

O Saber Psicológico e a Docência:

Reflexões sobre o Ensino de Psicologia na Educação

Apresentam-se, neste artigo, algumas reflexões sobre um dos campos de atuação do psicólogo: o ensino de Psicologia na formação profissional de professores. Discutem-se os paradigmas da profissionalização de professores, o papel auxiliar da Psicologia na Educação, a necessidade de pluralidade e contextualização teórica, o resgate da articulação teórico-prática bem como muitos problemas envolvidos em tais questões.



Priscila Larocca

Professora Assistente do Departamento de Educação da UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa - Paraná. Mestre e Doutoranda em Psicologia Educacional pela UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

60



Desirée Estevam Sales Rosa

Recentemente esta revista publicou um interessante e oportuno artigo de uma professora de Psicologia - Maria Teresa Castelo Branco, que, ao considerar o contexto de mudança presente na realidade social, apresentou reflexões sobre novas demandas pelo trabalho do psicólogo no Brasil.

Na leitura de seu texto, depara-se com uma afirmação: a de que as pesquisas vêm mostrando que o psicólogo, quando não trabalha em consultório, tem grande dificuldade em definir sua identidade (Castelo Branco, 1998, p.33).

Pensando no caso dos psicólogos que trabalham “ensinando” Psicologia a futuros professores nas licenciaturas ou atuando em projetos de formação permanente de professores junto às redes de ensino fundamental e médio, a reflexão sobre identidade continua importante.

Evidentemente, muitos concordarão que o ensino de Psicologia como componente da qualificação profissional de educadores não pode e nem deve, envolver as mesmas finalidades portadas pela clínica psicológica. Assim,

diferentes demandas podem implicar a construção de diferentes identidades, o que não quer dizer, necessariamente, o acordo com ações conformativas, adaptacionistas, normativas ou corretivas, mas, identidade com uma prática social, com aquilo que essa prática objetiva, e com o que nela precisa ser transformado.

A formação do psicólogo, de fato, como diz a autora, não deverá visar ao atendimento de ditames mercadológicos (Id, *ibidem*) mas, precisará observar que o conhecimento psicológico, enquanto patrimônio da humanidade, tanto deve, quanto precisa, colocar-se à disposição de outros campos profissionais, outras áreas de atuação, ajudando-os a construir suas próprias identidades.

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

Os Paradigmas da Prática Profissional Educativa

Os docentes de Psicologia, envolvidos na profissionalização de professores, por força da própria atuação na área educacional, confrontam-se, freqüentemente, com duas diferentes constatações.

A primeira diz respeito ao proveito indiscutível que a teoria e a prática educativas podem retirar do acervo de saberes erigidos pela Psicologia. A segunda corresponde à polêmica acerca de como esse proveito se dá, ou seja, inclui questões que vão desde a necessidade de definir qual seja a participação da Psicologia na compreensão do fenômeno educativo até questões relativas à formação teórica, conteúdos, metodologias e perfil profissional do formador de Psicologia que atua com docentes ou futuros docentes.

Levando-se em conta a complexidade e profundidade de tais questões, é prudente admitir que este texto não carrega pretensões de esgotar o assunto. Antes, apresenta-se com o objetivo de colocar na pauta das discussões o problema da formação psicológica de profes-

sores, visando a despertar reflexões, questionamentos e interesses entre aqueles que se envolvem com Psicologia e com Educação.

O primeiro ponto valioso para iniciar esta discussão gira em torno das finalidades perseguidas pela formação de professores. Pressupõe-se, portanto, que a formação psicológica destes deva organizar-se em torno de uma dada concepção de trabalho docente, incluindo-se aí os fins que essa concepção legitima (Mauri & Solé, 1996).

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

A racionalidade-técnica é uma perspectiva de formação herdada do Positivismo que se consolidou fortemente no Brasil a partir dos anos 70 e supõe a atividade educativa como sendo uma aplicação rigorosa de princípios e leis gerados na investigação científica. Trata-se de um enfoque linear entre processo e produto no qual logra importância vital a correlação entre os padrões de comportamento do professor ao ensinar (processo/variável independente) e o rendimento acadêmico dos alunos (produto/variável dependente) (Gómez, 1998). Norteia esta concepção o princípio de que é a pesquisa psicológica que deverá proporcionar o conjunto de saberes e este, por sua vez, será empregável tanto na Educação como em qualquer outra área da atividade humana. Assim, o centro gravitacional está sempre no conhecimento psicológico o qual não se coloca de modo instrumental mas figura como um fim em si mesmo. Bastará, portanto, que se respeitem as leis universais identificadas pela Psicologia Científica e se apliquem corretamente as prescrições para que se resolvam de modo científico e racional os problemas que se apresentarem no âmbito educacional (Coll, 1996)¹.

Há, portanto, uma acentuada hierarquia nos conhecimentos que não apenas retrata uma subordinação entre categorias, mas, também, o isolamento e as corporações profissionais,

1- Coll (1996, p.11) explica que a concepção de "Psicologia Aplicada" comporta variantes. Tanto se dá em relação à esfera da Psicologia tomada como referência (Psicologia Evolutiva aplicada à Educação, Psicologia Social aplicada à Educação, como exemplos), quanto se dá referenciada em teorias psicológicas (Psicanálise aplicada à Educação, Análise Experimental do Comportamento aplicada à Educação, também como exemplos).

refletindo, simultaneamente, diferentes estatutos acadêmicos e sociais daqueles que trabalham com tais categorias de saberes.

Nessa perspectiva, o professor ou futuro professor nada mais será senão *um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos ou aplicados elaboram, ou seja, não necessita chegar ao conhecimento científico, mas dominar as rotinas de intervenção técnica que se derivam daquele.* (Gómez, op. cit., p. 357).

Não é difícil perceber as razões das críticas dirigidas à perspectiva de formação profissional no modelo racional-técnico. Assim como promove a separação e subordinação do conhecimento em níveis, também favorece outros tipos de dissociações a exemplo de “quem pensa versus quem faz” e “teoria versus prática”. Aliás, julga-se conveniente lembrar que muitos cursos de formação profissional pré-



2- A adoção do modelo curricular linear e seqüencial “teoria antes, prática depois” tem sido efetivada em diversas áreas de formação profissional além do caso dos professores. A formação do médico e do psicólogo são exemplares do mesmo tipo de questão.

via, em diferentes áreas, traduzem a perspectiva racional-técnica na própria organização curricular ao adotarem a premissa de que primeiro vêm as disciplinas “básicas” ou “teóricas” para só depois, em momento subsequente, permitir-se a prática e/ou a pura e simples aproximação com o campo de atuação profissional².

Ao mesmo tempo em que ignora teoria e prática como categorias inter-relacionadas e em

permanente movimento dialético na *práxis* humana (Gamboa, 1995, p.39), a racionalidade técnica esquece também os fins sociais, morais e políticos da ação profissional. No caso específico da formação do professor, chega mesmo a depreciar sua figura e seu papel, pois reduz a docência à mera execução de procedimentos e regras gestados por outros profissionais, roubando-lhe a reflexão sobre a própria ação e sobre os objetivos educacionais que persegue na medida em que supõe que o professor, ou futuro professor, deva aceitar que as suas intervenções sejam definidas pelo lado “de fora” de sua prática profissional.

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

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

Na verdade, a atuação do professor, na sala de aula e na escola, é *ecologicamente complexa* (Gómez, 1995), coisa que quer dizer vivacidade e mudança, isto é, interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Em Educação, a imbricação das variáveis intervenientes é de tal modo intensa que não existem “problemas a serem resolvidos” mas “situações problemáticas” que, via de regra, apresentam-se como casos únicos, singulares e raramente enquadráveis (Id, *ibidem*).

Além disso, deve-se considerar que os instrumentos e as metodologias só podem definir-se, conforme o projeto educacional que se tem. E essa definição não é técnica mas filosófica, ética e politicamente orientada. Assim, também, a complexidade das situações concretas interpõe-se entre aquilo que o profes-

sor pensa, enquanto um ideal a ser atingido, e aquilo que realmente faz. Não há mera transposição do pensar para o agir, mas sim um movimento mediado pela concretude dos desafios cotidianos.

Em se tratando de ensino, na dinâmica dos acontecimentos de sala de aula, as próprias decisões pedagógicas e metodológicas do professor produzem diferentes manifestações por parte dos alunos, além do que, na relação pedagógica, em constante interação e mudança, estão a subjetividade do aluno, a subjetividade do professor e a dimensão sócio-cultural de cada qual, forjadas no interior de condições objetivas passadas e presentes que, por sua vez, são histórica e socialmente produzidas.

Sendo assim, como diz Perrenoud (1993, p.177), a complexidade está na base e não se deve querer simplificá-la. Pelo contrário, para enfrentá-la, será preciso utilizar todas as armas analíticas na tentativa de dominá-la tanto quanto for possível³. Eis porque se faz necessário um paradigma formativo crítico e reflexivo para os professores.

E a Formação Psicológica dos Professores?

Como pensar a formação psicológica do professor num quadro de tanta complexidade e incerteza?

A Psicologia, como bem se sabe, dispõe de uma pluralidade de “armas analíticas” que precisam ser colocadas à disposição do professor, em sua formação, para o enfrentamento eficaz das situações colocadas na educação. Já, há muito, foi dito que não há “Psicologia”, mas “Psicologias” (Gabby Jr, 1986). E, como mostrou Figueiredo (1991), a diversidade instalou-se no seio da Psicologia no mesmo momento em que ela nascia. Nesse sentido, negar o acesso à diversidade teórica é desvalorizar a construção histórica do conhecimento psicológico.

No entanto, em se tratando de Psicologia e Educação, o problema não é só este.

Na área educacional, vem se repetindo historicamente o que se pode chamar de “seqüestro” de determinadas teorias psicológicas para

propiciar fundamento científico à reformulações gestadas por certas políticas educacionais. Frequentemente, e por interesse de autopromoção das equipes de assessores das Secretarias de Educação estaduais ou municipais, a perspectiva teórica adotada é apresentada aos professores através de processos massivos de capacitação, como se fosse a única ou a última palavra válida sobre desenvolvimento e aprendizagem, por exemplo, verdadeira panacéia para todos os males educacionais.

Criam-se, dessa maneira, modismos psicológicos na educação e a cada alteração que ocorre nas equipes dos governos, os professores são chamados a aderir a um “novo remédio milagroso”⁴, desvalorizando-se, ao mesmo tempo, o conhecimento até ali construído e sem que nenhuma transformação substancial, de fato, aconteça nas condições estruturais do trabalho docente. Portanto, não é à toa que muitos professores se mostram resistentes às inovações.



Ora, somente um pensamento simplificador e pragmatista acreditará que seja possível aplicar inteira e linearmente uma única abordagem teórica à prática pedagógica, sem considerar a complexidade e incerteza que se envolvem na educação humana e que advém de fatores tanto psicológicos como contextuais. O modismo fetichiza a teoria e faz dela, apenas, mercadoria a ser consumida.

Os docentes de Psicologia que atuam com professores precisam ter em conta este tipo de problema, se pretendem participar da for-

3- *Amparando-se na Psicanálise*, Perrenoud (1993, p.175-176) utiliza a imagem da profissão docente como “profissão impossível”, na medida em que está entre aquelas que trabalham com pessoas e, por isso mesmo, o sucesso do empreendimento educativo nunca estará assegurado pois em tais profissões sempre se depara com mudanças, ambigüidades, desvios, conflitos, opacidades, meca-nismos de defesa etc.

4- *Isso aconteceu com as contribuições de Piaget e assiste-se à mesma tentativa em relação ao referencial vygotskyano. Registre-se, nesse sentido, as palavras de Souza e Kramer (1991, p.70): ... não se pode desconsiderar as contribuições de Piaget, da mesma forma que não se pode difundir a obra ou o pensamento de Vygotsky como se fosse a última e única 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’. [...] É preciso, mais do que tudo, uma postura de cautela e (palavra pouco usada em textos acadêmicos, mas que supomos necessário usar aqui) humildade. [...] mais do que precipitadamente optar por uma das duas abordagens, é preciso indagar a respeito dos paradigmas que nortearam seu pensamento, suas investigações e as teorias que contribuíram.*

mação de profissionais críticos, reflexivos, autônomos e, numa palavra, “sujeitos”. Executando “teorias-receita”, os professores só poderão alienar-se de suas condições pensantes, convertendo-se em meros objetos. Como, então, educarão crianças e jovens para a autonomia? Para a cidadania?

Contudo, mais que possibilitar acesso as várias correntes teóricas, o projeto de pluralidade na Psicologia Educacional precisa amparar-se em três aspectos essenciais: a *compreensão epistemológica*, a *práxis* e a *consciência histórica* (Freire, 1980, p.26). Ou seja, a pluralidade, por si só, não remete à formação crítico-reflexiva. Para que possa servi-la será preciso propiciar clareza acerca dos objetos de estudo dos diferentes teóricos, dos princípios epistemológicos que os regem, dos pressupostos filosóficos que os sustentam e da história de cada elaboração. (Larocca, 1999). Sem isso, o pluralismo vira ecletismo e favorecerá a manutenção de consciências ingênuas.

Mais ainda, o resgate da *práxis* significa “trabalho vivo”, movimento dialético entre ação e reflexão, coisa que não se dará, se a Psicologia Educacional continuar distanciada da escola, dos alunos, do trabalho pedagógico, dos professores.

Portanto, sendo a Educação o trabalho em pauta, a Psicologia, enquanto área auxiliar, só poderá conduzir-se a contento, se tomar como ponto de partida e de chegada a própria Educação como prática social, contrapondo ao trabalho alienado o trabalho socialmente produtivo (Larocca, 1999).

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

A condução do ensino de Psicologia através de problematizações temáticas, potencialmente, sugere um desenvolvimento profissional mais crítico e reflexivo, porque, ao fundamentar-se na pesquisa sobre a prática, aprende-se a reconhecê-la, a refletir sobre ela com a ajuda dos instrumentais teóricos da Psicologia e do mirante de questionamento sobre a rela-

ção educação-sociedade para, finalmente, erigir teorias próprias que constituirão a base da intervenção no real.

Pensar uma Psicologia Educacional mais concreta também requer que se tome o ser humano em sua multidimensionalidade. Se a escola foi instituída para realizar a transmissão/assimilação dos conhecimentos, não se deve esquecer de que o homem intelectual é também afetivo, social, cultural, sexual, lúdico, estético, econômico, biológico. Compreendê-lo implicará reconhecer as condições que se fazem necessárias ao seu desenvolvimento integral e harmonioso, não no sentido puramente individualista mas num sentido pleno, *onilateral*.

Manacorda (1990, p.78-79) explica que a onilateralidade é *um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas*. Sendo *onilateral*, o homem será inteiro, não-fragmentado, concreto, a referência básica para a interlocução e o questionamento das teorias psicológicas na formação de professores.

Freire (1980, p.82) na defesa de uma educação crítica e problematizadora ressalta as possibilidades de limitação e desafio representados pelo “aqui e agora” dos homens no mundo. É, por isso, que o real não pode ser perdido de vista pelo formador em Psicologia. É este real que permitirá que sejam feitas (re)leituras das teorias psicológicas e, como consequência, reestruturação e superação do conhecimento atual.

Últimas considerações

Muito se disse sobre o ensino de Psicologia para professores. Tem-se claro, entretanto, que a formação em Psicologia Educacional, tal como se apresenta hoje nas licenciaturas, é um grande entrave para o alcance do objetivo de profissionalizar docentes para o exercício da reflexividade e crítica.

O formador em Psicologia necessitará contar com grande capacidade de articulação teórico-prática e precisará desenvolver um sólido domínio das diversas teorias psicológicas auxiliares à Educação. Deverá, necessariamente, vincular-se a escolas e esforçar-se no entendi-

mento do que se faz e do que se objetiva alcançar através do trabalho pedagógico. Precisar privilegiar a postura dialógica, a indagação e a pesquisa e abrir mão do ensino bancário.

Um dos frutos das intensas críticas que se fizeram ao caráter ideológico da Psicologia na área educacional, apesar de todo o mérito que portaram para a superação das consciências ingênuas, foi a minimização, cada mais frequente, da carga horária de Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores. O que se assiste, em quase todas as licenciaturas deste país, é que a disciplina parece só sustentar-se nos cursos, porque integra o currículo mínimo exigido pela legislação.

Os acadêmicos, futuros professores, embora se mostrem quase sempre “encantados” com os conhecimentos psicológicos que lhes che-

gam nos cursos, pouco ou nada compreendem acerca de como estes lhes servirão para a análise e interferência no campo educacional e em benefício de uma educação cidadã.

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

Se considerarmos tudo isso, a concretização de uma Psicologia transformada em vida, poderá parecer vã utopia. No entanto, Paulo Freire (1980, p.27) ensinou que toda utopia tem seu valor pois que representa uma dialética entre denúncia e anúncio: *a denúncia da estrutura desumanizante, o anúncio da estrutura humanizante.*

Priscila Larocca

Rua Manoel Ferreira Pinto, 258, apto 93 Ponta Grossa -
cep. 84.010-660 - Paraná Fone: (042) 224-14-68
e-mail:laroccapriscila@hotmail.com

Recebido em 14/06/99 - Aprovado em 30/09/99

Castelo Branco, M. T. (1998). Que profissional queremos formar? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 18 (3), p. 28-35.

Coll, C. (1996). Psicologia e Educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da Psicologia da Educação. In: Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. (trad.), v.2, Porto Alegre: Artes Médicas, p. 7-21.

Figueiredo, L. C. M. (1991) *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis: Vozes.

Freire, P. (1980) *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª. ed., São Paulo: Moraes.

Gabby Jr, O. F. (1986) O que é psicologia? Leis, regras e a psicologização do cotidiano. *Ciência e Cultura* (36ª. Reunião da SBPC), São Paulo, n. 38, p. 489-495.

Gamboia, S. S. (1995). Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. *Revista Motivivência*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, ano 07, nº 8, dez., p. 31-45.

Gómez, A. P. (1995) O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. 2ª. ed., Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, p. 93-114.

_____. (1998) A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: Sacristán, J. G. & Gómez, A. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª. ed., (trad.), Porto Alegre: Artes Médicas, p. 353-379.

Larocca, P. (1999) *A psicologia na formação docente*. Campinas: Editora Alínea.

Manacorda, M. A. (1990) *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Mauri, M. T. & Solé, I. (1996) A formação psicológica do professor: um instrumento para a análise e planejamento do ensino. In: Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. (trad.), v.2, Porto Alegre: Artes Médicas, p. 407- 414.

Perrenoud, P. (1993) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote.

Referências bibliográficas