this should be a special skill and psychology would be a training component in this qualification. The lynchpin of the problem is, therefore, the contributions of psychology to the teaching, seeking to review how the teacher can apply the knowledge of psychology in teaching their action and reflection. Thus, search is in a theoretical literature, examining what is more relevant on the subject was published in a period from 2000 to 2006. Initially data are presented for identification of the research, its rationale, objectives and methodology. Then the concept of professional teaching focusing on the components of the Teaching, their current paradigms and also discussion on the discipline of Psychology Education in this teacher training courses. Finally the final results will be presented for which directed the search, indicating new perspectives and possibilities on the subject of teaching.

Keywords: Professional. Teaching. Psychology of Education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>2 OBJETIVOS</b> .....	11
2.1 Geral .....	11
2.2 Específicos .....	11
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	12
<b>4 RESULTADOS</b> .....	21
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	25
REFERÊNCIAS .....	26
APÊNDICE .....	28

## 1 INTRODUÇÃO

A atuação da Psicologia se apresenta em diferentes campos, mostrando-se também no espaço da docência, no contexto da universidade. Procuramos entender como essa atuação é construída no espaço da educação, seja no ensino de psicologia na formação profissional de professores assim como ao proveito indiscutível que a prática educativa pode tirar do arcabouço de saberes da psicologia.

O panorama da psicologia no Brasil demonstra que o estudo dos fenômenos psicológicos esteve inserido em diferentes áreas do saber, como a médica e a educacional, com conotações diferentes entre si. De um lado vemos a identidade do psicólogo atrelada à necessidade de se afirmar como um clínico, nos consultórios, por outro vemos o desenrolar das teorias psicológicas no espaço educacional. (ARAÚJO, 2005)

Pensando na profissionalização de professores vemos o papel auxiliar da Psicologia na Educação, caso dos professores da psicologia que atuam na docência de futuros profissionais nas diversas áreas de conhecimento, a reflexão sobre identidade do professor continua importante.

Parte-se da idéia de que o conhecimento psicológico, enquanto patrimônio da humanidade, tanto deve, quanto precisa colocar-se à disposição de outros campos profissionais, outras áreas de atuação, ajudando-os a construir suas próprias identidades.

De acordo com Larocca (2000), os conhecimentos psicológicos constituem-se necessidade formativa/constitutiva na profissionalização docente. Através da temática Psicologia e profissão docente, objetiva-se, nesta pesquisa, analisar como a prática pedagógica fundamentada com a Psicologia poderia gerar mudanças nas questões educacionais, como a qualidade do ensino-aprendizagem.

O compromisso ético com o ser humano é inquestionável na formação do psicólogo, mas há de se buscar, ainda, o compromisso com o coletivo da vida humana e, por aí se vê que a promoção da saúde, também envolve compromisso com a Educação. (Larocca, 2000)

A pesquisa será fundamentada sob a ótica das teorias da Educação com base nos conceitos pedagógicos do Ensino Superior, que especificam a atividade docente em geral, incluindo a divisão em três partes: será discutido o conceito de profissionalidade docente, os paradigmas atuais da educação; e constará também considerações acerca da disciplina Psicologia da Educação.

A preocupação central do presente trabalho é discutir como a Psicologia tem servido e pode servir à educação, considerando que, no conjunto das ciências que fundamentam o

ensino, ela é vista por muitos como a principal subsidiária na dinâmica do contexto educacional.

É a apreensão da Psicologia na profissionalização de professores que constitui o objetivo do trabalho.

Por se tratar de processo, não se pretende chegar a uma conclusão rígida e inflexível e sim em uma reflexão e análise daquilo que se pode fazer sobre a prática da docência no nosso espaço real.

A necessidade de entender como se concretiza a prática docente e como a Psicologia interfere nesse processo constitui um tema de relevância já que a busca pela especialização já deixa implícito que a graduação não garantiu conhecimentos direcionados ao ofício de ensinar então “o deveria” em aprender especialidades para ser professor direciona a motivação do trabalho de pesquisa.

A escolha do tema partiu do fato de ter a graduação em Psicologia, somada à vontade de expansão dos conhecimentos adquiridos na graduação relacionando com a atuação na docência.

Existe a motivação científica em produzir conhecimento aplicável capaz de gerar mudanças e melhorias no campo da docência visto que trataremos de um assunto com variáveis diversas, e por se tratar de processo, pretende-se visualizar a prática docente.

Um outro aspecto diz respeito à possibilidade de atuação da Psicologia. Dentre tantas abordagens, correntes e formas de atuação senão a clínica, hospitalar e social, vemos a atuação educacional/escolar como aquela que possa se expandir com êxito no que se refere ao processo de ensino aprendizagem na docência.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 GERAL**

Estudar a contribuição da Psicologia na formação e prática docente.

### **2.2 ESPECÍFICOS**

- Descrever o conceito de profissionalidade docente e seus componentes;
- Descrever a psicologia como componente da qualificação profissional de professores.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa realizada neste estudo trata-se de uma revisão de literatura.

#### 3.1 Revisão de Literatura

Consideram-se como referencial para estruturação da presente revisão os passos propostos por Castro (2001).

- **Formulação da pergunta:** Como os conteúdos da Psicologia são utilizados na práxis pedagógica? O eixo central do problema situa-se, portanto, nas contribuições da Psicologia para a prática pedagógica, pretendendo conhecer como o professor se vale dos conhecimentos da Psicologia em sua ação e reflexão pedagógicas.
- **Localização e seleção dos estudos:** serão considerados o estudo de publicações nacionais e periódicos indexados, impressos e virtuais específicos da área (livros, monografias, dissertações e artigos).
- **Período:** 2000 a 2006 (se o período não contemplar todo o conteúdo poderá ser ampliado)
- **Coleta de dados:** serão coletados dados relativos a aplicação da psicológica aplicada á docência bem como a inserção desse ensino na profissionalização docente.
- **Análise e apresentação dos dados:**
  - O profissional docente
  - Conteúdo da psicologia aplicado à docência
  - Relação da psicologia e docência

A abordagem sobre a psicologia no Brasil demonstrou que os estudos sobre os fenômenos psicológicos estiveram inseridos em diferentes áreas do saber, como a médica e a educacional, obviamente com conotações diferenciadas entre si. Estudiosos como Pessoti (1988), Antunes (1999) e Massimi (1990) apontam que outra via de entrada da Psicologia no Brasil deu-se através de Escolas Normais surgidas a partir da segunda metade do século XIX, cujo objetivo era a formação de um corpo docente competente e adaptado às necessidades do sistema educacional brasileiro.

Sem negar a importância dos conteúdos de ensino, o principal problema com o qual nos debatemos toca na questão do *como* a Psicologia da Educação vem sendo ensinada aos professores, pois quando ela é tomada exclusivamente a partir da metáfora de fundamento, tem-se um tipo de tratamento extremamente linear que concebe que os conhecimentos aprendidos num determinado momento/ espaço devam ser aplicados em outro momento/ espaço que ainda não se faz presente; com isso, esse tratamento privilegia o professor formador e as opções teóricas que ele abraça como fontes primordiais dos conhecimentos dos aprendizes, professores em formação, já que outras possibilidades de questionamento e análise não podem problematizar um real que ainda é desconhecido dos aprendizes. Assim, acaba-se por assumir uma concepção de Psicologia Educacional que tem como suposição básica a premissa de que – as diversas teorias e princípios seriam apresentados e aprendidos como um corpo de conhecimentos, sem a consideração do contexto, esperando-se que ocorra, posteriormente, a devida aplicação às diversas situações (LAROCCA, 2002).

Neste caso, a forma pela se conduz a Psicologia da Educação está pautada pelo interesse na assimilação de conceitos, princípios, teorias psicológicas que os aprendizes devem reproduzir nas aulas, nos textos redigidos, nos processos de avaliação da aprendizagem, havendo grande dificuldade de levá-los a teorizar a prática pedagógica por sua própria conta, contando com as teorias psicológicas, as áreas de conhecimento e os movimentos da realidade como instrumentos de ação e reflexão. Embora, constatando que muitos formadores da área, isoladamente, alcançam bons resultados ao atuarem dentro desta concepção, não podemos ignorar que é a metáfora de fundamento que se encontra originando e tornando concreto o modelo da racionalidade-técnica na Psicologia da Educação.

## **A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

A idéia do professor idealizado está sempre configurada com base em um projeto de sociedade e educação. A comunidade docente, submetida aos processos de avaliação oficiais,

redimensiona, por força das circunstâncias, o sentido de sua profissionalidade. Não se pode analisar a questão da profissionalização docente sem considerar o quadro político-econômico que o define (CUNHA, 2005).

A crise econômica e o avanço das políticas neoliberais têm trazido para a educação a ideologia social de mercado, dos discursos da excelência e da privatização, que estão gerando novas exigências para o sistema educativo. Existe atualmente uma redução de investimentos na educação pública e um aumento de estímulo aos espaços privados, transportando a responsabilidade da educação apenas para o particular.

A burocratização do trabalho docente está inserida nesse panorama dentro de uma nova ordem da divisão social do trabalho, as decisões mais importantes da ação educativa estão a cargo de especialistas e do poder central, restando aos professores, as tarefas das aplicações das políticas previamente definidas (CUNHA, 2005).

Cunha (2005) ainda assinala que a burocratização anula as diferenças contextuais, não as leva em conta, minimizando as subjetividades dos indivíduos envolvidos na profissão. Existe uma divisão entre quem decide e quem executa, configurando num efeito negativo da burocratização, pois leva a desprofissionalização dos professores.

Se o professor é levado principalmente a realizar tarefas pré-determinadas por estruturas superiores, a concepção de autonomia, tão necessária a profissionalização, desaparece e produz uma espécie de colonização. Seria então o controle das ações docentes através da intensificação das atividades. Como não há tempo para pensar em e produzir seus próprios processos pedagógicos, para o professor fica mais fácil lançar mão de textos já prontos, manuais elaborados e livros didáticos organizados segundo os parâmetros nacionalmente definidos. A criticidade é uma característica inclusa no ato de ensinar, como afirma Freire, 1996, p.35:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital.

O termo “profissionalidade” se traduz na idéia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento. Sacristán apud Cunha, 2007 afirma que a profissionalidade “é a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela que constituem o específico de ser professor. Para o caso do trabalho docente, a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que a de profissão, pois o exercício da docência nunca é estático e

permanente; é sempre processo. Analisando uma proposta alicerçada na epistemologia da prática, o professor deixa de ser um reproduzidor mecânico que espera soluções de outras instâncias, para buscar, em sua situação problemática, a solução para os seus impasses (CUNHA, 2007).

Outro elemento é a valorização dos sujeitos da educação. Não de um sujeito imaginário, metafísico, mas um sujeito real, contextualizado, envolvido com sua existência, suas escolhas e responsabilidades. Estas são alternativas que requerem profissionalidade docente que exige rupturas com a condição tradicional do professor, e exige dele, uma reflexão rigorosa (CUNHA, 2007)

Qualquer proposta curricular que pretenda uma articulação com em torno de um projeto de curso exige a condição de trabalho coletivo. Requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação; um professor que transgrida barreiras de sua própria disciplina, que interprete a cultura e que reconheça o contexto em que se dá seu ensino e no qual sua produção acontece.

A docência é ação complexa. Mobiliza condições de múltiplas racionalidades e requer saberes específicos. Não basta saber fazer como intuitivamente muitos professores universitários demonstram. A docência, como atividade profissional, exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada. Nesse sentido, o exercício profissional da docência requer uma formação específica capaz de identificar a condição amadora da profissão, condição essa que tende a manter os processos culturalmente instalados e cotidianamente reproduzidos (CUNHA, 2007).

No caso do docente do ensino superior, os saberes são atingidos pela estrutura de poder que permeia as distintas profissões e o prestígio que é dado às diferentes dimensões da docência universitária. Considerando as funções tradicionais de pesquisa e ensino, espera-se que os professores construam saberes que respondem a essas duas demandas, para exercer sua profissão com êxito. Porém, as funções de pesquisa carregam maior valor agregado na representação sobre o perfil docente, repercutindo sobre sua formação e prática pedagógica.

A cultura de tomar a formação de pós-graduação *stricto sensu* como fundante da carreira universitária demonstra a representação de um perfil de professor e dos saberes que são valorizados na sua formação (CUNHA, 2007).

De acordo com Cunha (2007), existem dois componentes principais que permeiam a prática docente: o componente da docência e o componente da pesquisa.

O **componente da docência** é formado pelos saberes originados da história de vida dos professores da formação profissional para o ensino, da prática que realizam enquanto professores, incorporando o trabalho como espaço de aprendizagem. Nessa visão a docência se fundamenta da cultura, também está fortemente exposta aos processos regulatórios que vêm das políticas de Estado. O professor não é só professor de uma única universidade; é também de uma área profissional, de um curso, de determinado nível de ensino. O **componente da pesquisa** vem da formação acadêmica na pós-graduação e do exercício das atividades investigativas que o professor realiza. Privilegia a verticalização especializada dos conteúdos de seu campo de conhecimento e a interlocução com a comunidade científica. A cultura também interfere na produção dos sentidos que o professor dá às suas atividades de pesquisa.

Não basta conceber o conceito de formação de professores como uma atividade de aprendizagem situada num único tempo e espaço. É preciso vê-la como uma ação vital de construção de si próprio. (MOITA apud LAROCCA, 2002)

De acordo com Rey (2000) – “a formação do professor não é importante apenas pelo que ele aprende, mas se o torna sujeito”. Tornar-se sujeito, representa a aquisição de uma capacidade bem maior e diferenciada da simples incorporação de saberes profissionais de diversas fontes: conhecimentos científicos e da experiência, técnicas, habilidades ou destrezas de ação. Ser sujeito é uma prerrogativa daquele que cria e re-cria seu mundo, demandando que apresente não apenas autonomia intelectual sobre sua ação, mas também responsabilidade moral e social pelos objetivos que alcança.

Quando se pensa desta maneira, obriga-se a admitir que a formação de professores, tal como vem sendo propiciada nos cursos universitários e no âmbito da formação contínua, seja na Psicologia da Educacional ou em outras áreas, não vem contribuindo muito para torná-los sujeitos, mas, pelo contrário, tem referendado aos professores um papel eminentemente passivo, reprodutivo, copista, limitador de possibilidades criativas, mero executor de práticas sobre as quais não desenvolve uma atitude crítico-reflexiva. Apesar de muito se falar na necessidade de postura crítica para os professores, nem sempre lhes é ensinado a olhar o mundo de diferentes maneiras e por diferentes ângulos. Especialmente no âmbito da Psicologia Educacional, tende-se a lhes propiciar classificações e enquadramentos da prática pedagógica esquecendo que o ensino da condição humana, sem a vivência direta com alunos, escolas e professores, acaba tornando-se um conteúdo vazio de sentido.

## **PARADIGMAS DA PRÁTICA PROFISSIONAL EDUCATIVA**

O paradigma de pensamento que domina a formação de professores encara a divisão, o fragmento, o pedaço com uma estranha naturalidade. Nele, a idéia de identidade também é

fragmentada. Nem sempre a formação da identidade de um professor não acontece exclusivamente num espaço e num tempo definidos *à parte* de outros elementos constitutivos nos currículos de formação inicial.

Dois paradigmas principais vêm disputando o entendimento do que devam ser os saberes e o saber-fazer dos professores: o paradigma racional-técnico e o paradigma crítico-reflexivo. Ambos traduzem modos de ver a prática profissional educativa e é a partir deles que se pode depreender a participação da Psicologia nesse contexto.

A racionalidade-técnica é uma perspectiva de formação herdada do Positivismo que se consolidou fortemente no Brasil a partir dos anos 70 e supõe a atividade educativa como sendo uma aplicação rigorosa de princípios e leis gerados na investigação científica. Trata-se de 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) (GÓMEZ, 1998).

Norteia esta concepção o princípio de que é a pesquisa psicológica que deverá proporcionar o conjunto de saberes e este, por sua vez, será empregável tanto na Educação como em qualquer outra área da atividade humana. Assim, o centro gravitacional está sempre no conhecimento psicológico o qual não se coloca de modo instrumental mas figura como um fim em si mesmo. Bastará, portanto, que se respeitem as leis universais identificadas pela Psicologia Científica e se apliquem corretamente as prescrições para que se resolvam de modo científico e racional os problemas que se apresentarem no âmbito educacional (COLL apud LAROCCA, 2002).

Há, portanto, uma acentuada hierarquia nos conhecimentos que não apenas retrata uma subordinação entre categorias, mas, também, o isolamento e as corporações profissionais, refletindo, simultaneamente, diferentes estatutos acadêmicos e sociais daqueles que trabalham com tais categorias de saberes (LAROCCA, 2002)

Considerando as questões da mentalidade aberta e do aprendizado da condição humana, vê-se a importância de que os eventos formais e não-formais envolvidos com a profissionalização de professores os auxiliem a situar o homem na sua relação com outros homens, com a natureza, com o ambiente terrestre/ planetário, entre condicionantes culturais, sociais e históricos, de cuja transformação poderá participar se desenvolver posturas dialógicas e relacionais ao invés de adotar posições bancárias na transmissão/ aquisição dos saberes. Novamente tem-se aí uma questão dependente de forma, embora não se negue que os conteúdos também participam desta questão.

Nessa perspectiva, o professor ou futuro professor nada mais será senão

[...] um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos ou aplicados elaboram, ou seja, não necessita chegar ao conhecimento científico, mas dominar as rotinas de intervenção técnica que se derivam daquele. (GOMEZ, 2000)

Atualmente, não se pode mais conceber que a formação de professores restrinja-se a uma questão de técnicas para a solução de problemas previamente formulados. Os aspectos técnicos, embora extremamente necessários à profissionalização de docentes, não são suficientes para dar conta das questões educacionais. A racionalidade-técnica é muito mais um “componente” da formação profissional, jamais o seu todo, e muito menos um modelo unívoco para tal (LAROCCA, 2002).

A complexidade da dinâmica educativa e a própria realidade social em que esta se insere colocam resistências muito concretas ao enquadramento em esquemas fixos de causa e efeito, à previsibilidade de certos fenômenos, às taxinomias existentes e às generalizações que se arrogam universalmente válidas.

## **A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Os docentes de Psicologia, envolvidos na profissionalização de professores, por força da própria atuação na área educacional, confrontam-se, frequentemente, com duas diferentes constatações. A primeira diz respeito ao proveito indiscutível que a teoria e a prática educativas podem retirar do acervo de saberes erigidos pela Psicologia. A segunda corresponde à polêmica acerca de como esse proveito se dá, ou seja, inclui questões que vão desde a necessidade de definir qual seja a participação da Psicologia na compreensão do fenômeno educativo até questões relativas à formação teórica, conteúdos, metodologias e perfil profissional do formador de Psicologia que atua com docentes ou futuros docentes. (LAROCCA, 2000).

Segundo Souza apud Witter (2004), a psicologia na formação do professor, facultar-lhe uma compreensão maior e plena para executar suas tarefas de professor, na sua instrumentalização e no seu relacionamento com os discentes. Enfocando em seus aspectos de ensino-aprendizagem, nas capacidades de: atenção, percepção, reflexão, memória, inteligência, convívio social e etc.

A Psicologia facultar ao professor conhecer as maneiras de adquirir conhecimentos, o porquê se aprende, sobre como transcorre esse processo, e ainda, a forma de melhor conduzi-lo para suprir as necessidades do aluno, do contexto e do próprio processo. A promoção da aprendizagem vem a ser a principal tarefa do professor, torna-se evidente então este profissional conhecer bem todas as possibilidades que as teorias que a regem lhe oferecem, para com maior

possibilidade de sucesso superar as dificuldades que podem vir a se impor sobre este aspecto do seu trabalho.

A aprendizagem caracteriza-se por ser diferenciada de transformações momentâneas – ela é permanente – é de muita utilidade que se saiba que as associações e conexões, que o indivíduo vai concebendo, favorecem o surgimento de novas respostas, que serão sólidas e com boas conseqüências.

Lima (2001 apud Larocca, 2002) lembra que a Psicologia, quanto ciência, oferece o apoio necessário aos educadores quanto às atitudes que possam vir a contribuir para a melhoria do desenvolvimento psicossocial do aluno, de acordo com sua revisão sobre o assunto. Esta ciência deixa claro que aprender significa mudanças no desempenho, formação de hábitos, mudança de comportamento, processamento de informações e modificação na maneira como as coisas são percebidas. Facilmente pode-se contatar o quão valiosas são estas informações para quem se dispõe a ensinar algo a alguém, pois muito importante é o saber a respeito da natureza da aprendizagem.

Portanto, sendo a Educação o trabalho em pauta, a Psicologia, enquanto área auxiliar, só poderá conduzir-se a contento, se tomar como ponto de partida e de chegada a própria Educação como prática social, contrapondo ao trabalho alienado o trabalho socialmente produtivo (Larocca, 2000).

Esta posição requer um trânsito contínuo da análise das questões cotidianas presentes nas salas de aula e nas escolas para os fins e funções da Educação na sociedade (cidadania, sobretudo). Daí a necessidade da pesquisa no espaço escolar e da constante problematização de temas e tarefas emergentes dessa realidade.

A condução do ensino de Psicologia através de problematizações temáticas, potencialmente, sugere um desenvolvimento profissional mais crítico e reflexivo, porque, ao fundamentar-se na pesquisa sobre a prática, aprende-se a reconhecê-la, a refletir sobre ela com a ajuda dos instrumentais teóricos da Psicologia e do mirante de questionamento sobre a relação educação-sociedade para, finalmente, erigir teorizações próprias que constituirão a base da intervenção no real.

É importante que os formadores e pesquisadores desta área de conhecimento percebam as ressonâncias da Psicologia Educacional proporcionada nos processos de formação profissional de docentes, nas situações concretas da prática educativa, reconhecendo-a como integrante do saber do professor mediante contingências tipicamente docentes. Em função disso, a reflexão se torna uma necessidade metodológica, pois será preciso que o professor

distinga suficientemente os princípios e se mostre consciente de como e onde o conhecimento psicológico o ajuda nas situações concretas.

A disciplina Psicologia da Educação é uma área de conhecimento originada da diversidade de concepções da Psicologia que se propõe a utilizar seus conhecimentos no ensino, com o propósito de contribuir para a qualidade da educação, portanto ela é igualmente dinâmica e diversificada como a própria educação.

A concepção de fundamento que ainda vigora nos currículos contribui significativamente para distanciar a Psicologia da prática pedagógica, pois, além de reduzi-la à sua contemplação/ interpretação/ compreensão (e pior ainda, de maneira prévia, pois os formadores tentam adivinhar/ antecipar implicações que serão úteis para a prática), impede efetivamente que a Psicologia se torne um elemento muito mais partícipe das transformações que desejamos para a Educação. Tende ainda a reafirmá-la como fim em si mesma, levando-a a funcionar dentro de um processo auto-nutritivo que se fecha ao diálogo com outras áreas importantes da profissionalização docente, já que seus referenciais situam-se na própria Psicologia e/ou naqueles referenciais que o formador privilegia. Assim concebida e tratada, importarão muito pouco os objetivos relacionados à formação reflexiva do professor e à sua instrumentalização para atuar num panorama de complexidade. (LAROCCA, 2002)

Enfim, a Psicologia da Educação constitui uma disciplina científica e também acadêmica. Como base científica, cabe à disciplina subsidiar a compreensão da interioridade humana para explicar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Como disciplina acadêmica, ministrada em cursos de formação docente, cabe à Psicologia da Educação contribuir para a formação de profissionais que compreendam os processos de desenvolvimento humano, como também compreendam e aperfeiçoam o processo de aprendizagem, em prol da qualidade do processo escolar.

## 4 RESULTADOS

Foram analisados seis artigos relacionados ao tema da pesquisa. Seguindo um roteiro de coleta de dados, encontramos os seguintes resultados:

• **Sobre a de formação de professores - profissionalidade docente:** quatro artigos citaram os dois modelos básicos de formação e atuação do professor: os modelos da racionalidade técnica e da racionalidade prática.

No modelo da racionalidade prática, são utilizadas expressões tais como prático reflexivo, investigador, profissional clínico para definir a figura do professor. A prática é concebida como processo de investigação na ação, núcleo da formação docente e lugar da produção do saber, a caracterização do professor como prático reflexivo situa-se em um nível superior do desenvolvimento da profissionalidade e, para que essa caracterização se sustente teoricamente, torna-se fundamental a tarefa de definir com maior precisão os conceitos de reflexão e prática reflexiva.

Nos artigos, foram afirmados que não se pode mais conceber que a formação de professores restrinja-se a uma questão de técnicas para a solução de problemas previamente formulados. Os aspectos técnicos, embora extremamente necessários à profissionalização de docentes, não são suficientes para dar conta das questões educacionais. A racionalidade-técnica é muito mais um “componente” da formação profissional, jamais o seu todo, e muito menos um modelo único para tal.

Referindo-se à formação de professores, destacou-se o desenvolvimento pessoal como elemento importante da identidade profissional. Ao fazê-lo, conferiu novo estatuto ao saber da experiência, estatuto esse que não se pode desconhecer quando se trabalha com formação de professores. Daí a importância que tomam os espaços reflexivos e dialógicos para o desenvolvimento profissional do professor, bem como para a investigação sobre ele. Caracterizados pela oportunidade de proceder a balanços retrospectivos e prospectivos sobre o ser, o pensar e o fazer docentes, tais espaços constituem-se uma auto-formação participada. Se vale para os professores, serve também para os pesquisadores. Em ambos os casos, serão momentos de produção da vida e de produção da profissão.

• **Sobre a formação dos professores em relação a disciplina psicologia da educação e como ela é percebida nos cursos:** Foram citados em cinco textos a Psicologia da Educação como disciplina indispensável na fundamentação da prática docente, onde acredita-se que é

possível defender um tratamento temático na Psicologia da Educação como uma boa possibilidade de, não só transmitir aos professores os conhecimentos psicológicos importantes para a Educação, mas fazê-lo de uma forma pluralista, inter-teórica e interrogante, baseada em grandes perguntas que emanam da realidade e do cotidiano escolar e social dos professores. Nesse sentido, a Psicologia reafirmaria sua posição instrumental em torno de temas que funcionariam como galerias, por onde os conhecimentos caminham, uns ao encontro de outros, buscando relações e mediando uma prática verdadeiramente reflexiva. Um dos artigos cita Vygotski, e afirma que a Psicologia e Pedagogia estão inter-relacionadas e uma ciência tem importância sobre a outra e que a Psicologia deveria ter a função de dar o embasamento psicológico à pedagogia.

Dentre estes artigos, dois fizeram críticas a maneira como a Psicologia da Educação está sendo discutida nos cursos. Os acadêmicos, futuros professores, embora se mostrem quase sempre “encantados” com os conhecimentos psicológicos que lhes chegam aos 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.

A Psicologia da Educação ainda integra o rol das disciplinas “teóricas” nas licenciaturas, não havendo espaços institucionalmente pensados que favoreçam a articulação teórico-prática, a vivência no cotidiano escolar, o confronto com a realidade

Nas licenciaturas é uma disciplina, muitas vezes, pouco valorizada pelos alunos. Aqueles das áreas exatas estão acostumados a aulas com muitas fórmulas, exercícios e resultados precisos, enquanto na psicologia devido à complexidade do comportamento humano os conhecimentos são relativos e complexos. Os alunos da educação física, por exemplo, também realizam o curso sedento pelas aulas práticas e frequentemente pouco envolvidos nas teóricas. Já os alunos das disciplinas ligadas às humanas estão mais acostumados às leituras e à forma de trabalhar da disciplina. Este artigo constatou que a Psicologia da Educação, como disciplina científica, responsável por oferecer subsídios teóricos à disciplina acadêmica nos cursos de formação docente, não se constitui numa base teórica padrão para a melhoria da educação e do ensino.

Compreendeu que a Psicologia da Educação tem suas raízes numa diversidade de pensamentos e concepções filosóficas que, por sua vez, constitui um corpo diversificado de correntes teóricas estudadas e veiculadas na educação, até os dias de hoje. Na síntese da diversidade teórica, há dois entendimentos psicoeducativos extremos que oscilam entre as concepções de Psicologia aplicada à educação, de cunho reducionista e promovedor da psicologização do processo educacional, e as concepções que reconhecem a diversidade e as

variáveis de natureza psicológica, como ainda outras tantas que não são de tal natureza, mas que estão presentes nos processos educacionais. Nesta segunda concepção, cabe à Psicologia da Educação promover caminhos que contribuam para o entendimento e a interpretação da diversidade de fenômenos educativos para então buscar proporcionar qualidade no processo escolar.

• **Sobre a relação entre teoria psicológica e prática docente:** Para três autores, esta questão freqüentemente pontua equívocos, tornando necessário re-discuti-la. A relação teoria e prática na Psicologia da Educação tem suas peculiaridades, já que se destina, sobretudo, à formação *de professores*. O professor não recorta o objeto de sua ação/ reflexão como faz o pesquisador, nem delimita campos de interesse e aprofundamento para sua atuação. O professor atua sobre situações complexas, globais, que lhe exigem o desenvolvimento de inúmeras competências e habilidades para a tomada de decisão sobre situações muitas vezes inusitadas. Se proceder a recortes, estará privilegiando alguns elementos e deixando de atender outros. Nas salas de aula, as variáveis que um pesquisador exploraria ou controlaria são encarnadas, têm vida e nomes. O terreno do professor é dinâmico e heterogêneo e suas opções metodológicas estão em constante criação, dia após dia, mediante imperativos da classe, da escola, das situações problemáticas e complexas sobre as quais tem a função de atuar. O professor não define uma população, ele serve a uma população. Portanto, sua situação é diferenciada daquela, na qual se dá a produção do conhecimento científico, que ocorre na academia, em que os cientistas trabalham campos delimitados do saber e possuem competências muito específicas. O cientista desenvolve um olhar para a realidade e nele se aprofunda. O professor precisa conhecer vários olhares para a realidade.

Dois artigos concordam que o ensino de Psicologia como componente da qualificação profissional de educadores não pode e nem deve, envolver as mesmas finalidades portadas pela clínica psicológica. Assim, diferentes demandas podem implicar a construção de diferentes identidades, o que não quer dizer, necessariamente, o acordo com ações conformativas, adaptacionistas, normativas ou corretivas, mas, identidade com uma prática social, com aquilo que essa prática objetiva, e com o que nela precisa ser transformado. Acrescentaram que deva existir uma psicologia da educação eminentemente interessada na intervenção e mediação de processos psicológicos, indicando suas possibilidades de participar muito mais ativamente da prática, ao invés de ater-se às elucubrações e explicações meramente *compreensivas* de processos que independem da mediação do professor. Trata-se de uma psicologia que existe em função da intervenção pedagógica, cuja utilidade e abrangência não se reduzem à simples explicação/

compreensão de processos psicológicos, nem à prescrição de receituários. Ela ajuda o professor a olhar para a sua prática e imprimir-lhe novo rumo, reafirmando-se como agente de transformações. Esse olhar e essa interferência contam com a mediação da multiplicidade e riqueza de diferentes referenciais.

Refletindo sobre esta questão, percebe-se que o modelo de formação de professores, que ainda orienta os currículos desvelados e ocultos, na formação inicial ou na formação contínua, ainda é um modelo de retalhos muito bem demarcados e rígidos, ficando a nos perguntar: Como serão formados professores reflexivos, se o que lhes é proporcionado são fragmentos / retalhos que se negam ao alinhavo, à tentativas de costura? E, por isso mesmo, muito pouco contribuem para fazer avançar a qualidade da atuação profissional do professor, condenando-o à perene reprodução/ execução do que é dito pelos especialistas ou do já comprovado pela tradição? As teorias psicológicas contribuem para o ensino a partir de uma concepção cultural de homem que lhe norteia o olhar. Cada qual com uma sonoridade peculiar. Todas formando, porém, uma orquestra que, a partir da regência do professor, seduz os alunos para a aprendizagem, para a escola e para uma vida de cidadania na sociedade.

Reafirmaram, portanto, uma abordagem pluralista (inter-teórica) da Psicologia para a formação de professores e o que chamamos de funcionamento inter-teórico é um funcionamento temático análogo ao funcionamento inter e transdisciplinar. As raízes da disciplinaridade (tomada aqui como fragmentação / compartimentalização de saberes) são as mesmas raízes da diversidade teórica que temos; ambas encontram-se no modelo de ciência dominante. Como as disciplinas, as teorias são produções científicas que no próprio processo de conhecimento se compartimentalizaram em objetos, métodos e interesses. Isso aconteceu porque, na ciência moderna, o conhecimento avançou pela especialização extraíndo o objeto de seu contexto e privando-o do sentido de conjunto no qual se insere. Buscando rigor pela restrição dos objetos de estudo, a ciência moderna rompeu com o global, com o complexo e com o multidimensional, presentes nos fenômenos e nas práticas.

Na discussão dos artigos, existe a crença que é possível defender um tratamento temático na Psicologia da Educação como uma boa possibilidade de, não só transmitir aos professores os conhecimentos psicológicos importantes para a Educação, mas fazê-lo de uma forma pluralista, inter-teórica e interrogante, baseada em grandes perguntas que emanam da realidade e do cotidiano escolar e social dos professores. Nesse sentido, a Psicologia reafirmaria sua posição instrumental em torno de temas que funcionariam como galerias, por onde os conhecimentos caminham, uns ao encontro de outros, buscando relações e mediando uma prática verdadeiramente reflexiva.

## 5 CONCLUSÃO

Através da revisão literária, foi estudada a profissionalização docente e o como a psicologia contribui para a formação da práxis pedagógica. Observou-se que a Psicologia dispõe de uma pluralidade de teorias que precisam ser colocadas à disposição do professor, em sua formação, para o enfrentamento eficaz das situações colocadas na educação. Porém, não existe uma facilidade nesta aplicação, porque existem entraves gerados por políticas educacionais, e lida-se com uma complexidade de fatores e contextos estruturais.

Em um dos artigos, houve uma experiência positiva da psicologia aplicada a educação na medida que a formação do professor foi bem desenvolvida quando assimilou a forma de aplicação da psicologia. Da mesma forma, foi verificado que muitas vezes a disciplina Psicologia da Educação é oferecida na formação do professor, mas não de forma contextualizada, não existindo a articulação teórico-prática, o confronto com a realidade. Muitas vezes se teve o embasamento teórico, mas não a apreensão da habilidade em aplicar esses conhecimentos para um bom resultado na educação.

Enfim, não se pretendeu demonstrar tais teorias psicológicas e sim rever como a formação do professor utilizando o componente da psicologia poderá trazer contribuições para o exercício da profissão docente.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M. A. M. Algumas reflexões acerca dos fundamentos da abordagem social em história da psicologia. In: BROZEK, J.; MASSIMI, M. (org.). **Historiografia da psicologia moderna**: versão brasileira. São Paulo: Loyola, 1998. cap. 4, p. 363 – 374.
- ARAÚJO, M. A. P. **Conhecendo a Psicologia no Maranhão**. Estudos e Pesquisas em Psicologia. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php>. Acesso em 30 de agosto de 2007.
- CARVALHO, D. C. **A psicologia frente a educação e o trabalho docente**. 2002. Disponível em: [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acessado em 25/12/2008.
- CASTRO, A. A. Projeto de pesquisa. Planejamento da pesquisa. São Paulo: AAC, 2001. Disponível em: [http://www.evidencias.com/planejamento/pdf/bv4\\_02\\_projeto.pdf](http://www.evidencias.com/planejamento/pdf/bv4_02_projeto.pdf). Acesso em 12/01/2009.
- CHAKUR, C. R. S. L. **A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista**. 2002. Disponível em: [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em 25/12/2008.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogo brasileiro**: construção de novos espaços. Campinas, SP: Alínea, 2005.
- CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- DEMO, P. **Desafios modernos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996.
- SACRISTÁN, José Gimeno. “Conciencia y acción sobre a práctica como liberación profesional”. In: IMBERNÓN, F. (org.). **Lá formación permanente Del profesorado em los países de La CEE**. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-Horsori, 1993. p.53-92.
- HADDAD, A. E, et al. **A trajetória dos cursos de graduação na saúde/ Psicologia – 1991-2004**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.
- LAROCCA, Priscila **O saber psicológico e a docência**: reflexões sobre o ensino de psicologia na educação. 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo>. Acessado em 25/12/2008.
- LAROCCA, Priscila. **Psicologia e prática pedagógica : o processo de reflexão de uma Professora**. Artigo. Tese de Doutorado. Campinas, SP: , 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo>. Acessado em 25/12/2008.

LIMA, M. F. de A. **Psicologia em teses de administração escolar**. Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. **Psicologia e Educação** : Professor, ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Alínea, 2001.

LEVANDOVSKI, A. R., BERBEL, N. A., **Contribuição da disciplina psicologia da educação para a prática docente no ensino fundamental I**– um estudo por meio da metodologia da problematização. Artigo. 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo>. Pesquisado em 25/12/2008.

LOMÔNACO, J. F. B. (1984). **Aprendizagem – enfoques teóricos**. In G.P. Witter, & J.F.B. Lomônaco(orgs). **Psicologia da aprendizagem**, São Paulo: EPU

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática. As concepções de conhecimento e a prática docente**. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

NÉRICI, I. G. **Didática do ensino superior**. São Paulo, SP: Ibrasa, 1993.

REY, G. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira, 2000.

ROZENDO, C.A. et al. Uma análise das práticas docentes de professores **universitários** da área de saúde. **Rev.latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 15-23, abr. 1999.

WITTER, G.(org.). **Psicologia e Educação** : Professor, ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Alínea. 2004

## APÊNDICE

APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ  
CENTRO DE EXCELÊNCIA EM PÓS-GRADUAÇÃO – LABORO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

**ROTEIRO**

1. O que o artigo descreve sobre a formação de professores / profissionalidade docente?
2. O que o artigo descreve sobre a formação dos professores em relação a disciplina psicologia da educação e como ela é percebida nos cursos?
3. O artigo faz a relação entre teoria psicológica e prática docente?