

“EU APRENDO COM VOCÊ COISAS QUE VÃO ALÉM DO QUE VOCÊ SABE”

DIOGO^I, Maria Fernanda
CHRIST^{II}, Charles Augusto

Resumo

Por meio de uma pesquisa de campo de metodologia qualitativa, buscou-se neste artigo tecer considerações sobre o papel do/a professor/a formador/a na disciplina psicologia educacional, ministrada para cursos de licenciatura. Com base no arcabouço teórico da Psicologia Histórico-Cultural e utilizando núcleos de significação, foram realizadas dezesseis entrevistas com licenciandos/as de diversas áreas. As análises evidenciaram que a aprendizagem dos conteúdos desta disciplina contribuiu para a construção de uma visão crítico-reflexiva de educação, ampliando horizontes interpretativos. As entrevistas trouxeram a centralidade do/a professor/a formador/a, muitas vezes tomado/a como modelo inspirador na condução de discussões, na elaboração de atividades e na mediação dos conceitos e teorias. Os/As licenciandos/as destacaram aprendizagens significativas em aulas que promoveram debates e trocas de ideias, com a apresentação de exemplos e estudos de caso que propiciaram reflexões sobre a interface entre a psicologia e a docência, contribuindo de maneira significativa para a formação da práxis docente.

Palavras-chave: Ensino de Psicologia; Licenciatura; Professor formador; Práxis docente; Psicologia Histórico-Cultural.

“I LEARN THINGS FROM YOU THAT GO BEYOND WHAT YOU KNOW”

Abstract

Through a field research of qualitative methodology, this article sought to make considerations about the role of the teacher trainer in the subject of educational psychology, taught in teacher training courses. Based on the theoretical framework of Cultural-Historical Psychology and using meaning cores, sixteen interviews with undergraduate students from different areas were analysed. The analyses showed that learning the contents of this subject contributed to the construction of a critical-reflexive view of education, broadening interpretative horizons. The interviews showed the centrality of the teacher trainer, often taken as an inspiring model in the discussions, in the elaboration of activities and in the mediation of concepts and theories. The undergraduates highlighted significant learning in classes that promoted debates and exchanges of ideas, with the presentation of examples and case studies that led to reflections on the interface between psychology and teaching, contributing significantly to the formation of teaching praxis.

Keywords: Psychology teaching; Teacher training course; Teacher trainer; Teaching praxis; Cultural-Historical Psychology.

“APRENDO COSAS DE TI QUE VAN MAS ALLÁ DE LO QUE SABES”

Resumen

A través de una investigación de campo de metodología cualitativa, este artículo buscó hacer consideraciones sobre el papel del formador de profesores en la disciplina de psicología educativa, dada a los cursos de graduación. Con base en el marco teórico de la Psicología Histórico-Cultural y utilizando núcleos de significado, se realizaron dieciséis entrevistas a estudiantes de grado de distintas áreas. Los análisis mostraron que el aprendizaje de los contenidos de esta disciplina contribuyó a la construcción de una visión crítico-reflexiva de la educación, ampliando horizontes interpretativos. Los análisis mostraron que el aprendizaje de los contenidos de esta disciplina contribuyó a la construcción de una visión crítico-reflexiva de la educación, ampliando horizontes interpretativos. Las entrevistas trajeron a colación la centralidad del formador de profesores, muchas veces tomado como modelo inspirador en la conducción de discusiones, en la elaboración de actividades y en la mediación de conceptos y teorías. Los estudiantes de grado destacaron aprendizajes significativos en clases que promovieron debates e intercambios de ideas, con la presentación de ejemplos y estudios de casos que proporcionaron reflexiones sobre la interfaz entre psicología y enseñanza, contribuyendo significativamente para la formación de la praxis docente.

Palabras-clave: Enseñanza de la psicología; Graduación; Formador de profesores; Praxis docente; Psicología Histórico-Cultural.

2

A doutrina materialista que supõe que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, em razão disso, os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece-se que são justamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado.

(Marx & Engels, 2007, p. 118)

INTRODUÇÃO

Realizamos uma pesquisa buscando refletir como (e se) os conhecimentos de psicologia podem auxiliar futuros/as professores/as a desenvolver a práxis docente, dentro

dos limites impostos pela estruturação da sociedade capitalista. Sabemos que este modo de produção alcançou certa hegemonia mundial e influi fortemente em todas as searas da sociabilidade humana – inclusive na educação. Neste modelo sociometabólico, é possível alcançarmos uma educação emancipadora?

Gramsci (1982) elaborou uma concepção de educação voltada à emancipação humana. Para este autor, a instituição escolar assumiria o papel de outorgar às pessoas o direito à intelectualidade e à cultura, que a todos/as pertence. A escola deveria desenvolver um *sujeito pensante*, formando-o para além das meras habilidades técnicas, integrando educação, trabalho e cultura. O sistema capitalista, contudo, interpõe vários obstáculos para que uma educação plenamente emancipadora se concretize, a começar pela cisão entre capital e trabalho. Nas palavras de Mészáros (2007, p. 206): “a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”. Desta forma, asseguram-se os seus parâmetros reprodutivos.

Mesmo diante das limitações impostas pela propriedade privada dos meios de produção, a escola é lócus importantíssimo para a formação da consciência, responsável por relevante parcela dos processos de singularização e subjetivação de estudantes e professores/as. Essa instituição, histórica e socialmente situada, contém as marcas de seu contexto, mas, dialeticamente, também promove insubmissões e pode engendrar transformações. Neste sentido, trazemos para dialogar conosco os escritos de Maria Helena Souza Patto (1999), que sustenta que a escola engendra histórias tanto de submissão como de rebeldia.

Palco simultâneo da subordinação e da insubordinação, da voz silenciada pelas mensagens ideológicas e da voz consciente das arbitrariedades e injustiças, lugar de antagonismo, enfim, a escola existe como lugar de contradições que, longe de serem disfunções indesejáveis das relações humanas numa sociedade patrimonialista, são a matéria-prima da transformação possível do estado de coisas vigente em instituições como as escolas públicas de primeiro grau situadas nos bairros mais pobres (Patto, 1999, p. 417).

A produção de conhecimentos é atravessada por múltiplos interesses. Ao sustentarmos a afirmação de Patto (1999), estamos compactuando com seu ponto de vista. Conforme Abrantes (2020, p. 25): “a prática psicológica não é neutra e em uma sociedade cindida por interesses antagônicos, sua atividade no mundo orienta-se pelo fortalecimento de uma parte da sociedade e negação da outra parte, inserindo-se no dinâmico processo de luta de classes”. Defendemos neste texto que a educação pode ser emancipadora na medida em que refute naturalizações, amplie horizontes interpretativos e contextualize os conhecimentos que circulam nos espaços educativos.

Assim, não é *qualquer educação* que resulta emancipadora. “A escola de educação básica e superior precisa ter como projeto um processo educativo que supere a dimensão meramente reprodutiva do saber culturalmente produzido pela humanidade; calcada fundamentalmente nos modelos tradicionais e tecnicistas de educação” (Longarezi, 2021, p. 502). Esta superação só ocorre se os/as docentes acessarem em suas vivências (em russo, *perejivanie*) sólidos processos formativos.

Objetivando uma educação crítica e reflexiva, a formação inicial precisa desenvolver nos/as licenciandos/as conhecimentos teórico-metodológicos em sua área de atuação específica e, também, no campo da educação, propiciando que eles/as sejam capazes de [re]pensar continuamente a ação educativa. Para que isso ocorra, o saber docente deve constituir-se práxis e, segundo Stetsenko (2016), forjar uma epistemologia trans/formativa [*trans/formative*, no original] que desafie ideologias de adaptação e controle, sustentando a rebeldia descrita por Patto (1999).

Constituir a práxis docente é uma tarefa complexa, de longo prazo, forjada na formação inicial, continuada e em todo o percurso profissional do/a professor/a. Para Konder (2018, p. 123),

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para alterá-la, transformam-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (Konder, 2018, p. 123).

Para forjar a práxis docente, os/as licenciandos/as precisam conquistar uma compreensão ampliada das relações entre o ensino escolar e o contexto social, pois isso potencializa que eles/as se tornem cidadãos/ãs críticos/as e transformadores/as. Segundo Giroux (1997, p. 28) é preciso politizar a noção de escolarização e considerar os espaços escolares “[...] locais democráticos dedicados a formas de fortalecer o *self* e o social”. O/A docente vivencia o cotidiano escolar e, nesta medida, está capacitado para refletir sobre os problemas educativos e elaborar saberes – não somente consumi-los, mas produzi-los –, tornando-se um/a intelectual transformador/a imbuído de práxis pedagógica. “Os[As] professores[as] enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham” (Giroux, 1997, p. 29).

A disciplina psicologia é uma das responsáveis pelo embasamento teórico nas licenciaturas e “[...] está presente nos currículos como uma disciplina pedagógica, visando subsidiar a atuação docente através do conhecimento sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem” (Guerra, 2016, p. 61). Caberia à esta unidade curricular articular os saberes psicológicos às vivências escolares, buscando aprofundar debates e questionar o *status quo*, provocando a formação de sentidos trans/formativos (Stetsenko, 2016) por parte dos/as

futuros/as docentes. Para tanto, é preciso fomentar o debate de temas cotidianos e valores – por vezes eivados de preconceitos – à luz de diferentes teorias psicológicas, descartando reducionismos e naturalizações, enfatizando o respeito à diversidade e o compromisso ético com processos inclusivos e de transformação social. Essa objetivação da docência apoiaria a emergência de professores/as intelectuais transformadores/as, tal qual defendido por Giroux (1997).

Nossa pesquisa objetivou refletir sobre a potencialidade do ensino de psicologia contribuir para a formação da práxis para futuros/as professores/as. A instituição de ensino superior (IES) que concedeu o campo para o estudo é uma universidade federal localizada no sul do Brasil, com cerca de 30 mil estudantes matriculados/as em 107 cursos presenciais e 13 cursos de Educação a Distância. Esta IES possui 16 licenciaturas na modalidade presencial e a oferta da disciplina psicologia educacional, integrante da grade curricular obrigatória destes cursos, é responsabilidade do Departamento de Psicologia.

São duas as unidades curriculares ministradas para as licenciaturas. A disciplina *Psicologia Educacional* é ofertada para todos os cursos, exceto para o de Pedagogia. Sua ementa compreende: introdução à psicologia como ciência: histórico, objetivos e métodos; interações sociais no contexto educacional e o lugar do professor; introdução ao estudo do desenvolvimento e da aprendizagem – infância, adolescência, idade adulta; contribuições da psicologia na prática escolar cotidiana e na compreensão do fracasso escolar. A disciplina ministrada ao curso de Pedagogia chama-se *Psicologia, Educação e Docência* e está voltada às especificidades da infância. Sua ementa compreende: introdução à psicologia como ciência: histórico, objetivos e métodos; introdução ao estudo do desenvolvimento e da aprendizagem, com ênfase na infância; relações da psicologia com a prática pedagógica, em especial no trabalho do[a] professor[a] da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os programas de ensino de ambas as disciplinas buscam desenvolver nos/as estudantes uma compreensão crítica do psiquismo, do desenvolvimento humano e das articulações entre a aprendizagem e as relações sociais.

Este estudo, de abordagem qualitativa, ocorreu em duas etapas: na primeira, de caráter exploratório, propusemos questionários para os/as licenciandos/as, cujas respostas nos permitiram tecer muitos apontamentos e, por outro lado, levantaram novas questões. A segunda etapa buscou aprofundar as significações atribuídas ao ensino de psicologia por meio de entrevistas compreensivas. O artigo que ora apresentamos efetua um recorte nas análises das entrevistas: buscamos reconhecer e articular reflexões sobre o papel do/a professor/a formador/a da unidade curricular psicologia educacional.

Analisando as imbricações entre os saberes psicológicos e a formação docente, Guerra (2016) aponta que os/as agentes formadores/as são responsáveis por articular os conhecimentos cotidianos e os teóricos. “Como disciplina teórica, a psicologia da educação deve rever as suas relações com a prática, como forma de revalorizar os fundamentos” (Guerra, 2016, p. 78). Para a autora, os/as professores/as formadores/as devem refutar

reducionismos, pois estes resultam em aplicações utilitaristas da psicologia e/ou em perspectivas fragmentadas da ação pedagógica.

As reflexões propostas no estudo se alicerçam na Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores. O enfoque foi escolhido justamente por refutar noções essencialistas, biologizantes e positivistas, priorizando o social na constituição do sujeito (Vigotski, 1992; 2009; Leontiev, 2021). Essa teoria sustenta que, por meio da atividade mediada, os sujeitos se apropriam das significações sociais e transformam seus contextos, processo compreendido pela relação dialética entre objetividade e subjetividade, sendo a estrutura psicológica fundada nas imbricações entre a história individual e a social. Além disso, como destaca Longarezi (2021, p. 515), a Psicologia Histórico-Cultural “[...] desenvolveu teorias, princípios e sistemas didáticos próprios que, dados os objetivos e necessidades expressos naquele contexto, são um importante corpus teórico-prático para uma educação que se pretenda desenvolvedora e humanizadora”.

Na sequência, expusemos o método que alicerçou a pesquisa, descrevemos os resultados obtidos e os discutimos à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

6

Como mencionado na introdução, na primeira etapa da pesquisa a coleta de dados se efetivou por meio de questionários *online* respondidos por 98 (noventa e oito) licenciandos/as matriculados/as em cursos presenciais da referida IES e pela análise das matrizes curriculares dos cursos, buscando identificar o alinhamento da disciplina psicologia em cada uma delas. Ao final dos questionários, um campo interrogava se o/a acadêmico/a gostaria de participar de uma entrevista e, em caso afirmativo, solicitava uma forma de contato (telefone e/ou e-mail): 24 (vinte e quatro) estudantes disponibilizaram seus contatos e 16 (dezesesseis) nos cederam entrevistas para a segunda fase do estudo.

As entrevistas individuais semiestruturadas serão o objeto das análises realizadas neste artigo. Estas buscaram compreender os sentidos atribuídos pelos/as licenciandos/as ao ensino de psicologia. Para Zago (2003), o pesquisador não deve se apropriar da entrevista como uma técnica, mas considerá-la parte da construção sociológica do objeto de estudo. “Na entrevista compreensiva, o[a] pesquisador[a] se engaja formalmente; o objetivo da investigação é a compreensão do social e, de acordo com este, o que interessa ao[à] pesquisador[a] é a riqueza do material que descobre” (Zago, 2003, p. 296). O/A pesquisador/a não precisa seguir rigidamente o roteiro, ou seja, as questões podem ser alteradas conforme o direcionamento da conversa, pois “[...] campo, método e teoria não são camisas-de-força que dominam o[a] pesquisador[a] e impedem a descoberta de novos caminhos” (Zago, 2003, p. 296). Silva (2006) destaca ainda que é preciso articular o objeto ao campo de estudo, conduzindo as questões de modo a buscar as unidades de sentido atribuídas ao objeto.

Segundo essa autora, é preciso desenvolver um processo empático de escuta e “[...] ver as coisas do ponto de vista do outro, pois, na entrevista compreensiva, os valores explicitados por meio das falas dos sujeitos seriam mediadores da compreensão e explicação dos sentidos [...]” (Silva, 2006, p. 38).

As entrevistas ocorreram entre o final de 2021 e o início de 2022 no formato remoto, via plataforma *Google Meet*, devido à crise sanitária em função da pandemia de Covid-19. Antes da realização das entrevistas, o/a entrevistador/a efetivou a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cuja cópia foi enviada para o e-mail dos/as entrevistados/as. Após a sua anuência na participação da entrevista, o/a entrevistador/a iniciou a gravação do áudio do encontro. Todos os áudios foram integralmente transcritos e este material serviu de fundamento para as análises.

A análise das transcrições se baseou nos núcleos de significação, com inspiração em Aguiar e Ozella (2006; 2013). Esse método busca a processualidade histórica e dialética inerente às respostas elaboradas pelos sujeitos, tendo a palavra com significado como unidade de análise (Aguiar, 2007). As falas dos sujeitos são percebidas enquanto construções, formuladas em função das proposições a eles/as dirigidas. A tarefa dos/as pesquisadores/as é apreender o movimento dos sujeitos em relação ao objeto de pesquisa, pois

[...] cabe ao[à] pesquisador[a] o esforço analítico de ultrapassar a aparência (as formas de significação) e ir em busca das determinações (históricas e sociais), que se configuram no plano do sujeito como motivações, necessidades, interesses (que são, portanto, individuais e históricos), para chegar ao sentido atribuído/constituído pelo sujeito (Aguiar, 2007, p. 231).

Conforme a indicação de Aguiar e Ozella (2006; 2013), inicialmente foram realizadas leituras “flutuantes”, organizando o material em *pré-indicadores*: estes representaram falas que se destacaram ou trouxeram elementos importantes relacionados aos objetivos do estudo. Após releituras, os pré-indicadores foram aglutinados em *indicadores* por razão de sua similaridade, complementaridade ou contraposição. Os indicadores articulam as falas anteriormente destacadas à totalidade, iniciando a análise das mediações que nelas se revelam. Por fim, articulamos os indicadores entre si, redundando nos *núcleos de significação*. “Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para os sujeitos, que os envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas” (Aguiar & Ozella, 2006, p. 231). A partir dos núcleos, foi possível iniciar um processo de análise e avançar do empírico para o interpretativo.

Foram elaborados cinco núcleos de significação para a análise das entrevistas. Para fins deste artigo, optamos por articular três deles, relacionados especificamente ao ensino de psicologia: contribuições da psicologia para a formação de educadores/as no contexto contemporâneo; lócus da psicologia educacional: unidade entre as teorias psicológicas e a

prática educativa; e postura formativa na condução da disciplina psicologia e sua inserção curricular. Estes serão apresentados na sequência.

APRESENTAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Neste tópico, optamos por expor trechos selecionados das entrevistas individuais. Estes foram articulados entre si em um todo orgânico que representa cada um dos núcleos. Desta forma, a apresentação já vai tecendo correlações entre as falas dos sujeitos da pesquisa. Na sequência, realizamos a análise internúcleos, buscando revelar os sentidos atribuídos ao ensino de psicologia pelos/as licenciandos/as desta IES.

Núcleo 1: contribuições da psicologia para a formação de educadores/as no contexto contemporâneo

Este núcleo buscou debater as contribuições da psicologia às necessidades educativas da formação de professores/as e da escolarização básica na atualidade. Destacamos falas que trouxeram reflexões sobre como a disciplina abordou os marcadores sociais da diferença, a realidade da escola, as concepções de sujeito e de mundo, a prática pedagógica etc.

Os/As graduandos/as apontaram que os saberes de psicologia ampliaram perspectivas e trouxeram elementos que redimensionaram sua formação para a docência. Uma licencianda relatou que a disciplina debateu “[...] o porquê de a gente pensar naquele aluno não só como resultado de uma soma de dois meses de aula, mas [como] o resultado de um processo, sabe?” (S01)¹. Outra narrou que as aulas lhes permitiram um melhor reconhecimento dos/as estudantes: “a disciplina de psicologia educacional me permitiu um melhor diagnóstico das turmas, porque eu percebi, não só no estágio, mas agora, na minha prática profissional, que cada turma tem um perfil e isso é bem nítido” (S07). Outra descreveu debates sobre os processos de padronização que incidem nos ambientes escolares: “[...] pensar que as pessoas reagem de modos diferentes, aí, se colocadas em caixinhas, a gente molda muito elas. Na psicologia eu lembro que a gente discutia muito isso” (S03).

Os/As licenciandos/as citaram que os conteúdos de psicologia lhes permitiram pensar atuações que respeitassem as peculiaridades dos períodos do desenvolvimento humano: “meu primeiro estágio foi de ciências, na educação de jovens e adultos [...]. Aí quando eu peguei o estágio de biologia, que eu fiz no ensino médio do IFSC, com os adolescentes, percebi que são dois mundos completamente distintos. E aí eu acho que todos esses elementos da psicologia me ajudaram bastante nesse *feeling*, sabe? Nesse radar de reconhecer a turma, de

¹ As falas dos sujeitos de pesquisa foram destacadas entre aspas duplas, seguidas da identificação do entrevistado/a entre parênteses. Omissões e inserções foram apontadas entre colchetes.

olhar pro perfil daqueles estudantes e adaptar, da melhor forma e mais significativa possível pra eles, o conteúdo que eu tinha preparado” (S07).

Segundo os/as entrevistados/as, para mediar de forma satisfatória o aprendizado no exercício da docência é imprescindível ter conhecimentos sobre o meio sociocultural e as condições de vida dos/as alunos/as, reconhecendo os marcadores sociais da diferença que os/as atravessam e como estes agem na constituição social das desigualdades. Duas temáticas abordadas foram especialmente mencionadas nas entrevistas: inclusão e práticas de ensino especificamente voltadas para pessoas com deficiência e a questão da medicalização.

Em relação à educação inclusiva, destacamos a seguinte fala: “a psicologia me ajudou a entender [...] que é preciso um pouco mais de sensibilidade pra gente não acabar excluindo [...] e atribuindo significados e estigmas em cima da criança” (S11). Outra entrevistada destacou debates sobre “[...] estereótipos de deficiências físicas, [...] alunos surdos, alunos cegos, esse processo de inclusão, principalmente relacionado à deficiência, mas acho que outras formas [de estereótipos] foram mencionadas, [...] étnico-raciais, de gênero” (S08). Outra apontou: “eu acho que comecei a ter outras sensações próprias de porquê, enfim, temos preconceitos vários, né? Eu, por exemplo, não ficava pensando na minha cabeça o que eu faria se tivesse um aluno surdo e hoje em dia é algo [em] que eu penso” (S06). A disciplina debateu o ensino de pessoas com deficiência e/ou fomentou a necessidade de melhor conhecer este processo: “a partir dessa disciplina de psicologia, eu fui procurar mais um pouco sobre educação especial. [...] E aí, no estágio, pra lidar com as crianças que tinham deficiência e tal, eu lembrei bastante dessa parte da deficiência” (S03).

Em relação à temática da medicalização, um graduando apontou que “a professora trouxe muito a medicalização dos alunos, o medicamento para controlar o aluno agitado ou medicamento para agitar o aluno muito calmo. [...] Se deixar, com [idade de] dois [ou] três anos estão entupindo a criança de Ritalina: “ah, porque é diferente; ah, porque corre; ah, porque é agitado, né?” [...] [Há] uma visão normatizada do aluno sentadinho na mesa, de cabeça baixa, né?” (S09). Debates sobre diagnósticos no âmbito escolar foram mencionados: “eu acho que essa disciplina [...] me ajudou a olhar com olhar mais crítico para o diagnóstico das crianças [...] [e] não segregar a criança por conta de um diagnóstico” (S11). Este mesmo graduando ressaltou em outro trecho: “esse debate do diagnóstico foi muito importante, até porque a gente às vezes chega com uma concepção bastante positivista do que é a psicologia, [...] o diagnóstico não tem que ser limitante, né? Ele tem que ser algo que de fato te potencializa a querer ensinar mais aquela criança” (S11). Os debates surgidos nesta disciplina alcançaram outras unidades, como podemos ver no relato de uma licencianda: “[...] eu falei num dos nossos encontros do estágio que eu lembrava de um texto da disciplina de psicologia sobre a medicalização da educação. Aí eu sugeri esse assunto, pra gente chamar algum especialista pra fazer uma fala pra gente, e aí a gente acabou fazendo isso” (S01).

A disciplina refletiu sobre o ensino público: “[...] a gente debateu bastante as problemáticas da educação na escola pública e da educação, no sentido mais geral [...]. Me

sensibilizou um pouco mais pra debater os dilemas da educação de uma forma um pouco mais realista e um pouco menos romantizada” (S11). Uma entrevistada, contudo, apontou que a discussão ético-política da docência ficou aquém das suas expectativas: “houve [debate], mas eu acho que talvez poderia ter sido mais explorado com o olhar da psicologia, porque a gente teve essa discussão mais forte em outras unidades curriculares” (S07).

Muitos/as entrevistados/as relataram que os saberes deste campo do conhecimento mudaram a forma deles/as encararem a educação: “[a disciplina] influenciou totalmente a pensar tanto na prática do professor, na aula que eu dou, quanto onde o professor está inserido, né, sua relação com a sociedade, sua relação com a escola. Então, nesse sentido, ajudou um monte a me aprofundar mais no que significa ser professor” (S02). Outro narrou que os conhecimentos de psicologia propiciaram “[...] uma lente crítica que você coloca para analisar a situação de acordo com os condicionantes que estão agindo ali, né? [...] Porque tem perspectivas que são fantásticas, mas algumas perspectivas, mais positivistas e pesadas, vão ser extremamente limitantes para a nossa prática, pensando o desenvolvimento como algo completamente etapista, que a gente tem que esperar a criança [se] desenvolver para, só depois, a gente mediar, né?” (S11). Um licenciando apontou que a disciplina proporcionou autorreflexão: “eu acho que o melhor que a gente pode fazer pra formação docente é se olhar, né? [...] Eu acho que foi um convite que essa disciplina me fez que [eu] não havia tido antes” (S13). Ao comentar a práxis docente, em outro trecho da entrevista, o mesmo licenciando narrou: “acho que a gente tem que tornar o conhecimento mais acessível, procurar a linguagem que o aluno está usando e tentar chegar nela. [...] [Esta disciplina] me forneceu uma base que eu não conseguiria ter feito o resto sem” (S13).

10

Núcleo 2: lócus da psicologia educacional: unidade entre as teorias psicológicas e a prática educativa

Neste núcleo buscamos compreender a psicologia educacional como aporte teórico-prático para a efetivação de um ensino de qualidade na formação inicial de professores/as. Destacamos falas que trouxeram a interlocução entre as teorias psicológicas e a prática educativa, as quais devem ser construídas e transformadas mutuamente, e como este diálogo se objetivou no ensino proposto no transcurso da disciplina.

Segundo uma entrevistada, esta disciplina “[...] foi a primeira a tratar com um pouco mais de rigor a educação, sabe? Foi o primeiro movimento de pensar assim: vamos pensar fundamentos teóricos aqui dentro e não só a intuição” (S10). As discussões descortinaram “[...] diferentes linhas de possibilidades de trabalho e as interpretações científicas que se tem na psicologia em relação ao ensino” (S14). Para outro entrevistado, “a disciplina de psicologia educacional foi fundamental para eu conseguir pensar essa relação do professor com o estudante, do professor com a escola” (S02). Outra mencionou: “sabe aquele estalo que você tem quando você lê alguma coisa e pensa: nossa, isso é real, isso acontece, né? [...] A gente

falou muito sobre a medicalização da infância, da educação. A gente falou sobre a subjetividade dos sujeitos, foi um assunto que eu fiquei fascinada. Foi perfeita pra mim, a disciplina de psicologia foi uma das melhores, com certeza” (S01).

A interlocução entre os/as autores/as do campo da psicologia do desenvolvimento foi mencionada: “a gente sempre trazia muito a parte de Vigotski, que tem essa teoria do histórico e do cultural, tentando puxar isso para nossa realidade, né? Então, porque isso é importante e qual é o contraste disso, por exemplo, com a teoria do Piaget, que tem toda aquela parte biológica, e porque aquilo é importante também” (S06).

Percebemos que o acesso aos conhecimentos de psicologia ajudou na reflexão sobre os processos psicológicos implicados no desenvolvimento e no ato de ensinar e aprender. Uma licencianda reforçou que a disciplina a auxiliou a “entender o desenvolvimento das crianças e os modos de aprendizagem” (S06). Para ela, este conhecimento lhe permitirá desenvolver futuramente “[...] estratégias pedagógicas e caminhos metodológicos, vou conseguir trabalhar bem melhor com as crianças [...] por ter visto Vigotski e ter [tido] toda essa discussão de contexto social [e] [...] o que a gente pode fazer em cada faixa etária que a gente vai trabalhar” (S06). Outra entrevistada disse que usou os conhecimentos de psicologia ao ministrar aulas particulares para uma estudante do ensino fundamental: “[...] foi muito interessante fazer a disciplina [de psicologia] naquele momento porque eu consegui dar um suporte e um encaminhamento” (S10). Um licenciando narrou que realizou uma atividade pedagógica no estágio pautada em fundamentos vigotskianos: “eu fiz uma experiência de planejamento participativo com os alunos, como se fosse um RPG [*Role Playing Game*, em tradução livre, jogo de interpretação de papéis] jogado. A aula foi [com] todos os alunos basicamente dialogando entre eles, como se fossem diferentes agentes do espaço. [...] Aí eu percebi: “ah, ok, isso veio lá da minha formação de Vigotski, lá atrás” (S14). Outro citou que os temas debatidos nas aulas ampliaram a sua sensibilidade e lhe ajudaram a refletir sobre a experiência do estágio realizado no formato não presencial: “além da aula remota, que já era um desafio, a gente tinha que lidar com uma turma com noventa alunos de ensino médio, cada um com a sua individualidade, cada um com seu problema em casa. [...] Como conseguir extrair por que será que aquele aluno nunca fala? [...] O que será que está acontecendo? [...] Será que está com problema bem mais grave e não consegue se expressar? [...] A disciplina foi extremamente necessária, eu não diria nem útil, foi necessária” (S09).

As aulas se objetivaram, principalmente, num formato dialogado: “a gente discutia, o professor trazia temas, a gente fazia seminários, conversava, trocava ideia e discutia as coisas. Isso realmente influencia em como a gente deve fazer, como lidar com certas situações” (S04). Segundo outro entrevistado: “eu acho que essas discussões reflexivas que a gente fazia na psicologia em relação a como que determinadas formas de ensino influenciam os alunos e a construção do conhecimento deles, pegava fundo e [nos] obrigava a pensar” (S14). Outro apontou que a forma dialogada como a disciplina aconteceu “mudou um pouco as minhas

perspectivas do que era a psicologia, de qual era o papel, de como utilizar a psicologia para a prática pedagógica, não de maneira utilitária, mas no sentido de práxis mesmo” (S11).

Esta disciplina contava com 12 horas/aula de Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC)². Questionamos aos/às entrevistados/as se as atividades propostas os/as auxiliaram a relacionar a teoria abordada na disciplina à prática docente. Uma licencianda citou uma atividade que ela considerou marcante: “o nosso PPCC, o meu grupo especificamente, a gente trabalhou com a medicalização da educação. A gente acompanhou em uma escola um estudante diagnosticado com TDAH” (S01). Outra citou uma atividade interdisciplinar: “eu fiz a disciplina de psicologia na mesma fase de organização escolar e aí tinha a mesma atividade [PPCC] pras duas, tipo, olhando de pontos de vista diferentes” (S03). Um licenciando, contudo, relatou que a atividade PPCC teve poucos resultados reflexivos: “eu acho que existia dentro da disciplina essa vontade de ‘vá pro colégio’, mas a gente também [estava] muito inseguro. Hoje eu chegaria e ia tentar me meter pelo colégio, sabe? Naquele momento, a diretora nos pegou pela mão, nos levou pra sala dela, [nos] deixou na sala dela e foi só isso” (S13).

Vários/as estudantes ressaltaram diálogos com outras unidades do currículo das licenciaturas. Destacamos duas falas: “eu acho que ela [a disciplina] falava a mesma língua das educacionais [...]. Eu lembro que antes a gente teve didática, [...] teve também teorias da educação, [...] aí a psicologia se conectava bastante [...]. Com libras ela também se entrelaçava bastante, acho que dava o primeiro suporte para depois a gente contemplar essas questões, de ter um aluno surdo, um aluno cego, um aluno com necessidades [educacionais] especiais” (S10). Outra entrevistada apontou interconexões, principalmente com teorias da educação e metodologia de ensino “[...] teve vários assuntos que, claro, sobre outras perspectivas, uma ou outra enfocou um lado ou outro daquele conteúdo” (S07).

12

Núcleo 3: postura formativa na condução da disciplina psicologia e sua inserção curricular

O foco deste núcleo recaiu sobre a postura do/a professor/a de psicologia. Incluímos falas que mencionaram atividades realizadas nesta unidade curricular e a conduta teórico-metodológica do/a professor/a. Além disso, o núcleo abrange os relatos que aludiram à inserção da disciplina na matriz curricular dos cursos de licenciatura.

A maior parte dos/as licenciandos/as narrou bons encontros com os/as docentes formadores/as e com a turma. Um licenciando apontou que “a professora deixava bastante

² As atividades práticas não devem estar restritas aos estágios supervisionados, efetivando-se em ações formativas que promovam experiências de desenvolvimento da docência e situações didáticas para os/as licenciandos/as fazerem uso dos conhecimentos teóricos desde as fases iniciais. Neste sentido, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação nºs 01/2002 e 02/2002 (CNE, 2002a, 2002b) inseriram uma carga horária de PPCC na formação docente. Esta deve articular o conhecimento ensinado na disciplina (e no curso como um todo) com práticas observadas ou realizadas na educação básica ou em outros espaços educativos. A PPCC difere do estágio posto não configurar uma prática de ensino (regência) supervisionada.

espaço para a gente se manifestar em relação às nossas experiências, ela valorizava muito isso” (S02). Outra destacou que “a professora era maravilhosa, a forma como ela dava aula ensinou mais para mim do que essencialmente o que ela falava. Tem até uma frase da Clarice [Lispector]: eu aprendo com você coisas que vão além do que você sabe. Eu aprendia com ela [com a professora] que dava para fazer uma aula diferente dentro da faculdade, que era possível uma aula com projetos, realmente, foi muito legal essa estruturação” (S10).

As metodologias usadas nas aulas foram amplamente mencionadas: “a professora uma vez trouxe várias fotos de crianças brincando e a gente fez [uma] análise a partir do jeito que ela tava brincando, qual [sua] etapa do desenvolvimento, que tipo de atividade de ensino a gente poderia fazer com ela pela idade que ela tem e pelo modo como ela tá brincando” (S06). Esta mesma estudante citou uma atividade feita a partir de histórias reais sobre o cotidiano escolar: “a gente teve que fazer a análise desses relatos, fez toda a diferença para mim, acho que me trouxe muito uma consciência crítica. [...] Eram coisas que, às vezes, eu não tinha pensado para refletir, tipo, se eu encontrar com isso, como eu vou lidar?” (S06).

Dois entrevistadas narraram que os trabalhos acadêmicos propostos pelos/as professores/as formadores/as fugiram “dos moldes tradicionais” (S01). Uma relatou que a professora formadora propôs uma atividade criativa sobre o papel do professor no ambiente escolar: “teve gente pintando tela, teve gente que saiu fotografando a [IES] inteira, todo mundo pensando fora da caixa” (S10). Outra falou de uma proposta de reflexão individual que ela nunca tinha realizado antes: “eu fiz um diário ao longo da disciplina, fazendo anotações [sobre] o que eu lembrava e como eu conectava com as aulas. Então acho que a disciplina em si foi uma prática pra gente aprender a fazer isso ou como opção de como a gente poderia fazer isso com os nossos alunos também, sabe?” (S01).

As aulas de psicologia frequentemente eram permeadas por exemplos, estudos de caso e análises de situações educacionais cotidianas. Uma entrevistada narrou que a professora “[...] trazia as experiências dela [...]. Eu tinha muito medo de como que a gente ia conseguir dar aula para autistas, por exemplo, a gente pegou [no estágio] salas com autistas e eu me lembrei das histórias que ela trazia, me ajudou bastante” (S15). Também emergiram relatos sobre a importância das leituras efetuadas na disciplina, como o que segue: “não sei se pela forma como ela [a disciplina] foi dada ou pelos conteúdos em si, mas eu lembro de aproveitar muito, de as leituras serem muito reveladoras, sabe?” (S01).

A interação entre os/as licenciandos/as foi considerada positiva, principalmente pela presença de estudantes provenientes de diversos cursos nas salas de aula: “a mesclagem de turmas foi muito boa” (S15). Trabalhos em grupo e apresentações foram citadas: “a gente fez uma rodada de seminários, [...] para mim foi o mais determinante na disciplina. [...] Ali, eu acho que fez um movimento na turma de que todos realmente adquirissem o conteúdo pra ter propriedade para debater” (S07). Um licenciando ressaltou a mediação da docente na condução dos debates: “eu acho que esse foi o ponto que mais me marcou na disciplina, [...]

das pessoas trazerem as próprias experiências ou trabalhos em escola [...] e a professora foi bastante paciente para mediar e trazer elementos para a gente pensar” (S11).

O Departamento de Psicologia oferta semestralmente uma média de 9 (nove) turmas da disciplina psicologia educacional para atender a todos os cursos de licenciatura desta IES. Os sentidos atribuídos pelos/as entrevistados/as ao ensino de psicologia variaram em função de suas vivências nesta unidade curricular. Falhas foram apontadas, tais como a falta de aprofundamento dos conteúdos: “o que eu senti falta foi de, de repente, adentrar mais na psicologia de uma forma conceitual” (S15). Para muitos/as entrevistados/as, isso estava diretamente atrelado a uma carga horária insuficiente: “ela é uma disciplina que é muito condensada [pela] quantidade de conteúdos” (S14). Um entrevistado apontou que algumas temáticas específicas poderiam ter sido melhor debatidas: “medicalização dava para falar o semestre inteiro! [...] [A disciplina] teria que ser pelo menos [em] dois semestres, de quatro créditos [cada]” (S09). Nessa medida, prevaleceu a sensação “[...] que foi pouco tempo pra aprofundar as discussões e pra transformar essas discussões em ferramentas, instrumentalizar isso em coisas práticas” (S04).

Além da questão da ampliação da carga horária, alguns licenciandos apontaram que a disciplina não se encontrava bem alocada na grade curricular de seu curso: “eu acho, por exemplo, que a psicologia tem que estar próxima de didática, de organização escolar e [de] metodologia, para ela[s] dialogar[em]” (S09). Um entrevistado detalhou o desalinhamento de seu currículo: “eu senti que [a psicologia] tentou muito falar com a disciplina de metodologia e didática, mas eram disciplinas que eu não tinha feito ainda e a própria progressão curricular pedia que fossem feitas depois” (S13). Outro apontou grande distanciamento temporal entre a disciplina psicologia educacional e o estágio obrigatório: “como [a disciplina] foi [ministrada] bem lá no começo [do curso], chegou na época do estágio, especificamente, que é quase no final do curso, eu utilizei pouco ou nada ou utilizei de forma inconsciente” (S05).

Algumas falas apontaram falhas relacionadas à postura do/a docente formador/a: “a atuação da professora, eu acho que era um pouco verticalizada demais. A gente tinha pouco espaço para o debate” (S14). Outro licenciando apontou: “eu senti falta dessa questão da gente colocar o que estava pensando, [...] talvez até escutar uma ideia diferente para poder formar nossos conceitos. [...] Era quase um monólogo, tipo assim, uma metralhadora de informações [...]. Eu gostaria de ter um pouco mais daquele conhecimento, mas ele passou tão rápido, foi tão sucinto que... passou” (S05). Outra falha apontada na condução da disciplina pelo/a docente foi a falta de coordenação dos debates: “a gente, na sala de aula, tinha muitas discussões, mas eu sinto que elas não tinham um fio condutor muito forte, acabava dispersando um pouco a discussão” (S16).

A questão de o/a docente usar um linguajar eminentemente técnico, abundante de termos acadêmicos, foi uma falha apontada por uma licencianda, que teve duas professoras na disciplina: “pra gente, parecia que ela [a primeira professora] estava falando uma outra língua, acho que isso dificultou bastante, meio que deu uma desanimada, [...] eram termos

que a gente não conhecia. [...] [A segunda professora] tinha uma linguagem mais próxima e acho que ela tinha um pouco mais de paciência com a gente” (S15).

Por fim, alguns/mas entrevistados/as apontaram que a disciplina enfrentou dificuldades em estabelecer pontes com a educação: “eu tava vendo as linhas teóricas dos psicólogos sendo passadas de uma forma um pouco fria em comparação com o que eu veria na sala de aula. Por exemplo: como isso é vinculado nas pesquisas em educação? Como isso é visto dentro do colégio ou dentro da universidade? Eu não estou dizendo que isso foi durante todo o semestre, mas tinham momentos, especialmente nas aulas teóricas, que eu sentia uma certa frieza nesse sentido” (S14). Uma entrevistada comentou que a professora não soube tecer diálogos com sua área de formação específica: “[...] ela tentava trazer algumas coisas, mas ela falava: ai, eu sei tão pouco da matemática que eu não consigo trazer exemplos” (S03).

ANÁLISE INTERNÚCLEOS

Concluídas as apresentações das respostas que formaram os núcleos de significação, realizaremos sua articulação, compondo uma análise internúcleos. Esta proposta buscou realizar uma síntese dos elementos mais significativos presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa, aproximando-a tanto quanto possível das zonas de sentido nela integradas.

Segundo Aguiar e Ozella (2006, 2013), para entender a dialética estabelecida entre significados e sentidos, “[...] é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional” (Aguiar & Ozella, 2013, p. 304). Os autores afirmam que os significados devem ser tomados enquanto produções históricas e sociais, sendo o ponto de partida das análises: “sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido”. Assim, a compreensão dos sentidos abarca “[...] a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade” (Aguiar & Ozella, 2013, p. 304). Nas palavras de Vigotski (2009, p. 465): “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada”.

Os sentidos mobilizam o sujeito e geram formas de colocá-lo em atividade. Defendendo uma teoria marxista, Leontiev (2021) postula que a consciência é produto da atividade humana no mundo objetivo e é formada no processo de interiorização.

A interiorização, como se sabe, é uma transição, graças a qual processos – externos em sua forma – com objetos materiais exteriores se transformam em processos que ocorrem no plano mental, no plano da consciência; além disso, eles são submetidos a transformações específicas, generalizam-se, verbalizam-se, abreviam-se e, o principal, tornam-se capazes de

continuar se desenvolvendo, ultrapassando as fronteiras das possibilidades da atividade externa (Leontiev, 2021, p. 116).

É importante ressaltar que, para este autor, “o processo de interiorização não consiste no *deslocamento* da atividade externa para o pré-existente “plano da consciência” interior; trata-se do processo em que este plano interior é *formado*” (Leontiev, 2021, p. 119, grifos no original). Ora, ao buscarmos as zonas de sentido atribuídas ao ensino de psicologia nas licenciaturas estamos operando na unidade entre o simbólico e o emocional e, para isso, precisamos compreender como (e se) ocorreu a interiorização dos conceitos e conteúdos deste campo do conhecimento, posto que os/as futuros/as professores/as só farão uso deles se os interiorizarem.

Para conquistarmos uma educação desenvolvimental, os processos formativos – tanto o inicial como a formação continuada – precisam dar conta de forjar professores/as críticos/as e comprometidos/as com a emancipação humana. Discorrendo sobre a docência desde a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, Basso (1999) destaca que esse trabalho deve ser concebido como unidade irreduzível à soma das partes, composto de elementos articulados responsáveis pela sua natureza, produção e desenvolvimento. O significado da docência se objetiva na ação de ensinar, na condução da apropriação pelos/as estudantes do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade – que, sobretudo, precisa ser realizada de forma *consciente* pelo/a professor/a, tomando por base as condições objetivas. Para a autora, “[...] é preciso destacar a ação mediadora realizada por outro ou outros indivíduos no processo de apropriação dos resultados da prática social” (Basso, 1999, s/p).

Para Longarezi (2021, p. 507), “a formação docente prescinde orientar-se a partir de processos que sejam desenvolvedores do pensamento teórico sobre a docência; mediado, portanto, por uma pedagogia teórica; mas que, como destacado, implica sua vivência enquanto método”. O método é o mediador dos conteúdos, oportunizando a vivência (*perejivanie*) indispensável à formação dos/as futuros/as professores/as. Nesse sentido, destaca-se a importância do/a professor/a formador/a que, pautado na unidade forma-conteúdo, identifique os conteúdos necessários à formação docente para a instituição de uma prática pedagógica desenvolvedora.

A vivência, portanto, é central à formação docente. Discorrendo sobre o conceito *perejivanie* na Psicologia Histórico-Cultural, Souza e Andrada (2013) postulam que este possui um aspecto biossocial que revela a relação entre o sujeito e o contexto social. Assim, a vivência estabelece uma *unidade* que incorpora tanto o interno como o externo: seu estudo não deve se reduzir à investigação do meio e, tampouco, do sujeito, pois o foco está na relação, na unidade entre ambos.

Analisando as falas dos sujeitos desta pesquisa acerca do ensino de psicologia, os conteúdos apresentados e os debates realizados nas aulas, de modo geral, embasaram uma epistemologia trans/formativa (Stetsenko, 2016) para a docência. Segundo os relatos, os saberes deste campo ampliaram horizontes interpretativos e/ou redimensionaram práticas

pedagógicas, atuando como uma “lente crítica”. Chamou a nossa atenção que nas entrevistas – e, também, nos 98 questionários respondidos na primeira fase do estudo (Diogo & Christ, no prelo) – nenhum/a licenciando/a apontou que os conteúdos trabalhados por esta unidade curricular eram equivocados ou sem sentido. As críticas e falhas apontadas pelos/as entrevistados/as estavam relacionadas à atuação dos/as professores/as formadores/as ou a problemas na estruturação dos currículos dos cursos, tais como carga horária insuficiente ou a alocação inadequada da disciplina na matriz dos diferentes cursos de licenciatura³.

Iniciamos as análises pelos dois primeiros núcleos de significação, que buscaram reconhecer, respectivamente, as contribuições da psicologia para a formação docente e as imbricações entre as teorias do campo psi e a prática educativa. Os/As licenciandos/as pontuaram que os conteúdos abordados nesta unidade lhes apresentaram a psicologia do desenvolvimento, fazendo uma interlocução dos autores deste campo, ao mesmo tempo em que debateram estereótipos, visões normatizadoras e processos de padronização na educação; trabalharam – para a maioria dos/as licenciandos/as, pela primeira vez na vida – os marcadores sociais da diferença, refletindo, principalmente, sobre processos inclusivos para as pessoas com deficiência; debateram práticas escolares não medicalizantes e a especificidade da educação pública brasileira.

De modo geral, a forma como a disciplina se estruturou favoreceu aprendizagens significativas: propôs trabalhos fora dos padrões tradicionais, inclusive atividades que envolveram visitas a escolas de educação básica, e buscou tecer relações com outras disciplinas do currículo; estruturou-se majoritariamente por meio de debates e “discussões reflexivas” que, de alguma forma, aumentaram a sensibilidade dos/as licenciandos/as para melhor “se olharem” e, assim, melhor reconhecerem o outro; as propostas efetivadas nas aulas ampliaram a capacidade dos/as entrevistados/as de efetuar diagnósticos sobre suas turmas, levando em conta as condições socioculturais de seus/suas alunos/as ao planejarem ações de ensino – esta significação ocupou lugar de destaque nas falas, articulando teoria e prática, pois muitos/as afirmaram que os saberes de psicologia lhes auxiliaram a (re)pensar estratégias pedagógicas e caminhos metodológicos.

A análise destes dois núcleos evidencia a centralidade do/a professor/a formador/a, cuja significação atribuída pelos/as licenciandos/as na condução da disciplina foi apresentada no terceiro núcleo. Diante do uso de metodologias que envolveram os/as licenciandos/as, fomentando debates, trazendo exemplos e estudos de caso que discutiram a interface entre a psicologia e a docência, este/a profissional contribuiu de maneira significativa para a formação da práxis, pois possibilitou articulações teórico-práticas no que se refere à construção do conhecimento acerca dos processos de ensino e aprendizagem e dos ciclos de

³ A responsabilidade pela oferta da disciplina psicologia educacional é do Departamento de Psicologia desta IES, contudo a fase ou período no qual essa é oferecida sofre variações em função das diferentes matrizes curriculares, responsabilidade singular dos cursos.

vida. Os debates e as discussões realizadas no âmbito da disciplina foram relatados por todos/as os/as entrevistados/as – eles/as valorizaram a troca de ideias e analisaram a postura do/a professor/a formador/a na condução das interações entre os/as licenciandos/as, interações estas que favoreceram, inclusive, a possibilidade deles (re)avaliarem suas perspectivas (“se olharem”).

É vital que o ensino de psicologia utilize métodos que permitam aos/às licenciandos/as confrontar suas ideias com as reflexões teóricas deste campo. Quando esse aspecto falha, o/a professor/a formador/a assume *status* centralizador, perfazendo uma “atuação verticalizada” ou um “monólogo”. Assim, coordenar os debates de modo a oportunizar a fala de todos/as e realizar sínteses teóricas foi considerada uma postura que ajudou na assimilação dos conteúdos. Por outro lado, o uso de um linguajar eminentemente técnico dificultou a formação de sentidos por parte dos/as futuros/as professores/as. Este dado já havia sido ressaltado na primeira fase da pesquisa, na qual uma respondente detalhou no questionário que a professora desconsiderou que “[...] a maioria, se não a totalidade das estudantes, não possuía nenhuma familiaridade com os temas a serem estudados, nem com nenhum teórico da área” (Diogo & Christ, no prelo, s/p).

A maior parte dos/as entrevistados/as relatou que as aulas representaram bons encontros, no sentido espinosano. Bons encontros são promotores de afetos, aumentam a alegria, a força de agir e o *conatus*: desejos e apetites da potência de ser e fazer acontecer (Chauí, 2005). Os encontros nas aulas contribuíram para a constituição do ser docente de cada futuro/a professor/a, possibilitando aproximações com seu papel no planejamento e mediação dos conhecimentos necessários para as necessidades educativas da atualidade.

É muito importante reforçar essa atuação, posto que a constituição da práxis docente é uma empreitada complexa e de longo prazo. Estudando justamente o ensino de psicologia nas licenciaturas, Larocca (2007) reforça que este não pode restringir-se aos fundamentos da ciência, expostos, por vezes, de forma descontextualizada e marcada por uma racionalidade instrumental. Possivelmente foi este o sentido atribuído ao ensino de psicologia por um dos entrevistados, quando este ressaltou que o conteúdo foi passado de “forma um pouco fria”, desarticulado de reflexões sobre o cotidiano escolar.

A base da didática desenvolvimental pressupõe o confronto teórico da realidade e o debate de velhos modelos mentais, por vezes contaminados por estigmas e estereótipos. Os/As entrevistados/as enfatizaram que os/as docentes formadores/as nas licenciaturas, particularmente aqueles/as que trabalham com a disciplina psicologia educacional, deveriam ter clareza de que o ensino e a aprendizagem envolvem processos de criação de saberes que extrapolam os limites das salas de aula – esta concepção deveria prevalecer na forma como preparam e conduzem o ensino. Os conhecimentos na esfera formativa devem assumir um compromisso com a realidade concreta e com o momento histórico para que os/as licenciandos/as se tornem professores/as imbuídos/as de compromisso ético-político de transformação da sua prática, visando uma sociedade mais democrática, equânime e com

respeito pelas singularidades humanas. Para tanto, faz-se importante olhar para a instituição escolar de uma forma mais “realista e um pouco menos romantizada”.

A utilização de métodos de ensino diversificados, inovadores e projetos que fugiram dos “moldes tradicionais” se fez interessante, pois os/as licenciandos/as puderam tomar o/a professor/a formador/a como um modelo a ser imitado. Esta qualidade da relação com os/as docentes formadores/as já tinha surgido em vários questionários da primeira fase da pesquisa (Diogo & Christ, no prelo). Longarezi (2021, p. 509) aponta, sustentada por pesquisas que tiveram como sujeitos estudantes adultos e que se utilizaram da matriz epistemológica da Psicologia Histórico-Cultural, que “[...] a imitação tem a mesma relevância na colaboração com o outro mais experiente (o[a] formador[a]), em relação ao nível de possibilidades apresentado pelo[a] professor[a] em formação”. Desta forma, a imitação não configura uma mera reprodução posto estar sempre envolta em processos criativos e afetivos, produzindo sempre algo novo e singular. Foi justamente buscando ressaltar este aspecto subjetivo e profundamente afetivo da relação docente/estudantes que escolhemos o título deste artigo, extraído de uma entrevista: “eu aprendo com você coisas que vão além do que você sabe”.

A maioria das falhas apontadas pelos/as licenciandos/as pode ser modificada pelos/as próprios/as professores/as formadores/as ao repensarem o modo como eles/as conduzem os processos de ensino. Contudo, algumas necessitariam de alterações curriculares, aproximando e possibilitando melhor articulação entre as disciplinas do eixo pedagógico e estas com o estágio curricular. Nas licenciaturas, o debate sobre a constituição da práxis docente se dá, principalmente, nas disciplinas pedagógicas. Nesta IES, essas unidades curriculares são: psicologia educacional, teorias da educação, organização escolar, didática e a unidade curricular de metodologia de ensino de cada curso específico. Foi mencionado em uma das entrevistas que a psicologia falava “a língua das educacionais”, contudo alguns arranjos curriculares impediam boas interlocuções e, visando uma melhor composição das matrizes curriculares, seriam necessárias alterações estruturais. Fazendo uma análise que integra a parte e o todo, a realização de ajustes nas matrizes curriculares de alguns cursos poderia resultar em uma melhor interlocução e/ou na possibilidade de realizar atividades interdisciplinares – e isso certamente resultaria numa melhor qualidade formativa. Além disso, foi apontado o aligeiramento ou o tratamento superficial de alguns conteúdos ou temas trabalhados na disciplina psicologia educacional e que seria necessária a ampliação de sua carga horária, o que também implicaria em alterações na matriz curricular.

Ao introduzir a episteme da psicologia aos/às licenciandos/as, a disciplina possibilitou que estes saberes pudessem iluminar práticas pedagógicas rumo a uma pedagogia emancipadora, dentro dos limites possíveis ao sistema sociometabólico do capital. Cabe citar aqui uma frase de Vigotski (2009, p. 289), “perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas. Como em um tabuleiro de xadrez: vejo diferente, jogo diferente”. Estes/as futuros/as professores/as, de modo geral, interiorizaram as temáticas e discussões teóricas do campo psi, subsidiando olhares para si

mesmos e para os outros, constituindo suas consciências. Muitos/as relataram ter sido possível usar os saberes deste campo ao planejar aulas, atividades, mediar conhecimentos, fazer diagnósticos, dar “suporte” e realizar “encaminhamentos”. Com base nestes relatos, podemos dizer que o ensino de psicologia para as licenciaturas desta IES tem atuado no sentido de subsidiar a práxis docente.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Ao realizarmos a análise internúcleos, ficou evidente para nós a centralidade do/a professor/a formador/a na apresentação da episteme da psicologia educacional, pois é este/a agente que define quais conteúdos têm mais importância, a cadência de sua apresentação e as metodologias de ensino que serão usadas nas aulas. Assim, a dimensão subjetiva do processo de apropriação dos saberes psis pelos/as licenciandos/as passa pela subjetividade do/a professor/a formador/a, integrando elementos simbólicos e emocionais. Há uma evidente unidade forma-conteúdo nesta atividade. Nas palavras de Longarezi (2021, p. 504), “[...] pela vivência do método (forma) se faz concreta a formação-desenvolvimento do[a] professor[a] para o exercício de uma educação desenvolvedora dos[as] estudantes”. A licenciatura precisa ensinar a *formação da consciência docente* destes/as futuros/as profissionais, ampliar sua capacidade reflexiva e torná-los/as “sujeitos pensantes” (Gramsci, 1982).

Ora, uma visão positivista e pragmática da psicologia ainda se faz presente em muitos cursos de licenciatura, desconsiderando que os saberes psicológicos precisam compreender e dialogar com a realidade escolar. Uma proposta formativa que vise à emancipação humana deve rechaçar esta perspectiva e considerar que “o mundo pode e deve ser mudado” (Abrantes, 2020, p. 28). Para que novos pensares possam emergir, a formação docente precisa debater as contradições e o movimento do real, desenvolvendo o pensamento teórico nos/as licenciandos/as, “[...] cujo conteúdo é o real em movimento, é uma forma de subjetividade voltada para a realização do futuro que não pode se omitir da dimensão política e histórica inerente à prática social humana” (Abrantes, 2020, p. 29).

O ensino de psicologia nas licenciaturas requer, por parte dos/as agentes formadores/as, um processo permanente e sistemático de reflexão. Considerando, conforme destacamos na epígrafe deste texto, que “o[a] educador[a] precisa ser educado” (Marx & Engels, 2007, p. 118), é fundamental que o/a agente formador/a abrace uma perspectiva que auxilie os/as futuros/as professores/as a (re)pensarem o cotidiano escolar, realize aproximações das teorias estudadas com a prática pedagógica, politize a noção de escolarização e possibilite processos que visem transformar os/as licenciandos/as em professores/as intelectuais transformadores/as (Giroux, 1997).

Conforme apresentado na introdução, os programas das disciplinas ofertadas pelo Departamento de Psicologia desta IES possuem um enfoque criticamente orientado, mas o que se destacou na análise das entrevistas foi a *forma* de ensinar psicologia. Esta foi capaz de forjar aprendizagens significativas, objetivadas em encontros que, dialeticamente, integraram teoria e prática, promoveram debates e trocas de ideias entre os/as licenciandos/as, contestaram posturas normatizadoras na educação, apresentaram os marcadores sociais da diferença e os processos inclusivos, abordaram práticas escolares não medicalizantes e a especificidade da educação pública brasileira. Os/As acadêmicos/as outorgaram relevância em conhecer as diferentes abordagens da psicologia para os processos de ensino e de aprendizagem, ficando a cargo dos/as professores/as formadores/as proporcionar que a disciplina lhes apresentasse teorias e práticas que promovessem um entendimento crítico sobre o psiquismo e o desenvolvimento humano, buscando formar docentes capazes de construir processos pedagógicos qualitativamente superiores.

Os/As professores/as formadores/as muitas vezes foram encarados/as como modelos, permitindo aprendizados que vão além dos conhecimentos teóricos, inspirando formas de conduzir discussões nas aulas, de elaborar atividades, de trazer exemplos, enfim, de mediar os conteúdos teórico-metodológicos. Estas vivências (*perejivanie*) compõem a práxis. Estes/as profissionais, ao ensinar os conteúdos da psicologia na interface com a realidade, com o “chão da escola”, fomentaram nos/as licenciandos/as a formação de suas consciências, de modo a prepará-los/as para intervir na realidade e tomar parte da história como sujeitos capazes de “se olhar” e “olhar para” as crianças/adolescentes/adultos que a escola atende.

21

REFERÊNCIAS

Abrantes, A. A. (2020). Ciência não é neutra: implicações políticas da psicologia. In J. A. Lopes, E. C. Fireman, & M. G. Â. da Silva. *Ser ou não ser na sociedade capitalista: o materialismo histórico-dialético como método da Psicologia Histórico-Cultural e da teoria da determinação social dos processos de saúde e doença* (pp. 20-31). Phillos.

Aguiar, W. M. J. (2007). A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: Contribuições para o debate metodológico. In A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves, & O. Furtado (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 129-140). Cortez.

Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: ciência e profissão*, 26, 222-245. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>

Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94, 299-322. <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJKqq4ziP/?lang=pt>

Basso, I. S. (1999). Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*, 19(44), 19-32. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>

Chauí, M. E. (2005). *Espinosa: uma filosofia da liberdade* (2a Ed.). Moderna.

Diogo, M. F., & Christ, C. A. (no prelo). A disciplina psicologia no currículo das licenciaturas. *Revista E-Curriculum*.

Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (D. Bueno, Trad.). Artes Médicas.

Gramsci, A. (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura* (4a Ed.). Civilização Brasileira.

Guerra, C. T. (2016). Conhecimento Psicológico e formação de professores. In R. G. Azzi, S. H. S. S. Batista, & A. M. F. A. Sadala (Orgs.), *Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia* (pp. 61-84). Alínea.

Konder, L. (2018). *O futuro da filosofia da práxis*. Expressão Popular.

Larocca, P. (2007). Ensino de Psicologia e seus fins na formação de professores: uma discussão mais que necessária. *Temas em Psicologia*, 15(1), 57-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751430007>

Leontiev, A. (2021). *Atividade. Consciência. Personalidade* (P. Marques, Trad.). Mireveja.

Longarezi, A. M. (2021). Formação didática de professores “em” e “para” uma abordagem desenvolvimental: um olhar a partir dos contextos soviético e brasileiro. In R. V. Puentes, & A. M. Longarezi. *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do GEPEDI*. Phillos.

Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã. Feuerbach - a oposição entre as concepções materialista e idealista* (F. Müller, Trad.). Martin Claret.

Mészáros, I. (2007). *A educação para além do capital*. Boitempo.

Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Casa do Psicólogo.

Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. (2002a). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. (2002b). Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Conselho Nacional de Educação. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

Silva, R. F. (2006). Compreender a “entrevista compreensiva”. *Revista Educação em Questão*, 26(12), 31-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959958002>

Souza, V. L. T. de, & Andrada, P. C. de (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, 30(3), 355-365. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>

23

Stetsenko, A. (2016). Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: implications for trans/formative methodology. *Educação*, 39(4), 32-41. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24385>

Vigotski, L. S. (1992). *Obras Escogidas II*. Visor.

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, Trad.). WMF Martins Fontes.

Zago, N. (2003). A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In N. Zago, M. P. Carvalho, & R. A. T. Vilela (Orgs.), *Itinerários de pesquisas: perspectivas qualitativas em sociologia da educação* (pp. 287-330). DP&A.

Recebido em: 18/10/2022

Reapresentado em: 01/02/2023

Aprovado em: 12/06/2023

¹ Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Psicóloga (PUC-SP); Mestre e Doutora em Psicologia (USFC). Coordenadora do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE/CFH/UFSC). Membro do Grupo de Estudos Trabalho e Conhecimento na Educação Superior

(TRACES/CED/UFSC) e do Núcleo de Estudos do Trabalho e Constituição do Sujeito (NETCOS/CFH/UFSC). E-mail: mafedio@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5936-0823>

^{II} Graduando do curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq - BIPI/UFSC) durante os períodos 2020/2021 e 2021/2022. Membro do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE/CFH/UFSC). E-mail: charles.christ19@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9199-4404>