

A Disciplina Psicologia no Currículo das Licenciaturas

Maria Fernanda DIOGOⁱ

Charles Augusto CHRISTⁱⁱ

Resumo

Por meio de uma pesquisa qualitativa e exploratória¹, objetivou-se interpretar a potencialidade de o ensino de psicologia contribuir para que os/as licenciandos/as formem uma práxis docente, pois esses/as profissionais precisam desenvolver sólidos conhecimentos teórico-metodológicos em sua área específica e no campo educacional, sendo capazes de refletir continuamente sobre a ação educativa. Na análise dos questionários, verificou-se que os sentidos atribuídos aos conteúdos do campo da psicologia contribuíram para a construção de uma visão crítico-reflexiva e ético-política do cotidiano escolar, ampliando horizontes interpretativos. Esses conteúdos não são abordados por nenhuma outra unidade curricular, assim, sugere-se melhor delimitar na ementa dessa disciplina as temáticas que devem ser tratadas à luz dos referenciais teóricos da psicologia.

Palavras-chave: ensino de psicologia; licenciaturas; formação docente; práxis docente.

The Discipline of Psychology in the Teaching Training Courses Curriculum

Abstract

Through a qualitative and exploratory research, the objective was to interpret the potentiality of the teaching of psychology to contribute to the formation of a teaching praxis for undergraduate students, since these professionals need to develop solid theoretical and methodological knowledge in their specific area and in the educational field, being able to reflect continuously on the educational action. In the analysis of the questionnaires, it was verified that the senses attributed to the contents of the psychology field contributed to the construction of a critical-reflective and ethical-political view of the school routine, broadening interpretative horizons. These contents are not addressed by any other curricular unit, so, it is suggested to better delimit in the syllabus of this subject the themes that should be treated in the light of the theoretical references of psychology.

Keywords: *teaching of psychology; teaching training courses; teacher training; teaching praxis.*

ⁱ Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Departamento de Psicologia da UFSC. E-mail: mafediogo@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5936-0823>.

ⁱⁱ Graduando do curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIC 2020/2021 e 2021/2022). E-mail: charles.christ19@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9199-4404>.

La Asignatura de la Psicología en el Plan de Estudios en los Cursos de Grado

Resumen

Por medio de una investigación cualitativa y exploratoria, se objetivó interpretar la potencialidad de la enseñanza de psicología contribuir para que los/as licenciandos/as formen una praxis docente, pues estos/as profesionales necesitan desarrollar sólidos conocimientos teórico-metodológicos en su área específica y en el campo educativo, siendo capaces de reflexionar continuamente sobre la acción educativa. En el análisis de los cuestionarios, se verificó que los sentidos atribuidos a los contenidos del campo de la psicología contribuyeron para la construcción de una visión crítico-reflexiva y ético-política del cotidiano escolar, ampliando horizontes interpretativos. Estos contenidos no son abordados por ninguna otra unidad curricular, por lo tanto, se sugiere mejor delimitar en síntesis de esta disciplina las temáticas que deben ser tratadas a la luz de los referenciales teóricos de la psicología.

Palabras clave: enseñanza de psicología; licenciaturas; formación docente; praxis docente.

1 INTRODUÇÃO

A escola, em suas funções social e política, é um espaço balizado por contradições e discrepâncias, mas, ao mesmo tempo, pode ensinar a criação de uma sociedade mais igualitária, possibilitando processos emancipatórios (GUZZO *et al.*, 2010). Essa instituição possui papel humanizador e, para alcançar seus objetivos, precisa criar condições para o pleno desenvolvimento humano por meio da universalização do acesso aos bens culturais histórica e coletivamente produzidos (SAVIANI, 2011). Dessa forma, a escola é a responsável por transformar os saberes cotidianos em conhecimentos científicos – saberes elaborados que não são reiterativos na vida social, incorporados por superação –, visando que os/as estudantes possam se objetivar em níveis superiores, transcendendo o espontaneísmo e a irreflexão dos conhecimentos cotidianos (DAVIDOV, 1988).

A compreensão multifacetada dos problemas e queixas escolares, contudo, por vezes é escamoteada por uma visão reducionista, enfatizando-se questões individuais (cognitivas, psicomotoras, neurológicas ou deficiências) ou sociais (famílias “desajustadas” ou em situação de vulnerabilidade social). Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016) reforçam que persiste nos meios escolares uma visão que atribui ao estudante ou à sua família as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e desenvolvimento, perdendo de vista a multideterminação desses fenômenos. É preciso, segundo as autoras, construir maior clareza dos elementos que interferem no desenvolvimento das crianças e jovens e adotar uma atitude investigativa e interventiva.

Almejando uma educação que expanda a capacidade crítico-reflexiva dos/as licenciandos/as, os cursos de formação para a docência precisam proporcionar-lhes sólidos conhecimentos teórico-metodológicos em sua área de atuação específica e, também, no campo da Educação, propiciando que o/a futuro/a professor/a seja capaz de [re]pensar continuamente a ação educativa. Para Vygotski (2003), o/a professor/a não pode ser um profissional “dentro do estojo”: ele/a deve saber em profundidade os conteúdos que efetivamente vai ensinar, pois há grande distância a ser percorrida entre dominar toda a ciência ou conhecer apenas fragmentos dos conteúdos ministrados. “Quando o professor explica qualquer poema simples, há uma enorme diferença se ele conhece ou não toda a literatura” (MÜNSTERBERG, 1909 *apud* VYGOTSKI, 2003, p. 298). Ao ampliar seus conhecimentos, o/a docente melhor compreende os elementos que interferem no ato educativo e planeja conscientemente.

A formação inicial é responsável por apresentar aos/às licenciandos/as conteúdos e discussões que lhes permitam forjar uma epistemologia trans/formativa (STETSENKO, 2016), desafiando ideologias de adaptação e controle, ampliando seus horizontes interpretativos e objetivando a superação de saberes espontâneos e irrefletidos. Os saberes docentes, para Tardif (2002, p. 33), são plurais, situam-se na interface entre o individual e o social e se constituem em “[...] saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”. Estes são apresentados aos/às futuros/as professores/as nos cursos de formação, contudo, amiúde, percebemos que algumas instâncias formadoras encontram dificuldade de fundamentar uma práxis que auxilie os/as futuros/as docentes a pensarem de forma dialética, crítica e contextualizada os problemas cotidianos da ação pedagógica, ensinando de modo [con]formativo ou, muitas vezes, [de]formativo.

A disciplina de psicologia é uma das unidades curriculares ministradas nas licenciaturas. Guerra (2016) aponta que esta se apresenta como uma disciplina pedagógica que visa subsidiar a atuação docente por meio do conhecimento sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Visando dotar os/as licenciandos/as de uma compreensão dialética da relação entre ensino e aprendizagem, o ensino de psicologia não pode se restringir aos *fundamentos da ciência*, ou seja, à apresentação de teorias e conceitos ministrados de forma descontextualizada e pautados por uma racionalidade instrumental, cindindo teoria e prática. Larocca (2008) aponta que a transposição mecânica das teorias psicológicas ao campo pedagógico reforça

reducionismos, fragmenta discursos e promove uma visão de sujeito abstrata e alheia ao contexto e às circunstâncias que produzem esse sujeito.

A disciplina de psicologia ministrada para as licenciaturas precisa debater a patologização das queixas escolares, na qual a “culpa” pelo fracasso escolar é debitada na conta dos estudantes e/ou de suas famílias (MEIRA, 2000). Caldas (2005) defende ser necessário ir além das aparências e desenvolver uma perspectiva crítica que busque compreender os fenômenos educacionais como sínteses de múltiplas determinações, situados em contextos históricos determinados. Ainda segundo a autora, adotar uma postura crítica não significa rejeitar a existência de problemas de ordem psicobiológica, mas negar-se a estabelecer causas lineares e simplistas, pois, mesmo quando há problemas psicodinâmicos, é preciso avaliar como as instituições lidam com eles. Enfim, a disciplina de psicologia tem que se responsabilizar por apresentar aos/às futuros/as professores/as conteúdos teórico-metodológicos de qualidade e engendrar reflexões críticas sobre os processos pedagógicos, levando em conta a diversidade de sujeitos matriculados nos sistemas educativos, suas histórias e seus contextos. Caso isso não ocorra, esses/as profissionais terão dificuldades de constituir uma práxis docente em sua atividade laboral.

Práxis é uma atividade ética e política distinta da atividade produtiva (*poiésis*) e da busca da verdade (*theoria*).

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

A práxis sintetiza a teoria e a prática por meio de uma ação politicamente situada. Viver às margens da teoria significa responder exclusivamente às exigências imediatas da vida cotidiana, representa o “fazer pelo fazer”. Por outro lado, a teoria em si não promove mudanças concretas, podendo inclusive reduzir-se à pura contemplação (SAVIANI, 2011). Para Paes (2020, p. 110), a práxis objetiva transmutar a individualidade e a totalidade, configurando-se uma atividade “[...] intencional de transformação humana que pode ser limitada pela alienação que, ao contrário, trata-se do trabalho dominado a serviço de outro [...]”.

Ora, para que o/a futuro/a professor/a atue na docência de forma consciente e transformadora, ele/a precisa saber reconhecer e interpretar a materialidade, indo além das

aparências. Constituir a práxis docente é uma tarefa complexa, de longo prazo, iniciada na formação inicial e que se mantém em todo o percurso profissional do/a professor/a. Para Silva (2018), é necessário estabelecer uma *epistemologia da práxis* na docência: valorizar o movimento dialético, revelar as contradições e as mediações da prática, utilizar teorias e recuperar uma totalidade explicativa que proporcione um debate político, cultural e social da escola e do trabalho docente. Para a autora, a dimensão teórico-epistemológica potencializa a ação docente, proporcionando uma reflexão crítica sobre o ato de conhecer. Nessa perspectiva humanista de formação, “o produto final não é um conhecimento pronto, mas um *ser humano novo*, conhecedor de sua condição de sujeito do conhecimento e dos processos de conhecer” (SILVA, 2018, p. 38, grifos nossos). Paes (2020, p. 128) complementa essa ideia, afirmando ser necessário “[...] que a práxis educativa seja guiada por um processo contínuo de autossuperação da prática por meio da crítica às formas de alienação existentes”. Para o autor, “[...] a totalidade histórica precisa dialogar com a singularidade do nosso objeto (a educação) para resultar em uma nova síntese dialética que possibilite de fato a transformação social” (PAES, 2020, p. 147). Assim, somente a unidade dialética entre o indivíduo e a totalidade dá sentido à prática docente.

Feita esta introdução à temática, apresentamos o objetivo deste estudo: interpretar a potencialidade do ensino de psicologia nos cursos de licenciatura de uma universidade pública localizada no sul do País e contribuir para que os/as futuros/as professores/as formem uma práxis docente. A base teórico-metodológica desta pesquisa foi orientada pela Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Esse enfoque foi escolhido por refutar noções essencialistas, biologizantes e positivistas, priorizando o social na constituição do sujeito e considerando a dinâmica entre a objetivação e a subjetivação como o processo que caracteriza o gênero humano e cada sujeito particular (VYGOTSKI, 1992). Essa teoria sustenta que, por meio da atividade mediada, os sujeitos se apropriam das significações sociais e transformam seus contextos – esse processo é apreendido pela relação dialética entre a objetividade e a subjetividade, sendo a estrutura psicológica fundada nas imbricações entre a história individual e a social.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados no estudo e, na sequência, os resultados e a análise dos dados.

2 MÉTODO

Realizamos uma pesquisa qualitativa e exploratória. Segundo Minayo (2008), estudos qualitativos permitem aprofundar a compreensão das vivências, modos de pensar e agir dos sujeitos em relação ao objeto pesquisado, e o formato exploratório visa estabelecer uma visão geral do objeto, de tipo aproximativo.

A instituição de ensino superior (IES) que cedeu o campo para esta pesquisa é uma universidade federal localizada no Sul do Brasil. Esta possui cerca de 30 mil estudantes, matriculados em 107 cursos de graduação presenciais e 13 cursos de Educação a Distância, ofertando 16 licenciaturas na modalidade presencial. O Departamento de Psicologia da instituição é o responsável pela oferta da disciplina de psicologia para todos os cursos de licenciatura presenciais.

A principal fonte de informação do estudo foram licenciandos/as que tinham cursado a disciplina de psicologia e haviam concluído ou estavam vivenciando o segundo semestre do estágio obrigatório. Definiu-se o segundo semestre dos estágios em virtude de a experiência de regência já fazer parte do repertório do/a acadêmico/a e, dessa forma, seria possível para ele/a avaliar se o ensino de psicologia logrou contribuições à práxis docente.

Utilizamos questionários *online*, elaborados e distribuídos por meio da plataforma *Google Forms* no segundo semestre de 2020. Obtivemos 98 respostas, distribuídas em todos os cursos de licenciatura da instituição. O questionário estava dividido em duas seções dispostas em páginas contíguas, ou seja, para acessar a seção 2, a seção 1 deveria ter sido integralmente respondida. A primeira parte do questionário buscava identificar o perfil dos/as respondentes e evocar, por meio de uma questão dissertativa, uma memória relacionada à disciplina de psicologia. A segunda seção disponibilizava as ementas² das disciplinas ofertadas pelo Departamento de Psicologia aos cursos de licenciatura da instituição e, por meio de perguntas objetivas e dissertativas, buscava reconhecer se o curso e, mais especificamente, a disciplina de psicologia contribuíram para a formação da práxis docente.

O método de análise da pesquisa ancorou-se na Psicologia Histórico-Cultural. Para Tuleski (2008, p. 69), o método proposto por Vygotski para a compreensão dos fenômenos psicológicos permite “[...] pensar soluções para os problemas da atualidade, considerando o psiquismo humano individual como produto das relações sociais mais amplas”. Vygotski

(1992) postula que o psiquismo possui natureza semiótica. Os signos dão aos seres humanos o acesso aos *significados* coletivos compartilhados, generalizados e fixados nas práticas sociais e que sintetizam compreensões da realidade relativamente estáveis e, também, formam os *sentidos*, singularizados pela experiência pessoal e social de cada sujeito, mais dinâmicos, fluidos, inconstantes e mutáveis. Realizar análises semióticas de narrativas significa buscar a compreensão das relações intersubjetivas como processos dialógicos, afinal, segundo o autor, os sentidos não são abstratos ou intrínsecos, mas são produzidos com relação aos significados nas tramas históricas e culturais.

Valendo-se dessa perspectiva como base, as informações resultantes das questões discursivas foram analisadas por meio dos núcleos de significação, com inspiração em Aguiar e Ozella (2006, 2013). Os relatos tecidos pelos sujeitos da pesquisa foram tomados como construções, ou seja, formulações em função das proposições a eles dirigidas. A tarefa dos pesquisadores foi apreender o *movimento* dos/as respondentes com relação ao objetivo de pesquisa, buscando a processualidade histórico-dialética e a compreensão dos aspectos cognitivos/afetivos/volitivos que a constituem. Conforme Aguiar e Ozella (2006, 2013), os núcleos de significação expressam os pontos centrais que implicam os sujeitos, revelam suas determinações constitutivas e, a partir de sua elaboração, é possível iniciar o processo de análise, avançando do empírico para o interpretativo. Na apresentação dos resultados e análises, no próximo tópico, enunciaremos os núcleos elaborados para a análise das questões discursivas, mas não nos deteremos nas análises específicas de cada núcleo em separado, optando por buscar alcançar os sentidos emergentes nos relatos dos sujeitos de modo totalizante.

Os relatos dos/as licenciandos/as ecoaram carregados de sentidos e significados e, almejando a totalidade do fenômeno estudado, fez-se necessário desvelar sua materialidade e mediações. Assim, complementando a análise dos questionários, buscamos identificar o alinhamento da disciplina de psicologia na Matriz Curricular de cada curso. A responsabilidade pela oferta da disciplina é do Departamento de Psicologia, contudo a fase ou período no qual esta é oferecida sofre variações em cada Matriz, responsabilidade singular dos cursos.

Finalmente, um aspecto extremamente importante em uma pesquisa acadêmica é o respeito aos princípios éticos que regem os estudos envolvendo seres humanos, conforme a Resolução n.º 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Antes de iniciarmos a coleta das informações dos sujeitos, a pesquisa foi submetida à aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa

com Seres Humanos (Processo n.º 30785420.4.0000.0121), bem como foram seguidos princípios éticos em todo o estudo.

O próximo tópico traz os resultados dos questionários e a análise, com base na Psicologia Histórico-Cultural.

3 RESULTADOS E ANÁLISE

Apresentamos nesta seção os resultados obtidos nas análises das respostas aos questionários. A confrontação entre os resultados e os aportes teóricos que fundamentam o estudo possibilitou a compreensão dos sentidos (VYGOTSKI, 1992) que os/as graduandos/as atribuíram à sua formação inicial docente, bem como à contribuição específica da disciplina de psicologia no processo de formação da práxis docente.

3.1 Perfil dos respondentes

Dos 98 participantes do estudo, 67,3% identificaram-se como pertencentes ao gênero feminino, 30,6% masculino e 2,1% preferiram não responder à pergunta. Os/As respondentes eram predominantemente jovens: 13,3% – 18 a 20 anos; 49% – 21 a 26 anos; 16,3% – 27 a 32 anos; 4,1% – 33 a 38 anos; 5,1% 39 a 43 anos; 3% – 44 a 49 anos; e 7,2% – mais que 50 anos. Com relação aos semestres já cursados, percebeu-se que 74,3% haviam cursado de 5 a 8 semestres do curso de graduação no qual estão matriculados/as.

No que se refere à experiência profissional dos/as respondentes, 59,2% alegaram que não tinham atuado como professores/as e 40,8% já haviam vivenciado experiências docentes (excluindo-se o estágio obrigatório): 15 respondentes tinham atuado em contextos escolares; 12 em contextos não escolares (principalmente cursos de idiomas); 5 haviam ministrado aulas em cursinhos pré-vestibular; 5 fizeram estágios não obrigatórios; 3 atuaram no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); e 3 ministraram aulas particulares.

3.2 Percepção dos/as graduandos/as sobre seu curso de licenciatura

Com base em Gil (2008), utilizamos uma escala Likert para caracterizar o nível de concordância dos/as respondentes com relação a assertivas que visavam reconhecer se o conjunto de disciplinas ofertado em seus cursos de licenciatura auxiliou-os a forjar a práxis docente. Para cada afirmação, eles/as deveriam marcar a resposta que melhor traduzia sua opinião na escala, dividida em concordância total ou parcial, neutralidade e discordância total ou parcial.

Considerando-se as respostas dos/as graduandos/as, verificou-se que, de modo geral, a formação inicial docente na IES estudada recebeu significações positivas. A maioria dos/as respondentes concordou total ou parcialmente que as demandas do estágio desafiavam os graduandos à formação da práxis (87 respostas), que os saberes veiculados no curso propiciaram reflexões sobre a práxis docente (85 respostas), que os saberes veiculados no curso estavam alinhados ao compromisso ético e político de transformação social (77 respostas) e que o curso os/as preparou para ser um/a professor/a crítico/a e reflexivo/a (75 respostas).

Para forjar a práxis, é preciso que a teoria auxilie o sujeito a refletir sobre a prática, de modo a renová-la. “É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimentando-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática” (SAVIANI, 2011, p. 120). Geraldi, Messias e Guerra (1998) analisaram as contribuições de Zeichner para a formação docente. O autor considera a reflexão sobre a prática como um ato dialógico não individual, no qual interferem as condições contextuais, defendendo a valorização e a autonomia profissional e acadêmica do/a docente. Para tanto, a formação inicial deve se debruçar sobre as esferas social, política, econômica e cultural, permitindo aos/às futuros/as professores/as se posicionarem diante dos problemas educacionais. Podemos inferir, com base no conjunto de respostas apresentadas, que os/as licenciandos/as dessa IES foram desafiados/as, em sua formação inicial, para constituírem a práxis docente e buscarem soluções para os problemas pedagógicos com os quais vão se deparar durante a atuação profissional, trazendo implicações substanciais na transformação da própria realidade.

As duas últimas assertivas da escala Likert apresentaram respostas um pouco mais pulverizadas no gradiente de possibilidades: 61 licenciandos/as tenderam a concordar total ou parcialmente que os saberes veiculados no curso estavam atualizados em relação às demandas

do espaço escolar, contudo 27 licenciandos/as discordaram total ou parcialmente e 10 assinalaram indiferença. A última assertiva buscou reconhecer se os conhecimentos obtidos no curso foram suficientes para iniciar a atividade docente: a maioria dos/as respondentes concordou total ou parcialmente (57 respostas), mas um volume considerável de licenciandos/as (33 respostas) discordou total ou integralmente e 8 demonstraram indiferença.

Manter um currículo alinhado às demandas escolares, refletir criticamente sobre o significado de ser professor/a em diferentes contextos socioeducativos e preparar os/as licenciandos/as para a prática docente são, efetivamente, grandes desafios na formação inicial. Já citamos na introdução que Tardif (2002) considera os saberes docentes plurais, heterogêneos e situados na interface entre o individual e o social. Um dos campos de conhecimento enfatizado pelo autor é o da experiência. Esses saberes

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2002, p. 54).

Geraldi, Messias e Guerra (1998) também abordam a relevância dos saberes práticos, pois estes oportunizam o confronto com a realidade concreta e incitam nos/as professores/as uma tomada de posição diante dos problemas cotidianos com base em uma prática reflexiva. “Quando estamos pensando/refletindo sobre nossas atividades de ensino cotidiano, estamos também criando saberes. A reflexão, como o produto de um trabalho árduo, pode levar à teorização” (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998, p. 256).

Analisando as respostas ao questionário, levantamos como hipótese que, em que pese os saberes teórico-práticos veiculados no curso de formação e a regência nos estágios terem propiciado a práxis docente, ainda faltam aos/às licenciandos/as justamente os saberes da prática, conquistados nas vivências escolares, motivo pelo qual alguns/mas significaram que os saberes adquiridos no curso não foram suficientes para subsidiar o início da atividade docente.

3.3 Significações atribuídas ao ensino de psicologia educacional

As análises entretecidas neste subitem debruçam-se sobre questões dissertativas e objetivas. Iniciamos examinando uma questão dissertativa, localizada na primeira parte do

questionário, que evocava aos/às licenciandos/as uma memória espontânea relacionada aos conteúdos ministrados na disciplina de psicologia. Para Martins (2015), a memória pode ser definida como o registro, a conservação e a reprodução de uma experiência anterior, o que possibilita acúmulo de informações para as pessoas operarem com uma experiência mesmo após sua supressão. Em razão da imensa quantidade de informações, as pessoas tendem a memorizar melhor os elementos atrelados a suas necessidades e motivações, isto é, as memórias mantêm uma relação *afetiva* entre o sujeito e os conteúdos que as constituem, “[...] qualidade que se revela condicionada pelas finalidades das ações nas quais a memorização ocorre e, sobretudo, pela *importância que tais ações têm para a pessoa* [...]” (MARTINS, 2015, p. 159, grifos no original). Com base nesses pressupostos, acreditamos que descrever uma lembrança relacionada à disciplina de psicologia poderia revelar a espontaneidade daquilo que mais marcou os/as licenciandos/as nesse processo de ensino-aprendizagem.

A partir das memórias evocadas com relação aos conteúdos ministrados em psicologia, foram elaborados três núcleos de significação, inspirados em Aguiar e Ozella (2006, 2013): compreensão da diversidade de sujeitos nas instituições escolares; saber-fazer docente numa perspectiva ético-política; e ensino contextualizado de psicologia.

Os/As licenciandos/as recordaram temáticas específicas, conceitos, autores/as e, também, que a disciplina propiciou a reflexão sobre o fazer cotidiano do/a professor/a, oportunizando pensar ações pedagógicas engajadas que considerassem as singularidades dos sujeitos e a realidade multifacetada da escola. Um/a respondente escreveu: “*Eu acho que tive uma boa disciplina de psico e possibilitou-me ter uma visão mais crítica do meu fazer como professor*” (S21)³. Outro/a relatou que a disciplina o/a “[...] *fez compreender o quão fortemente pode ser consolidado um determinado pensamento ou comportamento na pessoa em decorrência da cultura [em] que [ela] foi inserida [...]. Ajudou a compreender melhor, sem julgar*” (S81). Na lembrança de outro/a respondente: “[A disciplina] *me fez pensar o que a gente percebe do mundo pode não ser o que o outro percebe [...] uma disciplina que te coloca como uma pessoa mais empática e ajuda no processo de formação de um bom professor!*” (S32). Alguns/mas licenciandos/as descreveram que as discussões propostas permitiram-lhes construir um saber-fazer docente para além da transposição técnica de conteúdos, ampliando reflexões sobre a constituição humana, como no relato que segue: “*Foi uma das disciplinas que considere mais importantes das que já cursei até o momento para pensar a prática pedagógica*

e seguir nos estudos a respeito do desenvolvimento humano, em especial das crianças” (S5). Nessa explanação, percebemos que a disciplina permitiu ao/à licenciando/a colocar-se na posição de sujeito do conhecimento por meio da apropriação de saberes do campo da psicologia e lhe despertou interesse de melhor se apropriar desses conhecimentos.

As memórias evocadas trouxeram a intersecção entre a psicologia e a educação. Os relatos descreveram que a disciplina debateu a formação da subjetividade, o desenvolvimento cognitivo e psicomotor, “[...] *a noção de educação e os diferentes ensinares*” (S96). Foram citados teóricos do desenvolvimento, principalmente Vygotski e Piaget – mas também foram referenciadas outras abordagens teóricas, tais como Teoria Comportamental, Gestalt, Freud e a Psicanálise, Wallon e *“linhas cognitivistas e dialógicas”* (S36). Um/a dos/as respondentes mencionou as distintas interpretações que cada perspectiva possui sobre o desenvolvimento humano, relatando que “[...] *o mais relevante, e que esteve presente durante todo o curso, foi a demonstração das diferentes correntes em torno da psicologia escolar e como elas influenciam o desenvolvimento nas diferentes fases da vida e as próprias dinâmicas em sala de aula*” (S36). Muitos/as graduandos/as valorizaram o fato de a disciplina ter focalizado a diversidade teórica da psicologia, pois isso lhes permitiu o acesso a uma ampla base de subsídios para refletirem e [re]dimensionarem sua atuação docente. Podemos inferir que eles/as consideraram relevante esse conhecimento teórico para a atividade prática, uma vez que as diferentes explicações teórico-psicológicas sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem produzem diferentes compreensões sobre *o que e como* ensinar. Por essa razão, parece-nos fundamental que o ensino de psicologia apresente a diversidade teórica desse campo, oportunizando aos/às licenciandos/as uma apreensão crítica de seus desfechos na prática educativa, constituindo sentidos sobre o fazer docente.

Alguns/mas licenciandos/as mencionaram que essa disciplina apresentou-lhes e debateu os marcadores sociais da diferença, tais como gênero, sexualidade, raça/etnia, classe e deficiência. Muitos/as relataram que a imbricação entre essas dimensões humanas deveria suscitar intervenções pedagógicas diferenciadas, demonstrando a apropriação da noção de que o sujeito concreto é síntese de múltiplas determinações. Um/a licenciando/a mencionou que um conteúdo marcante da disciplina foi “[...] *a inclusão de alunos com deficiências em sala de aula. [...] Foi um momento muito importante para reflexão da minha prática e de quais conhecimentos eu tinha que obter*” (S30). Outras respostas enunciaram o olhar atento sobre o

ambiente, suas questões históricas e sociais, conforme se verifica nesta declaração: *“um tema muito pertinente e relevante debatido foi a questão étnico-racial na sala de aula, o lado sombrio da escola [...]”* (S48). Ao se considerarem os sujeitos pela perspectiva da diferença, mobilizam-se transformações criativas a partir de um trabalho que expressa a essência da emancipação humana, fugindo de psicologismos e universalismos normatizadores. A disciplina de psicologia, pois, precisa se ater à pluralidade da dimensão subjetiva e sua relação com os contextos escolares e socioeducativos, pois estes são elementos imprescindíveis à tomada de consciência e à ação crítica do/a futuro/a docente em seu mundo social (MEIRA, 2003). Assim, o/a futuro/a professor/a se sentirá apto/a para *“[...] tratar de temas sobre deficiência, desigualdade, gênero etc. na sala de aula”* (S93).

Ainda com relação às memórias evocadas, os/as licenciandos/as destacaram que a maioria dos conteúdos abordados nessa unidade curricular não é trabalhadas por mais nenhuma outra disciplina obrigatória do currículo das licenciaturas. Foram citadas como temáticas específicas: *bullying*, violências, relações étnico-raciais, gênero, deficiências, inclusão e medicalização da vida. Várias respostas realçaram a importância do tema medicalização, como no exemplo a seguir: *“todos os conteúdos debatidos foram bastante pertinentes, mas gostei bastante da discussão sobre a medicalização, que não é tratada em outras disciplinas nem na mesa do bar (risos)”* (S53). Outro/a licenciando/a mencionou que a disciplina abordou os *“[...] problemas nocivos do bullying, homofobia, racismo e violência sexual/doméstica/entre outras”* e, conseqüentemente, aprimorou *“[...] o olhar docente para estas percepções que ajudam a salvar vidas”* (S7). Os enfoques dados na disciplina a essas temáticas, segundo os/as respondentes, buscaram o enfrentamento à composição de forças que comumente agem nos âmbitos escolar e educacional, baseadas em preconceitos arraigados, na manutenção do *establishment* e na culpabilização dos pobres, negros, deficientes, pessoas homoafetivas e suas famílias pelo fracasso escolar. Percebemos pelos relatos que o ensino de psicologia nessa IES procurou confrontar as significações normalizadoras existentes em muitas escolas que, de modo arbitrário, atribuem *“[...] características positivas a uma identidade considerada parâmetro em detrimento das outras, ocasionando julgamentos e hierarquias que produzem naturalizações e preconceitos”* (SOUZA; DORNELLES; MEYER, 2021, p. 286).

Em suma, as memórias evocadas sobre a disciplina de psicologia revelaram que esta predominantemente buscou, com intencionalidade, desenvolver a consciência crítica e reflexiva

dos/as futuros/as professores/as tanto com relação à sua prática laboral quanto no tocante ao mundo que os/as cerca. Para Aguiar (2021), essa conscientização não existe fora da práxis docente, de modo que a reflexão crítica é sempre guiada por uma ação libertadora, ou seja, reflexão e ação são uma unidade dialética que engloba o desvelamento da realidade e a prática transformadora de seus condicionantes. Essa noção esquiva-se de dualismos e assume uma tensão dialética entre os aspectos objetivos e subjetivos, entre os significados e os sentidos, reforçando a ideia de que sujeito e social não são opostos, mas mutuamente constituídos (VYGOTSKI, 1992).

Utilizando uma escala Likert, buscamos caracterizar o nível de concordância dos/as respondentes relativamente a assertivas que objetivavam reconhecer suas percepções sobre a potencialidade de a disciplina de psicologia ter auxiliado esses estudantes a forjar a práxis docente. Os/As respondentes concordaram total ou parcialmente que os saberes mediados pela disciplina de psicologia instigaram reflexões sobre a prática pedagógica (82 respostas), propiciaram reflexões sobre a práxis docente (80 respostas), ampliaram horizontes interpretativos (80 respostas), estavam alinhados ao compromisso ético e político de transformação social (78 respostas), abordaram saberes pertinentes ao cotidiano escolar (73 respostas). Assim, percebemos que o ensino de psicologia nessa IES demonstrou estar engajado nos processos emancipatórios.

Alguns pontos precisam ser aprimorados. Destacamos aqui dois tópicos nodais: a maioria dos/as graduandos/as concordou parcial ou integralmente que a produção de conhecimentos teceu diálogos entre a teoria e a prática (67 respostas), contudo 20 respostas apontaram para a discordância parcial ou total e 11 respostas para a indiferença – nesse quesito, podemos mencionar que alguns/mas licenciandos/as não perceberam amálgamas entre as teorias psicológicas e a prática docente. A assertiva da qual mais respondentes discordaram parcial ou integralmente solicitava um posicionamento a respeito de a produção de conhecimentos nessa disciplina ter feito articulações com outras unidades do currículo (31 respostas) e 12 pessoas demonstraram indiferença. Ainda assim, a maioria dos/as respondentes (55 respostas) concordou parcial ou totalmente com a afirmação. O alinhamento com outras disciplinas – principalmente com aquelas do campo pedagógico, as quais incluem didática, metodologia, teorias da educação e organização escolar – possibilita uma visão interdisciplinar,

interloquções pedagógicas e uma perspectiva integrada de docência. Esses elementos precisam ser mais bem trabalhados.

Analisando as Matrizes Curriculares dos cursos de licenciatura dessa IES, percebemos que a disciplina de psicologia não ocupa um lugar fixo nos currículos, variando entre a primeira e a sétima fase. A construção das Matrizes é prerrogativa de cada curso e, na maioria das licenciaturas, uma disciplina do campo pedagógico é ofertada no mesmo semestre que psicologia, mas, nos cursos de Física, Matemática, Geografia, Biologia e Pedagogia, ela é a única disciplina pedagógica da fase. Com base nas respostas ao questionário, podemos apontar que o ensino de psicologia nessa IES, para alguns/mas respondentes, carece de um olhar que o coloque sob uma perspectiva mais dialética e totalizante, favorecendo a percepção de que a disciplina está integrada ao currículo. Para tanto, é importante tecer relações com as demais unidades curriculares, pois isso enriquece e amplia os significados e os sentidos da formação docente.

Quando vislumbramos as respostas da escala Likert em perspectiva, observamos uma tendência de elas se concentrarem no espectro positivo. Assim, podemos inferir que os saberes desse campo do conhecimento específico propiciaram aos/às futuros/as professores/as reflexões sobre a práxis docente. Há pontos, entretanto, que precisam ser melhorados e, para evidenciá-los, recorreremos a uma questão dissertativa e não obrigatória que almejava coletar alguma opinião, questionamento ou crítica dos/as graduandos/as com relação à estruturação da disciplina de psicologia em seus cursos de licenciatura. Para essa questão, foram elaborados três núcleos de significação, com inspiração em Aguiar e Ozella (2006, 2013): atuação pedagógica docente como atividade transformadora da realidade; postura pedagógica dos/as professores/as formadores/as; e relação entre saberes e prática docente no processo de formação acadêmica.

Muitos/as licenciandos/as teceram elogios. Um/a deles/as relatou que *“as discussões com um viés crítico dos estigmas e especificidades da escola pública foram marcantes nas aulas”* (S17). Outro/a apontou que *“a disciplina muito contribuiu para a reflexão do olhar que o docente tem para com o estudante, um olhar contextualizado que compreende a subjetividade do sujeito e procura [...] considerá-la no planejamento e nas ações pedagógicas”* (S5).

Contudo, alguns/mas graduandos/as descreveram ter sentido falta de discussões a respeito de temáticas emergentes que permeiam o cotidiano escolar. O relato a seguir é elucidativo dessa falha:

[...] não focamos no momento atual, em como realmente as crianças, adolescentes e até adultos entendem as coisas, as formas possíveis de lidar com situações que provavelmente o professor vai passar, enfim, coisas mais aplicáveis, reais e atuais. [...] Me senti em mais uma disciplina de licenciatura, e não me senti em uma disciplina de psicologia (S47).

Analisemos o sentimento de estranheza desse relato. Freire (1989) defende que a educação problematizadora – na qual o sujeito se integra à realidade e elabora maneiras de dar sentido a ela por meio da relação consciência-mundo – precisa refletir criticamente acerca da conjuntura sociopolítico-econômico-cultural e expandir modos de pensar e agir. Para cumprir esse objetivo, o ensino de psicologia deve pautar o debate de temas emergentes e cotidianos e discutir valores – por vezes eivados de preconceitos – à luz das diferentes teorias psicológicas, ampliando as possibilidades de os/as licenciandos/as refletirem criticamente sobre a realidade escolar. Caso isso não ocorra, será apenas “mais uma disciplina”.

Os/As acadêmicos/as também indicaram que essa é uma unidade curricular densa pela quantidade de temas/teorias abordada e alguns/mas evidenciaram que seria necessária maior carga horária ou mesmo estender a disciplina para dois semestres, pois alguns assuntos foram trabalhados de forma “*[...] muito breve e superficial*” (S79). Podemos perceber essa demanda no relato a seguir: “*a estrutura das disciplinas de psicologia voltadas à docência deve ter uma carga horária maior, possibilitando uma experiência que fosse mais condizente com a realidade do professor*” (S91).

A questão da escolha dos temas trabalhados também emergiu no relato: “*[...] não são poucos os casos em que os conteúdos das disciplinas acabam sendo negligenciados para tratar de temáticas mais vinculadas aos interesses do docente*” (S4). Para Franco (2016), quando o/a professor/a formador/a produz um espaço de ensino, muitas circunstâncias estão presentes – incluindo seus conhecimentos, vivências, experiências, interesses pessoais etc. Se bem articuladas, essas circunstâncias produzem boa interação entre os/as estudantes, o/a professor/a e o conhecimento, contudo tal articulação depende da reflexão do/a professor/a formador/a e de como ele/a aproveita os condicionantes favoráveis e, ao mesmo tempo, prescindir daqueles que não ajudarão no processo de ensino.

Alguns/mas respondentes apontaram a falta de conhecimento do perfil dos/as licenciandos/as pelo/a professor/a formador/a, como neste relato: *“Algo que melhoraria esta experiência [na disciplina de psicologia] seria uma preparação e planejamento que considere que a maioria, se não a totalidade das estudantes, não possui nenhuma familiaridade com os temas a serem estudados, nem com nenhum teórico da área”* (S5). Outro/a complementou: *“faltou uma intervenção maior do professor com os alunos [...] o que tornou o conteúdo vago e pouco esclarecido”* (S31). É fundamental que os/as professores/as formadores/as reconheçam os sujeitos-alunos em profundidade, isto é, compreendam sua omnilateralidade, levando em conta seus conhecimentos prévios, contextos específicos, experiências, gostos e predileções pessoais na produção do espaço de ensino na sala de aula (FRANCO, 2016).

Por fim, os relatos salientaram que a formação em psicologia nas licenciaturas, por vezes, objetivou-se de maneira apolítica ou se manteve estritamente teórica, como no destaque: *“Na época o professor falou só sobre os teóricos que escreveram sobre o tema. Não tratou nada [...] que relacionasse as dificuldades dos alunos ou até mesmo dos professores para lidar com as diferenças entre os estudantes. Ou seja, estudei apenas os pensadores”* (S28). Outro/a pontuou: *“Não vejo sentido em ficar estudando ‘introdução à psicologia como ciência: histórico, objetos e métodos’. Os avanços no campo da psicologia são enormes, mas a gente fica lendo os primeiros textos e as primeiras correntes. Deveriam trazer leituras mais atuais”* (S98). Alguns/mas acadêmicos/as apontaram a necessidade de superação da dissociação teoria e prática na formação de professores/as, objetivando quebrar as lógicas da justaposição e da fragmentação do conhecimento. Destacamos este relato: *“a disciplina de psicologia educacional poderia ser mais voltada à prática docente, conversando mais com métodos pedagógicos e como aplicar esse conhecimento em sala de aula”* (S65). Outro/a licenciando/a mencionou que o/a professor/a formador/a não priorizou debates sobre a prática em si, resultando em discussões *“[...] abstratas e, muitas vezes, nebulosas e datadas”* (S34).

Os aspectos levantados no parágrafo anterior reforçam o imperativo de a disciplina de psicologia não se restringir aos fundamentos da ciência, mas alinhar seus saberes à análise de temas cotidianos e valores subjacentes às relações sociais (GUERRA, 2016). Sob esse viés, para além de transmitir conteúdos necessários à atuação docente, o ensino de psicologia deve fundamentar uma postura ético-política no/a futuro/a professor/a. Larocca (2007) aponta o perigo de essa disciplina desarticular-se do todo ou se isolar no projeto de formação docente.

Para fugir dessa armadilha, a autora indica a necessidade de conexão entre os conteúdos teóricos e a prática profissional para que emergja a práxis pedagógica.

Assim, as contribuições da psicologia educacional não podem se encerrar em si mesmas, isto é, os conhecimentos psicológicos no campo educacional devem estar em conformidade com as intervenções educativas. Tais conhecimentos exigem dos/as futuros/as professores/as uma ação deliberada no sentido de alinhar suas convicções pedagógicas com as possibilidades reais de realizá-las, proporcionando uma práxis docente crítica e reflexiva (ALMEIDA, 2005).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Freire (1987, p. 108), os sujeitos [trans]formam-se “[...] na palavra, no trabalho e na ação-reflexão”. O autor aponta que as ações humanas sobre o mundo social envolvem criação e objetivação. Assim, ao desenvolverem uma práxis docente – expressada sob a forma de ação-reflexão sobre o mundo e sobre si próprios –, os/as futuros/as professores/as se colocam como **agentes** da história, tornam-se fontes de conhecimento crítico, reflexivo, criativo e revelam o aspecto ontocriativo inerente ao processo histórico que os trans/forma. Contudo, sem a práxis docente, não ocorre a transformação da realidade opressora e, conseqüentemente, não há libertação subjetiva.

De maneira geral, observamos nas respostas ao questionário que tanto a formação docente inicial, de modo mais amplo, quanto, especificamente, a disciplina de psicologia contribuíram substancialmente para que os/as licenciandos/as desenvolvessem uma epistemologia trans/formativa (STETSENKO, 2016), levando à ampliação de horizontes interpretativos fundada em conteúdos relevantes à prática docente. Os dados analisados indicam que muitos/as licenciandos/as se apropriaram dos fundamentos da psicologia de modo crítico e contextualizado e estes formaram sentidos que os/as instrumentalizaram para uma ação mediadora docente.

A IES que cedeu o campo para esta pesquisa é uma instituição pública que preza pela qualidade de seus cursos e as licenciaturas pesquisadas são 100% presenciais – os “debates em sala de aula” foram muito citados nas respostas dissertativas, demonstrando a importância do diálogo e da troca de ideias com os/as professores/as formadores/as e com os pares. É preciso pontuar que essa *não* é a realidade prevalente na formação inicial docente em território nacional.

Segundo o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre os anos de 2009 a 2019, triplicou o número de licenciaturas a distância e a oferta de cursos presenciais caiu 5% – o número de licenciandos/as matriculados/as em cursos a distância atualmente suplanta o do ensino presencial (TENENTE, 2020). Não é nosso objetivo comparar os cursos a distância e os presenciais, mas podemos afirmar que, se a formação inicial se pauta por uma racionalidade instrumental, promovendo cisões entre a teoria e a prática, reduzindo a complexidade dos saberes docentes ou desconsiderando o debate sobre as vivências e experiências dos/as graduandos/as, ela não favorece ou possibilita a emergência da práxis docente.

As análises alinhavadas neste estudo emergiram dos núcleos de significação, inspirados na proposta de Aguiar e Ozella (2006, 2013). Para os autores, os núcleos expressam os pontos centrais que mobilizam os sujeitos com relação a determinado objeto. Quanto ao ensino de psicologia nas licenciaturas, seus pontos nodais são o ensino contextualizado, a compreensão da diversidade humana, o saber-fazer docente numa perspectiva ético-política e transformadora da realidade, a postura pedagógica dos/as professores/as formadores/as e a relação entre os saberes e as práticas nos processos de formação acadêmica.

Nas considerações finais deste texto, evidenciamos dois aspectos. Os/As graduandos/as apontaram que muitas temáticas são exclusivas à disciplina de psicologia – ou seja, não são debatidas por outras unidades do currículo das licenciaturas, tais como os marcadores sociais da diferença, a medicalização da vida, preconceitos, violência, fracasso escolar etc. Contudo, essas temáticas não estão especificadas na ementa e são contempladas no tópico “Contribuições da psicologia na prática escolar cotidiana e na compreensão do fracasso escolar”. A seleção dos temas específicos que serão trabalhados na disciplina fica a cargo do/a professor/a formador/a, que os escolherá de acordo com sua familiaridade com eles. Sugerimos explicitar as temáticas consideradas nodais na ementa, uniformizando o acesso aos debates em todas as turmas de licenciatura, almejando uma perspectiva reflexiva e reforçando o papel ético-político dos conhecimentos produzidos na psicologia.

O segundo destaque se refere à importância de uma epistemologia didático-pedagógica que priorize a interlocução entre a teoria e a prática, concebendo-as dialeticamente. Enfatizamos a necessidade de atenção aos processos de ensino de modo que estes reforcem a coerência entre os saberes da academia e os do “chão da escola”, atendendo às exigências que se colocam no

processo de formação docente de alinhar conteúdos teóricos e prática profissional. Para tanto, seria vital tecer interlocuções com as demais disciplinas pedagógicas, pois, se a psicologia for pensada de maneira desarticulada na formação docente, serão maiores os riscos de incorrer em psicologismos e abstrações do real.

Os saberes da psicologia devem auxiliar os/as futuros/as professores/as a refletirem criticamente sobre suas ações em alinhamento ao conhecimento teórico trabalhado, de modo que eles/as possam se apropriar da teoria de acordo com as necessidades da sua prática. Ao tematizar o real, ampliar conhecimentos teóricos desse campo do conhecimento e educar para os marcadores sociais da diferença, essa unidade curricular propicia a produção da emancipação humana na formação inicial docente. Esse processo é fundamental para que essa mesma educação emancipatória se efetive no cotidiano escolar, mediante a libertação política, cultural e social dos/as oprimidos/as.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Denise Regina Costa. A pedagogia do oprimido na escola contemporânea: desafios e perspectivas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 174-196, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i1p174-196>. Acesso em: 23 set. 2021.

AGUIAR, Wanda Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>. Acesso em: 6 abr. 2020.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjKq4zjP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 6 abr. 2020.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Os saberes necessários à docência no contexto das reformas para a formação de professores: o caso da psicologia da educação**. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251897>. Acesso em: 2 nov. 2021.

CALDAS, Roseli Fernandes Lins. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 21-33, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v7n1/v7n1a03.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2020.

DAVIDOV, Vasily. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspZtq/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 5 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Miriam D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercados de Letras, 1998. p. 237-274.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, Clarissa Terezinha. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena S. S.; SADALA, Ana Maria F. A. (Orgs.). **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. 2. ed. rev. Campinas: Alínea, 2016. p. 61-84.

GUZZO, Raquel Souza Lobo *et al.* Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. esp., p. 131-141, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ptp/a/fV7MZsGSyvt4V8RkvMYGtb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 abr. 2020.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; MOREIRA, Ana Paula Gomes; MEZZALIRA, Adinete Souza da Costa. Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola. In: DAZZANI, Maria Virgínia; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (Orgs.). **Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**. Campinas: Alínea, 2016. p. 21-36.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LAROCCA, Priscila. Ensino de psicologia e seus fins na formação de professores: uma discussão mais que necessária. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 57-68, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751430007.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2021.

LAROCCA, Priscila. O ensino de psicologia no espaço das licenciaturas. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 295-306, 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/663>. Acesso em: 6 abr. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MEIRA, Marisa Eugênio Melillo. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. *In:* TANAMACHI, Elenita de Rício; ROCHA, Marisa Lopes; PROENÇA, Marilene Proença Rebello (Orgs.). **Psicologia e educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 35-72.

MEIRA, Marisa Eugênio Melillo. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico crítica e da psicologia sócio-histórica. *In:* MEIRA, Marisa Eugênio Melillo; ANTUNES, Mitsuko A. M. **Psicologia escolar:** teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-70.

MINAYO, Maria C. de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PAES, Paulo C. Duarte. **Vygotski:** fundamentos e práticas de ensino. Curitiba: Appris, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2011.

SILVA, Kátia Augusta P. C da. **Epistemologia da práxis na formação de professores:** perspectiva crítico-emancipadora. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

SOUZA, Elaine de Jesus; DORNELLES, Priscila Gomes; MEYER, Dagmar E. Estermann. Corpos que desassossegam o currículo de biologia: (des)classificações acerca de sexualidade e gênero. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 278-300, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i1p278-300>. Acesso em: 23 set. 2021.

STETSENKO, Anna. Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: implications for trans/formative methodology. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. ed. esp. supl., p. 32-41, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313900697_Vygotsky%27s_theory_of_method_and_philosophy_of_practice_Implications_for_transformative_methodology. Acesso em: 6 abr. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TENENTE, Luiza. Em 10 anos, aumenta quase 5 vezes número de alunos que entram em cursos a distância do ensino superior, diz Inep. **G1**, 23 out. 2020. Seção Educação. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/10/23/em-10-anos-quase-quadruplica-numero-de-alunos-que-entram-no-ensino-superior-e-optam-pela-educacao-a-distancia-diz-inep.ghtml>. Acesso em: 25 out. 2021.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski:** a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1992.

VYGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NOTAS:

¹ A pesquisa foi realizada com o apoio do Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIC/CNPq – BIPI/UFSC).

² São duas as disciplinas ministradas para as licenciaturas. A disciplina **Psicologia Educacional** é ofertada para todos os cursos, exceto o de Pedagogia. A ementa dessa disciplina compreende uma introdução à psicologia como ciência: histórico, objetivos e método; interações sociais no contexto educacional e o lugar do professor; introdução ao estudo de desenvolvimento e de aprendizagem – infância, adolescência, idade adulta; e contribuições da psicologia na prática escolar cotidiana e na compreensão do fracasso escolar. A disciplina do curso de Pedagogia chama-se **Psicologia, Educação e Infância** e está voltada para as especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem na infância. Sua ementa compreende uma introdução à psicologia como ciência: histórico, objetivos e métodos; introdução ao estudo do desenvolvimento e aprendizagem, com ênfase na infância; e contribuições da psicologia para a prática escolar, em especial o trabalho do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

³ Relatos extraídos do questionário foram colocados entre aspas duplas e em itálico, seguidos da identificação numérica do sujeito respondente entre parênteses.

Recebido em: 08/11/2021

Aprovado em: 27/09/2022

Publicado em: 14/07/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.