

Conhecimentos *Pedagógicos*

Psicologia da educação e formação de professores



Curso de Pedagogia UAB UFMG

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Clélio Campolina Diniz
Reitor

Rocksane de Carvalho Norton
Vice-Reitora

Pró-Reitoria de Graduação

Antônia Vitória Soares Aranha
Pró-Reitora

Carmela Maria Polito Braga
Pró-Reitora Adjunta

Fernando Selmar Rocha Fidalgo
Coordenador do Centro de Apoio à Educação a Distância

Ione Maria Ferreira de Oliveira
Coordenadora da UAB UFMG

Faculdade de Educação

Samira Zaidan
Diretora

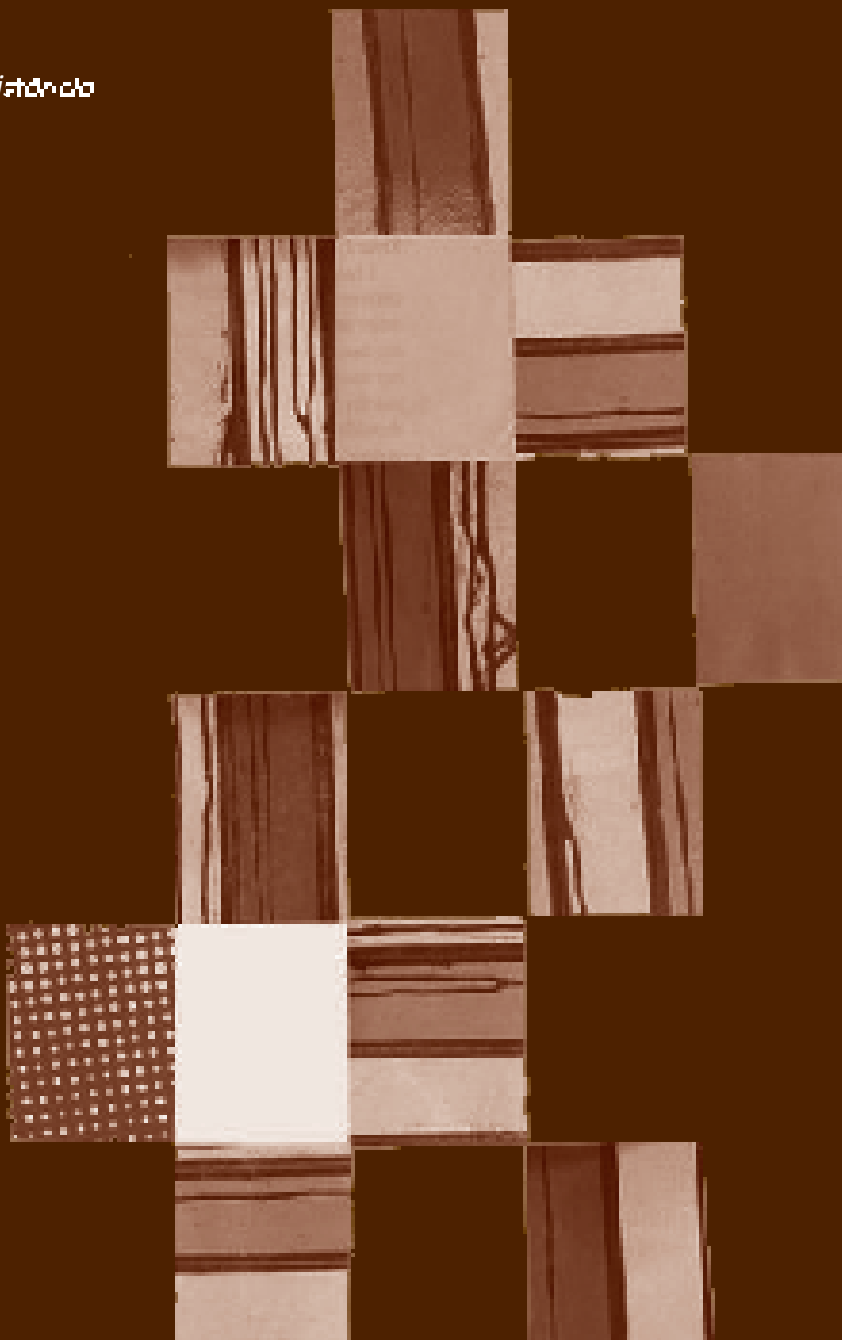
Antônio Júlio de Menezes Neto
Vice-Diretor

Curso de Pedagogia UAB-UFMG

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Coordenadora Geral

Tânia Margarida Lima Costa
Vice-Coordenadora Geral

Sérgio Dias Cirino
Coordenador do Eixo Integrador



Maria de Fátima Cardoso Gomes

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Tânia Margarida Lima Costa
(organizadoras)**

**Belo Horizonte
CURSO DE PEDAGOGIA UAB UFMG
FAE/UFMG
2010**

ORGANIZADORAS Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Tânia Margarida Lima Costa

ASSESSORA PEDAGÓGICA Elza Vidal de Castro

REVISORA Maria Ribeiro dos Santos

PRODUTOR EDITORIAL Marcos Alves
Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

© 2010, Os autores e organizadores

© 2010, Curso de Pedagogia UAB UFMG

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do editor.

Ficha Catalográfica

G633p Gomes, Maria de Fátima Cardoso.
Psicologia da educação e formação de professores / Maria de Fátima Cardoso Gomes ; Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, Tânia Margarida Lima Costa (organizadoras). – Belo Horizonte : UFMG, Faculdade de Educação, 2010.
36 p. – (Conhecimentos pedagógicos)

Obra produzida para o curso de Pedagogia da Universidade Aberta da UFMG.
Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-8007-006-4

1. Psicologia educacional. 2. Educação – Estudo e ensino.
3. Professores – Formação. I. Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. II. Costa, Tânia Margarida Lima. III. Título. IV. Série.

CDD: 370.15
CDU: 37.015.1

Elaborada pela DITTI – Setor de Tratamento da Informação
Biblioteca Universitária da UFMG

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
Curso de Pedagogia UAB UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
31270-901 - Belo Horizonte-MG
Tel. 31 3409-4427

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

● ● ● ● ● AUTOR

Maria de Fátima Cardoso Gomes

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1981), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995), doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004) e doutorado-sanduíche pela University of California, Santa Barbara (2002-2003). Atualmente é Professora Adjunto de Psicologia da Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Foi Coordenadora Geral e Coordenadora da Área de Concentração em Alfabetização e Letramento do Curso de Especialização Lato Sensu em Docência na Educação Básica para Professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte - LASEB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Dificuldades do Processo de Ensino e Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: formação superior de professores, formação continuada de professores da Educação Básica, dificuldades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, sucesso e fracasso escolar, interação, sala de aula, linguagem e cultura.

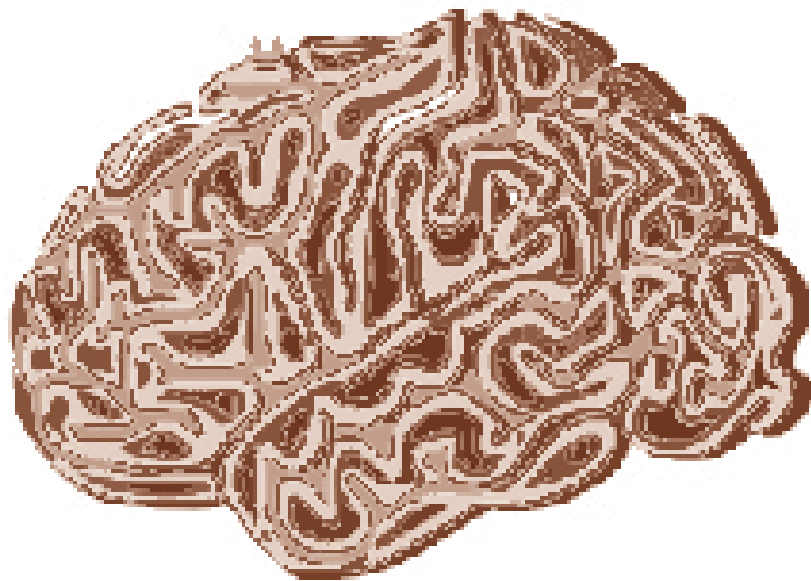
● ● ● ● ● EMENTA

Estudo histórico-crítico da psicologia da educação, seu objeto de estudo e suas relações com a psicologia e a formação de professores.



●●●●●● **SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO	9
1. PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: UM POUCO DE HISTÓRIA	10
2. PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	18
3. PRÁTICAS EDUCATIVAS E DESENVOLVIMENTO HUMANO	20
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
5. REFERÊNCIAS	24
ORIENTAÇÃO DE ESTUDO	27
ESTUDO COMPLEMENTAR	33



INTRODUÇÃO

Este texto foi escrito com o objetivo de dialogar com os alunos da Universidade Aberta do Brasil sobre a psicologia, a psicologia da educação e a Formação de Professores. Na verdade, nós, professores de Psicologia da Educação, da Faculdade de Educação da UFMG, graduamo-nos em Psicologia na FAFICH/UFMG para trabalhar, dicotomicamente, os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem. Essa formação traz consigo uma *visão reducionista dos processos de ensino-aprendizagem* pois não envolve as relações tanto de crianças quanto de jovens e de adultos com os desenvolvimentos cognitivo, afetivo, motor e sociocultural e a aprendizagem. Tal dicotomia se expressa na história da produção do conhecimento psicológico¹, que oscila entre o objetivismo e o subjetivismo, ora enfatizando os fatores externos ao desenvolvimento e à aprendizagem, ora enfatizando os fatores internos ao desenvolvimento e à aprendizagem, ora igualando desenvolvimento com aprendizagem, ora, ainda, dissociando desenvolvimento de aprendizagem. Nesse sentido, podemos citar a constituição de muitos currículos dos cursos de Psicologia, que propõem duas disciplinas: *Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem*. A relação de interdependência entre esses dois conceitos tem sido discutida desde os anos 1930, do século XX, por Vygotsky ao afirmar que:

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (1989, p. 101).

Nessa mesma linha, Lima (1997) discute as relações de interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem na escola dialogando com aspectos neurológicos, psicológicos e culturais dos sujeitos que aprendem. Segundo essa autora:

[...] a experiência escolar insere-se em um processo contínuo de desenvolvimento do sujeito que se iniciou antes de sua entrada na instituição. Todas as experiências vividas na escola ganharão significado quando articuladas ao processo global de desenvolvimento do indivíduo e não quando concebidas como um aglomerado de experiências independentes, vividas exclusivamente no âmbito escolar (1997, p.2)

Com base nessas considerações preliminares, é que desenvolveremos, neste artigo, algumas reflexões sobre a Psicologia da Educação, seu objeto de estudo e conteúdos a serem ensinados contribuindo, assim, para a formação de professores no Brasil.

¹A propósito, consulte o texto Relações entre desenvolvimento e aprendizagem; conseqüências na sala de aula. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Editora Dimensão, v.8, n. 45, maio/jun. 2002.

1. PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: UM POUCO DE HISTÓRIA

Nos primeiros anos do século XX, a psicologia desliga-se da filosofia e constitui-se como psicologia científica servindo-se do método experimental das ciências naturais e físicas. Ao constituir-se como disciplina científica autônoma, a psicologia torna-se a principal área do conhecimento com potencial “para melhorar o ensino e intervir sobre os problemas que se apresentavam na escolarização generalizada da população infantil” (SALVADOR et al, 2001, p. 22). Nasce então, a psicologia da educação, também por volta da primeira metade do século XX, confundindo-se, portanto, com a psicologia científica que acabara de nascer e com a escolarização obrigatória que se implantava, na Europa, principalmente. Essa indiferenciação entre a psicologia geral e a psicologia da educação manifesta-se ainda hoje entre, os psicólogos do setor de psicologia da educação do Decae/FaE/UFG, razão pela qual o tema do seminário realizado pelos professores foi – *A psicologia e a formação de professores*. Também alguns professores têm confessado suas dúvidas quanto ao real objeto de estudo da psicologia, o mesmo não ocorrendo com a psicologia geral. Fato é que ao longo dos anos, respostas diferentes têm sido dadas para se definir o objeto de estudo da psicologia da educação.

Segundo Salvador (1999), nas duas primeiras décadas do século XX, passaram a ser objeto da psicologia da educação passam a ser: a aprendizagem, testes mentais, medida do comportamento, psicologia da criança e clínica infantil, todos sempre relacionados à problemática educativa e escolar. Os precursores dessa disciplina foram: J.M. Catell (1860-1944), que investiga as diferenças individuais nos tempos de reação, no Laboratório de Psicologia Experimental de Leipzig, fundado por Wundt, 1879; William James (1842 – 1910), que desenvolve, nos Estados Unidos, as bases da psicologia funcional, fazendo aplicações diretas à educação, as quais foram desenvolvidas, mais tarde por John Dewey e Edouard Claparède; G. Stanley Hall (1844 – 1924), que desenvolveu, nos Estados Unidos, pesquisas sobre a psicologia da criança e o pensamento infantil). Todos esses estudiosos procuram aplicar, na educação, os conhecimentos produzidos pela recente psicologia científica. Tais conhecimentos podem ser condensados em três grandes áreas: *o estudo e medida das diferenças individuais e a elaboração de testes; a análise dos processos de aprendizagem; a psicologia da criança*. Nos Estados Unidos as pesquisas e aplicações dessas áreas à educação centram-se na psicologia da aprendizagem tendo, na figura de Thorndike (1903), seu representante mais expressivo. Foi ele quem fez a primeira sistematização consistente da aprendizagem. Na Europa, o psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911), segundo Salvador (1999) mostra que é possível medir, diretamente, os traços psicológicos sem que seja necessário passar por um intermediário das correlações psíquicas, que é o que se fazia no laboratório de Wundt, em Leipzig. A escala métrica da inteligência que mais tarde ficou conhecida como Escala Métrica de Inteligência Binet-Simon, publicada em 1905, é até hoje, século XXI, ano 2009, um dos instrumentos de medida da inteligência mais usados pelos psicólogos escolares. Depois de Binet-Simon, expande-se a elaboração de testes na psicologia abrangendo, também, o campo da personalidade e do rendimento escolar.

Mas, ainda nas primeiras décadas do século XX, surge, na Europa, o movimento da Escola Nova, baseado nos estudos de Claparède. Esse autor procura entender os fenômenos psíquicos a partir do ponto de vista de sua função para a vida. Claparède objetivava, também, introduzir os docentes nos métodos da psicologia experimental e da psicologia da criança.

A tendência à renovação no campo educacional, segundo Salvador (1999) não se limita à Europa. Nos Estados Unidos, William James e John Dewey desenvolvem uma concepção funcional da psicologia e da teoria educativa muito próxima à de Claparède. Esse movimento também tem muita repercussão no Brasil, nas décadas de 20 e 30, do século XX conhecido também como o movimento da Escola Nova, (PATTO, 1990).

Nesse período, a psicologia consolida-se como a *rainha das ciências da educação* (Wall, 1979, citado em Salvador, 1999, p. 27) e confere à pedagogia um *status* científico e, “dessa maneira, a formação de professores da época tem sua base na história da educação e da psicologia (HUSÉN, 1979); e, por sua vez, as pesquisas educativas adotaram, de maneira generalizada, a metodologia própria da psicologia experimental” (SALVADOR, 1999, p. 27). Portanto, foi com os conhecimentos da psicologia científica que a pedagogia começa a constituir uma área de conhecimento com cunho científico, muitas vezes, misturando-se uma com outra, por exemplo, o campo da didática, durante muito tempo, apoiou-se, essencialmente, na psicologia e em seus fundamentos teórico-metodológicos.

Ma, ainda com relação à época da *rainha das ciências da educação* (1930), a medida das diferenças individuais ganha espaço, torna-se massiva, os testes de inteligência tornam-se coletivos e comercializados, juntamente com o progresso da análise dos processos de aprendizagem e do estudo do desenvolvimento infantil. A aplicação dos estudos das diferenças individuais, da aprendizagem e do desenvolvimento infantil reflete-se nas escolas por meio dos estudos sobre motivação, métodos de ensino, organização do currículo escolar, principalmente.

Contudo, nessa época, surge uma “polêmica entre os psicólogos da educação, que, por um lado, estudavam os processos de aprendizagem em laboratório, e os que, por outro lado, perseguiram um objetivo semelhante dentro da sala de aula” (SALVADOR, 1999, p. 27). Essa polêmica ainda hoje permanece entre nós, pois as abordagens psicológicas continuam a existir estado presentes em consultórios psicológicos, psicanalíticos, ou psicopedagógicos, em laboratórios de experimentação com animais e seres humanos, nas escolas e em salas de aulas. Assim, recorrem a elas, psicólogos educacionais ao tratarem dos transtornos de comportamento e/ou das dificuldades de aprendizagem, e pesquisadores da psicologia da educação nos espaços escolares, principalmente.

Paralelamente à psicologia da aprendizagem, a psicologia do desenvolvimento infantil também se expande nos Estados Unidos com os estudos de Arnold Gessell; na França com as pesquisas de Henri Wallon; na Suíça com os estudos de Jean Piaget e na Rússia com as pesquisas de L. S. Vygotsky. Nos tempos atuais, as duas abordagens que, ainda, têm mais influência sobre a educação são a teoria genética de Jean Piaget e a teoria sociocultural de L. S. Vygotsky.

Continuando o raciocínio, segundo Salvador, na metade da década de 1950, o panorama da psicologia da educação apresenta-se complexo e contraditório, pois:

parece que não existe um tema, um problema relacionado com a educação e o ensino que fique de fora do alcance de estudo da psicologia da educação – os processos de aprendizagem individual e de grupo, o clima da sala de aula, a organização escolar, o currículo, a metodologia de ensino, os materiais didáticos, a medida das referências individuais, o desenvolvimento infantil, os instrumentos de avaliação das aprendizagens, os objetivos e as finalidades da educação, etc. (SALVADOR, 1999, p.29)

A larga expansão dos campos de atuação da psicologia da educação, a heterogeneidade de temáticas e de conteúdos trouxeram-lhe um problema grave: ausência de limites no objeto em estudo, referente à impossibilidade de elaborar teorias e explicações próprias, pelo menos do ponto de vista científico, afirma Salvador (1999). Dessa forma, evidencia-se sua debilidade epistemológica. Por conseguinte, não se trata mais de discutir a sua aplicação, mas sim em verificar em que consistiria essa aplicação tendo em vista o objetivo central de “contribuir na criação de uma teoria educativa fundamentada cientificamente e na qualificação, de acordo com essa teoria, da educação e do ensino” (SALVADOR, 1999, p. 30).

Todavia, a partir de 1955, muitos fatos modificaram o panorama da psicologia da educação, tais como:

- 1- estabeleceu-se uma conscientização cada vez mais crítica das dificuldades implicadas na integração dos resultados, nem sempre conscientes, das pesquisas que nutrem a psicologia da educação nos diferentes âmbitos da psicologia; por exemplo, a escassa pertinência educativa que os conhecimentos psicológicos obtiveram por meio de uma experimentação de laboratório que ignorava o contexto real em que se desenvolviam os processos escolares de ensino e aprendizagem;
- 2- no decorrer dos anos 50 e 60, começaram a nascer uma série de disciplinas que também têm como finalidade estudar os fenômenos educativos, assim com a psicologia da educação; ao surgirem novas disciplinas como sociologia da educação, economia da educação, planejamento educativo, por exemplo, evidenciam-se as insuficiências e limitações da análise psicológica para compreender globalmente os fenômenos educativos;
- 3- uma série de acontecimentos políticos, econômicos e culturais, ocorridos no final da década de 50, altera radicalmente as coordenadas da educação escolar nas sociedades desenvolvidas na Europa; também terão repercussões claras no desenvolvimento futuro da psicologia da educação – o ambiente de bem-estar econômico e de otimismo em relação à função social da educação provoca um incremento de investimentos destinados á pesquisa educativa, reformas educacionais e inovações nesse campo que muito impulsionam a participação dos psicólogos educacionais em

projetos de pesquisa educativa, nos processos de formação de professores e nos seus serviços de psicologia escolar e de orientação escolar SALVADOR (1999, p. 30/31).

A ampliação das pesquisas no campo da psicologia da educação, por um lado impulsionou os estudos na psicologia em geral e, por outro, propiciou o surgimento de outras disciplinas importantes para a formação dos docentes. Tal fato obrigou a orientação educativa tornar-se multidisciplinar, que por sua vez, levou a psicologia da educação a se preocupar com a delimitação de seu objeto de estudo.

No final da década de 60 do século Xx como nos lembra Salvador (1999), a psicologia da educação desloca-se para um enfoque instrucional, de cunho comportamental, motivado, em primeiro lugar, pela importância excessiva dada à educação escolar em detrimento de outras práticas e atividades educativas e à urgência em responder aos problemas escolares. Em segundo lugar, Salvador aponta o auge progressivo da psicologia cognitiva na explicação dos processos subjacentes à aprendizagem, às diferenças individuais e, em menor grau, aos processos de desenvolvimento desbancando a predominância da teoria do condicionamento operante de Skinner que, na década de 70, desse mesmo século, gera um modelo instrucional no campo educativo muito usado pelos educadores.

Os psicólogos da educação encontram, então, no modelo cognitivo um marco teórico para explicar a aprendizagem dos conteúdos complexos, como são, em geral, os conteúdos escolares. Assim, sob a influência dos psicólogos educativos como Bruner, Greeno, Ausubel, por exemplo, a aproximação da psicologia da aprendizagem com a psicologia do ensino e a preocupação com as formas complexas de atividade intelectual fazem com que os psicólogos da educação e pesquisadores dessa área selecionem, como objeto de estudo, tarefas, conteúdos e situações que costumam fazer parte do currículo escolar – leitura, escrita, aritmética, resolução de problemas, noções físicas e sociais, etc.

Dessa feita, por um lado, o deslocamento progressivo da concepção de psicologia aplicada à educação para a concepção da psicologia da educação como uma disciplina-ponte, neste período, segundo Salvador (1999), provoca a substituição progressiva de um tipo de intervenção clínica ou médica, centrada, sobretudo, no diagnóstico e no tratamento dos transtornos do desenvolvimento e da conduta (Psicologia Escolar), para uma intervenção mais específica, do tipo educativo, centrada nos problemas e nas dificuldades de aprendizagem dos alunos e no trabalho escolar. Por outro, a partir da década de 1970, o adensamento dos estudos em sociologia da educação faz deslocar a supremacia do saber psicológico na formulação de uma ciência pedagógica. Faz surgir outro olhar para o sujeito já consagrado pela psicologia que enfatizava os aspectos individuais do ser humano. Assim, os educadores procuram analisar o ser humano em sua singularidade, porém, sem perder de vista o que nele há de comum com outros seres humanos e o fato de ele ser historicamente determinado e construtor de sua história. Dentro do corpo de conhecimento da psicologia e da psicologia da educação, construíram-se bases teóricas que levassem em conta, também, a estrutura social mais

ampla, contribuindo, assim, para a compreensão de fenômenos complexos como o autoritarismo, a opressão, as lutas pelo poder (GOULART, 1989).

Assim, essas pesquisas ultrapassam os muros das escolas, abordando temas e problemas relacionados com as práticas educativas não escolares como formação de jovens e adultos, trabalho infantil, violência doméstica e social, formação em empresas e no trabalho, ensino de ciências etc.

Sobre o ensino de ciências, Mortimer e Scott (2002) ressaltam a mudança que vem ocorrendo desde a década de 1980 em relação ao foco das pesquisas. Estas, inspiradas pela pesquisa psicológica do desenvolvimento conceitual, tradicionalmente, privilegiavam a identificação dos conteúdos das ideias de crianças e adolescentes e a construção de estratégias de ensino para possibilitar mudanças conceituais. Abordando a construção de conhecimentos privilegiavam os processos internos e individuais. Mais recentemente, começam a aparecer estudos que focalizam os processos de construção de conceitos nas interações sociais e como eles mudam por meio de negociações entre os participantes dessas interações. Isso poderia ser caracterizado como uma *virada discursiva* das pesquisas sobre desenvolvimento conceitual (MORTIMER E SCOTT, 2002). Esses trabalhos têm enfatizado, por meio de diferentes perspectivas teóricas, a importância de investigar o discurso produzido em sala de aula. O foco dessas pesquisas passa a ser, então, os significados e os processos de significação. Nessa perspectiva, conceito é equacionado com significado (VYGOTSKY, 1987). O significado é considerado polissêmico e polifônico, criado na interação e, assim internalizado pelo indivíduo (MORTIMER E SCOTT, 2003).

Outra linha de estudo na área de educação em ciências, que destaca o papel das interações, envolve pesquisas etnográficas associadas às relações entre linguagem e conhecimento disciplinar de ciências. Nessa linha, pesquisadores vêm colocando em cheque o caráter ideológico do ensino de ciências. Gregory J. Kelly (1999), por exemplo, adota, como concepção de conhecimento a performance inteligente inserida numa prática sociocultural. Em virtude dessa virada discursiva, aumenta-se, consideravelmente, o número de pesquisas da psicologia da educação utilizando metodologias qualitativas etnográficas e pesquisa-ação orientadas, sobretudo, para a melhora da prática educativa.

A mudança de foco da psicologia aplicada à educação para psicologia da educação apresenta diferenças entre uma concepção e outra, embora, as duas tenham, em comum, segundo Salvador (1999), “a idéia de que a principal finalidade da psicologia da educação é a de utilizar e aplicar os conhecimentos, os princípios e os métodos da psicologia para a análise e o estudo dos fenômenos educativos” (p.43). Entretanto, essas duas concepções apresentam diferenças básicas em relação ao processo de construção de conhecimento e ao significado da própria finalidade da aplicação. Podemos expressá-las das seguintes formas:

- 1- [...] a psicologia da educação é o resultado da seleção, entre o conjunto de princípios e explicações que as diferentes áreas ou especialidades da psicologia (psicologia do desenvolvimento, da

aprendizagem, social, da personalidade, das diferenças individuais, etc.) proporcionam os aspectos especialmente relevantes e pertinentes para a educação e para o ensino, logicamente, a psicologia da educação apresenta-se como um campo de aplicação da psicologia (SALVADOR, 1999, p.18).

2- [...] a psicologia da educação tem relação básica com a aplicação da psicologia aos fenômenos educativos; sua principal finalidade consiste em criar um conhecimento específico com relação aos processos educativos, sempre utilizando, com esse objetivo, os princípios e as explicações da psicologia como um instrumento de indagação e de análise (SALVADOR, 1999, p.18).

Para a segunda posição, a psicologia da educação configura-se como uma disciplina específica com objetivos, conteúdos e programas próprios de investigação. Na atualidade, observa Salvador: há uma tendência de distanciamento da primeira posição, que quer considerar a psicologia da educação como um campo de aplicação da psicologia; há maior aproximação da segunda, que a considera como um campo específico de conhecimento relativo aos processos educativos. Em 1978, de acordo com Salvador (1999), a Seção de Psicologia da Educação da American Psychological Association parte do princípio de que a psicologia da educação “trata fundamentalmente de aumentar a compreensão e de produzir meios para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem (em todas as suas facetas, tanto na escola como em qualquer tipo de instituição formativa). Sendo assim, a pesquisa em psicologia da educação deveria cobrir as seguintes necessidades ou questões: *a) compreender o que é preciso ensinar; b) elaborar instrumentos que permitam determinar aquilo que uma pessoa conhece e a maneira como usa o seu conhecimento; c) compreender a forma como são efetuadas as aprendizagens de conteúdos específicos; d) compreender as propriedades e características das situações de ensino e aprendizagem* (SALVADOR, 1999, p. 56). Entretanto, isto não indica que exista consenso quanto ao papel da psicologia da educação no conjunto das disciplinas psicológicas e educativas.

Na nossa prática diária, na Faculdade de Educação da UFMG, podemos dizer que as duas tendências coexistem e, possivelmente, a primeira opção tenha mais expressão entre nós, que pertencem ao Departamento de Ciências Aplicadas à Educação cuja formação nos institutos específicos prima pela primeira concepção. Por conseguinte, nosso desafio e dos psicólogos em geral é *não* tratar a psicologia da educação como um mero campo de aplicação do conhecimento psicológico buscando construir seus fundamentos e objeto de estudo próprio etndo por base os conhecimentos da psicologia, e também dos fenômenos educativos.

Concordando com Salvador et al (1999), a tendência que predominou na Europa e Estados Unidos e, conseqüentemente no Brasil, foi a aplicação dos conhecimentos psicológicos na educação, pois, de certa forma, no Brasil e, particularmente na FaE/UFMG (história que ainda está por ser escrita), percorremos o mesmo caminho de outros países ocidentais.

Assim, no Brasil, a rede pública de ensino torna-se realidade, a partir dos anos trinta do século passado e a influência dos trabalhos e pesquisas de Dewey, Claparède, Wallon, Piaget, etc. tornam-se evidentes nos princípios do movimento escolanovista brasileiro. Tal movimento prevê, em suas origens, que a nova pedagogia não localizava as causas das dificuldades de aprendizagem no aprendiz, mas nos métodos de ensino levantando-se, então, o questionamento à escola como um dos seus princípios. Além disso, esse movimento adota uma nova concepção de infância, reconhecendo a especificidade psicológica da criança. Essa especificidade ressurgiu no Brasil, nos anos 1990, com adoção da teoria piagetiana como o referencial mais valioso para compreender a natureza da aprendizagem escolar e, mais especificamente, a natureza da aprendizagem da leitura e da escrita, em particular, suplantando a abordagem behaviorista. Esta, até então reinava dentro das escolas com seus planos e métodos de ensino (PATTO, 1990).

Na atualidade, final do século XX e primeira década do século XXI, a teoria piagetiana vem sendo convidada a dialogar com outras abordagens dentro do campo psicológico como as abordagens psicanalíticas, socioculturais, do processamento de informações dos novos behavioristas. Assim, a psicologia perde o posto de rainha das ciências da educação, como a teoria piagetiana também perde seu posto de rainha das abordagens psicológicas, no campo educacional. Da mesma forma perdera também a abordagem behaviorista. Entretanto, isso não significa que a psicologia ou qualquer uma de suas abordagens tenham deixado de contribuir com a prática da educação. Significa sim que um campo do conhecimento por si só ou uma abordagem psicológica sozinha não pode dar conta da complexidade dos fenômenos educativos. E mais do que isso, qualquer uma pode nos levar a aceitar o desafio de produzir conhecimentos novos e não apenas aplicar os já existentes em nossa prática. Isso implica também considerar as diferentes abordagens como contribuições que *não* consistem em uma simples adição de novos paradigmas ou princípios aos já existentes; mas sim que cada nova contribuição:

[...] Conduz, de fato, a uma reinterpretação ou ressignificação das anteriores, de tal maneira que o resultado não é um mero catálogo de princípios explicativos e de elementos conceituais que têm origem em diferentes teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, mas antes um esquema integrador de conjunto, não redutível à simples soma das contribuições realizadas pelas diferentes teorias. As contribuições, por exemplo, das teorias do processamento humano da informação sobre a organização e conservação do conhecimento na memória não se acrescentam ao princípio piagetiano que vincula a competência operatória à capacidade de aprendizagem, senão que obrigam a reformulá-lo; do mesmo modo, a incorporação do conceito vygotskiano de zona de desenvolvimento proximal obriga a revisar o caráter solitário – não, o caráter individual e interno – que tem, para Piaget, a atividade mental construtiva ou, para citar um último exemplo, o conhecimento dos mecanismos semióticos mediante os quais os professores e alunos negociam significados a partir dos conteúdos da aprendizagem permite superar algumas das limitações do modelo de equilíbrio de Piaget para dar conta da aprendizagem escolar (COLL, 1997, p.162)

Em síntese, pretendemos que este texto estimule o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e entre as diferentes abordagens psicológicas (iniciado no seminário do Laped) e, sobretudo, a construção de novos conhecimentos na área da psicologia da educação como: psicologia social, sociocultural, genética/construtivista, psicanálise, behaviorista, humanista, etc. Queremos ressaltar que é possível dialogar sem desqualificar uma abordagem em detrimento de outra (considerando as contribuições e limites das diferentes abordagens psicológicas para a educação). Desse modo, acreditamos, que seremos capazes de construir nosso entendimento acerca do objeto de estudo, ou objetos de estudos da disciplina – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO – tanto no curso de Pedagogia, que é um curso que forma licenciados em Educação Infantil e nos iniciais do Ensino Fundamental, quanto nos outros cursos de licenciatura da FaE/UFMG.

2. PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Partindo do pressuposto de que a psicologia da educação pode e deve contribuir para a compreensão e transformação da prática educativa, alguns questionamentos relativos ao fazer cotidiano dos professores dessa disciplina, em particular, na Faculdade de Educação da UFMG, parece-nos importantes como: o que consideramos importante para a formação inicial de professores da Educação Infantil ao Ensino Médio quanto ao conteúdo, metodologia e avaliação da disciplina? Quem são os alunos que formamos? Quais conteúdos, metodologias e avaliação da psicologia da educação fazem sentido para alunos que já atuam nas escolas, ou como estagiários ou professores, e para aqueles que trabalham no comércio, em empresas de telefonia, como domésticas, etc.? Qual é o nosso objeto de estudo/de ensino?

As respostas a essas questões nos levam a preocupar em:

- 1- formar professores/alunos reflexivos no sentido de se fazer relações entre teoria e prática educativa das diferentes áreas de conhecimento e das diferentes salas de aulas (PARRAT-DAYAN, 2008);
- 2- resgatar a subjetividade/singularidade dos alunos concretos e históricos que formamos e suas relações com a psicologia da educação e as práticas educativas;
- 3- ampliar o diálogo da psicologia da educação com as outras áreas de conhecimento e com a pesquisa relativa à formação de professores (NASSIF; NUNES, 2008);
- 4- refletir acerca das diferentes epistemologias que embasam as diferentes abordagens da psicologia e especificamente da psicologia da educação no sentido que César Coll (1997) nos aponta, ou seja, cada abordagem pretende superar os limites da outra abordagem causando mudanças qualitativas de compreensão do ser humano e, portanto, dos processos de ensino-aprendizagem e, não apenas acrescentar algo ao que já foi estudado.

Todos os tópicos acima listados deveriam ser debatidos tendo como pressuposto básico que o objeto de estudo da psicologia, em geral, e da psicologia da educação é o ser humano, visto como ser histórico e social que constrói sua subjetividade nas relações com outros seres humanos. Isso, portanto, exige de nós, formadores de alunos/professores da Educação Infantil ao Ensino Médio, constantes reformulações de nossas práticas educativas. Dessa forma, concordamos com Sadalla et al (2005): precisamos lançar um novo olhar para a disciplina Psicologia da Educação, “concebendo-a como uma disciplina que, dotada de conhecimentos próprios, considere tanto os fatores psicológicos, quanto a realidade dos processos educativos, admitindo-os numa inter-relação, ao invés de uma aplicação de teorias à prática educativa” (SADALLA, et al, 2005, p.241).

É por considerar a inter-relação entre os fatores psicológicos e a realidade dos processos educativos que admitimos que as transformações sociais acarretam transformações na identidade dos educadores, dos professores. Como Tardif e Lessard (2000, apud PARRAT-

DAYAN, 2008) afirmam, essa profissão não está segura de seu papel, de seu valor oscilando entre a transformação e a tradição. Entretanto, muitos educadores procuram adaptar suas práticas aos diferentes públicos escolares. Buscam ampliar e aprofundar seus conhecimentos, participando de projetos de formação continuada que injetem energia, que causem movimento, e levem esperança de mudanças coletivas e individuais que podem promover melhor qualidade de ensino e aprendizagem em nossas escolas.

Nessa perspectiva, podemos apresentar algumas reflexões sobre o processo de formação continuada (LASEB – Curso de Especialização em Docência na Educação Básica), que acontece na FaE-UFMG, desde 2006, em parceria com a SMED-PBH voltada para a formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte em cinco áreas de formação: Alfabetização e Letramento, Educação Matemática, História da África e Culturas Afro-Brasileiras, Juventude e Escola e Educação Infantil. Em todas as áreas houve a preocupação de se aliar teoria e prática pedagógica, tendo em vista as grandes mudanças de público que, hoje, frequenta as escolas daquela rede de ensino. Essas mudanças provocam transformações nas relações entre escolas e alunos e em suas práticas pedagógicas.

Do ponto de vista da psicologia, pudemos viver esse processo de formação nas turmas de Alfabetização e Letramento quando trabalhamos *A Aprendizagem e o Ensino da Linguagem Escrita*. Estabelecemos, como ponto de partida dessa formação, a discussão dos conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento, suas diferenças e relações. Da mesma forma, discutimos os conceitos de linguagem e cultura, pois partimos do pressuposto de que esses conceitos estão intimamente ligados e relacionados aos de desenvolvimento e de aprendizagem. Entendemos que a Psicologia da Educação, não pode prescindir dessa discussão, ou de fazer as relações entre esses conceitos. Caso contrário, ela corre o risco de continuar seu trabalho baseando-se na concepção de sujeito individual, universal e abstrato e, desconsiderando que os sujeitos são seres sociais, particulares e concretos e como tal povoam as salas de aula de nossas escolas.

3. PRÁTICAS EDUCATIVAS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Para discutir as relações entre práticas educativas e desenvolvimento humano, buscamos Vygotsky (1989) quando afirma que o desenvolvimento acontece na inter-relação entre a *linha natural do desenvolvimento*, que é de origem biológica e a *linha cultural do desenvolvimento*, que constitui as heranças culturais que podem ser transmitidas e (re) significadas pelas gerações posteriores, constituindo, assim, as funções psicológicas superiores, características dos seres humanos. Portanto, tornamo-nos seres humanos, na relação com outros seres humanos, e transformamo-nos de seres biológicos em seres socio-históricos, pela mediação da linguagem. Isto ocorre quando as crianças começam a compreender os significados das palavras. De acordo com Vygotsky (1934/1993) os significados das palavras constituem-se em um movimento, em um processo que não termina ao se aprender uma palavra nova, mas sim o começo desse processo. Segundo este autor, toda palavra traz consigo a produção de significados e a possibilidade de generalização. Sendo assim, ela é a ponte entre o orgânico e o psíquico.

Dessa forma, o uso da linguagem como intercâmbio social e instrumento do pensamento, a progressiva regulação e controle do comportamento, as emoções, o sentido da individualidade são aprendizagens inseparáveis da socialização, da interação social com a família, com a escola, com os grupos culturais, etc. Por meio dessas experiências educativas os indivíduos vão se tornando membros participativos da cultura e essas experiências funcionam como motor por meio do qual desenvolvem todas as suas capacidades – afetivo-relacionais, de equilíbrio pessoal, de inserção social, cognitivas e motoras (GALLART, 1999, p. 142).

Desse modo, os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem são inseparáveis do conceito de linguagem e de cultura, pois, concordando com Gallart (1999), a cultura, mediada pela linguagem, determina, em grande parte, o que somos, quem somos e como nos relacionamos. O processo de desenvolvimento é um processo mediado por meio do qual um indivíduo faz sua, a cultura do grupo ao qual pertence, apropriando-se de suas formas de ser, estar e sentir o mundo. Por outro lado, o que consideramos como desenvolvimento é algo também construído histórica, social e culturalmente. Sendo assim, diferentes sociedades organizam diferentes ideias e critérios de desenvolvimento, constituindo dessa forma, desenvolvimentos pessoais diferenciados que dependem das necessidades da cultura na qual o sujeito vive.

Nessa perspectiva, podemos afirmar, novamente, os estreitos vínculos entre desenvolvimento, aprendizagem, linguagem e cultura, sendo a educação a chave que explica essas relações (GALLART,1999).

Mas, o que chamamos de educação é algo muito complexo e extenso, podendo referir-se ao ambiente familiar, escolar, ou dos grupos culturais, etc. Mas, o objetivo deste artigo, é a

educação desenvolvida dentro das escolas, das salas de aulas (sem desconsiderar a educação familiar), especialmente as práticas educativas que podem servir como motor de desenvolvimento mental para a grande diversidade de alunos que as vivenciam. Nesse sentido, consideraremos a psicologia da educação e suas relações entre desenvolvimento, aprendizagem, linguagem e cultura, discutiremos as formas de educação que possibilitem sistemas de aprendizagens diferentes e, conseqüentemente repercussões cognitivas nos seus destinatários. Partimos do pressuposto de que é a aprendizagem que promove processos internos de desenvolvimento, como defende Vygotsky (1989, 1934/1993). Desse modo, explorar as relações entre cultura e desenvolvimento individual é fundamental dentro das escolas. Daí, a pergunta: em que condições uma prática educativa pode ser um contexto potencial de desenvolvimento para os aprendizes que dela participam?

Como lembra Gallart (1999, p. 149),

[...] os diversos contextos deixam ao alcance, de maneira mais ou menos intencional, experiências educativas mediante as quais podemos ir aprendendo elementos da cultura popular e científica. Essas práticas educativas promovem o desenvolvimento pessoal, porque a aprendizagem que realizam é uma construção, uma apropriação pessoal de algo que existe objetivamente e que nos leva a reestruturar o conhecimento de que dispomos.

Porém, as novas possibilidades que habilitam para novos conhecimentos – conceitos, procedimentos, estratégias, valores, normas – não terminam no plano cognitivo; ao contrário; ampliam-se também as possibilidades de relacionar-se com os outros de maneira construtiva, de inserir-se de maneira satisfatória nos grupos e nas instituições sociais e, em conjunto, de ver a si mesmo como uma pessoa competente, ou seja, ter um autoconceito positivo.

Concluimos, então, que não será qualquer prática educativa, qualquer situação de aprendizagem que propiciará o desenvolvimento pessoal, ou o mesmo desenvolvimento a dois aprendizes diferentes, por exemplo. Afinal, há um sujeito que pensa, que sente e que deseja aquela aprendizagem. Sendo assim, não obteremos a mesma resposta, nem respostas automáticas de diferentes aprendizes, a resposta será sempre pessoal, singular, embora fruto, também, das propostas coletivas, dos contextos sociais de aprendizagem. Portanto, para que possamos obter práticas educativas que promovam contextos de desenvolvimento, segundo Bronfenbrenner (1985, apud GALLART, 1999), devemos cumprir duas condições:

- 1- possibilitar aos aprendizes que observem padrões de atividade progressivamente mais complexos e que os incorpore, com a ajuda e a orientação de alguém mais especializado;
- 2- possibilitar que os aprendizes possam envolver-se nas atividades que participou com a ajuda dos outros, porém, agora, de forma independente (p.149).

Essas condições devem ser complementares e estão relacionadas com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, descrita por Vygotsky (1934/1993, 1989) como a distância entre aquilo que se faz sozinho e aquilo que se faz com a ajuda de pessoas mais capazes. Ou seja, devemos considerar o valor e o papel das interações sociais, das relações intersubjetivas, na reestruturação em nível intrasubjetivo e, assim, o avanço na direção do desenvolvimento. Assim não podemos esquecer que ações desenvolvidas com as crianças, jovens e adultos; com ajuda de outros e compartilhadas, poderão ser a base para atitudes autônomas, mais adiante. Assumimos, então, que o compartilhamento de saberes pode levar ao desenvolvimento mental dos aprendizes na escola, porque mais do que a aprendizagem de conteúdos, esse compartilhamento exige a tomada de consciência do que se aprendeu, como se aprendeu, a negociação de ideias, a capacidade de ouvir, de argumentar e de abrir mão de algumas crenças adquiridas antes do compartilhamento acontecer. Sendo assim, não só a flexibilidade deverá ser a tônica das práticas educativas, sejam elas escolares, familiares, etc., como também a consideração da diversidade cultural, principalmente, quando se trata de contextos de desenvolvimento e aprendizagem em salas de aulas.

Nessa perspectiva, o construto de participação orientada, apresentado por Rogoff considera o

desenvolvimento da criança no sentido marcado pela cultura [...]

A participação orientada apresenta-se como um processo no qual os papéis interpretados pela criança e pelo seu responsável estão entrelaçados, de tal maneira que as interações rotineiras entre as duas e a forma em que habitualmente se organiza a atividade proporcionam à criança oportunidades de aprendizagem tanto implícitas, quanto explícitas (ROGOFF, 1993, p. 149, apud GALLART, 1999, p.150).

Tal participação na visão de Rogoff, ocorrida nas interações rotineiras, do dia a dia, pode ser observada também nas práticas de salas de aulas, nas interações entre professores e alunos e entre alunos e alunos. Elas podem levar a aprendizagens implícitas e explícitas e também ao desenvolvimento mental dos aprendizes se forem consideradas as duas condições descritas anteriormente, por Bronfenbrenner (1985).

Visto por esse ângulo, a educação escolar deve, portanto, levar em consideração, pelo menos dois contextos de desenvolvimento: o familiar e o escolar, tanto na educação de crianças, como de jovens e adultos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de crianças, de jovens e de adultos envolve um processo social, mediado pela cultura e pela linguagem, enfim, um processo que se faz de fora para dentro, por meio das relações intersubjetivas para as intrasubjetivas. Isso nos obriga a pensar as relações entre a educação escolar e as outras vivências socioculturais desses sujeitos, pois será nessas relações, e por essas vivências, que os indivíduos vão incorporando, aos poucos, elementos próprios de sua cultura, à medida que se relacionam com seus pais, amigos, colegas de trabalho, etc.

Desse modo, a educação escolar enfrenta, hoje, muitos desafios, ante as grandes mudanças sociais ocorridas nas formas de vida das sociedades industrializadas. Isto tem acarretado transformações dentro e fora das famílias, nos locais de trabalho, logo a escola não pode se ater apenas, ao conteúdo escolar específico. Ela precisa ter em mente, o perfil dos sujeitos concretos que frequentam o ambiente escolar. No caso das crianças, precisamos saber o que elas necessitam para se desenvolver integralmente; quanto aos jovens e adultos devemos considerar a especificidade de cada um, e, portanto, a diversidade entre todos (GALLART, 1999).

Sendo assim, tanto a educação de crianças quanto a de jovens e adultos lançam desafios não só para as escolas, mas também para a psicologia da educação, pois essa disciplina não pode se limitar apenas a um tipo de educação, nem à determinada de idade. E, finalmente, precisamos entender que o desenvolvimento, de qualquer faixa etária, só é possível na convergência das práticas educativas com as práticas socioculturais, visando a atingir a potencialidade de cada um e de todos em seu conjunto.

5. REFERÊNCIAS

COLL, César. Piaget, o construtivismo e a educação escolar: onde está o fio condutor? In: Teberosky, Ana e Tolchinsky, Liliana (orgs.) Trad. Beatriz Affonso Neves, Cem Anos com Piaget, *Substratum: Temas Fundamentais em Psicologia e Educação*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GALLART, Isabel Sole. As práticas educativas como contextos de desenvolvimento, In: *Psicologia da Educação*, Tradução: Cristina Maria de Oliveira, Porto Alegre, ARTMED, 1999.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem; conseqüências na sala de aula. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Editora Dimensão, v.8, n. 45, maio/jun. 2002.

GOULART, Íris Barbosa. Psicologia da Educação: considerações sobre seu papel e alternativas para sua abordagem, In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.10, p.37-41, dez. 1989.

KELLY, Gregory. *Disciplinary knowledge as Interactional accomplishments in school settings: methodological considerations*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal CA, April 19-23, 1999.

LIMA, Elvira Souza. Desenvolvimento e Aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: Série “Separatas”, GEDH – Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 1997.

MORTIMER, Eduardo Fleury e SCOTT, Phil H. *Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino*. Investigações em Ensino de Ciências. Porto Alegre - RS:, v.7, n.3, 2002.

MORTIMER, E. F., SCOTT, Phil H. *Meaning making in secondary science classroom*. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill, v.1. p.141. 2003.

NASSIF, Lilian Erichsen e NUNES, Maria Therezinha. Formação de professores: diálogos com a experiência antipoffiana. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff: Editora PUC Minas, 2008.

PARRAT-DAYAN, Silvia. La formación de profesores em um mundo complejo. In: Nassif, Lilian Erichsen e Nunes, Maria Therezinha. *Formação de professores: diálogos com a experiência antipoffiana*. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff: Editora PUC Minas, 2008.

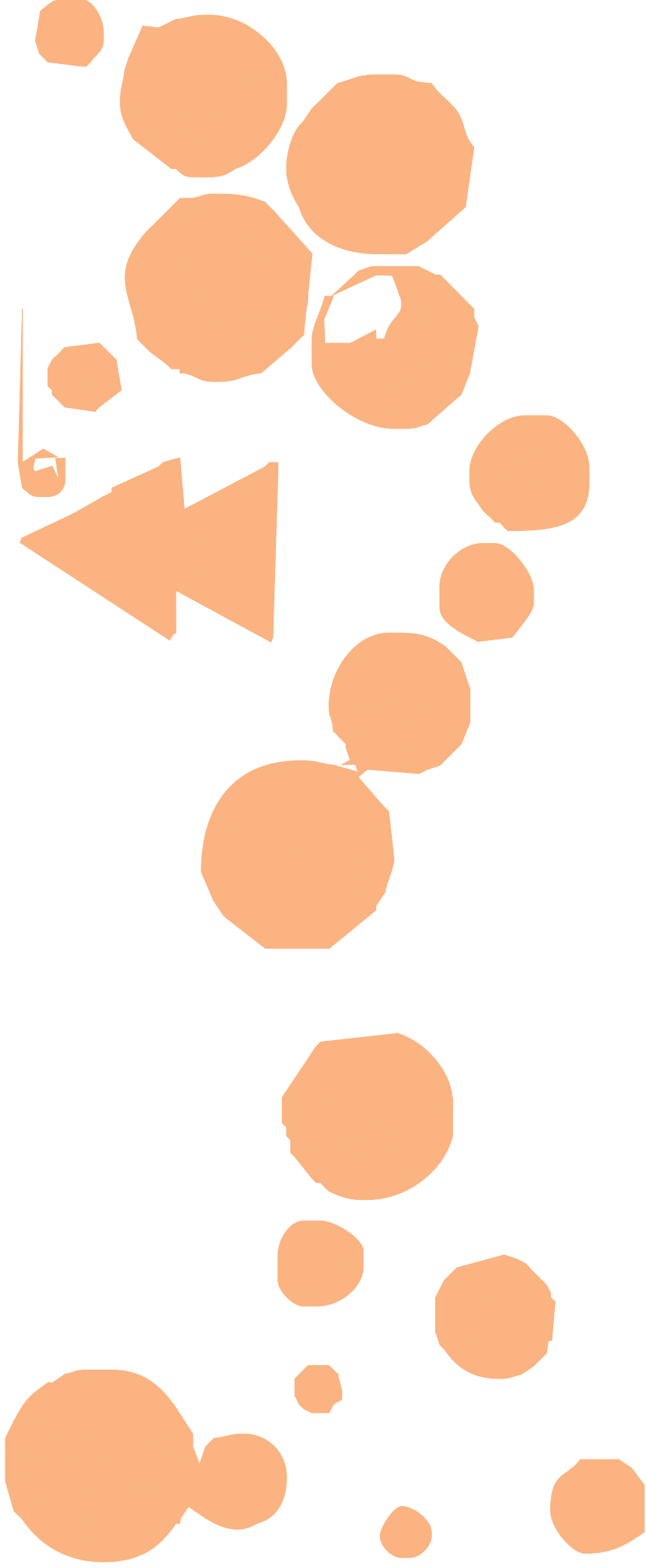
PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, editor, 1990.

SADALLA, Ana Maria Falcão; BACCHIEGGA, Fábio; PINA, Tâmara Abrão; WISNIVESKY, Mariana. Psicologia e Licenciatura: crenças, dilemas e contribuições. *Pró-Posições*, v.16, n.1 (46) – jan./abr. 2005.

SALVADOR, César Coll; MESTRES, Mariana Miras; GOÑI, Javier Onrubia; GALLART, Isabel Sole. *Psicologia da Educação*, Tradução: Cristina Maria de Oliveira, Porto Alegre, ARTMED, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*, Madrid, Visor, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*, São Paulo, Martins Fontes, 1989.





ORIENTAÇÃO DE ESTUDO

Atividade 1

Antes de lerem o texto, reúnam-se em pequenos grupos e discutam o que vocês sabem sobre psicologia e psicologia da educação. Depois, façam uma assembleia e, com a ajuda dos professores, rediscutam e redefinam suas opiniões iniciais. Redijam, individualmente, um pequeno texto a partir do que discutiram. Guarde esses textos para (re)significarem-nos no final do estudo deste texto.

Atividade 2

Na introdução deste texto apresentamos as bases epistemológicas com as quais faremos a discussão da psicologia da educação e seu objeto de estudo. Quais são elas? Relacione-as com a discussão do outro texto CONSTRUINDO CONTEXTOS DE SUCESSO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA SOB O PONTO DE VISTA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO.

Atividade 3

De acordo com o texto, nas duas primeiras décadas do século XX, os campos de atuação da psicologia da educação passam a ser: a aprendizagem, testes mentais, medida do comportamento, psicologia da criança e clínica infantil. Esses campos estão sempre relacionados à problemática educativa e escolar. Pesquise na internet sobre cada um deles e façam um seminário em sala de aula.

Atividade 4

Pesquise mais sobre o movimento da escola nova no Brasil e suas implicações educacionais. Discutam com os colegas sobre este tema.

Atividade 5

Discutam, em duplas, acerca da polêmica entre os psicólogos da educação que atuam em consultórios e outros que atuam em salas de aulas ou escolas. São contribuições diferentes para o campo educacional. Quais são elas?

Atividade 6

Como vocês entendem o panorama da psicologia da educação na metade da década de 1950? Façam um pequeno resumo do que aconteceu nesta época.

Atividade 7

Pesquise na internet sobre as diferenças entre abordagem comportamental da aprendizagem e abordagem cognitiva. O que esta última modifica nos estudos da psicologia da educação em relação à abordagem comportamental? Façam um seminário e depois redijam pequenos textos, em duplas sobre este assunto.

Atividade 8

Em pequenos grupos, procurem diferenciar o objeto de estudo da psicologia aplicada à educação do objeto de estudo da psicologia da educação. Discutam com seus professores sobre isso.

Atividade 9

Entrevistem psicólogos da educação que atuem em consultórios e em escolas procurando saber com quem trabalham, como trabalham os objetivos que querem alcançar, limites e possibilidades de suas atuações.

Atividade 10

Depois de realizarem as entrevistas, elaborem um relatório e discutam em sala de aula, com seus colegas e professores, procurando sintetizar e analisar o que apuraram das entrevistas e tirem suas próprias conclusões sobre o objeto de estudo da psicologia da educação e seu papel na formação de professores.

RESPOSTAS

Atividade 1

Resposta pessoal e coletiva que depende dos conhecimentos prévios dos alunos.

Atividade 2

A epistemologia a qual recorreremos procura ultrapassar a “visão reducionista dos processos de ensino-aprendizagem” não envolvendo as relações com os desenvolvimentos cognitivo, afetivo, motor e sociocultural tanto de crianças quanto de jovens e de adultos e a aprendizagem. Tal dicotomia se expressa na história da produção do conhecimento psicológico, como mostrei em outro momento, (GOMES, 2002) que oscila entre o objetivismo e o subjetivismo, ora enfatizando os fatores externos ao desenvolvimento e à aprendizagem, ora enfatizando os fatores internos ao desenvolvimento e à aprendizagem, ora igualando desenvolvimento com aprendizagem, ora dissociando desenvolvimento de aprendizagem. Um exemplo que podemos citar é a constituição de muitos currículos dos cursos de Psicologia, que propõem duas disciplinas: *Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem*. A relação de interdependência entre esses dois conceitos vem sendo discutida desde os anos 30, do século XX, por Vygotsky quando afirma que:

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (1989, p. 101).

Nessa mesma linha, Lima (1997) discute as relações de interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem na escola dialogando com aspectos neurológicos, psicológicos e culturais dos sujeitos que aprendem. Essa autora argumenta que:

[...] a experiência escolar insere-se em um processo contínuo de desenvolvimento do sujeito que se iniciou antes de sua entrada na instituição. Todas as experiências vividas na escola ganharão significado quando articuladas ao processo global de desenvolvimento do indivíduo e não quando concebidas como um aglomerado de experiências independentes, vividas exclusivamente no âmbito escolar (1997, p.2).

Os alunos devem voltar ao texto **CONSTRUINDO CONTEXTOS DE SUCESSO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA SOB O PONTO DE VISTA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO** para dialogar com as concepções de desenvolvimento e aprendizagem lá expressas e relacionar com o objeto de estudo da psicologia da educação.

Atividade 3

Respostas pessoais e coletivas, fruto das pesquisas realizadas.

Atividade 4

Respostas pessoais e coletivas, fruto das pesquisas realizadas.

Atividade 5

Na década de 1930 surge uma “polêmica entre os psicólogos da educação, que, por um lado, estudavam os processos de aprendizagem em laboratório, e os que, por outro lado, perseguiram um objetivo semelhante dentro da sala de aula” (SALVADOR, 1999, p. 27). Essa polêmica ainda hoje permanece entre nós, pois as abordagens psicológicas continuam a existir em consultórios psicológicos, psicanalíticos, ou psicopedagógicos; em laboratórios de experimentação com animais e seres humanos, ou diretamente nas escolas e em salas de aulas. Seus personagens são: psicólogos educacionais (atuando em consultórios, tratando dos transtornos de comportamento e/ou das dificuldades de aprendizagem, pesquisadores da psicologia da educação (atuando nos espaços escolares, principalmente). **DAQUI EM DIANTE, AS RESPOSTAS SÃO PESSOAIS, CONSIDERANDO OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ALUNOS. GUARDEM ESTA PRODUÇÃO PARA MAIS TARDE CONTRAPOREM-NAS COM A PRODUÇÃO DO TEXTO DE SUAS PESQUISAS.**

Atividade 6

Na metade da década de 1950, o panorama da psicologia da educação apresenta-se complexo e contraditório:

parece que não existe um tema, um problema relacionado com a educação e o ensino que fique de fora do alcance de estudo da psicologia da educação – os processos de aprendizagem individual e de grupo, o clima da sala de aula, a organização escolar, o currículo, a metodologia de ensino, os materiais didáticos, a medida das referências individuais, o desenvolvimento infantil, os instrumentos de avaliação das aprendizagens, os objetivos e as finalidades da educação, etc. (SALVADOR, 1999, P. 20)

O resumo deve ser guardado para posteriores estudos.

Atividade 7

No final da década de 1960, segundo Salvador (1999), a psicologia da educação desloca-se para um enfoque instrucional, de cunho comportamental, motivado pelos seguintes fatores: a importância excessiva à educação escolar em detrimento de outras práticas e atividades educativas e a urgência em responder aos problemas escolares; o auge progressivo da psicologia cognitiva na explicação dos processos subjacentes à aprendizagem, às diferenças individuais e, em menor grau, aos processos de desenvolvimento desbancando a predominância da teoria do condicionamento operante de Skinner que, na década de 1970, gera um modelo instrucional no campo educativo muito usado pelos educadores.

Os psicólogos da educação encontram, então, no modelo cognitivo um marco teórico para explicar a aprendizagem dos conteúdos complexos, como são, em geral, os

conteúdos escolares. Assim, sob a influência dos psicólogos educativos como Bruner, Greeno, Ausubel, por exemplo, aproximando a psicologia da aprendizagem da psicologia do ensino e a preocupação com as formas complexas de atividade intelectual fazem com que os psicólogos da educação e pesquisadores dessa área selecionem como objeto de estudo, “tarefas, conteúdos e situações que costumam fazer parte do currículo escolar – leitura, escrita, aritmética, resolução de problemas, noções físicas e sociais, etc. ESTA RESPOSTA DEVE SER APROFUNDADA COM OS ESTUDOS FEITOS PELA INTERNET COMO SUGERIDO NA ATIVIDADE.

Atividade 8

O deslocamento progressivo da concepção de psicologia aplicada à educação para uma concepção da psicologia da educação como uma disciplina-ponte, neste período, segundo Salvador (1999), produz a substituição progressiva de um tipo de intervenção clínica ou médica, centrada, sobretudo, no diagnóstico e no tratamento dos transtornos do desenvolvimento e da conduta (Psicologia Escolar), para uma intervenção mais específica do tipo educativo, centrada nos problemas e nas dificuldades de aprendizagem dos alunos e no trabalho escolar. Por outro, a partir da década de 1970 o adensamento dos estudos em sociologia da educação faz deslocar a supremacia do saber psicológico na formulação de uma ciência pedagógica. Lança um outro olhar para o sujeito humano já consagrado pela Psicologia que enfatizava os aspectos individuais do ser humano. Assim, os educadores procuram analisar o ser humano em sua singularidade, porém, sem perder de vista o que há de comum neles com relação a outros seres humanos e o fato de ele ser, historicamente, determinado e construtor de sua história. Dentro do corpo de conhecimento da psicologia e da psicologia da educação construíram-se bases teóricas que levavam em conta também a estrutura social mais ampla, contribuindo, assim, para a compreensão de fenômenos complexos como o autoritarismo, a opressão, as lutas pelo poder (GOULART, 1989).

Assim, essas pesquisas ampliam-se para fora dos muros das escolas, abordando temas e problemas relacionados com as práticas educativas não escolares como formação de jovens e adultos, trabalho infantil, violência doméstica e social, formação em empresas e no trabalho, ensino de ciências etc.

Atividade 9

As respostas dependem das entrevistas realizadas, mas devem dialogar com a discussão feita no texto e com as pesquisas já feitas pelos alunos.

Atividade 10

As respostas dependem dos relatórios das entrevistas, mas também da discussão que é apresentada no texto.

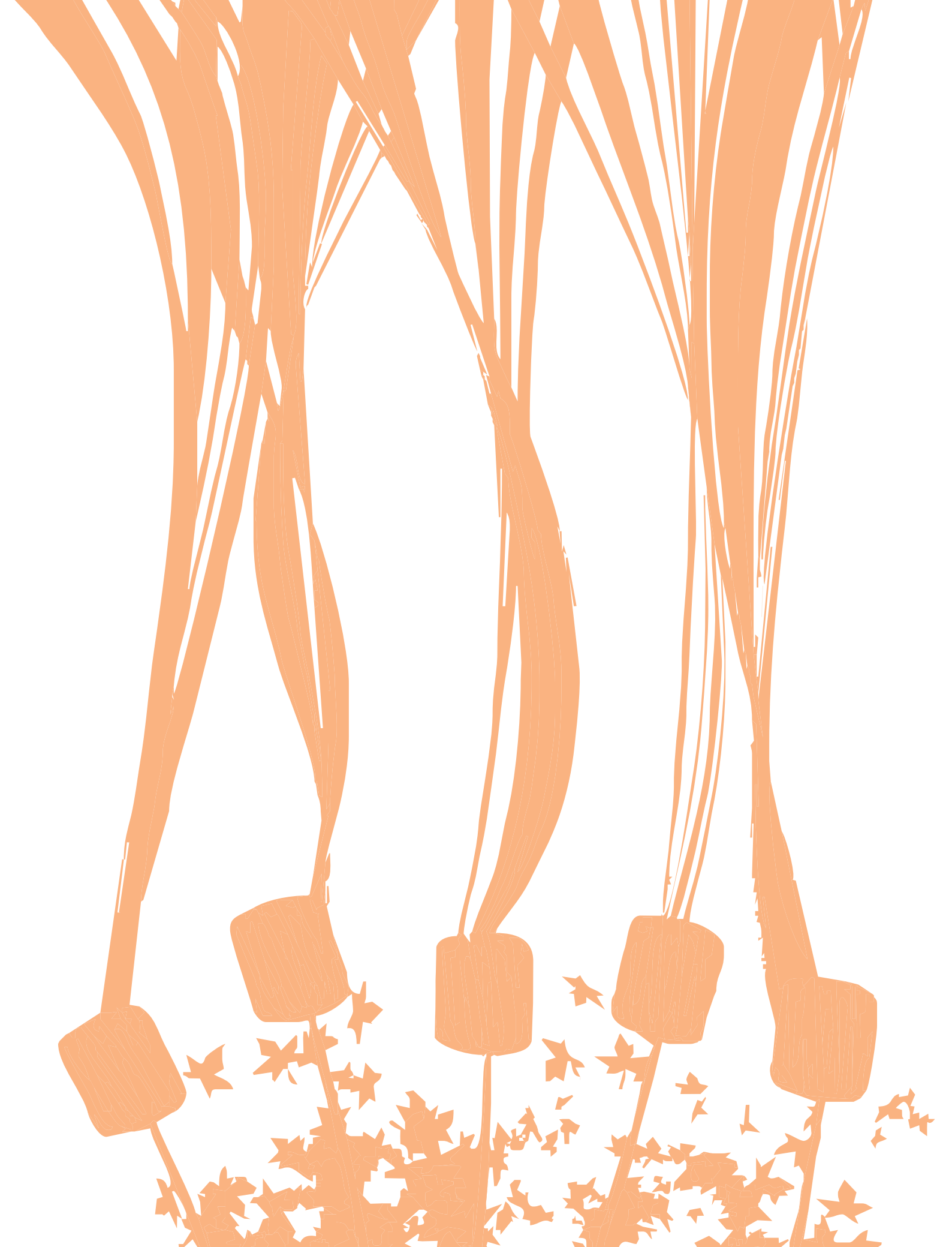
● ● ● ● ● ● ● **ESTUDO COMPLEMENTAR**

[www.infopedia.pt/\\$associacionismo.](http://www.infopedia.pt/$associacionismo)

[www.cienciaecognicao.org/artigos/v05/m22542.htm.](http://www.cienciaecognicao.org/artigos/v05/m22542.htm)

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Teorias_da_aprendizagem.](http://pt.wikipedia.org/wiki/Teorias_da_aprendizagem)

www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html



ISBN 978-85-8007-006-4



O Curso de Pedagogia UAB UFMG proposto pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais visa à formação inicial de professores para a Educação Infantil e os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um curso a distância, com momentos presenciais, desenvolvido pela UFMG em parceria com prefeituras de municípios onde foram criados os Pólos Municipais de Apoio Presencial, nos moldes definidos no Edital SEED/MEC no 1/2005, de 16 de dezembro de 2005.

O curso de Pedagogia UAB UFMG tem como referência o curso Veredas – Formação Superior de Professores, oferecido a professores da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, em exercício nas redes públicas de Minas Gerais. O curso foi considerado, por educadores e entidades educacionais de renome, como inovador, tanto na concepção de formação de professores quanto na organização e dinâmica de gestão.

O Curso de Pedagogia UAB UFMG foi organizado na forma de um curso de graduação plena, distribuído em oito módulos, com duração prevista de quatro anos. Habilita para o exercício do magistério na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, de acordo com os requisitos contemporâneos para os profissionais da área de educação e as determinações legais vigentes no Brasil.

