

Professor das
Faculdades Campo
Limpó Paulista
Membro Associado da
WM Consultoria em
Educação
E-mail:
esayeg@terra.com.br

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PSYCHOLOGY OF EDUCATION IN TEACHER EDUCATION

Correspondência:
Address:
R. Dr. Seng, 287, apto.
12
São Paulo - SP
CEP: 01331-020

Edson Sayeg*

Resumo

O artigo tece algumas considerações sobre a função da Psicologia da Educação para a formação de professores, fundamentadas na experiência do autor como docente de uma instituição privada no interior do Estado de São Paulo. Consideramos relevante selecionar aqueles conteúdos teóricos que possam garantir, ao mesmo tempo, uma visão global da teoria e subsidiar a prática docente. Esta prática compreende tanto a análise de comportamentos de alunos e o planejamento de atividades, como a realização de experiências educacionais em sala de aula, tendo por finalidade o ajuste do ensino às características e necessidades de desenvolvimento dos alunos. Por fim, relatamos a estratégia de ensino da disciplina, que compreende quatro momentos: leitura dos textos teóricos, revisão dos conceitos e princípios teóricos, extração de princípios psicopedagógicos da teoria e aplicação dos referidos princípios.

Abstract

This article brings some considerations on the function of Educational Psychology for teacher education, based on the author's teaching experience in a private institution in the interior of the State of São Paulo. We believe it is important to select those theoretical contents that can both guarantee a global view of the theory, and support the teacher's work. This practice includes both the analyses of students behavior and the planning of activities, such as educational experiments in the classroom. It seeks to adjust teaching to the characteristics and development needs of the students. Finally, we discuss the teaching strategy of the discipline, which includes four stages: a reading of theoretical articles, a review of the concepts and theoretical principles, extracting the psycho-pedagogical principles from the theory and applying those principles.

Artigo recebido em:
22/02/2007
Aprovado em:
02/07/2007

Palavras-chave

Psicologia da educação; Formação de professores.

Keywords

Educational psychology; Teacher education.

O presente artigo visa analisar as contribuições da Psicologia da Educação para a formação de professores em um Instituto Normal Superior do interior de São Paulo, assim como elucidar a estratégia de ensino desta disciplina¹.

Quando se pensa no ensino da Psicologia da Educação, no contexto de um processo formativo de professores, é importante questionar: o que cabe ensinar, para que ensinar e para quem ensinar.

O que, para que e para quem ensinar Psicologia da Educação

Começemos pelo primeiro item: o que ensinar. Evidentemente, a resposta a esta questão está intrinsecamente relacionada à segunda (para que ensinar). Isto significa que o formador de professores, ao selecionar os conteúdos a serem estudados, precisa privilegiar aqueles que atendam a, pelo menos, dois critérios: visão de totalidade da teoria e cultura psicológica dos professores, a qual compreende o critério de funcionalidade.

Por que se preocupar com a visão de totalidade da teoria? No mínimo, para evitar distorções que comprometem o entendimento teórico propriamente dito. Exemplificando: é comum ouvirmos afirmações que associam a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon à afetividade, como se esta dimensão tivesse um lugar privilegiado em relação às outras (motora e cognitiva). Ora,

este modo de entender a teoria é equivocado, visto que na perspectiva walloniana uma dimensão é constitutiva da outra, não podendo haver, portanto, uma que se sobreponha à outra em termos de importância. Neste caso, o correto seria afirmar que a teoria de desenvolvimento de Wallon é integradora, dadas as mútuas relações entre as diferentes dimensões.

O segundo critério a ser atendido na seleção de conteúdos refere-se à constituição de uma cultura psicológica dos professores. Toda teoria de desenvolvimento descreve transformações que ocorrem na criança ao longo do tempo. A descrição pode focar o desenvolvimento da inteligência (Piaget), ou abranger toda a pessoa por meio das dimensões motora, afetiva e cognitiva (Wallon). Por isso é de suma importância, primeiramente, discernir a intenção do autor, os seus objetivos, a fim de não exigirmos da teoria respostas para questões que não foram objeto de estudo. Certamente, as teorias nos são úteis para interpretar determinados fenômenos, mas não se prestam a esclarecer outros. Por exemplo: se quisermos entender o processo pelo qual vão surgindo as estruturas da inteligência na criança, ou se precisarmos elucidar as características da inteligência de um aluno, num determinado momento, então poderemos recorrer à teoria de Piaget; mas esta mesma teoria será quase inútil se quisermos entender o desenvolvimento afetivo. Assim, a clareza sobre a delimitação de uma teoria em muito nos ajuda a tê-la como um instrumento de trabalho. Sem dúvida, esta clareza é um componente essencial da cultura psicológica do professor e, a nosso ver, deve ser privilegiada nos cursos de formação docente (SAYEG, 2005).

Neste ponto podemos aprofundar um pouco a nossa análise a respeito da funcionalidade. Afinal, quais conteúdos são funcionais para o professor? Certamente, os que o auxiliam a analisar ou interpretar determinados comportamentos dos alunos, com o fim de ajustar o ensino às suas necessidades ou características. Outro critério, fortemente ligado ao primeiro, é a possibilidade de se obter, por meio da teoria, subsídios para o planejamento pedagógico – seleção de conteúdos e organização das atividades. Estas duas funções são complementares, pois uma e outra têm sempre em vista o favorecimento da aprendizagem. Em suma: são funcionais os conteúdos teóricos que constituem recursos para o professor realizar experiências educacionais na sala de aula (ajustes no ensino), obtendo, por suposto e conseqüentemente, um desempenho mais eficaz. Mas a boa utilização da teoria requer que dela se extraiam princípios

psicopedagógicos: as teorias, em si mesmas, pouco nos dizem se não forem traduzidas em princípios norteadores do trabalho docente. Evidentemente, tais proposições partem da premissa da existência de estreita relação entre desenvolvimento e aprendizagem, muito embora o tipo de relação varie de uma teoria para outra (COLL, 2002).

Antes de prosseguirmos a nossa análise, cabe uma ressalva: atualmente, há diversos estudos na área da Psiconeurologia que elucidam os componentes fisiológicos e funcionais da formação de memórias, componentes dos quais podemos deduzir possíveis implicações para a aprendizagem. Daí a relevância de integrar os dados desta área do conhecimento às teorias da Psicologia da Educação, atualizando-as. Esta releitura parece imprescindível para melhor fundamentá-las e, por este meio, reafirmar a sua validade, como também para refutar determinados aspectos que se mostram inverossímeis. Com este procedimento, poderemos atenuar os riscos de divulgarmos idéias com pouco valor funcional ou, simplesmente, não recairmos numa espécie de mesmice inútil.

Pois bem: dadas as breves considerações sobre as contribuições da Psicologia da Educação para a formação de professores, vale refletir sobre as nossas alunas, futuras professoras, sendo algumas já atuantes no magistério.

Para quem ensinar? Esta talvez seja a questão mais difícil de responder. Sem estabelecer um perfil do alunado por meio de instrumentos confiáveis, só poderemos arriscar palpites baseados na nossa experiência em sala de aula. As condições socioeconômicas, o capital cultural, os hábitos de estudo e outros fatores que podem influenciar o processo de aprendizagem, permanecem obscuros, imprecisos e incompletos. Desse modo, desde já, devemos evitar generalizações, exceto sobre a predominância feminina no curso Normal Superior.

O nosso conhecimento sobre as nossas alunas indicam que elas dispõem de pouco ou nenhum conhecimento prévio sobre a Psicologia da Educação, mesmo dentre aquelas que já são professoras. Esta condição, em si mesma, não apresenta maiores entraves para a apreensão das teorias. Parece-nos menos árduo promover aprendizagem a alunas que não possuam conhecimentos prévios sobre a disciplina do que àquelas que possuem apenas uma visão parcial e distorcida, equivocada. Mas há outros fatores mais comprometedores da aprendizagem que, muito possivelmente, também dizem respeito a outras disciplinas: vocabulário pobre; dificuldade para distinguir idéias principais das secundárias dos textos; esquematizar

os conceitos estudados; insuficiência do pensamento abstrato ou formal, o qual é indispensável à aprendizagem e aplicação da teoria.

Há ocorrências de outra natureza que constituem não apenas dificuldades, mas verdadeiros entraves: ausência nas aulas. Dado que a concepção do curso é presencial, as ausências produzem lacunas no processo de aprendizagem que são, pelo menos para os casos mais gritantes, intransponíveis. Elucidar junto às nossas alunas o sentido de um curso superior e suas demandas, muito provavelmente contribuirá para explicarmos uma disposição que, à primeira vista, sugere pouca valorização do próprio processo formativo.

E qual tem sido o método utilizado nas aulas de Psicologia da Educação?

Etapas no ensino da disciplina

1) A primeira etapa do estudo almeja a familiarização das alunas com as idéias e a linguagem do autor. Este processo é iniciado no Programa de Avaliação e Atividade Discente – PAAD. Este programa ocorre semanalmente e cada sessão dura 1 hora-aula. Tais sessões antecedem as aulas propriamente ditas e são conduzidas por um monitor responsável pela entrega de materiais às alunas (exercícios, textos), os quais são planejados, corrigidos e / ou selecionados pelo professor da disciplina. São nestas sessões que ocorre um primeiro contato das alunas com os textos, cuja leitura é acompanhada de questionários que também servem como roteiro de leitura. A experiência mostrou que são necessárias duas sessões do PAAD para cada texto. Mostrou, também, que localizar um tópico no texto não significa, necessariamente, compreender ou apropriar-se do conteúdo. Este normalmente permanece sem nexos, visto que ainda não se relaciona coerentemente com conceitos previamente existentes na estrutura cognitiva (AUSUBEL, 1968). Ademais, há de se considerar que identificar um determinado conteúdo no texto e relacioná-lo a outros são atividades diferentes e exigem diferentes aptidões.

2) Em aula é feito um esforço para clarear o significado dos conceitos e de encadeá-los logicamente, posto que, quando articulados, descrevem uma sucessão de transformações. O uso de exemplos que expressem a

teoria é essencial para a apreendê-la, mas aqui há uma armadilha: não raramente, o exemplo que visa esclarecer a teoria é confundido com a própria teoria. Exemplo: se perguntarmos o significado de um conceito, o que é dado é o exemplo no lugar do conceito propriamente dito.

3) A etapa seguinte consiste na extração de princípios psicopedagógicos com base no texto estudado. Como vimos, tais princípios podem ser instrumentos importantes para o planejamento de atividades e referenciar as análises do professor. Neste tópico caberia um questionamento: por que não expor de vez os princípios psicopedagógicos, em vez de apresentar antes a teoria? Este procedimento não seria mais prático, mais objetivo e econômico? Efetivamente, não! Tais princípios, quando desvinculados das teorias que lhes dão origem e os fundamentam, perdem muito do seu poder explicativo. Noutros termos, os princípios psicopedagógicos perdem significativamente do seu valor funcional, vindo a comprometer a capacidade do professor realizar experiências na sala de aula. Sem esta capacidade, como ajustar o ensino às necessidades e características dos alunos?

4) Nesta etapa visamos aplicar os princípios psicopedagógicos no planejamento de atividades. Agora buscamos integrar teoria e prática, o que, normalmente, constitui o maior desafio, já que a utilização correta de uma teoria exige um certo domínio dos seus princípios e conceitos. O mau entendimento dos conceitos torna-se evidente quando exigida a sua aplicação, razão pela qual o exercício de planejamento é oportuno para rever os conteúdos estudados e favorecer, mais uma vez, a clareza conceitual e o estabelecimento de nexos. Realizamos um movimento de ir-e-vir – tal como propõe Bruner (1997), entre a teoria e o planejamento. Este movimento parece oportuno para a apropriação efetiva da teoria, visto que, além da clareza conceitual, favorece, pela repetição, a formação da memória de longo prazo e o desenvolvimento das capacidades de análise e síntese.

O exercício de articulação da teoria com a prática também é promissor por exigir uma atitude mais adequada dos alunos: rever as fontes, examinar a coerência nas diversas partes do planejamento, fazer e refazer a atividade até que fique satisfatória: eis um aprendizado extremamente difícil, mas igualmente necessário quando se objetiva contribuir para a formação de um professor intelectualmente mais autônomo.

Exemplificamos um exercício de articulação entre teoria e prática:

Projeto: O Mundo Animal			
Conceitos Habilidades Atitudes	Situações de Aprendizagem	Princípios Psicopedagógicos	Justificativa dos princípios psicopedagógicos
Animais Marinhos	Roda de conversa para levantamento e catalogação dos animais marinhos já conhecidos pelos alunos.	Conhecimentos prévios Zona de Desenvolvimento Proximal	.Obter elementos para ajustar o plano de aula. Favorecer a formação de nexos entre os conhecimentos já existentes e o novo conhecimento. Estabelecer possibilidades da ação educativa.

Tabela 001: Exemplo de aplicância de princípios psicopedagógicos no planejamento de atividades educacionais

Fonte: Modelo de planejamento desenvolvido pelo autor no curso de formação de professores

Com base no tema “mundo animal”, são selecionados os conceitos, habilidades e atitudes compatíveis com as possibilidades de aprendizagem dos supostos alunos. Em seguida, são elaboradas situações de aprendizagem para cada conceito, habilidade e atitude, explicitando o(s) princípio(s) psicopedagógico(s) que norteia ou norteiam cada atividade, seguindo-se então as justificativas dos referidos princípios.

No presente exemplo, trabalhamos com dois princípios psicopedagógicos: conhecimentos prévios e a Zona de Desenvolvimento Proximal. Os conhecimentos prévios resultam, segundo Coll (2002), tanto de aprendizagens escolares como não-escolares. As novas aprendizagens que o aluno realiza se dão sempre a partir de algum conceito ou representação acerca do conteúdo a ser aprendido, os quais expressam as experiências prévias do aluno e constituem instrumentos de interpretação que, por sua vez, influenciam as novas aprendizagens. Ainda segundo o autor, os conhecimentos prévios podem estar mais ou menos ajustadas às situações de aprendizagem e podem indicar uma seqüência de aprendizagem. Daí a razão que justifica o nosso esforço para que nossas alunas, futuras professoras, tomem consciência da relevância dos conhecimentos prévios para a elaboração do planejamento de aula, seja para corrigir representações já existentes ou para complementar com novas informações e articulá-las ao que já se sabe.

A Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP – é um conceito de Vigotsky que liga o desenvolvimento à aprendizagem. Refere-se à diferença entre o que o aluno pode fazer de modo independente

(desenvolvimento real) e o que pode fazer com ajuda de alguém mais experiente, seja uma criança mais velha ou o professor (desenvolvimento potencial). O desenvolvimento real depende tanto do estágio operatório em que se encontra a criança (aptidão cognitiva), como dos conhecimentos obtidos por meio das aprendizagens prévias. O desenvolvimento potencial refere-se às funções psicológicas incipientes que, com o auxílio de alguém mais experiente, são passíveis de desenvolvimento. Aprender a estabelecer a Zona de Desenvolvimento Proximal, ou a diferença entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, no contexto da formação de professores, justifica-se à medida de este conceito delimita as possibilidades da ação educativa.

Considerações finais

Em se tratando de um processo formativo como o que acabamos de descrever, o qual pretende exercitar a integração da teoria com a prática, ainda que muito precariamente, é evidente que há dificuldades por parte dos formadores para conduzi-lo. Temos algumas conjecturas para explicar as nossas dificuldades, inferidas da nossa experiência na sala de aula. Primeiramente, as nossas alunas não estão habituadas a fazer e refazer as tarefas acadêmicas. A solicitação para refazer a tarefa é, muito freqüentemente, interpretada como desconsideração do formador pelos seus esforços, que consistem, basicamente, no enfrentamento das dificuldades durante a realização e no tempo despendido. Com relação ao fator tempo, sabemos que muitas, senão a maioria, trabalham fora de casa e são mães, o que aumenta a escassez de tempo.

Em segundo lugar, nem sempre a finalidade da atividade está clara para todas as alunas, seja porque estiveram ausentes quando da solicitação, seja porque não dirimiram as dúvidas junto ao professor. O fato é que, sem clareza da finalidade, a proposta carece de sentido. Esta falta de sintonia acaba levando a um fazer por fazer a fim de se livrarem o mais rapidamente possível de um incômodo. Às vezes copiam as atividades de outras colegas, com ligeiras modificações, e reproduzem todas as incorreções do original.

Em terceiro lugar, é preciso desfazer alguns mitos. O planejamento normalmente demanda um longo tempo e, por vezes, acarreta em desgaste superior ao do seu desenvolvimento. O ato de planejar compreende dúvidas e hesitações. Em suma: não se faz um planejamento como num passe de mágica. E esta realidade vai de encontro a uma concepção do “professor fera”, aquele que, sejam quaisquer as circunstâncias, apesar de suas particularidades, sempre terá prontamente um encaminhamento satisfatório, uma solução rápida. Trata-se de um mito, aliás, fácil de ser alimentado: bastaria o formador levar alguns planos de aula já elaborados e expô-los às alunas, esmiuçando-os. Mas no que este procedimento contribuiria para a formação intelectual e moral de nossas alunas, tal como a desejamos?

Ademais, quando no exercício do magistério, nossas alunas se defrontariam com todas as dificuldades inerentes ao planejamento e, certamente, não contariam com os devidos recursos para superá-los. Daí a relevância do formador exercitá-lo em todo o seu processo, com os seus movimentos de ida e vinda e enfrentando, abertamente, todos os embaraços. Parece-nos que este é um caminho para que nossas alunas desenvolvam-se nos planos intelectual e afetivo. Neste desenvolvimento está implicada a aprendizagem das atitudes conscientes, ou seja, o acionamento das aptidões envolvidas nas diferentes atividades, tal como nos sugere Wallon (TRAN-THONG, 1981).

O processo formativo dificilmente ocorre sem conflitos. Eis, aqui, mais um desafio para os formadores de professores, uma vez que tais conflitos, quando ganham certa intensidade ou ultrapassam determinados limites, inviabilizam o processo de aprendizagem. A emoção acaba obscurecendo a razão. Um meio para amenizar os conflitos no processo formativo diz respeito à política institucional. Primeiramente, cabe implementar um processo seletivo mais rigoroso, a fim de garantir o ingresso na instituição de alunas que dispõem de recursos intelectuais e afetivos para realizar um curso de nível superior. Uma segunda exigência refere-se à clareza de regras acerca do funcionamento da instituição e das demandas de um curso superior. Referimo-nos a regras que, quando efetivas, norteiam e delimitam determinadas ações dos professores e das alunas.

Há outros aspectos importantes que influem intensamente no processo de formação de professores, tais como a organização do curso e o contexto institucional. Sobre a organização do curso, é notório o número excessivo de teorias previstas no programa, levando-se em conta o tempo para

estudá-las (dois anos, no máximo) e as dificuldades das alunas para o estudo teórico. Sem tempo hábil para estudar diversos autores (Freud, Piaget, Vygotsky, Wallon e Skinner), não é viável garantir a noção de totalidade de cada enfoque teórico, isto é, dos princípios e conceitos de cada teoria, nem de suas implicações para a educação.

Sobre o contexto institucional, são marcantes as restrições advindas do tipo do contrato de trabalho em vigor (hora - aula), particularmente no que diz respeito à articulação entre as disciplinas. Assim, a Psicologia da Educação não é articulada com outras disciplinas, como a Filosofia, a Sociologia, a Prática de Ensino e demais disciplinas, de modo que as interfaces permanecem obscuras, não-solidárias, corroborando assim para a falta de sentido dos conteúdos psicológicos. Uma maior integração disciplinar requer, inevitavelmente, um intenso trabalho de planejamento e de avaliação por parte dos formadores, o qual demanda, por sua vez, revisão nos contratos de trabalho.

O funcionamento institucional também não prevê uma formação prática nas escolas de Educação Básica. Esta formação é feita, por suposto, por meio dos estágios em tais escolas, os quais são reconhecidamente inoperantes para articularem teoria e PRÁTICA (PIMENTA, 2002). Com isso, permanecem restritas as oportunidades para as futuras professoras utilizarem-se das teorias da Psicologia da Educação, ou de qualquer outra disciplina, como instrumental de análise ou subsídios do trabalho pedagógico. Os exercícios de planejamento realizados em aula seriam muito mais proveitosos se consistissem em um momento de um processo maior, o qual compreenderia a prática concreta nas escolas, com participação efetiva do seu dia-a-dia, e a avaliação desta prática junto aos professores formadores. Por este meio, as futuras professoras contariam com reais oportunidades para realizar verdadeiras experiências educacionais, exigência básica para alcançar maior autonomia intelectual.

Referências

- AUSUBEL, D.P. **Educational Psychology: a cognitive view**. New York: Holt, 1968.
BRUNER, J.S. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAYEG, E. **Formação Continuada de Professores: direções sugeridas pelas respostas de professores do Ensino Fundamental**. 2005. 200p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). PUC-SP. São Paulo.

TRAN-THONG. La teoría de las actitudes de Henri Wallon y sus consecuencias educativas. In: MIALERET, Gaston (Org). **Introducción a Wallon**. Barcelona: Editorial Médica y Técnica, 1981, p. 177 – 201.

