
A Psicologia da Educação na formação docente

Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Mestre em Educação – Uninove;
Docente na pós-graduação *lato-sensu*
em Psicopedagogia – Uninove.
São Paulo – SP [Brasil]
ligia@uninove.br

Pretende-se, com este artigo, apresentar três aspectos que têm sido discutidos pelos pesquisadores que estudam a Psicologia da Educação e que têm contribuído para o ensino dessa disciplina nos cursos de formação de professores: a concepção de homem, a multiplicidade de correntes teóricas que integram essa disciplina e a relação entre teoria e prática pedagógica.

Palavras-chave: Complexidade. Formação de professores.
Psicologia da Educação.

1 Introdução

A interlocução entre psicologia e educação há muito tempo é tema de debates entre os profissionais que trabalham com formação de professores e buscam, na disciplina Psicologia da Educação, contribuições relativas ao desenvolvimento e ao processo ensino/aprendizagem para o fazer pedagógico. A literatura especializada aponta que os conhecimentos psicológicos contribuem para a prática educativa e que essa disciplina deve fazer parte do currículo básico das licenciaturas.

Neste artigo, serão apresentados três aspectos cuja avaliação pelos docentes que ministram a disciplina Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores julgamos importante: a concepção de homem, a multiplicidade de correntes teóricas que integram a disciplina e a relação entre teoria e prática pedagógica.

Acredita-se que discutir a concepção de homem com o aluno em formação poderá levá-lo a perceber-se como sujeito concreto, produto das relações sociais, e que suas capacidades individuais não são dadas apenas pela natureza, mas construídas na relação com o contexto histórico. Ao estudar as diversas concepções teóricas, é possível que o aluno apreenda, de maneira abrangente, os conteúdos desenvolvidos na disciplina Psicologia da Educação, tendo em vista que cada abordagem poderá contribuir para que adquira uma visão mais ampla e crítica da disciplina, sem desvincular-se da realidade social. Quanto à relação entre teoria e prática, entendemos que, ao abordar as diferentes correntes teóricas, deve-se levar em consideração a realidade das escolas, possibilitando que o futuro professor traga para discussão elementos de sua prática cotidiana.

2 Concepção de homem

O primeiro aspecto refere-se à forma de conceber o ser humano. Para elucidar essa questão, é necessário recorrer à história da Psicologia.

No século XIX, a burguesia moderna ganha importância como classe social, e as transformações decorrentes dessa ascensão passam a refletir na ciência e na Psicologia. Assim, enfatizam-se a razão e a liberdade do homem, características que possibilitariam a transformação do mundo objetivo. A ênfase no próprio homem também contribuiu para o crescimento da burguesia cedendo lugar a uma ciência com base na razão.

Surge, dessa forma, a ciência moderna: experimental, empírica e quantitativa. Além disso, Bock (2002) resalta outras características também determinantes da ciência do século XIX: é positivista, porque se baseia no observável; racionalista, porque enfatiza a razão como possibilidade de descobrir as leis da natureza; mecanicista, porque tem como base a idéia do funcionamento regular do mundo; associacionista, porque acredita que as idéias se organizam na mente por meio de associações, produzindo o conhecimento; atomista, por acreditar que a organização das partes forma o todo, e determinista, por pensar o mundo como um conjunto de fenômenos de causa e efeito que podem ser descobertos pela razão humana. Com base nessas concepções, Wundt, em 1875, caracterizou a psicologia como ciência que tinha um objeto próprio: a experiência consciente. Segundo Bock (2002, p. 16),

[...] Wundt reconhecia o caráter básico dos elementos da consciência (atomismo), mas se diferenciava do associacionismo por pensar a consciência como processo ativo na organização de seu

conteúdo pela força de vontade. Concebia o indivíduo ao mesmo tempo como criatura e como criador [...]

Como Wundt não dispunha de instrumentos metodológicos para resolver as contradições do homem apontadas pelas diferentes correntes, propôs duas psicologias, uma experimental e outra social, para solucionar a separação entre “[...] natural e social; autonomias e determinação; interno e externo [...]” (BOCK, 2002, p. 16).

Os seguidores de Wundt escolheram uma das extremidades dessa dicotomia. Titchener entendeu o homem dotado de uma estrutura capaz de fazer que a experiência se torne consciente; James enxergava-o como um organismo que se adapta a determinado ambiente; o comportamentalismo o concebia como resultado de condicionamentos, a Gestalt deu ênfase às experiências vividas pelo ser humano e a psicanálise valorizou forças desconhecidas e não dominadas, mas que também constituem o homem.

Todas essas abordagens tentaram compreender o ser humano e sua relação no mundo, mas nenhuma delas superou o mecanicismo, que entendia o homem como uma máquina dotada de funcionamento próprio, e o determinismo, por subentender causas e efeitos que observamos.

As diferenças entre essas perspectivas teóricas ocorrem quando contrabalançamos os dois lados: “interno/externo; psíquico/orgânico; comportamento/vivências subjetivas; natural/social; autonomia/determinação”. Ao enfatizar-se apenas um dos lados, não é possível compreender o fenômeno psicológico, pois fica sempre faltando o seu oposto. Bock (2002, p. 17) afirma que “[...] esses elementos são a contradição presente do fenômeno psicológico; enquanto não assumirmos esse movimento existente

no interior do próprio fenômeno, não avançaremos na sua compreensão [...]”

Partindo desse pressuposto, entendemos que a teoria da complexidade, com ênfase em Edgar Morin (2003a), apresenta uma perspectiva crítica para a compreensão do fenômeno psicológico, pois rompe com o pensamento linear e com os processos que fragmentam o conhecimento; opõe-se aos mecanismos reducionistas, incorporando as diferentes formas de pensar; considera as influências do meio externo e interno; enfrenta a incerteza e a contradição e propõe uma concepção de homem trinitário, da qual compartilhamos. Para Morin (2003b), se pensarmos a sociedade e o sujeito de maneira determinista, este desaparecerá.

O autor propõe uma definição de sujeito, partindo de uma base “bio-lógica”, e, para isso, admite que a idéia de autonomia é inseparável da de auto-organização. Para Morin, a autonomia depende do meio em que o homem está inserido, seja ele biológico, cultural ou social. Afirma que os seres humanos, como culturais e sociais, só podem “[...] ser autônomos a partir de uma dependência original em relação à cultura, em relação a uma língua, em relação a um saber [...]” (2003b, p. 118).

Também explica que, para entender o conceito de sujeito, é necessário compreender o de indivíduo. Ressalta que, na história do pensamento biológico, houve duas tendências contrárias. Para uma, a única realidade é o indivíduo; para a outra, a espécie. Morin salienta que as duas noções são complementares. O indivíduo é, ao mesmo tempo, produto e produtor. Nesse sentido, afirma:

[...] Assim também, quando se considera o fenômeno social, são as interações entre indivíduos que produzem a sociedade; mas a sociedade, com sua cultura,

suas normas retroage sobre os indivíduos humanos e os produz enquanto indivíduos sociais dotados de uma cultura. (MORIN, 2003b, p. 119).

Petraglia (1995), citando Morin, ressalta que cada indivíduo é único em sua anatomia, fisiologia, comportamento, inteligência. É essa individualidade que o distingue dos demais. Sujeito é o “eu”, pois é capaz de posicionar-se no centro do mundo, ocupando seu próprio espaço. Aponta que a concepção de homem de Morin é complexa, então esse “eu” precisa relacionar-se com o ‘tu’, pois ambos fazem parte do mundo.

Assim, o sujeito manifesta-se com o mundo, é auto-organizador, capaz de transformar-se sempre. Nesse sentido, relata a autora, “[. . .] essa capacidade pressupõe outras características fundamentais para o desenvolvimento do processo auto-organizador, como autonomia, individualidade, incerteza, ambigüidade e complexidade” (PETRAGLIA, 1995, p. 58).

A noção de sujeito proposta por Morin, segundo Petraglia (1995), revela-se ao mesmo tempo subjetiva e biológica e não pode ser restringida a uma concepção humanista, nem metafísica e, muito menos, anti-metafísica, mas compreende a junção de todas elas.

Ao abordar a concepção de homem, Morin (2003a) busca compreender “que a unidade é múltipla e que o múltiplo é uno”. Salienta que o ser humano possui uma unidade genética comum a todos e uma identidade cultural parecida comum ao seu meio. Dessa forma, a cada situação o ser humano age de forma semelhante à sua cultura e expressa sua afetividade de forma única.

O autor ressalta que o homem possui três naturezas inseparáveis: em primeiro lugar, somos indivíduos; em segundo, pertencemos à espécie *homo sapiens*; em terceiro, somos seres sociais. De acordo

com Morin (2003a, p. 52), o homem é um “[. . .] ser plenamente biológico, mas, se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível.” O autor assim exprime: “[. . .] A sociedade vive para o indivíduo, o qual vive para a sociedade; a sociedade e o indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e para a sociedade [. . .] todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”, (MORIN, 2003a, p. 54-5).

Para Morin (2003a), o homem integral é dotado de sabedoria e de loucura. É o homem *sapiens-demens*, que possui suas possibilidades e limitações. Petraglia (2001, p. 25), citando Morin, escreve:

[. . .] Essa concepção explica o ser humano que concentra em si a ambigüidade e a incerteza, entre o cérebro e o ambiente, a objetividade e a subjetividade e o real e o imaginário. No homem e na mulher, na criança e no adulto estão presentes a afetividade, a inteligência, o sonho, a alegria, a tristeza, a fantasia, o acerto, o erro, a *ubris*, entendida aqui como o excesso e o desmedido, enfim, todos os aspectos que por si fazem parte da história humana.

Visto dessa forma, concordamos que temos de levar em consideração que as autonomias individuais não são oferecidas apenas pela natureza, mas também construídas na relação com o mundo físico e social. Sob essa perspectiva, deixaremos de ter uma concepção de homem com base somente na natureza humana e passaremos a enxergar e entender a condição humana.

Morin (2003a) salienta que o entendimento da condição humana é um dos buracos negros que

precisam ser superados. Ele afirma que o homem não pode ser visto de forma fragmentada, ou seja, é, ao mesmo tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Nesse contexto, apesar de ser múltiplo, é parte de uma unidade. Isso significa que o ser humano possui os elementos genéticos e culturais de nossa diversidade; portanto, temos de enxergá-lo como tal.

Para Morin (2005, p. 19), o ser humano é “[...]100% biológico e 100% cultural [...]” carrega a herança genética e, ao mesmo tempo, o “*imprinting*” e a norma de uma cultura.” Ressalta que os humanos são marcados pelo *imprinting* cultural desde o nascimento, a princípio pela família, depois pela escola, em seguida pela universidade e, por último, pela vida profissional.

Segundo Morin (2003a, p. 47), “[...] interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo [...]” levantando questões como: quem somos? De onde viemos? Onde estamos? Para onde vamos? Para isso temos de reconhecer não só nossa identidade terrena física e biológica, mas também psicológica, sociológica e cultural. Para o autor, se somos natureza, somos também cultura; se somos indivíduos, somos também sociedade. Assim, aprender a condição humana requer a inclusão do homem na realidade social.

Concordamos que a disciplina Psicologia da Educação é uma ferramenta importante na formação docente, pois é também por meio dos conhecimentos psicológicos que o futuro professor terá uma visão de como ocorrem os processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento, fundamentais a quem se propõe trabalhar com crianças e jovens.

No entanto, entendemos que, quando ensinamos Psicologia da Educação, não podemos desconsiderar a diversidade humana, sem esquecer

também a unidade. De acordo com Morin (2003a), a diversidade engloba também os aspectos psíquicos, afetivos, intelectuais e sociais, que precisam ser contemplados para que o homem não seja reduzido apenas a aspectos biológicos.

Acreditamos que esse olhar reducionista pode ser um dos fatores responsáveis pela psicologização ainda existente em nossas escolas. A culpa pelo fracasso escolar recai sobre o aluno e suas famílias. A disciplina Psicologia da Educação busca abordar com os futuros professores este homem complexo para evitar que nossas crianças sejam rotuladas e encaminhadas aos diferentes profissionais da saúde, muitas vezes sem necessidade alguma.

3 Multiplicidade das concepções teóricas

O segundo aspecto importante que deve ser destacado no ensino da Psicologia da Educação na formação de professores diz respeito à multiplicidade de concepções teóricas que discutem os processos de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento.

A partir do século XX, mais precisamente em 1910, surgem as teorias psicológicas que subsidiam a educação passam a nortear novas concepções de educação que, por sua vez, influenciam as práticas pedagógicas. Nessa época, dava-se ênfase na teoria da Gestalt, apoiada nos estudos de Koffka, Wertheimer e Kohler, seguida pela behaviorista. Em seguida pela teoria de Ausubel, de Bruner, de Rogers, de Piaget, de Wallon, de Vygotsky e psicanálise freudiana.

Apesar das controvérsias existentes entre a psicologia e a educação, os conhecimentos produzidos pela psicologia estavam dirigidos aos processos do desenvolvimento e da aprendizagem, visando intervir no cotidiano escolar. Assim, interessava à

educação dispor dos conhecimentos psicológicos para utilizá-los na prática educativa. Nesse contexto, cada teoria trouxe conhecimentos importantes para a área educacional, com implicações nos processos de ensino e de aprendizagem escolar que não podem ser desconsideradas.

Saisi (2003) salienta que as diferentes concepções teóricas ensinadas pelos formadores de educadores na disciplina Psicologia da Educação são relevantes para o processo de formação e devem ser trabalhadas com os alunos na sua globalidade, pois cada uma delas traz contribuições efetivas à prática pedagógica. Nesse sentido, ressalta:

Não transmiti-las significa informar parcialmente o aluno sobre o assunto. É da função do docente de toda e qualquer disciplina o compromisso de apresentar o fenômeno, objeto de estudo, de modo fiel às suas características, para que a apreensão desse conhecimento pelo aluno se dê em bases as mais próximas possíveis do real [...] (SAISI, 2003, p. 88).

A autora complementa salientando que, ao apresentarmos as diferentes abordagens da ciência psicológica, divididas por correntes apoiadas no contexto social, estaremos contribuindo para que o futuro professor forme uma concepção geral de ciência, pois esta tem por “[...] pressuposto um conhecimento provisório, inacabado, questionável e limitado, no sentido de explicar apenas parte da realidade e consistir tão somente em instrumentos relativos pelos quais são feitas apreensões aproximadas da realidade [...]” (SAISI, 2003, p. 88).

Larocca (1999, p. 138) também defende a idéia de que a

[...] pluralidade teórica é importante na formação, pois, nela subsiste a contradição, a possibilidade de crítica e de superação; a contextualização histórica e epistemológica das teorias amparada na reflexão consciência-mundo, supõe o embasamento crítico necessário à coerência na pluralidade e desta em relação ao propósito de uma educação cidadã.

Apesar de admitir que a pluralidade teórica é essencial na formação do professor, trazendo contribuições para a prática educativa, a autora deixa claro que não se deve fazer uma “miscelânea epistemológica”, mas tratar de forma crítica os conhecimentos produzidos pela Psicologia da Educação. Complementa ressaltando que o futuro professor deve saber “[...] em que condições históricas aquele conhecimento foi produzido, ‘a que’ ou ‘a quem’ ele serve e como pode ser utilizado para interpretar e interferir na prática pedagógica [...]” (LAROCCA, 1999, p. 20).

Para a autora, essa pluralidade teórica levanta três pontos que merecem reflexão. O primeiro é que essa diversidade surgiu com o nascimento da disciplina; portanto, negá-la equivale a desconsiderar a construção histórica do conhecimento psicológico. O segundo, citando Gabby Jr. (1999, p. 23), é que não existe psicologia, e sim ‘psicologias’; assim, “cada teoria psicológica constitui o seu objeto de maneira diferente”. O terceiro refere-se ao referencial que deve amparar a prática pedagógica do professor. Se o formador de professores privilegiar uma abordagem em detrimento da outra, o futuro professor não terá acesso à totalidade dos conhecimentos produzidos, e esta não é tarefa das instituições superiores.

Souza e Kramer (1991) ressaltam que muitas vezes os profissionais não têm clareza das teorias

que podem ajudá-los em determinada situação. Elas salientam que as interpretações feitas pelos diferentes profissionais sobre as diversas situações que vivem no cotidiano dependem não só dos conhecimentos adquiridos na área, mas também da história de vida e experiência profissional de cada um. Nessa perspectiva, as autoras apontam que “[...] é falaciosa a busca de um conhecimento mais acabado, verdadeiro ou inquestionável: ao procurá-lo, o que provavelmente encontramos será um conhecimento cristalizado, mofado e aprisionador [...]” (SOUZA; KRAMER, 1991, p. 70).

Entendemos que não devemos abandonar descobertas científicas importantes, seja de Piaget, Wallon ou Skinner, pois cada um deles vivenciou momentos históricos diversos, trazendo contribuições diferentes que nos ajudam a pensar a realidade com que nos defrontamos diariamente. Nesse aspecto, agir opondo-se ou ocultando os conhecimentos seria o mesmo que negar a história.

Acreditamos que nenhuma abordagem desqualifica a outra, e sim apresenta meios para que os professores possam trabalhar de acordo com as questões que a realidade impõe a cada novo momento, indicando novas formas de ver e entender o mundo e o homem.

Se uma teoria não é a chegada nem a solução, mas o ponto de partida para resolver um problema, não é possível apresentá-las aos alunos como “receitas prontas”, pois corre-se o risco de cair em modismos que, em vez de ajudar, acabam prejudicando e confundindo ainda mais os futuros docentes. Foi o que aconteceu recentemente com o construtivismo¹.

Quanto mais as universidades e os sistemas de ensino confundirem as cabeças dos professores com teorias redentoras, supostamente dotadas de capacidade de

resolver os problemas educacionais [...] menos contribuições efetivas estarão sendo dadas a uma educação democrática e, portanto, de qualidade. É crucial que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido nos vários campos, mas é preciso dimensionar esse conhecimento na provisoriedade que o caracteriza, superando modismos apressados, classificações levianas da prática escolar e propostas de mudanças rápidas e superficiais. Do contrário, mais uma vez gato será comprado por lebre e, novamente, a criança e o professor serão responsabilizados pelo fracasso. (SOUZA; KRAMER, 1991, p. 70).

Apesar dessas observações, as autoras ressaltam que muitas concepções, de acordo com o momento, têm sido priorizadas nas propostas educacionais. Complementam, afirmando que esse fato aconteceu com Piaget e ocorre atualmente com Vygotsky. Nesse sentido, ressaltam:

Não se podem desconsiderar as contribuições de Piaget, da mesma forma que não se pode difundir a obra ou o pensamento de Vygotsky como se fosse a única e última palavra dita sobre o desenvolvimento infantil e sobre o trabalho com a criança. Não devemos, nesse sentido, repetir com Vygotsky, nos anos 90, o que foi feito com a obra de Piaget nos anos 70 [...]. Simultaneamente, não podemos menosprezar agora o trabalho de Piaget, nem ‘jogá-lo fora com a água do banho’ [...] (SOUZA; KRAMER, 1991, p. 70).

Concordamos com as idéias das autoras de que, se quisermos contribuir na formação de futuros professores críticos, não deveremos optar por abordar apenas um referencial, e sim trabalhar com a multiplicidade que a própria ciência oferece, pois cada corrente elabora diferentes explicações para a complexa dinâmica vivida nas escolas.

Quando o professor elogia um aluno por um comportamento adequado ou o pune por não ter feito as tarefas, está utilizando conceitos do behaviorismo. Quando avalia as necessidades de cada um e considera a realidade da escola onde trabalha, utiliza-se da psicologia sócio-histórica, e ao elaborar as atividades avaliando o que o aluno pode ser capaz de fazer, vale-se da teoria piagetiana. Portanto, desconsiderá-las seria negar aquilo que a ciência produziu e produz para a humanidade.

4 Relação entre teoria e prática

O terceiro aspecto importante a ser discutido pelos docentes da disciplina Psicologia da Educação na formação de professores refere-se à forma como os conhecimentos adquiridos por meio das concepções teóricas apontadas podem ser trabalhados na prática.

Sadalla et al. (2002) e Freitas (2000) salientam que a crítica à dicotomia entre teoria e prática se deve ao formato das licenciaturas que persiste desde sua criação, no fim da década de 1930, com a fundação das faculdades de filosofia. Esse fato decorre da estrutura das licenciaturas, que funcionavam com base na fórmula 3+1: nos três primeiros anos de curso, os alunos aprendiam os conteúdos das matérias que iriam lecionar depois de formados e, somente no último ano, tinham acesso às disciplinas pedagógicas, entre as quais a Psicologia da Educação.

Sadalla et al. (2002) retomam a idéia de que esse modo de formação é chamado de modelo de racionalidade técnica, pois o professor põe em prática os conhecimentos aprendidos. Nesse sentido, o estágio não é considerado espaço de vivência, e sim para o futuro professor aplicar seus conhecimentos técnicos. Esse modelo, de acordo com as autoras, fez com que as licenciaturas ficassem desacreditadas. Salientam que, atualmente, existe um novo modelo de formação – o de racionalidade prática – que oferece ao professor autonomia para refletir sobre sua prática e tomar decisões. Esse modelo, porém, acaba privilegiando a prática, o que também não favorece a formação do aluno.

Visto dessa forma, Sadalla et al. (2002, p. 69) ressaltam que “[...] o que se ensina é uma Psicologia abstrata e modeladora que não consegue de maneira eficaz estabelecer a ponte entre modelos explicativos e o concreto vivido [...]” As autoras complementam, ressaltando que os alunos entendem as teorias, mas não conseguem pô-las em prática. Dessa forma, a Psicologia da Educação pouco colabora para a formação do futuro profissional.

Qual a solução encontrada pelos pesquisadores da área para articular teoria e prática na Psicologia da Educação? Sadalla et al. (2002) mostram que, diante dessa necessidade, a Psicologia da Educação só fará a articulação no momento em que penetrar na realidade, em diálogo com a prática que o professor vivencia no seu fazer pedagógico. Assim, nos cursos de formação de professores, deve-se ir além de uma abordagem teórica, apoiando-se em uma abordagem teórico-prática. As autoras salientam que isso só será possível se quem ensina Psicologia da Educação penetrar na realidade educacional, dialogando com a prática que cada professor vivencia no seu dia-a-dia. Nesse sentido, Sadalla et al. (2002) comentam que

Nas aulas de Psicologia Educacional os alunos devem aprender e refletir acerca das condições em que se apropriam dos conhecimentos científicos psicológicos; se deparar com situações que promovam a intervenção e criatividade do professor; ter consciência das implicações das abordagens que estão aprendendo; e, ainda, ter conhecimento das estruturas e dos contextos que compartilha a partir da contribuição de determinadas teorias (p. 75).

Ao proporem a articulação entre teoria e prática, Pereira et al. (2002, p. 189) sugerem “[...] que os cursos de formação devem contemplar situações didáticas em que os futuros professores tenham a oportunidade de mobilizar conhecimentos de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências [...]”

Concordamos com os autores porque, como docentes, também percebemos que, quando articularmos a realidade educacional dos discentes com os conhecimentos psicológicos tratados, ela se reveste de sentido, propiciando a participação da maioria dos alunos. Percebemos que essa articulação ocorre principalmente com aqueles que já atuam na educação básica, pois vivenciam no cotidiano situações que foram elucidadas pelos teóricos estudados.

Muitas vezes, alunos trazem problematizações e vivências do cotidiano para a sala de aula, o que contribui muito para o entendimento das teorias psicológicas. Acreditamos que essas experiências devam ser valorizadas e discutidas, pois constituem excelente recurso pedagógico e servem de apontamentos para aqueles que ainda não são docentes.

Salientamos que se deve tomar cuidado para que as discussões das vivências dos alunos não se limitem apenas ao senso comum, o que acaba por desprivilegiar qualquer área do conhecimento. Elas precisam estar atreladas às teorias e ser trabalhadas com base em dados científicos.

Azzi et al. (2002, p. 195) ressaltam que, se trabalharmos apenas de forma teórica, sem conexão com a realidade, dificilmente o futuro professor conseguirá estabelecer relações. Nesse sentido, salientam as autoras:

[...] É preciso que durante o processo de formação o aluno tenha oportunidade de trabalhar com questões originadas dos problemas propostos pela realidade educacional, promovendo a problematização dessa realidade e buscando, nas teorizações da Psicologia e de outras áreas do conhecimento, explicações para análise e discussão de algumas soluções que esses problemas impõem.

Para Libâneo (2004, p. 89), os cursos de licenciatura devem integrar os conteúdos ensinados nas diferentes disciplinas com situações da prática, para que os futuros professores, ao se defrontarem com os problemas, busquem soluções com a ajuda da teoria. Para ele, “[...] a prática é a referência da teoria; a teoria, o nutriente de uma prática de melhor qualidade.” A esse respeito, Azzi e Batista (2000, p. 156) salientam que

A articulação teoria e prática no processo de formação docente é possível [...] a prática, mesmo que apreendida a partir de alguns fragmentos, seja um fio condutor para a construção da teorização, compre-

endendo os diferentes cenários das explicações psicológicas e seus impactos na prática psicológica.

Acreditamos que detectar a limitação que a Psicologia da Educação apresenta quanto à dicotomia teoria e prática seja fundamental, porém sabemos que as soluções não virão de imediato e que cada um de nós tem sua parte a cumprir nesse processo. Uma vez detectadas, essas limitações servirão de mola propulsora para que nós, psicólogos, pesquisadores e professores da disciplina, reflitamos sobre elas, para poder, na medida do possível e da realidade na qual atuamos, transformar nossa ação pedagógica. Sob esse ponto de vista, comungamos das idéias de Pereira, Almeida e Azzi (2002, p. 198), ao afirmarem que

O professor aprende a ser professor refletindo sobre sua prática, problematizando-a, distinguindo as dificuldades que ela apresenta, pensando alternativas de solução, observando as reações dos alunos. Só com um trabalho que tem em vista um ensino problematizador que o futuro professor tem a oportunidade de trabalhar a integração entre teoria e prática ao longo da sua formação.

5 Considerações finais

Neste texto destacaram-se três aspectos que julgamos importantes apresentar principalmente àqueles que ministram a disciplina Psicologia da Educação. Nossa prática clínica aponta que nossas crianças e jovens são encaminhados para psicoterapia e/ou atendimento psicopedagógico sem

necessidade, pois o que ainda prevalece é a visão fragmentada de homem como se ele fosse constituído apenas por fatores biológicos e não se leva em consideração, em muitos casos, os demais aspectos que compõem o ser humano.

No que se refere à multiplicidade teórica das correntes psicológicas, entendemos que o discente deve aprender as diferentes teorias, pois cada enfoque teórico oferece subsídios para a prática pedagógica.

No entanto, para entendimento dos referenciais da psicologia faz-se necessária que seja articulada com a prática, caso contrário, o discente não entende o porquê dos conceitos e, como utilizá-los no cotidiano escolar. Problematizando a realidade e discutindo situações que ocorrem no cotidiano, a teoria faz sentido e os conceitos são melhor apreendidos.

The educational psychology in teacher training

In this article, it is intended to present three aspects that have been argued by the researchers that study Educational Psychology, which have contributed with the education of this discipline in the courses of training of teachers: the conception of human, the multiplicity of theoretical chain that integrates this discipline, and the relation between theory and pedagogical practice.

Key words: Complexity. Educational Psychology. Teacher's training.

Nota

- 1 “Teoria que implica ter uma prática pedagógica com base não apenas na simples transmissão do conhecimento [...] mas tratar a prática pedagógica como uma investigação, como uma experimentação” (MACEDO, 2002, p. 36).

Referências

- AZZI, R. G.; BATISTA S. H. S. S. da; SADALLA, A. M. F. A. (Org.). *Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia* Campinas/SP: Alínea, 2000.
- _____.; _____. (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- BOCK, A. M. B. (Org.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREITAS, H. C. L. de. Prefácio. In: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. S. da; SADALLA, A.M.F.A (Org.). *Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia* Campinas/SP: Alínea, 2000.
- LAROCCA, P. *Psicologia na formação docente*. Campinas/SP: Alínea, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MACEDO, Lino de. *Ensaios construtivistas*. São Paulo: Casa do psicólogo. 2002.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2003a.
- _____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.
- _____. *O método seis: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- PEREIRA, M. A. L.; ALMEIDA, P. C. A. de; AZZI, R. G. A dimensão teórico-prática da psicologia educacional na formação de professores: a metodologia da problematização como desencadeadora da articulação entre teoria e prática In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A.; (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- PETRAGLIA, I. C. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- _____. *Olhar sobre o olhar que olha: complexidade, holística e educação*. Petrópolis/RJ Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- SADALLA, A. M. F. A. de; BACCHIEGGA, F.; PINA, T.A.; WISNIVESKY, M. Psicologia. Licenciatura e saberes docentes: identidade, trajetória e contribuições In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.
- SAISI, N. B. A Psicologia da Educação na formação do pedagogo: o movimento da disciplina de 1972-1990 e sua articulação com o contexto histórico-cultural In: Psicologia da Educação. *Revista do programa de estudos pós-graduados*, n. 17, PUC, São Paulo, 2003.
- SOUZA, S. J.; KRAMER, S. O debate Piaget e Vygotsky e as políticas educacionais. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, n. 77, maio 1991.

recebido em jul. 2008 / aprovado em nov. 2008

Para referenciar este texto:

VERCELLI, L. de C. A. A Psicologia da Educação na formação docente. *Dialogia*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 223-233, 2008.
