

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO  
NO CAMPUS AVANÇADO DE CATALÃO.

MYRTEZ DIAS DA CUNHA

GOIÂNIA-GOIÁS  
1993

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO  
NO CAMPUS AVANÇADO DE CATALÃO.

MYRTEs DIAS DA CUNHA

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação do Professor Doutor Tiago Adão Lara.

GOIÂNIA-GOIÁS

1993

Comissão Julgadora:

Fernando de Azevedo

Anna Carolina Teixeira de Souza

Vera M. de Moraes Almeida

## AGRADECIMENTOS

Neste momento quero agradecer às pessoas que de uma forma ou de outra participaram da construção deste trabalho. É uma alegria tê-las encontrado.

- ao prof.dr. Tiago Adão Lara, pela orientação segura e amiga e também pelo muito que me ensinou com sua coerência de vida;
- à profa. dra. Ana Caritas T. de Souza e ao prof. dr. Fernando Antônio Leite de Oliveira, pelas críticas e sugestões importantes na reelaboração deste trabalho;
- aos professores do Mestrado em Educação Escolar Brasileira da Universidade Federal de Goiás, em especial, à professora Maria Cristina Calixto;
- aos alunos do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Catalão com os quais construí uma experiência de trabalho que me enriqueceu em todos os sentidos e sobre a qual pude refletir neste trabalho;
- aos professores do Campus Avançado de Catalão, meus colegas de trabalho e parceiros de muitos projetos e sonhos, pela amizade e apoio na construção deste trabalho;
- aos colegas do Mestrado, em especial, Ged, Maria Thomé, Raquel e Virgínia, pelo companheirismo e amizade;
- aos alunos do curso de Pedagogia e aos colegas professores do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Uberlândia, onde atualmente me encontro trabalhando, pela possibilidade de estar ampliando minhas relações de trabalho e amizade;
- à Nely, pelo carinho, atenção e interesse com que revisou este texto;
- ao Vilmar, pela atenção com que digitou tantas vezes este trabalho;
- A Laura, Alceu e Fernando por serem companheiros de vida;
- ao CNPq, pela bolsa de Mestrado concedida.

A  
Francisco da Cunha e Alceu Jr.,  
meus anjos da guarda.

---

## RESUMO

O presente trabalho reflete e explicita uma história da experiência de ensino-aprendizagem em Psicologia, construída por alunos e professores do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Catalão da Universidade Federal de Goiás, com o intuito de compreender e transformar o processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto professora de Psicologia no curso de Pedagogia, vivemos situações que indicavam haver problemas na aprendizagem dos alunos; então buscamos compreender como estes se constituíam e como poderiam ser superados.

Visando construir tal compreensão, realizamos uma revisão histórica do processo de constituição da Psicologia enquanto área de conhecimento e sua ligação com a Educação e com a escola; caracterizamos o Campus Avançado de Catalão e a estrutura do curso de Pedagogia em questão; analisamos os programas de ensino das disciplinas Psicologia da Educação I e II e apresentamos o discurso de alunos da Pedagogia sobre alguns pontos da experiência de ensino-aprendizagem da qual participavam.

Buscando compreender e superar problemas de aprendizagem específicos da área de Psicologia, obtivemos uma visão ampliada da atuação da Psicologia no curso de Pedagogia do CAC. Nos programas de ensino das disciplinas Psicologia da Educação I e II analisados, verificamos alguns problemas na proposição dos objetivos, dos conteúdos, da bibliografia e da avaliação. Através do discurso dos alunos verificamos que eles realmente não aprendem da mesma forma como são ensinados, mas não desprezam o que é ensinado. Justapostos os sentidos da análise dos programas e da fala dos alunos confirmamos que as características e problemas de aprendizagem não se restringem aos alunos. Dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Ainda constatamos que a construção da interdisciplinaridade se apresenta como possibilidade para a superação de problemas específicos do ensino de Psicologia e do curso de Pedagogia.

Finalmente, com este trabalho, pudemos constatar que o ensinar e o aprender se caracterizam como processo humano de produção e interconexão de sentidos e não como processo técnico.

## ABSTRACT

The present dissertation reflects and explicit the history of an experience of teaching and learning in Psychology, built up by students and faculty members of the Education Department from the Federal University of Goiás at Catalão, aiming at understanding and transforming the teaching-learning process.

As a professor of Psychology to undergraduate students in education, experienced situations which indicated that there were problems in the learning process. For this reason, I tried to understand how these problems originated as well as how they could be overcome.

Trying to draw such comprehension, I carried out a historical review of the process of constitution of Psychology as a field of Knowledge, and its relationship with education and school. I analysed the structure of the Federal University of Goiás at Catalão and that of the undergraduate education program analysed the course programs of Psychology of Education I and II and described the discourse of students on some aspects of the experience of teaching-learning in which they participated.

With the objective of understanding and overcoming specific learning problems related to Psychology, I had a wide view of the relevance of Psychology in the undergraduate education program in Catalão. In the course programs of Psychology I and II analysed, verified some problems with the objectives, contents, bibliography and evaluation proposed. Through the discourse of students, realized that they really do not learn in the same way they are taught, although they do not disconsider what is taught. Comparing the meanings of the analysis of the programs and the students' discourse, I confirmed that the features and learning problems are not restricted to students. They refer to the teaching-learning process in addition, I come to the conclusion that the construction of interdisciplinarity presents itself as a means of overcoming specific problems concerning the teaching of Psychology and the education program.

Finally, with this dissertation I could conclude that teaching and learning are characterized as a human process of production and interconnection of meanings and not as technical process.

## ÍNDICE

DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PRESENTE TRABALHO.....	01
I - PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO E HISTÓRIA.....	18
II - O CONTEXTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: O CAMPUS AVANÇADO DE CATALÃO.....	44
2.1. A Estrutura do Curso de Pedagogia do CAC.....	54
III - O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....	62
3.1. A Proposta de Ensino em Psicologia no Curso de Pedagogia do CAC .....	71
3.2. A experiência da Aprendizagem em Psicologia para Alunos de Pedagogia.....	79
CONCLUSÃO.....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122
ANEXO.....	128

## INTRODUÇÃO

### DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PRESENTE TRABALHO

A experiência com o ensino da Psicologia na Educação colocou-nos a necessidade de aprofundar o entendimento da realidade do processo de ensino-aprendizagem nessa área, no curso de Pedagogia do Campus Avançado da Universidade Federal de Goiás, em Catalão.

Da inquietação generalizada, sentida como professora das disciplinas Psicologia da Educação I e II e Didática e Prática de Ensino de Psicologia da Educação até sua "conversão" numa problemática que poderia ser estudada, houve um longo percurso, cheio de idas e vindas, como em qualquer construção humana.

Do intrincado relacionamento entre Psicologia e Educação, o caminho que escolhemos para percorrer foi o de apresentar e compreender algumas questões atinentes ao processo de ensino-aprendizagem em Psicologia no curso de Pedagogia no Campus Avançado de Catalão (CAC), de 1988 a 1991. Período que corresponde ao tempo em que lá estivemos trabalhando.

Durante todos os anos de trabalho com o curso de Pedagogia, algumas questões surgiam insistentemente e nos levavam a indagar sobre a natureza da aprendizagem que os alunos estavam construindo, ou seja, o que estavam aprendendo, como estavam aprendendo? Quais as expectativas deles em relação à Psicologia?

Foram essas, dentre outras indagações, que nos levaram a centrar nosso estudo no processo de ensino-aprendizagem em Psicologia.

Os questionamentos surgiram de, pelo menos, duas situações inquietantes: primeiro, a constante reclamação dos alunos por acharem que Psicologia era muito teórica, afirmando que "a teoria na prática é outra"; segundo, a grande dificuldade dos alunos de Pedagogia em dar as aulas previstas para o estágio escolar da disciplina Didática e Prática de Ensino de Psicologia da Educação no quarto ano.

Essas situações são consideradas importantes pelo fato de estarem presentes de forma constante em nosso trabalho e também porque tínhamos conhecimento da crítica que autores como Merani (1977), Alvite (1981), Ferreira (1987), Goulart (1989), Urt (1989), Libâneo (1989) e outros, fazem a respeito da desvinculação entre teorias de Psicologia e prática educativa.

Em relação às críticas formuladas à Psicologia, Goulart (1989) divide-as em dois grupos: em relação à Psicologia em geral e quanto à Psicologia na Educação. Quanto ao primeiro grupo, Goulart apresenta dois problemas: o primeiro diz respeito à questão da objetividade nas ciências humanas. Deve ficar bem claro que nas ciências humanas é impossível excluir a participação do fator ideológico; demonstrando que nessa área a construção do conhecimento não resulta do mesmo processo e nem produz conhecimentos à maneira das ciências naturais. Justamente por isso, na Psicologia, a objetividade é impossível de ser alcançada

nos termos das ciências naturais. Fato que não deve ser tomado como indicador de inferioridade epistemológica, mas de diferença. O segundo problema apontado diz respeito ao isolamento da Psicologia em relação a outras áreas do conhecimento que podem acrescentar-lhe outras perspectivas necessárias para o conhecimento do psiquismo humano. Esse processo de isolamento em relação a outras áreas do saber deve-se a uma forte tendência da Psicologia em se pautar pelo padrão de cientificidade das ciências naturais, o que acaba comprometendo, em muitos casos, a particularidade do objeto e métodos psicológicos.

Quanto à atuação da Psicologia na Educação destaca ainda Goulart, o fato de que, em muitas situações a Psicologia tem servido para encobrir interesses de classe, transformando desigualdades sociais em desigualdades psicológicas, com intuito de justificar e escamotear os processos de dominação que se processam numa sociedade capitalista.

A segunda crítica diz respeito ao distanciamento existente entre as teorias de Psicologia e a prática educativa. O conhecimento de Psicologia tem se distanciado do pedagógico e do social. Isto interfere no processo de produção da área, isolando a Psicologia cada vez mais da realidade social.

Há também o problema da importação de pesquisas e teorias e da transferência direta de conclusões obtidas em laboratórios para a sala de aula. Tudo isso tem colaborado para que a Psicologia e a prática pedagógica se afastem.

A terceira crítica apresenta o problema da abordagem individualizada e estática do ser humano, o que tem dificultado o conhecimento do psiquismo humano enquanto totalidade dinâmica.

Por fim, Goulart critica a inadequada formação de profissionais que trabalham com o ensino da Psicologia na Educação. Muitas vezes, tal formação tem se dado de forma superficial e voltada para um enfoque clínico, impedindo esses profissionais de se tornarem produtores críticos de conhecimento, contribuindo para a formação de alunos autônomos.

Numa primeira tentativa de formular a preocupação que experimentávamos, achamos que o problema detectado deveria ser investigado através de um estudo sobre a percepção que os alunos de Pedagogia possuíam da relação teoria-prática, o que deveria ser verificado somente em relação aos alunos que eram professores.

Naquele momento, achávamos que a prática docente possibilitaria a tais alunos maior embasamento para opinarem sobre a relação teoria-prática e, por conseguinte, seriam um bom indicador para compreender e buscar soluções para o problema da desvinculação das teorias de Psicologia em relação à prática educativa.

Essa primeira proposição de estudo deveu-se a um ponto básico: diante das críticas feitas à Psicologia aplicada à Educação, ponto comum na bibliografia anteriormente mencionada, e diante da vivência diária em sala de aula, buscávamos culpados

pelo descompasso entre o que era ensinado e o que era aprendido e realizado pelos alunos.

Formulamos então a seguinte hipótese: os alunos não conseguiriam apropriar-se dos conhecimentos de Psicologia e por conseguinte vinculá-los à prática por causa da natureza especial de seu objeto de estudo é pelo fato dos conteúdos estarem disseminados na prática educativa em geral.

Essa primeira proposição de estudo tornou enfático, na hipótese, um sentido de que o problema da aprendizagem em Psicologia era restrito a uma aprendizagem inadequada dos alunos. Ao mesmo tempo propúnhamos estudar somente os alunos que fossem professores, como se apenas a prática docente fosse adequada para vincular teoria e prática. Determinava-se aqui que a única prática a conferir valor à teoria, naquele caso, era a prática docente.

Mello (1987), em seu estudo da formação de professores de 1º grau fez-nos repensar a questão anterior com a seguinte colocação:

*"(...) o fato de que a dimensão pensada desta prática acontece em cada sujeito não lhe retira sua materialidade, na medida que estar dentro dele não significa que nasceu aí, por inspiração divina ou intuição. Como se constituiu então? A partir das idéias e concepções socialmente existentes a respeito da prática em questão, materializada ou*

não num texto. A representação que inclui a expectativa, é portanto sempre social, ainda que cada sujeito em particular reelabore esse conjunto de idéias socialmente disponível." (p.40)

Começamos a perceber que a aprendizagem dos alunos poderia e deveria ser verificada em qualquer aluno, pois a relação teoria-prática não é exclusiva daqueles que são professores.

Já no momento da primeira proposição de estudo, tínhamos claro que, em relação à formação dos alunos do curso de Pedagogia, o ideal era de que a experiência de aprendizagem em Psicologia colaborasse para a formação de sujeitos autônomos, capazes de criar e recriar, produzir e utilizar conhecimentos de acordo com a solicitação da realidade em que se inserem e também transformar conhecimentos e realidade sempre que fosse necessário. Acreditávamos que a construção dessa autonomia pelo aluno dependia de um trabalho interdisciplinar.

A leitura da obra Filosofia da Práxis, de Adolfo Sánchez Vásquez mostrou-se-nos muito importante nesse momento de reformulação, pois confirmamos que o conhecimento humano produzido através da práxis, constitui-se num dos resultados da relação entre o sujeito e o mundo, tornando-se clara a necessidade de questionarmos, em relação à aprendizagem do aluno: o que é teoria? O que é prática? O que é práxis? O que é e como se constrói uma práxis educativa? Qual deve ser a participação da Psicologia nesse processo?

O referencial vasqueano, ao mesmo tempo que confirmou a relação entre práxis e conhecimento, evidenciou uma certa limitação da nossa primeira proposição de estudo. Pretendíamos compreender a aprendizagem desses alunos através do que eles pensavam de tal processo, entretanto não queríamos realizar uma descrição. De acordo com a concepção de teoria e prática apresentada por Vásquez, verificar a experiência de aprendizagem dos alunos por meio de suas falas, sem o confronto com a prática docente, se apresentava como um estudo de menor valor, pois parecia que estávamos pesquisando apenas a expressão do pensamento pela fala.

Vejamos, então, trechos significativos que em nossa opinião, exprimem essa característica do pensamento de Vasquez:

*"(...) a verdade de um pensamento não pode fundamentar-se se não sair da própria esfera do pensamento. Para mostrar sua verdade, tem que sair de si mesmo, plasmar-se, adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática."*  
(1977: 155)

*"A atividade teórica em seu conjunto - como ideologia e ciência - considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, só existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade. Ainda que a 'prática' teórica transforme percepções, representações ou conceitos e crie um*

*tipo peculiar de produtos que são as hipóteses, teorias, lei, etc., em nenhum desses casos se transforma a realidade. Nela não se cumprem as condições que antes apontávamos com relação à matéria-prima, a atividade e o que resulta no processo prático. Falta aqui o lado material, objetivo, da práxis e por isso não consideramos legítimo falar de práxis teórica." (1977:202)*

Em relação ao primeiro trecho citado, cabe-nos perguntar se o pensamento não faz parte da realidade. Podemos falar de uma realidade mais real (prática) e outra menos real (pensamento)? Para Vásquez, de onde surge o pensamento? Sabemos muito bem que o pensamento e a ação são atividades humanas distintas, mas ambas se originam da realidade que é uma só e é justamente o fato de os dois serem produzidos pelo homem, dialeticamente, é que torna a realidade humana diferente da realidade dos animais.

Admitir que o pensamento e a teoria são reais, tanto quanto a ação, é estar coerente com a tradição materialista histórico-dialética que nos ensina que a realidade humana é histórica. Uma realidade particular construída pelo homem, na qual ele também se constrói pelo trabalho, que não é somente uma realidade prática, se caracteriza também pela necessidade do pensar.

Assim pode-se dizer que pensamento e teoria são ações de um determinado tipo. Como diz Castoriadis (1982) não existe uma teoria pura.

*"Toda noção ou conceito surge de engajamentos empíricos e por mais abstratos que sejam os procedimentos de sua auto-interrogação, esta deve ser remetida a um compromisso com as propriedades determinadas da evidência" (p.53).*

Começamos a perceber que a proposição de estudo, na primeira versão, não acolhia a especificidade da experiência de aprendizagem dos alunos que gostaríamos de focar e também dicotomizava ensino e aprendizagem.

Chegamos a conclusão de que, de acordo com o problema levantado, deveríamos estudar o processo de aprendizagem em Psicologia por meio de qualquer aluno do curso de Pedagogia. E visando uma melhor compreensão desse processo não poderíamos deixar de lado o ensino.

Para a exploração dos aspectos específicos da experiência de ensino-aprendizagem em Psicologia na Educação do curso de Pedagogia do CAC, analisamos os programas de trabalho dos professores da área de Psicologia. Aos alunos, pedimos que respondessem um questionário sobre assuntos que o trabalho cotidiano, no processo de ensino-aprendizagem, mostrou serem determinantes no posicionamento deles quanto ao curso e à aprendizagem na área de Psicologia.

Quanto aos alunos, percebemos que para compreender o porquê dos problemas de aprendizagem nas disciplinas da área de Psicologia e da reclamação de excesso de teoria, antes de mais

nada, deveríamos buscar apreender o sentido que eles conferiam à sua experiência de aprendizagem na área.

O conceito de sentido é por nós interpretado da mesma forma que Pino (1991) formulou:

*"O sentido é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. É um todo fluido e dinâmico, com zonas de estabilidade variável, uma das quais, a mais estável e precisa é o significado". (p. 39)*

A aprendizagem do aluno é um processo particular, possui um sentido próprio de cada pessoa, embora esteja inserida em contextos sociais dos quais sofre influências.

Portanto, não se deve estudar percepções de alunos para culpá-los ou absolvê-los por uma suposta desvinculação teoria-prática. Trata-se de buscar entender suas experiências de aprendizagem, considerando-os como pessoas que pensam, produzem conhecimentos e que podem falar de suas experiências. Por meio disso, poderemos perceber como articulam teoria e prática.

O pensamento não está aqui e a ação noutra lugar qualquer. Pensamento e ação coexistem em cada pessoa. O sentido que os alunos conferem à experiência de aprendizagem na Psicologia faz parte de uma realidade histórico-social, se origina do trabalho que realizam enquanto estudam, que é resultado do ensino

e de outros aspectos de suas vidas. Como já dissemos, de acordo com Pino, "o sentido é a soma de eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência".

A limitação que percebemos em Vásquez é a crença de que somente ações concretas conjugam e evidenciam teoria e prática. Se fosse assim, se tornaria estranho estudar o que alunos diziam de suas experiências com a Psicologia. Nessa perspectiva, o correto seria confrontar o que os alunos diziam sobre sua prática com sua prática propriamente dita.

Thompson (1981), na obra Miséria da Teoria, explica a participação dos homens na história da seguinte forma:

*"O que descobrimos está num termo que falta: 'experiência humana'. (...) Os homens e mulheres também retornam como sujeitos dentro desse termo - não como sujeitos autônomos, indivíduos livres, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismo, e em seguida tratam essa experiência em sua consciência e cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, relativamente autônomas) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultante) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada". (p.182)*

Thompson, em seu trabalho Miséria da Teoria, critica Althusser por menosprezar a participação do homem na história a pretexto de estar combatendo o empiricismo, logo, buscar compreender a história de como alunos de Pedagogia experimentam e organizam sua aprendizagem em Psicologia é reconhecê-los como sujeitos desse processo; o que justifica pedir que falem sobre isso, assumindo, entretanto, que todo signo, toda fala, possui componentes ideológicos.

Portanto, concebemos a aprendizagem em Psicologia dos alunos de Pedagogia do CAC como práxis, uma experiência rica que pode ser verificada através de suas falas. Estamos entendendo por práxis o seguinte:

*"Chamamos de práxis este fazer onde a teoria é um fazer específico que emerge quando o momento de elucidação torna-se por si mesmo projeto. No qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia. (...) Poderíamos dizer que para a práxis a autonomia do outro ou dos outros é, ao mesmo tempo, o fim e o meio, a práxis é aquilo que visa o desenvolvimento da autonomia como fim e utiliza para este fim, a autonomia como meio". (Castoriadis, 1982: 94)*

Assim, quando os alunos afirmam que "a teoria na prática é outra" eles têm parcialmente razão, no sentido de cobrar que "o processo de elucidação e transformação do real" se realize na práxis.

O processo de elucidação-transformação cobra da Psicologia na Educação a revisão de seu conhecimento, a compreensão de sua história, o confronto com a realidade na qual se insere e a clareza de um problema fundamental, apontado por Figueiredo (1991), como perpassando a Psicologia nos dias de hoje: de uma lado uma Psicologia que não é considerada ciência e de outro uma Ciência que não chega a ser Psicologia.

É preciso reconhecemos que as ciências humanas e sociais têm em comum uma lógica própria.

No campo da História, Thompson define a lógica nos seguintes termos:

*"...trata-se de uma lógica característica, adequada ao material do historiador (...) assim a história não oferece um laboratório de verificação experimental, oferece evidências de causas necessárias, mas nunca (em minha opinião) de causas suficientes, pois as leis (ou, como prefiro, a lógica ou as pressões) do processo social e econômico estão sendo continuamente infringidos pelas contingências, de modos que invalidariam qualquer regra nas ciências experimentais, e assim por diante. A lógica histórica também não pode ser submetida aos mesmos critérios da lógica analítica (...). As razões para isto estão não na falta de lógica do historiador, mas em sua necessidade de um tipo diferente de lógica, adequado aos fenômenos que estão sempre em movimento, que evidenciam - mesmo num único momento - manifestações*

*contraditórias, cujas evidências particulares só podem encontrar definição dentro de contextos particulares, e, ainda, cujos termos gerais de análise raramente são constantes e, com mais frequência, estão em transição, juntamente com os movimentos do evento histórico, assim como o objeto se modifica, também se modificam as questões adequadas." (Thompson, 1984: 48)*

O que Thompson coloca para a história tem validade geral para as ciências humanas e sociais, portanto, para a área de Psicologia.

Como havíamos dito anteriormente, é preciso que os alunos tenham uma formação que os torne autônomos. Acreditamos que no curso de Pedagogia isso pode ser feito a partir do momento em que se consiga realizar um trabalho interdisciplinar, buscando superar a simples transmissão de conteúdos. Mesmo porque a especificidade da Pedagogia, enquanto área de conhecimento, só é possível na interconexão de todas as áreas de fundamentos da Educação.

A almejada interdisciplinaridade poderia ser alcançada a partir da explicitação da lógica histórica como eixo centralizador e organizador da produção e transmissão de conhecimentos na área de Educação, portanto, também como eixo do ensino no curso de Pedagogia. Segundo Vernant (1965), no caso da Psicologia,

*"A adoção de um ponto de vista histórico não aparece ao psicólogo como um empréstimo que fará à história, mas uma necessidade interna de sua ciência, ligada aos caracteres fundamentais do psiquismo humano." (p.182)*

Portanto, trabalhar com os pontos convergentes entre Psicologia e História pode trazer benefícios às duas áreas, possibilitando que o sujeito possa ser entendido como totalidade, realidade psíquica e social. É no entrecruzamento dessas duas dimensões que podemos compreender a relação desenvolvimento e aprendizagem humanas.

A necessidade de estudar a história da Psicologia, sua relação com a Educação e o processo de ensino-aprendizagem de alunos na área ocorre num momento histórico crítico: crise da sociedade brasileira, crise de instituições sociais, crise da escola.

Em relação à crise educacional atual, em suas várias facetas, podemos dizer que ela se insere na dinâmica própria do sistema capitalista, por isso muitos insistem em considerar as instituições de ensino como meros reprodutores da lógica do capital, esquecendo-se de que a escola também se constitui num espaço de produção. A escola se caracteriza pela dinâmica produção/reprodução.

Tendo consciência da grande amplitude da crise da educação brasileira, e de sua vinculação ao sistema capitalista,

acreditamos haver na escola um espaço de trabalho. Um trabalho que deve articular a capacidade produtiva e a possibilidade transformadora da ação educativa.

É no espaço dinâmico da escola que nosso trabalho tenta se inserir, à medida que apresenta, reflete e busca explicitar uma história da experiência de ensino-aprendizagem em Psicologia, construída por alunos e professores do curso de Pedagogia do Campus Avançado da Universidade Federal de Goiás, em Catalão. Com isso, esperamos estar contribuindo para a transformação do processo de ensino-aprendizagem da Psicologia, para o repensar do curso de Pedagogia numa perspectiva interdisciplinar e, também, somando esforços com muitas outras ações provenientes de áreas da vida humana, visando a uma ampla transformação da sociedade.

Assim, no capítulo I apresentamos um breve histórico do processo de constituição da Psicologia enquanto área de conhecimento, sua ligação com a Educação, o seu papel na escola e sua situação atual. Restringimos, portanto, tal capítulo ao período histórico referente à constituição da modernidade, período fundamental para o surgimento da Psicologia e Educação atuais.

No capítulo II, contextualizamos a experiência de ensino-aprendizagem que estudamos. Apresentamos o Campus Avançado da Universidade Federal de Goiás em Catalão e a estrutura do curso de Pedagogia, deixando claro que, para nós, a docência deve ser a base da formação do pedagogo.

No capítulo III, analisamos os programas de ensino das disciplinas Psicologia da Educação I e II referentes ao período de 1988 a 1991 e apresentamos o discurso de alunos da Pedagogia sobre alguns pontos da experiência de ensino-aprendizagem. Pontos esses que em nossa prática como professora da área de Psicologia nesse curso de Pedagogia mostraram-se importantes na resolução dos problemas específicos da Psicologia e também para a construção de um curso de Pedagogia que forme professores autônomos.

Com base nos capítulos anteriores, no quarto capítulo concluímos explicitando o empreendimento que esse trabalho constitui, suas limitações e as possibilidades que foram abertas para serem aprofundadas futuramente.

## CAPÍTULO I

### PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO E HISTÓRIA

Como diz Thompson (1981) conhecer a história se justifica porque permite compreender melhor o nosso presente, ou seja, podemos "saber sobre a lógica e as formas do processo social" e assim compreender os nexos existentes entre a realidade social e a produção do conhecimento.

Atestado pela história, o ensino de Psicologia tem sido uma constante nos cursos de formação de professores. Por causa disso e por causa dos pontos de contato de seus respectivos objetos de estudo é legítimo falar da relação Psicologia e Educação. Entretanto, segundo César Coll (1987), tal relação não se encontra bem colocada até hoje. Por isso, vale a pena apresentar um pouco da história da aproximação entre Psicologia e Educação, abordando aspectos que permitam compreender seus problemas e também as possibilidades de tornar real a contribuição da Psicologia na Educação.

Estaremos abordando aqui um período específico da história: a constituição da modernidade. É nesse momento que se iniciam discussões e ações que caracterizam a Psicologia e Educação atuais.

Atualmente, quando se fala em Educação, quase sempre fala-se sobre escola e crise, ou seja, crise da educação, crise da escola e, nesse contexto, discute-se o papel da Psicologia na Educação.

Explicamo-nos melhor: como se sabe, a educação constitui-se num processo histórico, construído e reconstruído constantemente pelos homens e repassado de uma geração para outra. Por ser histórica, a educação é dinâmica, o que quer dizer que sofre modificações constantes de acordo com o momento da história. A crise que vivemos hoje constitui-se num processo que foi produzido historicamente, através de um movimento consonante à lógica capitalista que se formou a partir da desarticulação da sociedade feudal.

Várias transformações marcam a passagem do período feudal para o período moderno. À medida que a sociedade feudal se transforma qualitativa e quantitativamente - decadência do poder da igreja católica, fortalecimento das cidades e das trocas mercantis, aparecimento das manufaturas e de uma mentalidade científica e burguesa, etc desenvolve-se um novo tipo de relação do homem com o mundo, alterando-se também a produção e a organização do conhecimento. Veremos que tudo isso acarreta modificações para a educação.

Para Penna (1981), desenvolve-se naquele momento um "universo da precisão", em oposição ao "universo do mais ou

menos", iniciado pelos gregos e que, no sistema feudal, passa a ser regido pela "batuta da fé" do cristianismo.

No século XVII, percebe-se, através do desenvolvimento das ciências naturais que se fortalece aquilo que Figueiredo (1991) denomina de "razão instrumental" em oposição à "razão contemplativa". Sob a égide da razão instrumental, a ciência passa a ter uma finalidade utilitária, daí se dizer que,

*"o objeto dessa ciência é o real. O real tecnicamente manipulável, na forma efetiva do controle (do experimento) ou na forma simbólica do cálculo e da previsão exata; o teste põe à prova uma técnica de intervenção ou uma antecipação precisa de resultados. É real, portanto, o que se pode integrar como matéria prima do esquema destas operações". (Figueiredo, 1991: 14-5).*

O desenvolvimento da ciência, apresenta-se de forma clara a importância da atividade humana na relação com o meio, mas ao mesmo tempo surge uma certa desconfiança em relação à possível interferência da subjetividade humana nas ações.

A Psicologia surge nesse contexto - como subárea da Filosofia, com o intuito de neutralizar e controlar a subjetividade humana, "a natureza interna", "o íntimo". Segundo Figueiredo (1991) tal situação envolve uma contradição:

*"Justifica-se apenas porque se presume que a natureza interna seja essencialmente hostil à disciplina imposta pelo método científico e deva por isso ser neutralizada; por outro lado, o objetivo seria exatamente o de submeter a natureza interna às mesmas práticas de pesquisa - e, portanto, de controle - que se desenvolveram na interação com a natureza externa e, inclusive, definiram seu caráter". (p.19)*

A mesma lógica que regula o surgimento da ciência e a preocupação com a interferência da subjetividade humana no processo é a que estabelece um interesse pelo ensino sistemático e abertura de escolas.

Segundo Manacorda (1989), "fábrica e escola nascem juntas". Entretanto não queremos dizer, e nem Manacorda disse, que não existissem escolas em períodos anteriores. O sentido da citação é pontuar que, com o advento do capitalismo, se atrela a educação ao mundo do trabalho, havendo uma preocupação com a organização de escolas e com o que ocorria dentro delas, o que implica em atenção a conteúdos e métodos de trabalho, questões que anteriormente eram descuidadas. Comenius, no século XVII, e Rosseau, no século XVIII, entre outros, são exemplos da postura que estava nascendo em relação à instrução e à escola.

A educação vai se tornando laica, organizada, científica, verificando-se também uma luta para torná-la pública e democrática. Nesse processo de transformação da educação, a

publicização da escola foi objetivo de parcela significativa da sociedade que se encontrava excluída por motivos econômicos. A publicização da escola e da educação "coincide" com as necessidades da produção capitalista, ou seja, com as necessidades da fábrica.

Quando a escola se abre para a clientela excluída, cria-se o problema da inadequação de conteúdos, métodos, estrutura, etc, demonstrando, assim, a inadequação do modelo anterior de escola, destinada a uma elite.

Atualmente, a escola ocupa um papel central no processo educativo. Apresenta-se como lugar privilegiado de transmissão do conhecimento universal e sistematizado, fundamental para uma sociedade tecnologizada e informatizada, em que o ritmo das transformações é rápido, exigindo racionalidade e rapidez em atividades direta ou indiretamente ligadas ao processo produtivo.

A esse respeito Linhares (1992) comenta que

*"A Terceira Revolução Industrial, marcada por inovações como as decorrentes da automação, da micro eletrônica, da biotecnologia, da produção de sintéticos, da química fina, da física quântica, da robótica e da informática instalam novo ritmo e provocam rupturas no sistema de ocupação e organização da cultura (...). Se, por um lado, o sistema de ocupação exige uma alta qualificação para alguns tipos de trabalho que não param de ser aperfeiçoados, por outro, ocorre o encantonamento*

*de algumas atividades que passam a ser consideradas e tratadas como sem importância, desqualificadas e logo relegadas à obsolescência e extinção. (...) Sem a necessidade de ampliação da força de trabalho, substituída pela máquina de alta tecnologia, para onde se volta a finalidade da escola?". (p.20-1)*

A partir do que foi colocado por Linhares, pode-se compreender a lógica da situação atual, na qual se verifica um significativo aumento da oferta de vagas nas escolas, ao mesmo tempo em que se negligencia a qualidade do ensino.

A crise na educação traduz-se, entre diferentes questões, pelo problema do enorme fracasso escolar, ou se poderia dizer expulsão encoberta. Por conseguinte, buscam-se culpados. Culpam-se os pais dos alunos, os alunos, os professores, a escola, etc.

No entanto, sabemos que o problema do fracasso escolar é muito mais das instituições do que de pessoas. Trabalhos como o de Freitag (1984), Carraher (1988), Soares (1987), Cagliari (s.n.t.), dentre outros, deixam isso muito claro, principalmente em relação ao ensino básico.

A realidade atual, demonstra que o fracasso escolar está relacionado a uma estrutura educacional que desconsidera as características básicas da clientela na realização do trabalho educativo, ao mesmo tempo que falta vontade política para promover

a transformação de tal situação. Tudo isso, por sua vez, está relacionado com uma constituição injusta da sociedade atual.

A crise na educação é um fenômeno complexo que traz grandes preocupações para todos que estão direta ou indiretamente ligados à estrutura educacional, ao mesmo tempo em que requer ações transformadoras.

Educação e Psicologia "interpenetram-se em suas histórias. Para compreender a relação entre elas é preciso pensar no processo que as constitui" (Barbosa, 1991: 5), ou seja, para entender e superar as críticas feitas à Psicologia na Educação é preciso verificar sua história, o seu desenvolvimento enquanto ciência em geral e como ciência aplicada à educação.

Se hoje dizemos que há crise na Educação, crise nas escolas, podemos dizer que há crise na Psicologia na Educação, sendo possível dizer que ela se constitui a partir da dinâmica própria da Educação e contribui para tal. Paralelamente, a Psicologia também possui seus problemas específicos, como diz Figueiredo (1991),

*"A Psicologia desde o seu nascimento oficial como ciência vive uma situação de crise permanente. Crise que é caracterizada pela diversidade de posturas metodológicas e teóricas em persistente e irreduzível oposição. (...) Nesse processo chama a atenção tanto a dispersão quanto a esperança da unificação." (p.11)*

Na educação, a crise da Psicologia conjuga dois fatores: questões específicas da educação e questões advindas do próprio desenvolvimento da Psicologia. Isso têm resultado numa atuação bastante criticada, perdendo-se a noção, muitas vezes, que o problema das crises não se encontra somente na Psicologia mas também numa determinada ordem que articula todas as áreas da vida em função da racionalidade do capital e do escamoteamento desse tipo de organização.

A preocupação com as questões humanas é tão antiga quanto o próprio homem. Desde que o homem se fez pensante, preocupou-se com a compreensão de si mesmo e com seu "destino" no mundo. As indagações sobre quem sou, de onde vim e para onde vou, marcaram, e ainda marcam, a história humana, tanto quanto o fato de serem, os próprios homens, os únicos capazes de respondê-las.

Durante muitos séculos, indagações dessa natureza ficaram por conta de filósofos. Assim, dominado pela Filosofia, o estudo do homem se caracterizou pela busca de verdades universais acerca da natureza humana, através de um raciocínio filosófico-dedutivo. Segundo Mueller (1978), nesse período não se pode falar propriamente de uma ciência do homem, o que existe são idéias gerais sobre a alma, o espírito, etc., contidas em obras que abordam temas variados e que possuem objetivos distintos.

A transformação da situação se inicia com o tratamento naturalista dos fenômenos e remonta ao Renascimento,

quando o conhecimento deixa de ser compreendido e processado no horizonte de uma cultura religiosa, passando a ser produzido por meio da observação e da descrição dos fenômenos. O homem começa a perceber que as coisas poderiam ser conhecidas através de um método mais controlado, "científico".

Pode-se dizer, de acordo com Yamamoto (1987), que o surgimento da Psicologia, enquanto área de saber autônomo, está inserido no movimento histórico que produz a ciência e a subordina ao capital.

No estudo do psiquismo, com Descartes, já está presente a tentativa de ordenar a confusão entre a idéia de homem e o homem propriamente dito. Descartes estabelece que há a matéria e a alma; às ciências naturais caberia conhecer a matéria, restando à Filosofia o estudo da alma. A alma se identificaria com o pensamento e a consciência deveria ser estudada através da intuição. A partir de então pode-se falar numa teoria do homem e num estudo da mente, mesmo que ainda ligada à Filosofia.

Segundo Penna (1981), na modernidade, do ponto de vista epistemológico, a Psicologia será dominada pela oposição entre o empirismo e o racionalismo. Nesse sentido, Figueiredo (1991) apresenta como origens do pensamento psicológico as matrizes científicas (nomotética ou quantificadora, atômica e mecanicista, funcionalista e organicista) e as matrizes

românticas e pós-românticas (vitalista e naturista, compreensivas).

Portanto, de Descartes até o século XIX, os estudos sobre o homem processam-se a partir de um ponto de vista idealista e mecanicista. Como já foi dito, nesse período, busca-se converter a Psicologia em ciência natural do subjetivo, em conformidade com o estatuto das ciências naturais.

De acordo com Penna (1981), ao citar Canguilhem,

*"a Psicologia enquanto ciência da subjetividade começa como psico-física. Duas razões são mencionadas em apoio a essa afirmativa: 1) a Psicologia terá de se revelar como uma física para ser levada a sério pelos físicos: 2) ela deve procurar na natureza, ou seja, na estrutura do corpo humano, a razão da existência dos resíduos irrealis da experiência humana. (...) A nova física é um cálculo. A Psicologia tende a imitá-la. Ela procurará determinar constantes quantitativas da sensação e das relações entre essas constantes. Os mestres da nova Psicologia são Descartes e Malebranche."* (p.34)

Somente no século XIX é que o estudo do homem consegue romper com a filosofia espiritualista. Segundo Japiassu (1975), o rompimento com a Filosofia significou

*"Romper com o solo da metafísica e da ontologia, onde se tratava de descrever os comportamentos do homem em termos de substâncias e de faculdades inatas, transcendentais: a vontade, o conhecimento, o instinto, a percepção, eram alguns desses em si remetendo a uma concepção normativa e transcendente do homem como subsistente. Assim, tratava-se de descrever, de classificar, a partir de um saber sistemático no qual a Psicologia era concebida como sendo a explicação racional dos comportamentos de consciência". (p.36)*

O trabalho de Wundt foi um marco no rompimento com a Filosofia, quando se inaugura um laboratório de Psicologia para estudar a consciência (experiência imediata) através da introspecção. Esperava-se que a Psicologia se tornasse "uma química da consciência".

Segundo Manacorda (1989), "Wundt associou uma concepção e um método experimental, excluindo qualquer possibilidade de uma psicologia infantil e qualquer preocupação pedagógica" (p.323). Para Wundt, a Psicologia só deveria estudar a vida normal dos adultos.

Para constituir-se como ciência humana, a Psicologia alia-se a um modelo fornecido pelas ciências da natureza, visando adquirir

"...uma perspectiva dita científica, cujo campo epistemológico lhe era fornecido pelas ciências experimentais de ordem psicoquímica ou biológica. O homem tornou-se, então, um objeto de experiência. E os fatos humanos tornaram-se decompostos, inventariados, descritos como sendo rigorosamente exatos e experimentais. Foi o período da redução dos fenômenos psíquicos aos fenômenos orgânicos e cerebrais. O homem passou a ser estudado em laboratórios. Tratava-se de provar a origem orgânica de seus comportamentos". (Japiassu, 1975: 42)

O introspeccionismo de Wundt logo sofre ataques, justamente porque os "psicólogos" - animados por uma tendência funcionalista, adaptacionista, que afirmava que a validade do pensamento se verifica na ação - se mostram descontentes com a falta de rigor e controle das descrições introspectivas e também com os resultados das pesquisas realizadas pelos estruturalistas. Assim, renunciam ao estudo da consciência em favor do estudo do comportamento.

O século XIX, que se caracterizou como o século do evolucionismo e do experimentalismo na Psicologia, constitui-se no maior foco de desenvolvimento da Psicologia Educacional. Baseado nisso é que foram desenvolvidos muitos instrumentos de medida da inteligência e testes de personalidade. Tais instrumentos foram

muito utilizados nas escolas, principalmente nas primeiras décadas do século XX.

Nessa ocasião, constitui-se uma Psicologia que tem por característica básica buscar o ajustamento e a normalização dos indivíduos, apresentando uma visão individualista e pragmática de mundo, sociedade e educação, negando o homem enquanto sujeito sócio-histórico.

Foi no quadro da ideologia liberal que se deu o desenvolvimento da Psicologia na Educação:

*"O liberalismo ao postular que a sociedade democrática deve oferecer oportunidades para todos, deixa aberta a participação das teorias psicológicas para justificar as diferenças individuais". (Urt, 1989:15)*

No Brasil, com a Proclamação da República, e a prevalência do ideário liberal a Psicologia científica chega ao país, através da Psicologia Educacional.

Massimi (1990), no tocante a introdução da Psicologia no Brasil, afirma que

*"no período anterior ao surgimento da Psicologia como ciência autônoma, conhecimentos relativos a essa área de saber são elaborados e transmitidos no âmbito de importantes instituições culturais*

*(escolas, revistas, cursos de medicina e direito) da sociedade brasileira. O saber sobre a subjetividade do homem, aparece de fato como instrumento útil no âmbito do projeto cultural e político de formação do cidadão brasileiro e do processo de transformação da nação brasileira em estado capitalista moderno, processo que teve início a partir da independência". (p.53)*

A partir do início do século XX, vincula-se explicitamente a Psicologia à Pedagogia, através da introdução do ensino de Psicologia nos cursos normais e da criação de laboratórios de psicologia experimental aplicada à educação no Rio de Janeiro e em São Paulo.

De acordo com Massimi (1990),

*"Por volta do fim do século XIX, a configuração das relações entre Pedagogia e Psicologia mudará com o surgimento da psicologia experimental e com a substituição dos ideais tradicionais que fundamentavam a Pedagogia, por uma visão de educação como adaptação ao meio, o indivíduo sendo considerado dependente da coletividade social". (p.56)*

Durante as décadas de 20 e 30, nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil, a Psicologia se caracteriza por uma orientação funcionalista. Os testes de inteligência, de

personalidade e a psicometria respondem às necessidades e expectativas daquele momento histórico, servindo de suporte para movimentos de renovação pedagógica.

Nesse período, a Psicologia experimenta um rápido progresso. Surgem teorias de aprendizagem, Gestalt e Behaviorismo, que apresentam de forma mais sistemática os resultados das pesquisas psicológicas.

No Brasil, nas décadas de 20 e 30, uma Psicologia de caráter adaptacionista e normatizadora fundamenta o movimento escolanovista, iniciando-se nas escolas uma tendência a reduzir o processo educacional ao aspecto psicológico, o que gera a crença de que a Psicologia poderia explicar e resolver todas as questões educacionais.

Em relação a isso, Patto (1984) comenta:

*"Ao hipertrofiar-se em suas relações com a Pedagogia, a Psicologia produziu duas distorções na proposta escolanovista original (e foram imediatamente absorvidas pelos interesses vigentes na sociedade): de um lado, enfraqueceu a idéia revolucionária e enriquecedora de levar em conta, no planejamento educacional, as especificidades do processo de desenvolvimento infantil (...), substituindo-a pela ênfase em procedimentos psicométricos frequentemente visados e estigmatizadores (...). De outro, propiciou uma*

*apropriação do ideário escolanovista no que ele tinha de mais técnico, em detrimento da dimensão da luta política pela ampliação da rede de ensino fundamental e por sua democratização que o movimento também continha". (p.17)*

Acompanhando o movimento de valorização da Psicologia Educacional, iniciado nos anos 20 e que caracterizou toda a década de 30, segundo César Coll (1987), chega-se à década de 40 com a Psicologia sendo considerada a "Rainha das Ciências da Educação". Pensava-se que a Pedagogia iria alcançar "cientificidade" mediante a integração das contribuições da Psicologia.

Neste sentido, ainda se pode dizer que:

*"A primeira função dos psicólogos na escola foi a mensuração das habilidades e classificação das crianças quanto à capacidade de aprender e progredir no estudo. Este quadro se prolonga tanto nos Estados Unidos quanto na Europa até meados deste século. Paralelamente a estas atribuições, ainda presentes na Psicologia hoje, especialmente no Brasil, desenvolvem-se duas outras atividades: a "terapêutica" e a "preventiva", com atuação junto ao corpo técnico-administrativo das escolas". (Yamamoto, 1987: 23)*

Uma Psicologia de orientação social também não surge por acaso. Começa a se desenvolver a partir da Primeira Grande Guerra, no momento em que se faz necessário compreender e

resolver as crises e os problemas sociais decorrentes da internacionalização do capitalismo e da disputa de vantagens e mercados por alguns países: Inglaterra, França e Alemanha. Após a Segunda Grande Guerra, principalmente nos Estados Unidos, a Psicologia Social, que já vinha se desenvolvendo, sofre um grande impulso, juntamente com outras áreas da ciência social, em função da crescente necessidade de resolver conflitos causados pelos "desajustes" sociais das guerras e das "minorias sociais", visando ajustar os comportamentos considerados desviantes.

Começa, portanto, a ocorrer na Psicologia um deslocamento de ênfase do individual para o coletivo e para as relações humanas. Porém, percebe-se que essa mudança conserva bases antigas, pois enfoca o social a partir do indivíduo.

Na década de 50, segundo César Coll (1987), torna-se clara a dificuldade de integração na área da educação, de resultados, por vezes discordantes e até contraditórios, trazidos por pesquisas psicológicas isoladas, originárias de diferentes quadros teóricos. Surgem também contribuições para a Educação vindas de outras disciplinas, como Sociologia, Economia, Educação Comparada e Planejamento Educacional, colocando em xeque a crença de que somente a Psicologia pode organizar e direcionar o trabalho educativo.

Se na década de 40 a Psicologia reina, na década de 50 tem questionada sua atuação na educação.

Na década de 60, há grande preocupação com o sistema educacional. Espera-se que através da formação adequada de novas gerações, haja crescimento tecnológico, científico e econômico; por isso mesmo, enfatiza-se o planejamento educacional. Diante disso, as expectativas em relação ao papel da educação se avolumam. Espera-se que a Psicologia possibilite a descoberta de métodos de ensino adequados e eficazes, o que na verdade não ocorre.

Nos anos 70, principalmente a partir da segunda metade, com a crise econômica mundial, há uma considerável restrição de investimentos em pesquisas e reformas educacionais. Comparada com décadas anteriores, há um certo desânimo em relação à importância e às possibilidades da educação.

Inicia-se, portanto, um processo de diminuição de investimentos na educação. A utilidade da pesquisa educacional é questionada, aparecem críticas radicais ao sistema educativo e surgem teses de desescolarização, ficando evidente que a relação Psicologia-Educação necessita ser repensada.

A partir da década de 80, há a necessidade e a disposição da Psicologia em refletir e transformar sua participação na Educação, o que tem sido feito com o auxílio de outras áreas do conhecimento, tais como a História, a Filosofia, a Antropologia, a Semiótica e outras mais.

O processo de convivência com diferentes áreas do

conhecimento tem possibilitado à Psicologia enriquecer-se, à medida que compreende de forma mais real seu objeto de estudo, o comportamento humano. Além de ficar claro que a Psicologia se caracteriza por uma

*"interpenetração do sujeito e do objeto do conhecimento psicológico e manifesta-se também no que vem sendo apontado por vários autores: as hipóteses não deixam intactos seus objetos, senão que contribuem para modelá-los e condicioná-los."*  
(Figueiredo, 1991: 20)

Reconsiderando sua história, a Psicologia na Educação assume-se hoje como área de fundamentos da educação e tem buscado respostas para algumas questões: como estão sendo formados os professores? Que Psicologia é ensinada nos cursos de formação de professores? De que forma é ensinada? O que os alunos estão aprendendo e de que forma estão aprendendo?

Acreditamos que um dos maiores problemas do ensino de Psicologia nos cursos de formação de professores é a prática de um ensino mecânico, restrito a um ou outro conteúdo. Centrada em uma concepção de aprendizagem que desconsidera a experiência do aluno, tal prática impossibilita que ele adquira um método de análise próprio, fundamentado numa visão crítica quanto à origem e ao desenvolvimento do conhecimento. Também dificulta a realização

de um trabalho que permita compreender e interferir nos processos humanos como totalidade.

Acreditamos favorecer a elaboração do conhecimento pelo aluno se formos capazes de deixar clara a historicidade do processo de construção, de forma a facilitar a apropriação e a internalização. Se o que caracteriza a Psicologia é a diversidade de teorias e, ao mesmo tempo, o desejo de unificação, podemos ensiná-la através de sua contextualização histórica, o que pode permitir ao aluno compreender a dinâmica que produz o conhecimento psicológico e a criação de um trabalho que respeite e promova o homem como sujeito histórico.

O conhecimento para a própria autonomia é ponto de partida para o ensino. Ele é prova e, simultaneamente, motivação daquilo que para o homem é possível de ser construído para a consecução dessa autonomia. Porém, o conhecimento só conserva a sua dimensão histórica se é ensinado e adquirido de forma a produzir a inserção do aluno no fluxo da produção humana.

No caso da Psicologia, a complexidade de seu objeto (sujeito e objeto se interpenetram) inserido na complexidade e contraditoriedade das relações sociais exige que o ensino se dê de modo a especificar o sujeito como histórico. Desse modo, podemos superar uma visão essencialista e universalizante de homem, o que nos libera de buscar uma unificação da Psicologia a qualquer preço ou, pelo contrário, estabelecer um ecletismo duvidoso.

Não adianta ensinar essa ou aquela teoria psicológica, mais moderna ou mais antiga, se não inventarmos um "novo" tipo de trabalho, conduzido por bases teórico-conceituais, calcadas na interdisciplinaridade construídas e orientadas pela história, visando à formação de um pedagogo autônomo.

Nesse ponto, é preciso esclarecer, mesmo que rapidamente, o que estamos entendendo por interdisciplinaridade. Fazenda (1991), auxilia-nos quando coloca que:

*"O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir." (p.18)*

Possibilitar uma formação desse tipo ao pedagogo implica em buscar a superação de uma lógica disciplinar pois,

*"A separação setorial em disciplinas refere-se aos domínios sancionados dos conteúdos, não dizendo respeito aos aspectos da forma de produção dos conhecimentos e nem de sua própria natureza." (Japiassu, 1975:47)*

A interdisciplinaridade constitui-se numa oposição sistemática a um tipo tradicional de saber, e também

*"...numa reflexão epistemológica sobre a divisão do saber em disciplinas para extrair suas relações de interdependências e de conexões recíprocas."  
(Idem:54)*

A interdisciplinaridade, portanto, não deve ser entendida como uma nova síntese do saber, ou como uma "superiência", mas sim como

*"Uma proposta de apoio aos movimentos da ciência e da pesquisa, uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano. Além de uma atitude de espírito, a interdisciplinaridade pressupõe um compromisso com a totalidade." (Tavares, 1991:29)*

Portanto, a interdisciplinaridade possibilita à Psicologia tornar-se uma área de conhecimento histórica e concreta, valendo o mesmo para o curso de Pedagogia.

Para a Psicologia na Educação, a compreensão da História é fundamental, não como estudo do passado, mas como apoio que possibilita compreender o sujeito humano como sujeito contraditório,

*"modelador do mundo e modelado por ele, automatizado e orientado para metas, por valores e significados, padronizado e individualizado, sujeito e objeto do conhecimento e do controle".  
(Figueiredo, 1991: 203)*

## CAPÍTULO II

### O CONTEXTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM:

#### O CAMPUS AVANÇADO DE CATALÃO

A experiência de aprendizagem em questão neste trabalho se realiza no Campus Avançado da Universidade Federal de Goiás, instalado na cidade de Catalão. O Campus Avançado de Catalão (CAC) nasceu em 1983, fruto de um processo primordialmente político-partidário, dirigido pelo então prefeito Haley Margon e que resultou no estabelecimento de um convênio, renovável a cada dois anos, entre Prefeitura Municipal de Catalão e Universidade Federal de Goiás.

O CAC, desde então, funciona na antiga "Escola Parque", local doado pela Prefeitura à Universidade Federal de Goiás. Durante os anos de 1984 a 1986 foi utilizado esporadicamente como campo de estágios para diversos cursos da Universidade Federal de Goiás. Em 1986, instalaram-se os cursos de Letras e Geografia com funcionamento regular. O curso de Pedagogia começou a funcionar em 1988, com duas turmas de alunos, uma no período matutino e outra no período noturno.

Atualmente, o Campus Avançado de Catalão conta com seis cursos de graduação, funcionando regularmente: Letras,

Geografia, Matemática, Pedagogia, no período da noite; Educação Física e História no período matutino. Há também dois cursos de pós-graduação "lato-sensu": Educação Brasileira e Lingüística.

De acordo com o convênio, os alunos do CAC são alunos da UFG, pois ingressam na universidade mediante aprovação em concurso vestibular realizado por esta instituição.

O quadro de funcionários técnico-administrativos do CAC é composto por funcionários da UFG e outros cedidos pela Prefeitura.

Quanto ao corpo docente, a situação apresenta-se da seguinte forma: são professores de alunos da U.F.G., e são selecionados por essa instituição mediante concurso público de provas e títulos, obrigatório para o ingresso na carreira docente em instituições federais de ensino, porém são contratados pela Prefeitura Municipal de Catalão. Da UFG vem toda a orientação pedagógica, inclusive os profissionais que coordenam os cursos e que ocupam a direção do Campus, sendo o CAC legalmente considerado órgão suplementar da UFG.

Se, por um lado, a estrutura pedagógica e administrativa do CAC é semelhante à de Goiânia, por outro, existem aspectos na experiência do CAC que são únicos. Dentre esses, é possível mencionar a natureza das relações entre o Campus e a sociedade catalana, a relação dos professores com a Prefeitura

e com a UFG, a relação entre alunos e professores e a relação dos professores entre si. Sobre tais aspectos comentaremos a seguir.

Como já foi dito, os professores do CAC são funcionários da Prefeitura e foram durante certo tempo considerados "marajás" por um grupo de pessoas da cidade que consideravam que os docentes do CAC tinham um salário muito elevado e trabalhavam pouco. A relação estabelecida por pessoas de Catalão entre professores e marajás pode ser entendida como parte manifesta de um processo maior que congrega muitos outros questionamentos em relação ao papel do Campus na cidade.

Tal mentalidade vigorou na sociedade catalana principalmente nos anos de 1988, 1989, 1990, quando os salários dos funcionários das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) possuíam valores relativos maiores do que os de hoje. A identificação dos professores do CAC como "marajás" parece estar relacionada também com o propagandeamento, a nível nacional, de uma campanha contra o funcionalismo público que era tido como principal "causador" do infundável déficit público no Brasil.

Hoje, essa mentalidade parece enfraquecida, desmentida pela realidade, visto que os salários dos funcionários das IFES estão com valores pequenos, seguindo, no geral, uma linha descendente. Porém, se hoje tais salários são pequenos, menores do que os valores de 1988, 1989, 1990, permanece o fato de pessoas em Catalão não compreenderem as particularidades da jornada de

trabalho dos professores do CAC. Também há o fato de outros funcionários da Prefeitura de Catalão perceberem salários que comparados aos salários dos docentes do Campus, ficam ainda menores. Por causa dessas e de outras questões, muitas pessoas da cidade ainda acham que os professores do CAC são, de qualquer forma, privilegiados, pois em geral ganham salários equivalentes a 40 horas, trabalham em torno de três dias e dão em média doze horas-aula, com direito a diminuição da carga horária ou afastamento do trabalho para realizarem estudos para mestrado e doutorado.

Acreditamos que essa "rejeição" ao Campus se dá por um fator semelhante ao que foi abordado por Cardoso (1991), quando diz que o CESMA (Centro de Ensino Superior do Médio Araguaia) não foi construído a partir de uma necessidade real da sociedade, mas sim por um arranjo político partidário visando ao desenvolvimento de determinadas regiões do interior, a fim de transformá-las em pólos de desenvolvimento econômico e de liderança política.

Se, por um lado, há, por parte de segmentos da sociedade catalana, questionamentos em relação ao Campus, verifica-se também uma crescente proximidade. A cada ano que se passa, o CAC vai se tornando conhecido como um local que reúne profissionais de áreas variadas, que são chamados a fornecer apoio para Catalão e cidades vizinhas, em várias atividades: conferências, palestras, assessorias a escolas da zona urbana e

rural, cursos para professores das redes municipal e estadual de ensino, cursos para associações de moradores, assessoria ao grupo ecológico de Catalão, promoção de eventos culturais variados, etc.

Portanto, a ligação entre o Campus e a sociedade catalana tem crescido. Apesar da resistência de alguns setores, o CAC tem um espaço real para ocupar na região. O que pode ser comprovado pelo fato de que há expectativa, por parte de segmentos da sociedade catalana, de que sejam abertos outros cursos, tais como: Engenharia de Minas, Agronomia, Veterinária.

Em relação aos professores do CAC, podemos dizer que possuem uma situação de trabalho particular pois, pedagogicamente se encontram vinculados à UFG mas efetivamente são funcionários da Prefeitura Municipal de Catalão (PMC)

Esta duplicidade gerou, durante um bom tempo, algumas dificuldades no encaminhamento de questões surgidas no Campus. Por exemplo, havia necessidade e vontade de que determinadas pesquisas fossem realizadas; para quem pedir apoio e financiamento, a UFG ou PMC? A quem solicitar verbas para participação em congressos e encontros científicos?

Diante das dificuldades deste tipo, a partir de 1991, iniciaram-se no CAC discussões de várias questões a respeito da organização e estruturação do Campus e houve um avanço significativo com a criação da Associação dos Docentes do Campus Avançado de Catalão (ADCAC).

Desde a abertura dos primeiros cursos em 1986 até 1991, quem intermediava as relações dos professores com a PMC era o Diretor do Campus ou os coordenadores de curso, funcionários da UFG. Tal situação dificultava o contato direto entre professores e Prefeitura.

A nosso ver, isso dificultava uma tomada de consciência por parte dos professores do CAC acerca de sua situação real.

Tal situação também gerou problemas na relação dos professores do CAC com a UFG. Durante um bom tempo, pelo menos até final de 1990, esses professores acreditavam que o encaminhamento das questões do CAC deveria ser feito principalmente através da UFG, pois avaliava-se que o vínculo pedagógico era predominante.

De acordo com isso, tentou-se a federalização do CAC por via administrativa na UFG. Acreditava-se que assim poderia ser resolvido o problema da duplicidade que caracteriza o trabalho dos professores, estabilizando a situação do Campus no sentido de firmar e garantir seu funcionamento através de financiamento federal, tornando-o uma unidade da UFG.

O malogro da tentativa fez com que se entendesse que a via administrativa não se concretizou tanto por causa do momento brasileiro em que se vivia - negativo à assumência pelo governo federal de novas instituições de ensino o que redundava na

proposta de municipalização da educação, privatização de empresas públicas e reforma fiscal - quanto porque o compromisso da UFG e de seus institutos em relação ao presente e futuro do Campus se mostrou limitado.

Portanto, a UFG, apesar de seu compromisso declarado com a escola pública, nas ocasiões em que o Campus solicitou seu apoio mais direto, muitas vezes deu-o com reservas e noutras negou-se a dá-lo. A PMC, apesar de apresentar resistências na compreensão de particularidades do CAC, tem dado seu apoio em inúmeras ocasiões, cumprindo e ampliando suas responsabilidades a cada novo convênio que é assinado.

A partir da constatação dos limites da via administrativa, um grupo significativo de professores do CAC entrou com processo na Justiça do Trabalho, solicitando que o Campus seja federalizado e que os professores sejam incorporados ao Plano de Carreira das IFES, demonstrando que numa relação de trabalho as reivindicações devem ser feitas de acordo com a realidade trabalhista. Paralelamente a essa ação, realiza-se atualmente uma intensa mobilização, por parte de professores e alunos, discutindo alternativas possíveis (consórcio de prefeituras de cidades da região, estadualização, etc.) para a manutenção do Campus, visando, principalmente, ao seu crescimento.

No esforço de caracterizar o Campus, é preciso que

se comente a relação dos professores com alunos e dos professores entre si.

Como em qualquer outra instituição de ensino, a relação entre professores e alunos no CAC se dá a partir do processo de ensino-aprendizagem. Em Catalão tal relação se caracteriza pelo fato de que professores e alunos sentem-se desafiados a construir no Campus uma experiência que altere o conservadorismo educacional típico da cidade. Professores e alunos têm em comum esse projeto.

A ligação entre alunos e professores propicia também o aparecimento de algumas dificuldades, como, por exemplo, um certo tom paternalista na relação, o que não se compatibiliza com uma proposta de educação que se contraponha ao conservadorismo.

O grupo de professores do CAC tem demonstrado compromisso com a construção de um ensino que seja de boa qualidade. Compromisso que é resultado do trabalho para a construção de uma escola pública de qualidade e democrática, pois a condição do campus de estar constituindo-se através do trabalho conjunto de professores e alunos exige tal postura. Esta característica destaca-se ainda mais quando é colocada num contexto de relações informais, sem os entraves burocráticos que uma estrutura maior e institucionalizada, muitas vezes, possui.

Enquanto professora que trabalhou no CAC até o início de 1992, avaliamos que o clima de informalidade traz resultados positivos para o desenvolvimento do trabalho educativo, e cria uma coesão entre os componentes do grupo.

Atualmente, diante do crescimento, quantitativo (maior número de alunos e professores) e qualitativo (desenvolvimento de pesquisas, ações junto à sociedade catalana, etc.) que vem apresentando, o Campus inicia um processo de institucionalização. No final de 1991, ocorreram várias discussões nesse sentido e no ano de 1992, montaram-se comissões docentes para estabelecer normas e critérios de progressão horizontal, regulamentação do regime de trabalho dos docentes, estabelecimento de critérios de afastamento para pós-graduação, etc.

Vale a pena apresentar uma citação do texto que apresenta as várias propostas resultantes do trabalho das comissões acima mencionadas, pois ela resume o momento atual do CAC:

*"...as propostas que se seguem apóiam-se em pressupostos filosóficos que orientam para uma definição de perfis institucionais em cada área na busca de um planejamento mais adequado das atividades acadêmicas, visando à correção das mais variadas distorções. Sendo assim propomos que quando do ato de escolhermos, dentre as propostas*

apresentadas, deixemos de lado o aspecto individualista e preocupemo-nos com o aspecto coletivo, isto é, o Campus Avançado de Catalão. Nós nos caracterizamos pela dinâmica de um tempo passageiro; o Campus de Catalão, ao contrário, se caracteriza pelo aspecto de ficar. Sendo assim, ele ficará para os que aqui chegarem de acordo com a nossa capacidade de o fazermos agora. Portanto, vamos procurar fazer o melhor que formos capazes". (Propostas Finais para serem submetidas à Congregação do CAC 1992: 03)

Acreditamos que a atual situação do CAC se constitui no desafio de crescer, que implica institucionalização de relações e processos, sem perder aquilo que o distingue, que é o clima de informalidade entre professores e alunos.

Enfim, o CAC - contando com aproximadamente setecentos e cinqüenta alunos, cerca de dez por cento dos alunos da UFG e cinqüenta professores - tem trabalhado para a superação dos impasses típicos das IFES brasileiras, acrescidos dos problemas específicos que surgem de sua condição de extensão de uma universidade no interior do Brasil, tendo, portanto, a necessidade de romper com uma visão de universidade como "portadora da racionalidade pragmática do planejamento", cujo objetivo primordial é inserir determinadas regiões no contexto produtivo nacional. Segundo Cardoso (1991),

*"O planejamento, nessa circunstância, mais que uma simples técnica, é um instrumento político de que se reveste a proposta educacional tecnocrática, não para efetuar a regionalização da universidade 'periférica', mas para garantir a submissão do seu saber ao saber produzido nas universidades localizadas no Sudeste e no Sul". (p.39-40)*

Uma análise mais precisa de como se constituiu e de como vem se dando a luta pela manutenção e crescimento do Campus Avançado da Universidade Federal de Goiás em Catalão é uma tarefa importante, que necessita ser realizada. O que fizemos foi uma breve apresentação do contexto em que se realiza o processo de ensino-aprendizagem na área de Psicologia por nós aqui estudado. Para a concretização dessa contextualização é necessário apresentar também a estrutura do curso de Pedagogia. É o que faremos a seguir.

## 2.1. A Estrutura do Curso de Pedagogia do CAC

A atual estrutura do curso de Pedagogia foi estabelecida através da Resolução nº 207 da Universidade Federal de Goiás, em janeiro de 1984. A partir de então, o curso passou a

formar professores para o ensino de matérias pedagógicas no 2º grau e para o magistério nas séries iniciais do 1º grau.

Como já foi dito, o CAC constitui-se em órgão suplementar da UFG e o seu curso de Pedagogia liga-se à Faculdade de Educação dessa universidade.

Em 1991, o Curso de Pedagogia de Catalão possuía aproximadamente 110 cento e dez alunos e dezessete professores, sendo três professores da área de Psicologia, todos formados em Psicologia.

O atual currículo do curso de Pedagogia é resultado de intensas discussões ocorridas na Faculdade de Educação da UFG e em todo o Brasil sobre a questão da formação do educador. Todo esse processo "culmina na eleição de princípios e critérios que nortearam a elaboração dos currículos dos cursos de graduação da UFG, bem como o regime seriado anual implantado em 1984". (UFG Exposição de Motivos, 1984: 3).

Em relação ao curso de Pedagogia, suspendiam-se as habilitações, afirmando-se que "a docência é a base da identidade de todo educador". Tal modificação se justificava, segundo consta na Exposição de Motivos, anexa à Resolução nº 207 da UFG, "para fazer frente (...) à fragmentação da prática pedagógica que se processou com a introdução dos especialistas na escola, a quem caberia o planejamento, a avaliação do ensino e o acompanhamento

de alunos" (p.2). Segundo tal documento, com a presença de especialistas na escola, o professor transformou-se em mero executor do processo de ensino- aprendizagem.

Ao se repensar o curso de Pedagogia, apresentou-se então a necessidade de um novo currículo para o curso, que foi elaborado tendo como núcleo temático a Escola Pública Brasileira. O objetivo que se buscava alcançar era "ajudar os alunos no trabalho de compreensão e recriação desta escola, enquanto historicamente determinada". (Idem, p.2)

Em consonância com seu objetivo, o currículo garantia aos alunos o seguinte: conteúdos de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, pois o professor trabalharia com tais conteúdos; o ensino do conteúdo e da metodologia dessas áreas constituiriam uma única disciplina a ser ministrada por um único professor; o professor de conteúdo e metodologia seria o professor do estágio supervisionado dessa área no terceiro ano (estágio na primeira fase do 1º grau) e no quarto ano (estágio no 2º grau); a não separação, durante o curso, das disciplinas teóricas e práticas. Nesse sentido "procurou-se distribuir umas e outras ao longo do curso"; "fornecer ao aluno um conhecimento totalizante da escola enquanto realidade que emerge de uma sociedade concreta (a brasileira) e que organiza de um certo modo o trabalho pedagógico" visando "compreendê-la e transformá-la"; garantir trezentas horas para as atividades

complementares, escolhidas pelos alunos, "constituindo-se em um meio a mais, oferecido ao aluno, de ampliação e aprofundamento de seus conhecimentos e de individualização de sua formação"; finalmente, que o ensino e a pesquisa estivessem interligados na formação do futuro professor.

Afirmar que "a docência é a base da identidade de todo educador" justifica-se, segundo a Exposição de Motivos, pela

*"necessidade de se lutar pela não fragmentação da prática pedagógica, através da formação de um profissional que seja capaz de pensar; decidir, planejar e executar a educação; considerando que não há condições de se coordenar um ensino do qual não se participa diretamente e cujo conteúdo não se conhece; considerando que a criação de uma escola democrática tem como condição necessária a democratização do processo de trabalho no interior da própria escola e que a existência do especialista dificulta essa democratização; considerando que a saturação do mercado de trabalho do especialista obriga o egresso do curso de Pedagogia a assumir na escola encargos para os quais não está habilitado; considerando ainda que no ensino de 1º grau, especificamente na primeira fase, há uma carência de profissionais com qualificação satisfatória, em virtude da descaracterização a que foi submetido o curso de magistério..." (1984: 6)*

A estrutura curricular do curso de Pedagogia apresenta-se, então, da seguinte forma:

PRIMEIRO ANO	Nº de horas- aula na Se- mana	Total de horas- aula no ano
Língua Portuguesa	04	128
História da Educação Brasileira	06	192
Biologia Educacional	03	96
Sociologia Geral e da Educação	04	128
Psicologia da Educação	04	128
SEGUNDO ANO	Nº de horas- aula na Se- mana	Total de horas- aula no ano
Língua Portuguesa - 1a. fase do 1º grau: metodologia e conteúdo	04	128
Ciências - 1a. fase do 1º grau: metodologia e conteúdo	03	96
Estudos Sociais - 1a. fase do 1º grau: metodologia e conteúdo	03	96
Matemática - 1a. fase do 1º grau: metodologia e conteúdo	04	128
Sociologia da Educação	04	128
Psicologia da Educação	04	128

TERCEIRO ANO	Nº de horas- aula na Se- mana	Total de horas- aula no ano
Didática e Prática de Ensino na Escola de 1º grau	10	320
Arte e Recreação	02	64
Organização do Trabalho Peda- gógico	04	128
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	04	128
Alfabetização	03	96
QUARTO ANO	Nº de horas- aula na Se- mana	Total de horas- aula no ano
Currículos e Avaliação	04	128
Filosofia da Educação	06	192
Didática e Prática de Ensino de História da Educação	04	128
Didática e Prática de Ensino de Sociologia da Educação	04	128
Didática e Prática de Ensino de Psicologia da Educação	04	128
Didática e Prática de Ensino de Filosofia da Educação	04	128
Didática e Prática de Ensino de Estrutura e Funcionamento de En- sino	04	128
Didática e Prática de Ensino de Metodologia do Ensino de 1º Grau	04	128
Didática e Prática de Ensino de Didática	04	128

De 1984 até hoje, a nova proposta para o curso de Pedagogia foi sendo testada na prática, ao mesmo tempo em que várias avaliações foram sendo realizadas por professores e/ou alunos em momentos diversos.

Tudo isso fez com que, em 1992, a Faculdade de Educação promovesse seminários - com a participação de alunos e professores de Goiânia e dos Campi Avançado de Catalão e Jataí visando rediscutir o curso de Pedagogia.

Objetivando subsidiar a discussão, foram produzidos diversos documentos, dentre os quais destacamos o "Histórico da Avaliação do Curso de Pedagogia da FE/UFG" de maio de 1992, que se constitui numa síntese de documentos, produzidos por alunos e professores, que tratam de problemas do curso de Pedagogia, desde a sua reformulação em 1984.

O documento trata de três grandes problemas no curso de Pedagogia. Primeiramente, aqueles que se referem ao "desenvolvimento do currículo propriamente dito", em que se denuncia a "falta de articulação entre teoria e prática" em todo o curso de Pedagogia o que é ratificado pela "falta de articulação das disciplinas entre as séries", pela falta de integração nas séries e pelo descompromisso e incompetência dos professores. Também foi colocado que as atividades complementares foram reduzidas de trezentas para cento e oitenta, reclama-se da falta de planejamento dessas atividades e da falta de controle e acompanhamento delas por parte do curso de Pedagogia.

O segundo conjunto de problemas refere-se à "questão das habilitações". Segundo o documento "Histórico da Avaliação do Curso de Pedagogia da FE/UFG", a polêmica sobre quais profissionais o curso deve formar tem sido uma constante em todo o processo de avaliação da Pedagogia. Nesse sentido é que se colocam os seguintes pontos:

1) Avalia-se que a suspensão das habilitações técnicas se deu muito rapidamente. "O processo de discussão ainda não tinha sido suficiente para a reestruturação curricular ao nível do que se processou". (1992: 7);

2) a concentração da formação do pedagogo em apenas duas habilitações, como consta na Resolução 207 de 1984, "estaria reduzindo as oportunidades de emprego do egresso do curso para atuar no mercado de trabalho" (1992: 7);

3) o curso de Pedagogia passou a ter características de um "normalão", uma vez que ficou restrito ao trabalho com as séries iniciais e disciplinas pedagógicas do magistério, o que tem implicado numa limitação teórica e de campo de trabalho;

4) alunos e professores demonstram insatisfação quanto "à anemia teórica do curso e à limitação do campo do pedagogo apenas à

docência" mas confirmam que o trabalho docente deve constituir a base da identidade do pedagogo e dos demais licenciados" (Idem);

5) (...) "As conclusões apontam na direção de que a formação do técnico em Supervisão Escolar e Orientação Escolar não deve ocorrer na graduação e sim à nível de especialização" (Idem);

6) há reivindicação, por parte dos alunos, para o curso de Pedagogia ampliar a oferta de cursos de especialização para o egresso, nas áreas de pré-escola, alfabetização, psicopedagogia, educação de adultos, educação especial, educação do menor de rua, etc.

O terceiro problema apresentado pelo documento diz respeito ao curso noturno cuja duração passou de cinco para quatro anos sem qualquer tipo de avaliação, ocorrendo apenas ajustes em seu horário de funcionamento.

O documento conclui afirmando que: "De fato, até hoje, nenhuma decisão que alterasse os reais problemas do curso foi assumida". (1992: 9)

Constatada a variedade de problemas do curso de Pedagogia, percebeu-se entretanto que, na realidade, a atual discussão sobre o curso polariza-se em torno de apenas uma questão, o retorno ou não das habilitações técnicas, defendidas por dois grupos distintos: um grupo que defende que o curso deve

continuar formando o professor para a primeira fase do 1º grau e o professor para as matérias pedagógicas do segundo grau; outro grupo que defende que o curso de Pedagogia pode continuar formando professores, mas deve formar também os especialistas em educação.

É interessante verificar que na Exposição de Motivos anexa a Resolução nº 207 de 1984 se diz que a reformulação do curso de Pedagogia foi motivada, entre outras coisas, pelo amplo questionamento sobre o tipo de profissional que estava sendo formado até aquele momento.

Da mesma forma, em 1992, novamente, constituiu-se na Faculdade de Educação da UFG um movimento sistemático para rediscutir o que foi implementado em 1984, uma vez que se constata não ter havido mudanças teórica e prática dos profissionais e nem nas escolas onde tais profissionais atuam.

O que motivou a discussão e reformulação do currículo do curso de Pedagogia em 1984, continua presente em 1992, o que pode estar indicando que é preciso mais do que criar ou extinguir habilitações e alterar o currículo.

O documento "Síntese a priori: o currículo aprovado e implantado não foi implementado", apresentado pelo professor Ged Guimarães em maio de 1992 em um dos seminários de avaliação do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação, apresenta uma avaliação da experiência do curso de Pedagogia do CAC e coloca algumas questões que consideramos válidas.

O primeiro aspecto do documento de Guimarães (1992) a ser considerado é que, segundo ele, "o atual currículo tem provocado inquietações, desconforto em muitos. Um bom sinal: as coisas não vão bem! O debate na escola não acabou, ele continua" (p.4). As reclamações, os problemas são, de certa forma, sinais que nos lembram que a história ainda se move, o curso (movimento) de Pedagogia também e as pessoas ainda pensam, protestam, enfim lutam.

As críticas que são feitas atualmente ao curso de Pedagogia demonstram que a proposta atual não foi assumida exatamente naquilo que ela tinha de mais potente que é a concepção de práxis pedagógica. Assim, é justo perguntar: "Até que ponto não se está reduzindo a identidade e a formação do pedagogo apenas à primeira parte da proposta (dominar conteúdos e metodologia referente ao processo de ensino-aprendizagem)?" (Guimarães, 1992: 3).

Porém, o documento de Guimarães sublinha que para a formação do pedagogo delineado no currículo de 1984,

*"É indispensável recuperar a dinamicidade e a globalidade do trabalho docente. Dinamicidade porque a ação do professor se desenvolve nos diversos momentos da prática pedagógica, ou seja, durante o ato de ensinar, nas lutas pela melhoria das condições físicas e materiais da escola; no*

*planejamento em todos os níveis; no encontro com a comunidade, com os pais; na organização pedagógica e administrativa da escola; enfim, na luta por uma escola democrática (...). Globalidade, porque o trabalho docente se situa no interior da escola, que, por sua vez, não é autônoma, mas deve ser percebida e analisada no conjunto das relações sociais do contexto em que se insere. Sem essa compreensão contextualizada da docência acaba-se por cair em propostas reducionistas e fora da realidade". (Guimarães, 1992: 5).*

Portanto, acreditamos que os problemas do atual currículo de Pedagogia não serão resolvidos apenas com o retorno das habilitações, seja ao nível da graduação, seja ao nível da especialização e nem tampouco com a permanência da formação de professores.

A resolução de tais problemas passa pela discussão e compreensão do que seja uma "educação ininterrupta" que visa a uma formação com e para a autonomia, exigindo compromisso e trabalho por parte de todos aqueles que estão envolvidos com o processo, no sentido de construir uma práxis educativa, que se caracteriza pela compreensão dos limites e possibilidades da educação dentro do atual contexto social.

### CAPÍTULO III

#### UMA HISTÓRIA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Entendemos que o processo de ensino-aprendizagem é complexo e se dá a partir e através da relação professor-aluno, objetivando a produção de determinados conhecimentos. Complexo porque é uma relação de conhecimento, ou seja, trata-se de uma relação constituída por valores, cultura, experiência de vida.

A relação que se estabelece entre professor e aluno evidencia que o que se ensina não é o que se aprende, porque cada um de nós ensina e aprende a partir, e de acordo, com as experiências de vida que tem.

A aprendizagem é, ao mesmo tempo, um processo social e subjetivo, por isso mesmo complexo. Vygotsky explica que entre a esfera social e a subjetiva não há oposição. Nos homens, a individualidade, a subjetividade só se constrói na convivência com outros homens. Daí advém o seu conceito de desenvolvimento proximal, segundo o qual, a relação com outras pessoas mais experientes produz uma aprendizagem que supera o desenvolvimento real, imediatamente dado, concretizando uma operação que está constituída como desenvolvimento proximal.

Para Vygotsky, "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica", e essa especificidade reside no fato

de que toda percepção humana opera através da construção e apreensão de significados. Como diz Vygotsky, não percebemos os ponteiros, os números, a pulseira, percebemos o relógio. Essa capacidade humana não nasce pronta, ela é construída com aprendizagens advindas de relações com outras pessoas e significados que estão ao nosso redor, realizando um movimento que vai do interpessoal para o intrapessoal.

Vygotsky (1989), diz que há determinados conhecimentos que para serem aprendidos, necessitam de um ensino sistemático. É o caso da criança que vai aprender a ler e escrever. Ela precisa de informações específicas, que a escola deve dar para torná-la uma usuária plena da língua escrita. No entanto, a escola quando realiza seu trabalho, não pode perder de vista uma característica específica do aprendizado humano que é a produção de significados.

Entendemos que o processo de ensino-aprendizagem na escola constitui-se uma prática de vida (utilização e produção de significados) que inclui a aprendizagem de determinados conteúdos mas não se esgota neles, ou seja, os conteúdos são importantes enquanto meios de uma atividade que pretende como resultado muito mais que a memorização. Enfim, espera-se que a aprendizagem se realize pela autonomia e que por meio dela, o aluno seja capaz de criar, recriar e "com-criar" (criar junto com outros) enquanto aluno e profissional.

Com isso, não queremos dizer que uma formação de professores autônomos se restrinja à universidade; a universidade

constitui-se em um dos elementos importantes dessa formação, pois,

*"...a função formadora da universidade não se concretiza de uma só vez: é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz apenas através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte, necessária e intrínseca, de uma realidade concreta, realidade esta que não pode ser tomada como coisa pronta, acabada, ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e, como tal, precisa ser pensado pela universidade."*  
(Fávero, 1992: 66)

Portanto, mesmo tendo como pressuposto explícito a valorização da participação da universidade para a formação profissional, é preciso investigar como tal processo vem se dando concretamente e interessa-nos, em específico, a atuação da Psicologia nesse processo.

Branco (1989) realizou um estudo no qual relaciona a Psicologia ensinada em cursos universitários de formação de professores e a Psicologia que tais alunos praticavam em sala de aula quando se tornavam professores. Verificou que

*"A Psicologia praticada pelo professor revela-se compatível com a mentalidade burocrática que faz do professor apenas um repetidor em todos os sentidos. Deste modo não só os quadros de referência ficaram intocados, como também a concepção de educação, de escola e do próprio papel." (p.57-8)*

Diante do que foi verificado nesse seu estudo, Branco avalia que,

*"...nestas condições o êxito do ensino da Psicologia torna-se muito mais dependente de sua capacidade de romper os processos de condicionamento cultural, determinantes da percepção rígida e estereotipada do professor, do que do valor científico dos conteúdos ensinados."*  
(p.58)

A avaliação da autora é assim formulada, provavelmente a partir de um referencial psicanalítico, apresentado em sua bibliografia que, entre outros aspectos, chama a atenção para os limites da ação de quem educa sobre aquele que é educado. Para a Psicanálise,

*"...nem o educador, nem o psicanalista poderiam arrogar a si o direito de impor fins e objetos às pulsões do paciente ou do educando".* (Millot, 1989: 53)

Não discordamos frontalmente de Branco, porém apresentamos algumas considerações possibilitadas por seu trabalho, que relativizam o papel do ensino da Psicologia centrado no rompimento de condicionamento cultural. Ao mesmo tempo confirmamos a importância de conteúdos, ensinados numa perspectiva

histórica como meio através do qual podem-se romper "os processos de condicionamento cultural".

Primeiramente, concordamos com o "diagnóstico" que o estudo apresenta, ou seja, realmente, em muitos casos, a prática de alunos, quando se tornam professores, tem demonstrado uma psicologia próxima ao senso comum, o que pode estar evidenciando que o trabalho realizado na universidade não tem gerado transformações significativas na prática educativa.

Essa situação fica retratada em nossa experiência de trabalho com a disciplina Didática e Prática de Ensino de Psicologia da Educação no quarto ano de Pedagogia em 1991, no momento em que os alunos apresentavam dificuldades para planejar e dar as aulas do estágio no curso de Magistério.

É bem verdade que a situação de estágio normalmente se caracteriza por dificuldades na atuação do aluno-estagiário devido a certos problemas: a condição de estagiário propicia o surgimento de uma relação de ensino-aprendizagem diferente daquela que existe com professor regente. Inevitavelmente, os alunos comparam o estagiário ao professor e, nesse caso, qualquer que seja o resultado da comparação, traz constrangimentos para todos os envolvidos no processo. Há também uma certa tradição, por parte dos alunos, em achar que o estagiário deve ser mais condescendente que o professor, uma vez que o tempo dele na escola será curto. Muitos professores sentem-se cobrados pela observação e participação de estagiários na sala de aula, desenvolvendo assim

uma certa rejeição a eles ou se achando liberados de participarem das aulas, etc.

Mesmo levando em consideração esses problemas, que certamente interferem no trabalho do estagiário, percebemos que os alunos de Pedagogia trabalhavam no estágio com uma concepção fragmentada e superficial de Psicologia. Os próprios estagiários o percebiam e tentavam modificar a situação, recorrendo freqüentemente a conteúdos da Biologia. Como se através da Biologia, a Psicologia pudesse tornar-se mais real e o seu ensino mais concreto.

Toda a situação se torna mais preocupante se levarmos em consideração que os alunos podiam optar<sup>1</sup>, entre várias disciplinas, por aquela em que fariam a prática de ensino no 2º grau. Normalmente, optam levando em conta a disciplina que mais gostam e ou a facilidade que possuem. Mesmo numa situação oposta, quando escolhem uma área em que têm maior dificuldade, o que ocorre geralmente com menor freqüência, há algum tipo de motivação que favorece a sua atuação no estágio.

---

<sup>1</sup>.A disciplina Didática e Prática de Ensino faz parte do currículo mínimo do curso de Pedagogia da UFG e é oferecida no quarto ano. O aluno opta por realizar essa disciplina nas seguintes áreas: Sociologia, Psicologia, História, Filosofia, Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º Graus, Didática e Metodologia de Ensino de 1º Grau. O aluno deve cursar tal disciplina, no mínimo, em uma área e, no máximo, em três.

Portanto, se normalmente os alunos optam pela disciplina Didática e Prática de Ensino levando em conta tais critérios, esperávamos, pelo menos no caso dos alunos que escolheram por causa da facilidade que consideravam possuir, que apresentassem maior domínio e profundidade dos conteúdos de Psicologia. Esperávamos que os alunos que optaram pela Psicologia tivessem uma atuação mais autônoma, fundamentada numa "concepção psicológica" de Psicologia.

A segunda consideração que fazemos em relação ao trabalho de Branco, diz respeito ao tipo de encaminhamento que propõe em seu estudo. Concordamos que a Psicologia na Educação deve superar o que é estabelecido pelo senso comum, porém, no curso de Pedagogia isso só poderá ser feito através de um trabalho que evidencie o caráter histórico dos conhecimentos produzidos, entendendo suas particularidades, a problemática da constituição da Psicologia como ciência que permanece nos dias atuais, a diversidade de teorias, etc.

Assim, diríamos que no curso de Pedagogia, o conhecimento de Psicologia, juntamente com os de outras áreas, deve mediar o rompimento dos "processos de condicionamento cultural determinantes da percepção rígida e estereotipada do professor".

Dizemos isso por entender que, num curso que forma professores, é por meio do conhecimento que se forma para a autonomia, num processo que articula as categorias "continuidade/ruptura" de que fala Snyders (1988).

A terceira consideração diz respeito ao fato de que se os alunos, depois de terem passado pelo curso de Pedagogia, possuem uma psicologia "muito mais ligada a uma percepção pessoal" é necessário que se reflita sobre todo o trabalho que é realizado, ou seja, o que estamos ensinando? De que forma estamos ensinando? O que pode e deve ser feito pelos professores? Que tipo de profissionais estamos formando? Como está se realizando a aprendizagem dos alunos? Até que ponto o que está sendo ensinado tem contribuído para a superação de um senso comum?

Este trabalho intenta aproximar-se das respostas que hoje são possíveis e necessárias de serem dadas a tais perguntas.

Se estamos empenhados na construção de uma Psicologia Histórico-Social, devemos saber que a diferença entre o que se ensina e o que se aprende não nos libera da atividade de ensino, pelo contrário, coloca-a em termos diferentes, no sentido de sermos capazes, de partindo das experiências de vida do aluno e nossas, romper com o senso comum para construir uma práxis inovadora.

Se estamos empenhados na construção de uma Psicologia Histórico-Social, devemos saber também que o que se deve ensinar para os alunos não se apresenta definitivamente pronto porque é construção constante. Construção que se processa nas lutas sociais de cada momento histórico, portanto, dentro das escolas.

Por conseqüência faz-se necessário que a universidade esteja conectada aos outros níveis educacionais, possibilitando assim que a formação de professores se dê num contexto de produção de novos conhecimentos e realização de ações orientadas por uma perspectiva de mudança de toda a estrutura educacional brasileira.

Acreditamos ser um dos problemas mais sérios da aprendizagem em Psicologia no curso de Pedagogia do CAC a falta de compreensão do processo de produção de seus conhecimentos, visto que a aprendizagem tem se dado principalmente por meio da memorização, gerando dependência por parte de quem aprende. Trabalha-se muito pouco com a história do conhecimento na área e sua ligação com a realidade, acarretando um empobrecimento do processo de aprendizagem.

Explicita-se assim que não é possível falar da aprendizagem sem referirmo-nos também ao ensino. Para nós a aprendizagem e os problemas de aprendizagem não têm sentido como algo que esteja ligado exclusivamente ao aluno. Diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Se já sabemos que a Psicologia não conduz sozinha o processo educativo, é preciso avançar no sentido de construir no curso de Pedagogia um movimento interdisciplinar.

Acreditamos que para a Psicologia na Educação concretizar-se enquanto área de conhecimento que fundamenta a Educação - interconectando-se a outras áreas de conhecimento

necessárias à compreensão do processo educativo - precisa ir além do que tem sido feito nas disciplinas da área, levando em consideração a complexidade de seu objeto de estudo e das relações sócio-históricas que a produzem.

O nosso interesse em estudar como tem se realizado o processo de ensino-aprendizagem de Psicologia no curso de Pedagogia do Campus Avançado de Catalão justifica-se pela necessidade de atuar, coerentemente com a realidade em que nos inserimos. Sabemos que a realidade não é prontamente inteligível, é fundamentalmente contraditória, por isso mesmo necessita ser desvendada através do exercício de um pensamento reflexivo-crítico e de ações coerentes.

### 3.1. A Proposta de Ensino em Psicologia no Curso de Pedagogia do CAC

Para poder falar da proposta de ensino de Psicologia no curso de Pedagogia foram consultados sete programas de curso, das disciplinas Psicologia da Educação I e II, no período de 1988 a 1991.

Reconhece-se que o processo de ensino vai muito além de qualquer programa. O ensino, interligado à aprendizagem,

constitui-se num processo multidimensionado. Entretanto, o programa de curso que se constitui numa espécie de mapa indicando por onde se pensa desenvolver o trabalho, é resultado da seleção e organização de conteúdos realizadas pelo professor projetando uma concepção de ensino, de aprendizagem e também uma concepção de Psicologia e seu papel na educação.

Portanto, o programa indica uma linha de trabalho que o professor pretende estabelecer no curso, não se constituindo numa verdade absoluta. Entretanto é um indicativo daquilo que o professor pensa e também de como pensa o processo de ensino-aprendizagem. Constitui-se numa orientação para a ação educativa, um projeto de trabalho a ser realizado embora não abranja todo o processo de ensino-aprendizagem, nem por isso deve ser deixado de lado e ou visto apenas como exigência formal.

Por isso mesmo, analisamos os programas de ensino buscando apreender dois aspectos: 1) os itens constantes; 2) as informações que tais itens continham, confrontando-as com os objetivos propostos nos próprios programas a fim de verificarmos sua coerência.

Foram analisados seis programas: quatro de Psicologia da Educação I, referentes aos anos de 1988, 1989, 1990 e 1991; e dois de Psicologia da Educação II, referentes aos anos de 1989 e 1990.

Os programas que analisamos estavam tradicionalmente divididos nos seguintes tópicos: objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e bibliografia.

Constatamos em todos os programas analisados um objetivo comum em torno de "oferecer aos alunos elementos para a compreensão da multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e uma visão do aluno como sujeito construtor", visando a "uma atuação competente do professor, à transformação da escola atual" e também, "estimular a discussão sobre qual deve ser o papel da Psicologia na Educação".

Branco (1989) faz um comentário que ajuda a problematizar a significação que esse objetivo pode assumir. Ela coloca o seguinte,

*"...a mais simples e importante contribuição, que a Psicologia tem oferecido para nortear o trabalho docente, consiste talvez na afirmação de os indivíduos possuírem características próprias, cuja consideração é básica para qualquer ação didática eficiente. Contudo, o reconhecimento da importância prática das diferenças individuais, que já adquiriu, no plano teórico, a posição do mais soado lugar-comum, continua completamente ausente da atividade docente efetiva". (p.53)*

Queremos dizer enfim, que o objetivo da área de Psicologia, manifestado nos programas analisados, para tornar-se

real precisa que a aprendizagem do aluno do curso de Pedagogia saia do "sovado lugar comum" de não ser capaz de incorporar no seu trabalho aquilo que está no discurso. Buscamos verificar então em que medida outros itens do programa se apresentavam de forma coerente com o objetivo proposto para o trabalho nas disciplinas de Psicologia da Educação I e II. Verificamos que alguns problemas se apresentavam.

Entendemos que um discurso desvinculado da prática é resultado de um ensino-aprendizagem superficial e, ao mesmo tempo, contribui para a continuidade dessa prática. Esse tipo de situação banaliza a aprendizagem dos conhecimentos. Quando não há aprendizagem (apropriação/internalização), critica-se o conhecimento, como se o problema estivesse nele e não no processo de ensino-aprendizagem, por isso se diz muitas vezes que a Psicologia é "teórica", ou seja, que pouco ajuda na prática.

Em relação aos conteúdos apresentados, não percebemos qualquer distinção entre os conteúdos de Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II. Em todos os programas foi previsto o ensino do desenvolvimento humano por meio da teoria piagetiana e ou da Teoria psicanalítica. De 1989 até 1991, foram acrescentados aos programas outros conteúdos, tais como: o desenvolvimento da escrita e da leitura na criança, a psicologia sócio-histórica (Vygotsky e Luria), o papel do corpo na aprendizagem (Humanismo e Gestalt), a psicomotricidade, a relação professor-aluno, o estudo da Pedagogia socialista (Makarenko), a

relação entre teorias pedagógicas e Psicologia. Isso de certa forma, reflete uma preocupação com a construção de um curso de Psicologia que seja mais completo, mas também podemos questionar se o fato de acrescentar tantos conteúdos não constitui também um indício de a Psicologia estar sendo apresentada como "colcha de retalhos". Será que a postura mais correta quanto à seleção de conteúdos e orientação da disciplina Psicologia da Educação, tendo em vista os objetivos propostos, é a conveniência de cada professor?

Percebemos que, em programas de professores diferentes, alterava-se significativamente a seleção de alguns conteúdos a serem trabalhados. Nesse ponto, surgiu o primeiro problema: os programas possuíam um objetivo comum, mas não percebemos um eixo que congregasse os conteúdos anteriormente citados, a fim de superar uma organização individual do professor.

Quanto à fundamentação histórico-epistemológica da Psicologia, nos programas de trabalho analisados, consta como conteúdo somente na parte introdutória do curso de Psicologia. Acreditamos que tal assunto deveria constar como característica fundante nos programas e, portanto, no ensino. Afirmamos isso tendo em vista que a vinculação teoria-prática é realizada por cada um, na especificidade de sua realidade. A aprendizagem deve fornecer um pensamento flexível e crítico que acompanhe o dinamismo das situações. Um pensamento flexível e crítico para ser construído demanda uma aprendizagem significativa, produzida na

medida em que o conhecimento é apresentado enquanto produção histórica, por conseguinte, só alcança seu sentido pleno na história.

Se, a partir de 1989, foram introduzidos conteúdos que de forma geral pretendiam subsidiar uma concepção mais completa e, talvez, mais crítica de Psicologia, é justo esperar que se trabalhe de forma mais intensa e profunda a história da Psicologia e da produção de seus conhecimentos, visando integrá-las numa perspectiva histórica. Sem essa base sólida, os conteúdos ficam soltos, tornam-se normativos e generalistas.

Por isso, pode-se dizer que a transformação de uma Psicologia conservadora em uma Psicologia Sócio-Histórica não implica simplesmente em trabalhar todas as teorias ou teorias mais recentes ditadas pelo último modismo. Implica sim, na inserção do aluno no fluxo constante da produção do conhecimento humano, exigindo que o ensino contribua para uma aprendizagem significativa. Isto pode ser feito por meio de uma fundamentação histórica-epistemológica da Psicologia.

A bibliografia apresentada nos programas é extensa e variada, com autores de linhas diversas. Percebemos que a bibliografia indicada coincide em todos os programas. Os mais indicados foram: Biaggio (1976), Bee (1976), Rappaport (1982), Piaget (1974), D'Andréa (s/d) e Bettelheim (1979).

Quando se comparam conteúdos e bibliografia dos programas, verificam-se algumas questões problemáticas. Não

constava na bibliografia nenhuma indicação específica sobre a fundamentação epistemológica e histórica da Psicologia, apesar de constar no programa como tema a ser estudado. Verifica-se também que não há nenhum trabalho do próprio Freud e há menção de apenas duas das muitas obras de Piaget<sup>2</sup>.

A seleção da bibliografia, no conjunto de programas analisados, pode estar indicando um problema, que é o de não se utilizar ou se utilizar pouco as obras dos teóricos clássicos dos conteúdos indicados nos programas. Assim, a formação dá-se através do que outros disseram sobre o teórico A ou B. Isso acaba dificultando a formação de um conhecimento sólido e autônomo, ao mesmo tempo em que inibe o exercício da crítica. O problema constitui-se num ciclo vicioso, pois se formos buscar a fundo suas origens, veremos que muitas vezes o professor também teve uma formação aligeirada. Os conteúdos podem ser trabalhados através de suas referências originais, mesmo que isso exija mais estudo dos alunos e dos próprios professores.

A metodologia de trabalho apresentada nos programas constitui-se de aulas expositivas "dialogadas", trabalhos em grupo com seminários, debates e apresentação e discussão de filmes. Percebe-se uma tentativa de envolver os alunos de forma ativa no processo de ensino, prevendo-se a utilização de diversas técnicas.

---

<sup>2</sup> Seis Estudos de Psicologia em dois programas de Psicologia da Educação I, sendo que em um deles constava também A Linguagem e o Pensamento da Criança.

Devemos pensar que a incorporação de técnicas que dinamizem o ensino e a aprendizagem é muito importante. Mas devemos ter clareza de que elas devem estar vinculadas ao objetivo que se pretende alcançar. Técnica nenhuma ocupa o lugar da comunicação que deve se estabelecer entre professores e alunos.

Em relação ao que estava previsto para a avaliação, ficaram estabelecidos trabalhos e provas individuais e de grupo, com ou sem consulta. As modalidades de avaliação, as datas e os temas deveriam ser previamente combinados com os alunos.

Uma última observação sobre a avaliação nos programas analisados é que em apenas um dos programas de 1989, na disciplina Psicologia da Educação II, mencionou-se a realização de uma pesquisa nas escolas da cidade, sobre tema a ser escolhido e desenvolvido durante o ano. Aqui cabe reafirmar o valor da prática de pesquisa num curso de formação de professores que se quer críticos e capazes de transformar a realidade da escola.

Justamente neste ponto constatamos outro problema. A transformação de qualquer realidade só se dá mediante a produção do novo, que implica em criação, recriação e "com-criação" constantes. Sendo assim, a pesquisa parece ser de fundamental importância porque significa uma prática de indagação sistemática, contrária à simples aceitação do que existe. Nesse sentido é preocupante o fato de que em apenas um dos programas tenha sido mencionada a realização de pesquisa.

Portanto, ao analisarmos os programas, constatamos que eles projetam uma concepção de ensino e de aprendizagem contraditória ao objetivo que eles mesmos colocam, e isso pode estar contribuindo para que tais objetivos não se concretizem. Tal fato pode ser comprovado a partir de problemas que apontamos quando confrontamos os outros itens do programa com os objetivos propostos.

Um objetivo, por mais adequado que seja às atuais necessidades educacionais e informado por uma visão construtivista de aprendizagem, para se tornar real, necessita de outras garantias. O conteúdo, a avaliação, a bibliografia e, principalmente, a metodologia devem estar integrados ao objetivo que se pretende alcançar. Se isso não acontece, o objetivo se torna vazio, superficial, enfim desvinculado da prática.

### 3.2. A Experiência da Aprendizagem em Psicologia para Alunos de Pedagogia

Pela natureza do problema que esse trabalho visa investigar, e pelo fato de estar analisando uma realidade da qual participamos como professora, podemos dizer que o que fazemos a seguir, é apresentar questões relativas à experiência de aprendizagem dos alunos. Entretanto, tais questões não esgotam o

universo infinito de questões e leituras em que se constitui esse processo de aprendizagem. Enfim, sublinhamos contrastes, apresentamos significados comuns e significados diferentes que aparecem na experiência de aprendizagem em Psicologia e que se constituem numa história.

Com base na bibliografia que avalia a atuação da Psicologia na Educação, apresentamos na primeira parte deste trabalho as críticas que são feitas ao seu desempenho. Na bibliografia consultada, percebemos não haver nenhum trabalho que tivesse se ocupado dos alunos, de como representam sua experiência de aprendizagem. Por isso, sentimos a necessidade de refletir sobre a aprendizagem dos alunos de uma forma mais sistemática, o que o nosso trabalho cotidiano como professora tornava muito parcial e fragmentado. Porém, é justamente o trabalho em sala de aula que serve como ponto de partida tanto para a produção dos discursos dos alunos sobre sua experiência de aprendizagem, como da leitura que deles fazemos neste trabalho. É a experiência de ensino-aprendizagem construída com os alunos que nos permite compartilhar a mesma história e dela poder falar.

A representação como diz Melo (1987), tem um caráter difuso, muitas vezes mal articulado e fragmentado, "caso contrário ela seria um conhecimento organizado, capaz de ser formalmente expresso" (p.40). A representação constitui-se por um aspecto perceptivo, intuitivo e um aspecto conceitual, o que a torna distinta desses dois aspectos que media.

Assim, pode-se dizer que,

*"Do conceito ela (representação) retém o poder de organizar, de unir e de filtrar o que vai ser reintroduzido e reaprendido no domínio sensorial. Da percepção, ela conserva a aptidão para percorrer e registrar o inorganizado, o não formado, o descontínuo. A variedade de diligências e a defasagem que ela supõe entre o que é 'tomado' e o que é 'devolvido' ao real deixa entrever que a representação de um objeto é uma reapresentação diferente do objeto". (Moscovici, apud Mello, 1987: 57-8)*

Portanto, podemos dizer como Moscovici (1987) que

*"as representações sociais atuam por meio de observações, de análises dessas observações e de noções e linguagens de que se apropriam à esquerda e à direita, nas ciências e nas filosofias e tiram as conclusões que se imponham (...) As representações sociais constituem uma organização psicológica, uma forma de conhecimento particular de nossa sociedade e é irredutível a qualquer outra". (p.46)*

Os alunos são sujeitos de sua vida e aprendizagem. Por isso, para falarmos de uma história de sua aprendizagem, falamos de representação ao invés de opinião. O conceito de opinião está ligado à idéia de respostas prontas e acabadas ao

mesmo tempo em que possui um caráter parcial. Já a representação incorpora o dinamismo que caracteriza o pensamento humano. Nesse sentido é importante deixar marcado que,

*"se a representação social é uma 'preparação para ação', ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. Ela consegue inculcar um sentido ao comportamento; integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo, as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes".*  
(Moscovici, 1987: 49)

Para nós, o conceito de representação é coerente com o fato de que os homens são sujeitos históricos que

*"(...) tratam essa experiência (toda e qualquer evento) em sua consciência e cultura (...) das mais complexas maneiras (sim, relativamente autônomas) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultante) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada" (Thompson, 1982: 182)*

A representação dos alunos, sua experiência de aprendizagem, necessita ser valorizada porque se constitui parte

real do processo educativo. Parafraseando Mello (1987), quando coloca que "o professor pensa, além de poder ser pensado e estudado" (p.34), nós diríamos que o aluno pensa, além de poder ser pensado.

Uma ponderação importante deve ser feita aqui. Nem tudo que se pensa e se fala é realizado, porém, para realizar ações o pensamento se faz presente. Portanto, trabalhar com o discurso dos alunos não significa que estamos preocupados com a veracidade dos mesmos. Aqui nos interessa a enunciação.

Além disso, para quem é professor, os alunos são seus "outros", para saber quem somos e como ensinamos é preciso enxergá-los e ouvi-los, saber o que aprendem e o que deixam de aprender e como o fazem, mesmo que "narciso ache feio o que não é espelho".

### 3.2.1. Quem são os alunos de que falamos e como representam sua experiência com a Psicologia?

Os alunos foram ouvidos através de um questionário (Anexo 1) cujas perguntas buscavam captar pontos relevantes de sua história de aprendizagem, de acordo com a problemática por nós levantada nesse trabalho. O questionário se inicia com questões gerais a respeito do curso de Pedagogia, chegando a questões

específicas sobre as disciplinas da área de Psicologia da Educação.

O questionário foi distribuído à quase totalidade dos alunos, de todos os anos do curso de Pedagogia, noturno, do Campus Avançado de Catalão.

De um total de noventa e um questionários distribuídos, trinta e seis retornaram respondidos. A aplicação dos questionários se deu de outubro à novembro de 1991. Na aplicação dos questionários não adotamos um procedimento padrão, houve alunos que responderam e nos entregaram de imediato, outros pediram para responder depois. Nesses casos, a devolução foi pequena.

Não houve, de nossa parte, uma preocupação a priori com a quantidade de questionários respondidos. Diante das respostas dos alunos, cuidamos de analisá-las, buscando captar os sentidos dados por eles aos seguintes temas: 1) uma definição do curso de Pedagogia; 2) uma definição da docência; 3) sobre a aprendizagem em Psicologia; 4) a relação entre disciplinas do curso de Pedagogia e a Psicologia.

De acordo com esses temas, registramos e analisamos todas as respostas dadas, agrupando-as pelo sentido comum. Tomamos o cuidado de não fragmentar o discurso dos alunos, por isso registramos frases e períodos inteiros. As partes do discurso dos alunos que constam no corpo deste trabalho são aquelas que concentram os sentidos de suas respostas.

De acordo com os dados constantes na folha de identificação do questionário, os alunos que participaram são majoritariamente do sexo feminino, aparecendo um sujeito masculino.

Isso vem confirmar a realidade geral dos cursos de Pedagogia e também a realidade do CAC, cuja maioria dos estudantes é mulher, demonstrando que o curso de Pedagogia tem sido freqüentado principalmente por mulheres, o que não quer dizer que por natureza se destine a mulheres, como muitas vezes é entendido.

Os alunos têm idades variadas, de vinte anos, cursando o segundo ano, alunos com trinta e sete e trinta e oito anos que cursam o primeiro ano. Quase todos os alunos tem como objetivo melhorar o desempenho no magistério e ascender na carreira profissional. Tais motivos, de certa forma, esclarecem o porquê da faixa etária se mostrar elevada. Muitos desses alunos foram fazer o curso por necessidades do exercício profissional, depois de já terem ingressado no mercado de trabalho.

Dos trinta e seis alunos que responderam o questionário, vinte e um são professores, na primeira fase do 1º grau e apenas dois trabalhavam de quinta a oitava série; há também cinco funcionários públicos e cinco funcionários de escritórios de contabilidade; apenas cinco são somente estudantes.

Dos alunos que são professores, o menor tempo de trabalho é de dois anos e o maior é de dezessete anos.

Os alunos podem ser incluídos na categoria de alunos - trabalhadores, o que vai ao encontro da realidade dos cursos noturnos no Brasil, cuja clientela compõe-se majoritariamente de trabalhadores.

Como se verá a seguir, a fala dos alunos é rica de significados porque suas experiências também são ricas. Esses significados constam de críticas, reclamações, esperanças, dúvidas, etc. Indicam também por onde podem se dar as transformações que o curso de Pedagogia requer. Analisadas as respostas dos alunos, a apresentação constará de quatro tópicos que consideramos de fundamental importância para a compreensão da história da aprendizagem desses alunos. Tais tópicos constituem-se de pontos que nossa prática demonstrou serem importantíssimos e devem ser levados em conta para a transformação do processo de ensino-aprendizagem em Psicologia e também para a construção de um eixo interdisciplinar no curso de Pedagogia.

#### 1) Definição do curso de Pedagogia

Pelo que os alunos dizem, percebe-se um matiz de sentidos que conferem ao curso de Pedagogia. Há opiniões generalistas e breves, do tipo:

."Esclarecedor". (4° ano, professora)

."Muito importante". (4° ano, funcionária pública)

."Possibilita refletir melhor a prática". (3° ano, professora)

A fala que os alunos apresentam tanto serve para trazer questões, como para ampliar nossa reflexão, colocando-a de forma diferente e confirmando determinados pensamentos nossos.

Em relação a essas colocações poderíamos questionar: em que exatamente o curso esclarece? Da mesma forma, porque o curso é importante? Que tipo de reflexão possibilita? As respostas a tais questões são fundamentais para que se saiba o significado que atribuem ao curso.

Há também o pensamento de que a utilidade do curso aparecerá somente no futuro, depois de concluído: "o curso pode não servir hoje, mas no amanhã servirá" (1° ano, auxiliar de escritório). Tal representação pode estar demonstrando uma compreensão que desconsidera as transformações produzidas no cotidiano, mediante o trabalho, o mesmo valendo para a aprendizagem. Será que é possível fazer um curso pensando somente no futuro?

Há alunos que representam o curso de Pedagogia como domínio de técnicas que fornecem um padrão de atuação mais eficiente. "O curso de Pedagogia ensina como os educadores devem atuar diante de certas atitudes dos alunos" (3° ano, auxiliar de escritório).

Outras colocações indicam uma articulação entre teoria e prática no curso de Pedagogia. Tal representação aparece nos alunos do 4º, 3º e 2º anos, que já são professores:

*"O curso de Pedagogia direciona o trabalho do professor porque é em cima dele que se opta pelas teorias pedagógicas e isso implica em conceber o homem como sujeito da história ou como passivo" (2º ano, professora)*

*"O objetivo do curso de Pedagogia é formar professores que atuarão diretamente com o ensino de primeiro grau, voltado para as séries iniciais. Trabalha também no Magistério". (3º ano, professora)*

*"O curso clareia o verdadeiro papel da escola na sociedade". (4º ano, professora)*

No terceiro, segundo e primeiro anos, alunos que são professores e alunos que têm outras profissões colocaram que o curso possibilita "um melhor profissionalismo".

Tal colocação pode significar, no universo desses alunos, pelo menos duas coisas; atender melhor, com maior competência técnica às exigências do trabalho e ou adquirir uma concepção mais crítica de mundo e de sociedade. Acreditamos que os dois significados devem coexistir na prática do professor. O problema constitui-se quando prevalece somente um ou outro sentido. Será que temos conseguido equilibrar esses dois lados?

Todos os alunos avaliam o curso de Pedagogia como sendo "bom", mas "poderia ser ótimo" (4º ano, professora). Segundo eles, deveria ser melhorado:

*"...alguns programas de algumas matérias, pois às vezes eles não têm nada a ver com a educação". (3º ano, professora)*

*"É preciso que alguns professores mudem sua maneira de transmitir os conteúdos, para que possam ser melhor assimilados". (2º ano, professora)*

*"O curso de Pedagogia é um curso muito criticado por não ser específico como é o caso de Letras, Matemática, etc. Com isso se diz que a formação geral é fraca (...). A formação geral é importante desde que seja feita de forma conjunta entre os professores e falta essa integração". (4º ano, professora)*

*"Já que nós pedagogos não daremos conta de resolver os problemas da educação, poderíamos encaminhar os problemas que estão nas nossas mãos criando assim um intercâmbio entre faculdade e a prática escolar de seus alunos". (4º ano, professora)*

Portanto, os problemas levantados pelos alunos nas respostas ao questionário são: a falta de integração entre as disciplinas, o ensino de algumas disciplinas desvinculado da

educação, métodos de ensino inadequados, desvinculação teoria e prática, distância entre universidade e outros níveis de ensino.

Mesmo os alunos do 4º ano, que consideraram o curso bom, dizem que têm muito o que aprender,

*"...cabe ao pedagogo buscar um aprofundamento na área ou áreas em que trabalha". (4º ano, professora)*

*"...adquiri muitos conhecimentos e agora sei que tenho muito caminho ainda a percorrer depressa, para uma escola melhor, mais democrática". (4º ano, professora)*

Com isso, pode-se dizer que o curso de Pedagogia, apesar dos problemas que o impedem de ser "ótimo", tem um valor para os alunos e pode estar constituindo-se no início de uma aprendizagem que não se encerra na formação universitária. E, no tocante a ela, ainda pode ser melhorada.

Enfim o que há de mais marcante no curso de Pedagogia, segundo esses alunos, é a desmitificação do papel da escola e sua relação com a sociedade. Tal desmitificação se processa à medida que é mostrado no curso, com a contribuição de várias áreas, o quanto a escola e a sociedade "são ideológicas" e o quanto a escola "desvaloriza os conteúdos culturais dos alunos". Também dizem que o curso aponta caminhos para uma possível transformação da escola e da sociedade à medida que possibilita

ações esclarecidas por uma concepção de homem "como sujeito da história ou como passivo".

Um dos alunos comenta que em sua experiência, um fato importante foi o relacionamento com as pessoas, paralelamente ao seu crescimento intelectual,

*"No curso de Pedagogia, é muito importante a convivência com os colegas, fazendo amizades, trocando experiências, estudando, lutando, batalhando, sofrendo, mas simultaneamente crescendo intelectualmente e também como pessoa". (4º ano, professor)*

Isso indica que a aprendizagem e o crescimento intelectual não podem estar separados da rede de relações sociais que inclui o afetivo e que se estabelece na escola. Uma formação total não deve excluir nenhuma das facetas daquele que aprende.

Enquanto professores de cursos que formam professores, devemos ter a preocupação de fornecer conhecimentos que possibilitem ao aluno uma visão realista e crítica de mundo e de escola, bem como habilitá-los a intervir na realidade para transformá-la. A fala dos alunos indica que tais fatos vêm ocorrendo no curso de Pedagogia do CAC, mas não sem problemas. Assim, será que podemos acreditar tranquilamente que o curso está

"bom", ou deveríamos nos esforçar no sentido de torná-lo "melhor"?  
Como isso pode ser feito?

## 2. Uma definição de docência

Quanto a essa questão, há uma coincidência maciça em avaliar o trabalho de professor como sendo uma profissão difícil.

Ser professor está relacionado, para esses alunos, com as seguintes características: "difícil", "desvalorizado", "impossível", "é estar em posição complicada", "é ser soldado no campo de batalha", "tarefa árdua", "sufocante", "sacrificante", "desgastante", etc.

Ser professor relaciona-se também com qualidades pessoais do tipo, "amor pela profissão", "grande responsabilidade", "precisa estudar demais".

As dificuldades encontradas na profissão continuam. Devem-se ao próprio sistema educacional e à sociedade que impõe regras injustas para os professores.

*"...há em mim uma preocupação quantitativa, tipo: notas boas, mas isso é decorrente do poder que impõe um sistema de avaliação". (4º ano, professora)*

"Não sou professora, mas acho que é uma profissão bastante difícil, por causa da situação que se encontra o país". (3º ano, funcionária pública)

"Não é fácil ser professor, pois as escolas ainda se encontram presas ao ensino tradicional". (2º ano, estudante)

"Não está fácil ser professor, pelo salário defasado, falta de material didático e outros problemas". (1º ano, professora)

No item anterior, os alunos avaliaram que o curso de Pedagogia é bom, pois possibilita uma visão mais real e crítica da sociedade, da educação, da escola. Aqui, avaliam de forma negativa a profissão de professor porque o "sistema" se impõe ao profissional. Logo, acreditam que, como professores, podem fazer pouco, visto que o problema seria de ordem estrutural.

Aqui não se apresenta uma contradição? O curso de Pedagogia esclarece sobre a composição da realidade, mas será que os alunos compreendem que a realidade só se transforma se houver sujeitos que trabalhem para tal? Será que os alunos compreendem que os sujeitos das transformações são todas as pessoas, portanto eles e também todos os professores?

Parece que, na avaliação da docência, só se levou em consideração uma parte da realidade, aquela que é impositiva, em que a obediência se mostra natural. E quanto ao outro lado da

realidade, que é justamente a capacidade de resistência diante de um processo de descaracterização dos sujeitos? A fala parece demonstrar que esse aspecto não é levado em consideração pelos alunos.

A atribuição de causalidade dos alunos nessa situação é totalmente externa. Mesmo que eles afirmem que têm, no curso de Pedagogia, a possibilidade de "abrirem a cabeça", percebendo a dinâmica da realidade social e educacional, eles não se vêem como sujeitos do processo, capazes de participar da realidade que lhes desagrada, fazendo oposição e transformando-a naquilo que lhes cabe. Não se sentem participantes. Esta é uma questão que precisa ser levada em consideração quando se estabelece uma proposta de ensino para o curso de Pedagogia.

Se, por um lado, é verdade que a educação e a escola possuem inúmeros problemas, desde salários pequenos até a pobreza generalizada da escola, por outro, também é verdade que os profissionais da educação, como categoria e como sujeitos, têm responsabilidade nesse processo. Nenhuma estrutura ou instituição nasce e se desenvolve sozinha. Os professores e outros profissionais são sujeitos do processo e devem conscientizar-se disso. E mais, devem desenvolver ações para transformar aquilo que se mostra inadequado para eles.

A avaliação negativa da docência pode possuir uma outra significação, constituindo-se num certo tipo de resistência interior diante da problemática educacional. Talvez seja devido a

esse posicionamento que conseguem continuar no curso de Pedagogia. Sendo professores e rebaixando suas possibilidades de ação e intervenção, deixam claro, para si mesmos, que pouco podem participar. Este tipo de reação é comum nos seres humanos, mas será que é o tipo de pensamento e comportamento que se pretende construir no curso de Pedagogia?

Essa situação coloca para nós, professores do curso de Pedagogia, um problema sério para o ensino. Como trabalhar com alunos que possuem uma atitude negativa frente à profissão para a qual estão se formando? Quais procedimentos o curso de Pedagogia pode implementar no sentido de resolver tal problema?

A nosso ver, isso demonstra a necessidade de uma formação que combine competência profissional e esclarecimento político. Nisso a universidade tem muito a contribuir, principalmente se for capaz de conectar-se às necessidades e às possibilidades dos outros níveis de ensino, estabelecendo uma ligação real entre a universidade e o 1° e 2° graus de ensino.

### 3) Sobre a aprendizagem em Psicologia

Os alunos disseram que a Psicologia é uma "ciência" ou "área de estudo" referente ao homem e que estuda seu comportamento. A diferença de significados aparece quando dizem

quais aspectos do comportamento humano são estudados pela Psicologia.

Os alunos não definem diretamente o que é o comportamento, mas dizem o porquê de estudá-lo.

*"A Psicologia ajuda no trato com as pessoas". (4º ano, funcionária pública)*

*"A Psicologia é o estudo do homem em todas as suas relações, buscando compreendê-lo e ajudando a superar suas dificuldades". (3º ano, professora)*

*"A Psicologia quer saber como são as pessoas, por que são e como poderão ser modificadas". (4º ano, professora)*

*"A Psicologia estuda o comportamento humano visando prevê-lo". (2º ano, estudante)*

Das falas depreende-se que o comportamento significa a forma de ser das pessoas e conhecê-lo ajuda no relacionamento interpessoal. Isso é verdade, mas trata-se de um significado bem geral. Também disseram que o comportamento está ligado a problemas cabendo à Psicologia "modificá-los" ou "resolver as dificuldades".

Sabe-se que a Psicologia não se restringe a resolver problemas. Ela pode resolver determinados problemas mas possui um caráter de informação e de prevenção, contribuindo antes

para um bom planejamento, visando prevenir o aparecimento de problemas. Em educação, prevenir não significa, também, controle rígido, nos moldes de um behaviorismo radical, suporte de um ensino tecnicista.

Entender a Psicologia como capaz de um certo tipo de controle geralmente está associado a duas idéias correntes no senso comum. Primeiramente, entende-se que a Psicologia possui conhecimentos prontos e acabados e aquele que os domina obtém uma fórmula que permite penetrar e controlar os mistérios humanos, em que todas as pessoas, de uma forma ou de outra, se encaixariam. Em segundo lugar, está aquela concepção de que a Psicologia é somente intuição, como se as pessoas nascessem ou não psicólogas.

*"A Psicologia estuda do simples ao complexo, às vezes nem percebemos que estamos lidando com ela".*  
(1º ano, professora)

A Psicologia não é somente uma coisa ou outra, pois, como qualquer outra área do conhecimento, não possui conhecimentos prontos e acabados, visto que a realidade humana é dinâmica, não permitindo tal cristalização; também não é intuição porque possui determinados conhecimentos e métodos de trabalho que ajudam na compreensão do comportamento humano.

Alguns outros alunos disseram que "a Psicologia é o estudo da mente". A história da Psicologia mostrou que a mente foi o foco dos interesses do estruturalismo no início do século XX. A

mente era estudada através de percepções e sensações humanas, o que impunha um método de trabalho mais próximo da fisiologia do que da Psicologia propriamente dita.

Atualmente, o conceito de mente, como processo predominantemente fisiológico, se encontra superado na Psicologia, uma vez que se mostrou restritivo e não cobre a complexidade do comportamento humano. A utilização atual do termo tem significado algo inacessível, em que se concentraria "a essência humana".

Desde os tempos de Wundt, quando se preconizava a introspecção como método que permitia o acesso à mente, combinavam-se várias técnicas consideradas objetivas visando alcançá-la. Procedia-se assim pois buscava-se um controle rígido a fim de excluir qualquer interferência subjetiva.

Portanto, o conceito de mente no estruturalismo surge de necessidades sociais e culturais específicas, dentre as quais destacam-se as exigências do positivismo em relação ao conhecimento.

O esforço que a Psicologia fez para se estabelecer como ciência se faz presente nas postulações do estruturalismo. Tal esforço permanece ainda hoje em algumas teorias de Psicologia.

Alguns alunos dizem que "a Psicologia é o estudo do indivíduo, fisicamente, psicologicamente". Eles demonstram perceber o frágil equilíbrio da Psicologia entre as ciências naturais - no caso específico da Psicologia, a proximidade com a Biologia, a Fisiologia, dentre outras, e as ciências humanas.

Pensadores diferentes, como Freud e Piaget, admitiam que a realidade biológica é indispensável para a constituição do psíquico. Entretanto nenhum dos dois, ou outro estudioso, apresentou um sistema teórico que comprovasse a verdadeira relação entre psíquico e biológico.

Sabemos que essa relação existe mas não sabemos exatamente como o biológico influencia o psicológico e vice-versa. Diante deste impasse, o que se tem é a formulação de diversos constructos sobre os quais são edificados os sistemas teóricos. Cabe a quem estuda, avaliar a coerência e a validade das várias teorias de Psicologia.

Devemos deixar claro para os alunos que existem muitas psicologias, ou seja, não existe unidade de objeto ou de método em Psicologia. A unidade foi uma meta sistematicamente perseguida desde 1879, com a fundação do laboratório de Wundt. Entretanto não foi alcançada. Os sistemas e teorias são construídos com essa intenção mas a realidade não tem se conformado a uma ou outra explicação.

Acreditamos que cabe aos professores de Psicologia esclarecer a diversidade que a caracteriza, tentando inclusive mapear os pontos de contato com outras áreas do conhecimento.

Há também a representação da Psicologia como fornecedora de táticas de ação,

*"A Psicologia é uma matéria que ensina táticas para o trabalho com crianças". (1º ano, professora)*

Tal representação liga-se àquela compreensão da Psicologia como controle, como fornecedora de técnicas. Tal sentido relacionado a uma prática perniciosa vigente na educação - a crença e a fé de que haja uma única verdade para os problemas da educação torna essa percepção muito perigosa, pois a Psicologia passa a ser vista como um conhecimento fechado, que forneceria um modelo de ação rígida, enfim uma tática.

Contrariamente, a Psicologia constitui-se numa disciplina predominantemente analítica, que busca conhecer e explicar significativamente o comportamento humano, mas que não se pense, por causa disso, que seja somente intuição. A Psicologia possui conhecimentos importantes a serem aprendidos, o que exige, como em qualquer outra área, estudo e disciplina. Isto faz com que muitos se decepcionem pois não achavam necessário estudar.

"A Psicologia é a compreensão como indivíduo. O professor se compreende quando ensina para os alunos".(4º ano, professor). Aqui se encontra uma significação muito interessante, ou seja, entende-se que a Psicologia permite ao indivíduo compreender-se. Tal concepção interessou-nos em particular, visto que no entender desse aluno, a Psicologia possibilita que o professor se compreenda buscando entender o processo de construção de conhecimentos realizado por seus alunos, explicitando assim a gênese e a dinâmica de seu processo de conhecimento e os afetos mobilizados na relação. Isso nada mais é do que a aprendizagem que professores realizam quando ensinam.

Por aqui também se poderia compreender o porquê, regra geral, de tantos alunos "gostarem" da Psicologia. Não sabem explicar bem, reclamam do ensino na área, porém permanecem interessados. Estudar Psicologia, conhecer sobre desenvolvimento, aprendizagem, personalidade, etc., é penetrar em áreas que lhes dizem respeito diretamente enquanto seres humanos.

### 3.a) a representação da relação Psicologia e Educação

O que os alunos dizem aqui está bastante ligado àquilo que falam em relação à definição de Psicologia.

Os alunos afirmam que entre a Psicologia e a Educação existe uma forte relação, mas deve-se perguntar: qual é o tipo de relação?

Alguns representam a relação de uma forma que se poderia chamar de generalista e, por isso mesmo, pouco explicativa:

*"Uma completa a outra". (4º ano, professora)*

*"O ponto convergente é o homem, ambas constituem o ser humano como principal objeto de estudo". (2º ano, professora)*

*"Ambas são importantes, e para que haja um bom ensino na educação precisa de psicologia". (2º ano, professora)*

Houve uma fala que chamou a atenção porque nós não conseguimos compreendê-la de imediato.

*"A Psicologia é importante para que não nos prendamos à Educação". (3º ano, professora)*

Num primeiro momento, achamos que se estabelecia uma oposição entre uma área e outra, depois, verificando outras falas do mesmo aluno, percebemos que estava dizendo que a Psicologia ajuda a superar determinados rituais que ocorrem na Educação, por exemplo, a grande ênfase na memorização. Pode fazer isso à medida que esclarece que na aprendizagem o essencial é a compreensão que permite a apropriação e a internalização dos conhecimentos. A memorização ajuda somente em algumas situações. Não se prender à Educação, aqui, significa torná-la significativa, internalizada.

Há significados que devem ser analisados com cuidado e precisam ser repensados. Apresentam a relação Psicologia e Educação da seguinte forma:

*"Acho que uma não acontece sem a outra, elas são dialéticas, pois cada educador tem que ter muito de psicólogo para compreender o modo de ser de cada aluno". (4º ano, professora)*

Será que o "educador" tem que ser um psicólogo? Que tipo de psicólogo ele deve ser?

Quanto a isso deve ficar bem estabelecido que o aluno de Pedagogia estuda Psicologia para tornar-se um professor. De forma geral, poderíamos dizer que o professor ensina. O psicólogo trata. Portanto, a relação que se estabelece entre cada um dos profissionais, e seus "outros", assim como os objetivos que perseguem são diferentes.

Portanto, a Psicologia na Educação fornece conhecimentos que permitem explicar e compreender a dinâmica do psiquismo humano, inserido no processo educativo.

*"Psicologia e Educação estão interligadas. Todo educador questiona sobre o comportamento e o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos e até sobre ele mesmo. (...) A Psicologia nos leva a compreender todos os aspectos e características de uma aprendizagem". (3º ano, professora)*

A Psicologia também é representada como área que existe para resolver a situação de alunos-problemas. De acordo com isso, relacionam a Psicologia com a resolução de problemas de aprendizagem.

Tal representação é parcialmente verdadeira. Realmente existe uma preocupação com problemas de aprendizagem, tanto é assim que a Psicopedagogia é uma área que surge com ênfase na resolução dessas dificuldades. As mesmas considerações feitas

anteriormente valem para tal questão na Educação, ou seja, a Psicologia não se restringe à atuação em situações problemáticas, possui um caráter preventivo e informativo.

Outro sentido conferido à Psicologia na Educação é o de entender que seus conhecimentos tornariam o professor um eterno compreendedor do aluno. Priorizar o aluno significaria, para muitas pessoas, deixar de lado os outros componentes do processo educativo.

*"Quando um aluno não quer fazer o que eu passei no quadro, eu peço a ele para fazer a hora que ele puder". (4º ano, professora)*

Diríamos que a Psicologia deve, juntamente com outras áreas, possibilitar ao professor uma compreensão do aluno como um ser humano total, onde se entrecruzam determinações sociais e subjetivas. Reconhecer a realidade psíquica, subjetiva, do aluno não implica em restringir a ação educativa e sim realizá-la de acordo com as necessidades e as possibilidades reais desses alunos.

3.b) a participação das disciplinas Psicologia da Educação I e II no curso de Pedagogia.

Em relação a esse ponto, os alunos dizem que as disciplinas em questão são muito importantes para a sua formação.

Elas auxiliam "na compreensão e realização do trabalho educativo e também na vida".

"O curso de Psicologia da Educação é muito importante não só para minha formação enquanto educadora mas, em todas as minhas relações cotidianas, tais como: família, amigos, namoro, etc. É importante na Pedagogia e também nos outros cursos onde se trabalha com a educação". (4º ano, professora)

"A participação destas duas disciplinas foi importantíssima no curso pois essas contribuem muitíssimo para a compreensão do professor em relação ao aluno, proporcionando assim o melhor aprendizado do aluno". (2º ano, professora)

Os alunos também colocam que as disciplinas (Psicologia I e II) ajudam na compreensão de outras matérias.

Ao mesmo tempo que avaliam positivamente a participação dessas disciplinas no curso, dizendo que "não ficou nada a desejar", quase todos os alunos do quarto ano sentem necessidade de aprofundamento no tocante ao desenvolvimento da criança.

O que pode estar significando a necessidade de aprofundamento? A nosso ver, pelo menos duas coisas: primeiramente, que o processo de aprendizagem, sendo contínuo, não se restringe a uma ou outra disciplina e nem a uma aprendizagem

através de disciplinas. A realidade, dinâmica que é, cobra-nos constantemente novas aprendizagens. Em segundo lugar, que a aprendizagem em Psicologia caracteriza-se por possuir alguns problemas.

O desenvolvimento da criança é um dos assuntos mais enfatizados pela Psicologia no curso de Pedagogia do CAC, está presente em todos os programas de curso analisados, porém, é justamente esse assunto que os alunos do quarto ano sentem que precisam se aprofundar. Será mesmo que "não ficou nada a desejar"?

Os conteúdos de Psicologia que mais marcaram na experiência desses alunos foram: psicogênese da leitura e escrita, teorias sobre aprendizagem, distúrbios de aprendizagem, fases do desenvolvimento humano (teoria piagetiana), psicologia sócio-histórica (Vygotsky), humanismo (Rogers), Psicanálise e o estudo de Makarenko.

Segundo os alunos, tais conteúdos são marcantes porque ajudam a compreender "o aluno e a relação professor-aluno" e explicam "a complexidade do ser humano".

Como se vê, são assuntos variadíssimos, mas percebe-se uma ligação entre os conteúdos mencionados pelos alunos e aqueles apresentados no programa de trabalho dos professores da área. Isto evidencia que a aprendizagem dos alunos se distingue do ensinado mas não deixa de lado o que é trabalhado pelo professor.

Quanto à variedade dos assuntos, é possível questionar se é o procedimento mais adequado e o que pode estar

significando. Mesmo levando em consideração a necessidade de cada professor ser "livre" para compor seu programa de trabalho, é preciso dizer que isso tem resultado - ao mesmo tempo que contribui na formação da situação - na inexistência de um trabalho integrado na área de Psicologia e no curso como um todo. Não queremos dizer com isso que sejamos favorável a uma programação rígida para o curso de Pedagogia e, muito menos, para a área de Psicologia. Nossa desconfiança e questionamento se estabelecem em relação à diversidade de teorias e enfoques quando tratados como "colcha de retalhos".

Temos convicção de que uma formação pluralista é fundamental mas só se justifica quando converge para algum ponto específico. No caso da Pedagogia, a convergência poderia se dar pela fundamentação histórico-epistemológica das disciplinas que formam o curso. De acordo com um dos alunos,

*"É muito importante a abordagem de enfoques diferentes sobre um mesmo assunto; isso permite ao professor tomar uma posição, a optar por uma linha de trabalho. Se isso não acontecesse estaríamos vendo as teorias como verdades absolutas e incontestáveis". (4º ano, professora)*

A realidade da Psicologia enquanto área de conhecimento é a existência de muitas psicologias, ou seja, há uma

variedade de teorias que buscam compreender diferentes aspectos do comportamento humano através de métodos também distintos.

A compreensão da diversidade em Psicologia, fundamentada numa discussão histórico-epistemológica profunda, é que justifica o trabalho com teorias variadas nas disciplinas Psicologia da Educação I e II. Portanto, é necessário tornar claro o porquê dessa diversidade, como ela foi produzida, como se mantém e também que entre as várias teorias há diferenças irreconciliáveis.

Diante dessa situação, estabelece-se para nós, uma dúvida. Estamos sabendo trabalhar o processo de ensino de forma a possibilitar ao aluno compreender toda a problemática dessa diversidade na Psicologia?

Essa indagação tem a ver com um dos problemas mais sérios para o processo de ensino e aprendizagem da Psicologia no curso de Pedagogia. A visão da Psicologia como "colcha de retalhos" e o trabalho guiado pelo ecletismo proveniente dessa visão, geralmente, sustentam visões equivocadas da Psicologia na Educação. A Psicologia passa a ser vista como aquela que explica tudo ou que não serve para nada.

Os alunos disseram que a Psicologia deveria ensinar "como trabalhar com deficientes", deveria ensinar "conteúdos que dizem respeito a anormalidades que a criança possa ter e que interferem ou dificultam a aprendizagem", "aprofundar os estudos

sobre a teoria piagetiana e sobre Vygotsky" e ensinar sobre a "sexualidade humana".

Além disso, os alunos do quarto ano criticam que "a Psicologia trabalha muito a teoria e falta a prática". Mas de que "prática" falam? Que sentido pode ter essa questão para alunos do quarto ano e professores inseridos numa prática educativa?

Isso pode estar demonstrando que no curso de Pedagogia do CAC falta a valorização e a discussão da realidade dos alunos que são professores. Também pode estar faltando uma explicitação de que o estudo da teoria é uma prática muito importante, que reverte para a docência de acordo com aquilo que cada professor for capaz de fazer e com as possibilidades do contexto onde atua.

#### 4. A relação entre as disciplinas do Curso de Pedagogia e a Psicologia

A maioria dos alunos pesquisados consideram que há uma certa relação entre as disciplinas do curso de Pedagogia em torno dos seguintes pontos: "formação integral do aluno", "compreensão da criança" e "do ensino".

Porém, apontam problemas nessa integração das disciplinas,

*"Entendo que há um relacionamento, falta ser mais direcionado". (3º ano, estudante)*

*"Não há uma visão de conjunto, deveria haver. Um professor cobra o que o outro não deu, ou mesmo há repetição de conteúdos já vistos. O estágio deveria ser dado por quem deu a disciplina teórica". (4º ano, professora)*

*"No meu ponto de vista as disciplinas são bastante interligadas, um assunto ajuda na compreensão do outro. Pena que as cobranças destes conteúdos se chocam". (1º ano, professora)*

Portanto, o problema da falta de integração faz-se sentir em vários momentos, desde a determinação sistemática do objetivo do curso, sua integração horizontal e vertical, até a avaliação.

Os problemas apontados colocam para nós, que somos professores, a tarefa de repensar o trabalho que vem sendo realizado, visando solucionar esses problemas, o que tornaria o curso de Pedagogia articulado na formação de professores autônomos.

Quanto ao relacionamento da Psicologia com as outras disciplinas do curso, há falas variadas. Há aqueles que dizem que a Psicologia liga-se mais às Didáticas,

"...pois estão sempre mostrando de que maneira trabalhar com o aluno e assim precisam da Psicologia". (4º ano, professora)

Outros dizem que a Psicologia está ligada a outras áreas:

"Alfabetização, ao Português, à Educação Artística, pois elas também nos ensinam a trabalhar com a criança respeitando sua individualidade". (4º ano, professora)

"Conteúdo e Metodologia de Matemática tem muito a ver com Piaget, devido à teoria do construtivismo". (2º ano, professora)

"História da Educação, todas as duas analisam a evolução do ser humano e biologia". (1º ano, auxiliar de escritório)

Segundo alguns alunos, a Psicologia se aproxima dos estágios:

"O estágio tem tudo a ver com a Psicologia, na organização do que fazer, porque fazer". (3º ano, professora)

As disciplinas mencionadas como mais próximas da Psicologia variam conforme o ano em que o aluno está, o que é natural e esperado.

É interessante pontuar que quase todos os alunos apresentaram pontos comuns entre a Psicologia e outras disciplinas do curso. Isso demonstra que, por menos que tenha havido até hoje um trabalho sistemático visando à consecução da interdisciplinaridade, esta tem ocorrido "naturalmente", pois constitui-se num princípio da aprendizagem humana, o que reforça a necessidade de aproveitar essa característica da aprendizagem dos alunos e torná-la a base da formação de professores.

## CONCLUSÃO

No presente trabalho não esgotamos as perguntas que podem ser feitas e nem as respostas possíveis de serem extraídas de um processo de ensino-aprendizagem. O que fizemos foi apontar sentidos que caracterizam uma experiência de ensino-aprendizagem, com a finalidade de contribuir para a construção de uma ação político-pedagógica organizada na área de Psicologia na Educação.

A experiência como professora da área de Psicologia no curso de Pedagogia do Campus Avançado de Catalão da Universidade Federal de Goiás constitui a questão fundamental na construção da história que este trabalho conta.

Incomodava-nos o fato de haver alunos do curso de Pedagogia que, no quarto ano, ao realizarem o estágio da disciplina Didática e Prática de Ensino de Psicologia da Educação, encontravam grande dificuldade para planejar e ministrar as aulas. Havia também uma queixa generalizada, por parte de alunos, de que a Psicologia era muito teórica. Tais questões provocavam-nos grande inquietação, o que nos motivou a realizar esse estudo para aprofundar a nossa compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem em Psicologia.

Através da pesquisa bibliográfica realizada pudemos concluir que o distanciamento com a prática pedagógica é a principal crítica apontada à Psicologia na Educação, ao mesmo

tempo que se afirma a importância da Psicologia, juntamente com outras áreas do conhecimento, como fundamento da Educação.

Além disso, pesquisando sobre o processo de constituição da Psicologia, sua interconexão com a Educação e com a escola, pudemos concluir que o seu nascimento como subárea da Filosofia se dá no bojo de um processo histórico que produz um novo tipo de racionalidade, direcionando as ações do indivíduo moderno que também é engendrado nesse mesmo processo. A "razão instrumental" que caracteriza a Idade Moderna se contrapõe à "razão contemplativa" dos tempos medievais.

Nesses termos, a Psicologia desenvolve-se a partir da necessidade de controlar a intromissão da subjetividade no processo de construção da ciência.

Essa lógica utilitária que possibilita o surgimento de discursos psicológicos, permite o aparecimento de uma nova forma de pensar e organizar a Educação e a escola, assim como a participação da Psicologia na Educação. Principalmente a partir da década de 20 até os anos 70, a Psicologia foi vista como aquela que poderia resolver os problemas da Educação, num primeiro momento através da psicomетria, depois, através dos testes e do ensino programado, etc.

A partir de meados da década de 70, esse tipo de compreensão e utilização da Psicologia passa a ser questionado diante da frustração de tal expectativa. Ao mesmo tempo buscou-se em outras áreas do conhecimento apoio para a atuação na área da Educação.

Atualmente, tenta-se estabelecer uma outra relação entre Psicologia e Educação. A Psicologia se apresenta como uma das áreas que fundamenta a ação educativa, assumindo o sujeito psíquico como sujeito histórico, multifacetado portanto.

Todos esses pontos se fazem presentes direta ou indiretamente na experiência de ensino-aprendizagem das disciplinas Psicologia da Educação I e II do curso de Pedagogia do CAC e constituíram-se em parâmetros para as análises que desenvolvemos neste trabalho.

Em relação à especificidade do Campus Avançado de Catalão, podemos concluir que a necessidade de rever o processo de ensino-aprendizagem de Psicologia se constitui tanto a partir de uma necessidade interna da própria área, quanto da realidade atual do Campus e do curso de Pedagogia.

O CAC nascido de um processo predominantemente político-partidário, tem crescido quantitativa e qualitativamente. Isso faz com que a atual organização administrativa e pedagógica inicial esteja sendo sistematicamente questionada, pois atualmente tem se constituído em impedimento para a concretização de um projeto de campus, elaborado por seus professores e alunos.

A estrutura do curso de Pedagogia, desde 1982, tem sido sistematicamente questionada e repensada em todo o Brasil, principalmente em torno da definição da identidade do pedagogo. Catalão tem participado ativamente dessa discussão. Atualmente, o curso de Pedagogia do CAC forma professores para atuarem nas

séries iniciais e disciplinas pedagógicas do 2º grau. Tal estrutura nos parece a mais adequada, uma vez que acreditamos que "a docência deve ser a base da formação do pedagogo". Isto não quer dizer que a atual realidade do curso de Pedagogia não necessite ser repensada no sentido de efetivar uma formação adequada à transformação da realidade educacional brasileira.

Como havia dito anteriormente, a necessidade de superar os problemas que surgem no processo de ensino-aprendizagem de Psicologia da Educação vai ao encontro das necessidades do CAC e do curso de Pedagogia, e também das necessidades específicas da área de Psicologia na Educação.

Ao analisarmos os programas de ensino das disciplinas Psicologia da Educação I e II dos anos de 1988 a 1991 e o discurso dos alunos de Pedagogia que estudaram nesses anos, encontramos sentidos que, justapostos, transformaram nossa hipótese inicial.

Dizíamos que os alunos não conseguiam aprender por causa da complexidade que caracteriza o objeto de estudo da Psicologia. Tal afirmação tornou-se equivocada a partir do momento em que constatamos que, contrariamente a isso, os alunos demonstraram que aprendiam. Disseram isso quando apresentaram definições de Psicologia, ao estabelecerem relações entre Psicologia e Educação, ao indicarem conteúdos do curso que lhes marcaram e ao apresentarem assuntos que, segundo eles, faltaram ser vistos e que consideraram importantes para a formação do pedagogo.

Por outro lado, a análise dos programas de trabalho mostrou um projeto de ensino que parece dificultar a compreensão do sujeito psíquico como sujeito histórico, por isso mesmo multifacetado, complexo. A complexidade do objeto de estudo da Psicologia pode estar indiretamente indicada quando constatamos que há um grande número de conteúdos que variam de programa para programa. Entretanto tal procedimento parece constituir uma junção aleatória de teorias, o que favorece a formação de uma compreensão da Psicologia como "colcha de retalhos". Tal procedimento não esclarece a dualidade estrutural (segundo Figueiredo (1991), quando tem objeto não é considerada ciência e quando é ciência perde seu objeto), que caracteriza a Psicologia desde sua origem e não esclarece o significado da diversidade de teorias em Psicologia.

Portanto, nos programas analisados não há indicação de um posicionamento claro em relação a essas questões. A referência à história da Psicologia e à discussão sobre a questão epistemológica constava apenas como subitem da introdução dos programas da disciplina Psicologia da Educação I e não havia indicação de bibliografia desses assuntos.

Na segunda parte de nossa hipótese, dizíamos que o outro problema que dificultava a aprendizagem dos alunos era o fato dos conteúdos de Psicologia estarem disseminados na prática educativa em geral. A utilização dos conhecimentos de Psicologia na Educação se dá através do trabalho de outras disciplinas, o que

parece exigir uma formação interdisciplinar na formação do pedagogo.

Quanto a isso fica claro, portanto, que os problemas advêm de questões que fogem da estrita competência da área de Psicologia. Isso está colocado na fala dos alunos quando apresentam definições do curso de Pedagogia e quando definem o que é a docência. Se a Psicologia não possui uma "prática concentrada" e está contida no trabalho de outras disciplinas, há a necessidade de que o aluno seja capaz de realizar essa conexão.

Podemos dizer então que a "prática" da Psicologia depende daquilo que o profissional for capaz de realizar, o que depende da orientação do curso como um todo e do sentido da docência no curso de Pedagogia.

Nesse sentido, os alunos que foram ouvidos avaliaram que o curso de Pedagogia é bom (desmitifica o papel da escola e sua relação com a sociedade). Mas, segundo eles, poderia ser melhorado: programas que não têm a ver com a Educação; muitos professores ensinam de uma forma a dificultar a assimilação do conhecimento; falta de intercâmbio entre a universidade e a prática docentes dos alunos que já são professores, etc.

Em relação aos programas de trabalho consultados, não identificamos pontos que indicassem uma preocupação com um trabalho interdisciplinar que favoreça uma aprendizagem autônoma. O que percebemos em relação aos programas foi que, apesar do objetivo estar colocado no sentido de reconhecer o aluno como

sujeito do conhecimento e de possibilitar-lhe a compreensão da multidimensionalidade do processo de aprendizagem, o restante dos itens não se apresentavam coerentes. Além disso, verificamos que em programas da mesma disciplina, ao mudar o professor, alterava também toda a seleção de conteúdos, o que pode indicar a inexistência de um eixo condutor de disciplinas dentro da própria área de Psicologia.

Os alunos, quando avaliam a relação entre outras disciplinas do curso de Pedagogia e a Psicologia, colocam que há pontos comuns em algumas disciplinas (por exemplo Didáticas, Alfabetização, Português, Educação Artística, Conteúdo e Metodologia da Matemática, etc), mas também apontam problemas que, segundo eles, dificultam tal relação, por exemplo: falta determinar sistematicamente o objetivo do curso de Pedagogia e a avaliação é feita de forma tradicional, prevalecendo a cobrança da memorização e um grande volume de provas.

Há problemas na aprendizagem de Psicologia e há problemas no ensino das disciplinas dessa área. Constatada tais questões, os problemas que motivaram a realização deste trabalho passam a ser vistos de forma diferente. Os problemas não se restringem à falta de aprendizagem dos alunos. Os problemas de aprendizagem que se apresentam são semelhantes àqueles problemas que se apresentam nos programas de trabalho. Isso nos permite questionar o tipo de ensino que se desenvolve em Psicologia.

Podemos afirmar que os alunos aprendem Psicologia,

mas não aprendem simplesmente repetindo o que é ensinado e nem tampouco aprendem como tem se projetado. Eles possuem um jeito próprio de aprender mas que não prescinde do que é ensinado, daí a importância de nosso trabalho.

Por outro lado, a forma como ensinamos precisa ser questionada. Se não estamos satisfeitos com a aprendizagem dos alunos, podemos buscar compreendê-la e transformá-la a partir daquilo que ensinamos e da maneira como temos ensinado, numa perspectiva que busque desvendar as conexões entre ensino e aprendizagem, captando seus sentidos pessoais e grupais.

Todas as conclusões que podemos extrair desse trabalho confirmam-nos a importância de dois conceitos que se encontravam no início deste trabalho como possibilidade: interdisciplinaridade e autonomia. A interdisciplinaridade entendida como meio que possibilita promover uma aprendizagem autônoma, ao mesmo tempo em que se vale dela para concretizar-se.

Enfim, queremos dizer, mais uma vez, que este trabalho apresenta uma história do processo de ensino-aprendizagem do curso de Pedagogia do Campus Avançado da Universidade Federal de Goiás em Catalão e que, nessa história, muitos pontos podem ser descobertos e outros aprofundados. Dentre aqueles que merecem ser aprofundados queremos destacar os seguintes: o processo que originou a fundação do Campus Avançado em Catalão e a caracterização da dinâmica de seu desenvolvimento, suas possibilidades futuras; em relação à representação dos alunos,

seria interessante mostrar como ela se forma e como se transforma; quanto ao ensino de Psicologia seria importante aprofundar a análise aqui realizada, indo além da consulta dos programas de trabalho, talvez realizando uma pesquisa mais longa de acompanhamento da execução do que é previsto nos programas; em relação à interdisciplinaridade, estabelecer mais precisamente os pontos de contato existentes entre a Psicologia e outras áreas de conhecimento do curso de Pedagogia.

Daí, podemos dizer que o presente trabalho não permite uma conclusão fechada. Finaliza percebendo que, a partir da história que foi escrita, muitas outras poderão surgir.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVITE, Maria Mercedes C. *Didática e Psicologia: crítica ao psicologismo na educação*. São Paulo: Loyola, 1981.
- BARBOSA, Ivone Garcia. *Psicologia sócio-histórica: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência*. Goiânia: UFG, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1991.
- BEE, Helen. *A Criança em Desenvolvimento*. 3 ed. São Paulo: Harbra, 1976.
- BIAGIO, Angela M.B. *Psicologia do Desenvolvimento*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BETTELHEIM, B. *A Psicanálise dos Contos de Fada*. Trad. de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRANCO, Lisandre Maria C. *A Psicologia ensinada e a Psicologia praticada: subsídios para a compreensão do papel do professor*. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Coletânea de Textos de Psicologia: psicologia da educação*. São Paulo: SE/CENP, 1990. v.1.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *A Ortografia na Escola e na Vida*. s.n.t.
- CARDOSO, Rosilene Lopes Rocha. *O Centro de Ensino Superior do Médio Araguaia: um projeto para o desenvolvimento e a integração regional-nacional*. Goiânia: UFG, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1990.

- CARRAHER, Terezinha et al. *Na Vida Dez, na Escola Zero*. São Paulo: Cortez, 1988.
- CASTORIADIS, Cornelius. Marxismo e teoria revolucionária. In: *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Trad. de Guy Reynaud. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p.11-201.
- COLL, César. As contribuições da Psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, Luci Banks (org.). *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987. p.164-97.
- D'ANDRÉA, Flávio. *Desenvolvimento da Personalidade: enfoque psicodinâmico*. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.
- DOMINGUES, Maria Hermínia da Silva; CALAÇA, Celina Ferreira. *Histórico da avaliação do curso de Pedagogia da FE/UFG*. Goiânia: UFG, 1992. (Mimeo.)
- FÁVERO, Maria de Lourdes A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de Professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992. p.53-71.
- FAZENDA, Ivani. Interdisciplinariedade: definição, projeto pesquisa. In: \_\_\_\_\_. *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Cortez, 1991. p.15-8.
- FERREIRA, May Guimarães. *Psicologia educacional: análise crítica*. São Paulo: Cortez, 1986.
- FIGUEIREDO, Luís Cláudio M. *Matrizes do Pensamento Psicológico*. Petrópolis: Vozes, 1991.

- FREITAG, Bárbara. *Sociedade e Consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo: Cortez, 1984.
- GOULART, Iris Barbosa. *Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- GUIMARÃES, Ged. O currículo aprovado e implantado não foi implementado. In: SOARES, Marcelo; DOURADO, Luiz, GUIMARÃES, Ged. *Avaliação do currículo do curso de Pedagogia: Campus Catalão/UFG*. Maio 1992. (Mimeo.)
- JAPIASSU, Hilton. *Introdução à Epistemologia da Psicologia*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Interdisciplinariedade e Patologia do Saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LANE, Silva T.M. A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In: \_\_\_\_\_. *Psicologia Social: o homem em movimento*. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. p.10-9.
- LIBÂNEO, José Carlos. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: SILVA, T.M.Lane (Org.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. p.154-80.
- LINHARES, Célia F. S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação dos Professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992. p.9-36.
- MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad. de Gaetano Lomonaco. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989. p.11-311.

- MARX, Melvin H., HILLIX, William A. *Sistemas de Psicologia*. In: *Sistemas e Teorias em Psicologia*. Trad. de Álvaro Cabral. 8 ed. São Paulo: Cultrix, 1991. p.121-363.
- MASSIMI, Marina. *História da Psicologia Brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU, 1990.
- MERANI, Alberto. *Psicologia e Alienação*. Trad. de Rachel Gutiérrez. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- MILLOT, Catherine. *Freud Antipedagogo*. Trad. de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- MELLO, Guiomar Namó. *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MUELLER, F. *História da Psicologia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.
- PATTO, Maria Helena S. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- PENNA, A. G. *História das Idéias Psicológicas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1974.
- PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos Cedes*. Campinas, n.24, p.32-43, jul.1991.

RAPPAPORT, Clara Regina (Coord.). *Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: EPU, 1982. 4v.

SAVIANI, Demerval. A Pedagogia histórico-crítica e a educação Escolar. In: BERNARDO, Maristela Veloso C. (Org.). *Pensando a Educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional*. São Paulo: UNESP, 1989. p.23-33.

SNYDERS, Georges. *A alegria na Escola*. Trad. de Berta H. Guzovitz e outros. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1987.

TAVARES, Dirce B. Aspectos da história desse livro. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Cortez, 1991. p.27-31.

THOMPSON, E.P. *A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros: uma crítica do pensamento de Althusser*. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TUNES, Elisabeth. Uma Psicologia para ao ensino de 1º e 2º graus. In: BERNARDO, Maristela Veloso C. (Org.). *Pensando a Educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional*. São Paulo: UNESP, 1989. p.49-52.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa. Fixa o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás. Resolução n. 207 de 27 jan. de 1984. (Mimeo.)

URT, Sonia da Cunha. *A psicologia na educação: do real ao possível*. São Paulo: PUC, 1989. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.

VERNANT, Jean-Pierre. História e Psicologia. *Con(s)Ciência*.  
Vitória da Conquista, a v.2, n.1, p.175-191, jul/set. 1991.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. Trad. de José Cipolla  
Neto e outros. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YAMAMOTO, Oswaldo H. *A crise e as alternativas de Psicologia*. São  
Paulo: EDICON, 1987.

ANEXO

## APRESENTAÇÃO

Este questionário faz parte de uma pesquisa que tem por objetivo conhecer melhor o que pensam os estudantes de Pedagogia a respeito da área de Psicologia no curso de Pedagogia.

Todas as respostas que forem dadas serão consideradas. É muito importante que todas as perguntas sejam respondidas com atenção, sinceridade e seriedade.

É muito importante também o preenchimento dos dados de identificação, porém, não é necessário colocar nome.

Espera-se a colaboração de todos os estudantes de Pedagogia.

Área de Psicologia do Curso de Pedagogia



**QUESTÕES:**

1. Qual é o papel do curso de Pedagogia para o trabalho no magistério?
2. Como é ser professor nos dias atuais?
3. Na sua opinião, o que é Psicologia?
4. Como você percebe a relação entre Psicologia e Educação?  
(Explique sua resposta)
5. Como você avalia a participação das disciplinas Psicologia da Educação I e II no curso de Pedagogia?
6. Nos cursos de Psicologia da Educação I e II foram trabalhados assuntos que tenham marcado você? Quais? Por quê?
7. Nos cursos de Psicologia da Educação I e II ficou faltando alguma coisa que você gostaria de ter estudado mas não estudou?
8. Em relação ao trabalho de professor, dê exemplos de situações que você considera serem utilizados os conhecimentos de Psicologia.
9. Como você entende o relacionamento entre as disciplinas do curso de Pedagogia?
10. Das disciplinas que você cursou ou está cursando, haveria algo que se relaciona com Psicologia?  
(Explique sua resposta)
11. Existe relação entre as teorias psicológicas estudadas e o trabalho de professor?  
(Explique sua resposta).