

**PSICOLOGIA EDUCACIONAL NAS LICENCIATURAS: reflexões sobre (e para) reformulação curricular**

**EDUCATIONAL PSYCHOLOGY IN THE LICENCIATURES: reflections on (and for) curricular reformulation**

**PSICOLOGÍA EDUCACIONAL EN LAS LICENCIATURAS: reflexiones sobre (y para) reformulación curricular**

**Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines**

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo – USP. Professora do Departamento de Biologia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.  
bethmartines@gmail.com

**Recebido para avaliação em 02/03/2017; Aceito para publicação em 31/10/2017.**

**RESUMO**

Este trabalho tem por objetivo analisar a práxis formativa e de criação e reformulação curricular da disciplina de Psicologia da Educação na licenciatura de Ciências Biológicas em uma universidade amazônica, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR). O método utilizado se apoia na pesquisa narrativa e o trabalho consiste num ensaio em que se discute: o método de narrativa autobiográfica contextualizando o trabalho; a constituição do campo do currículo em sua relação com a construção da ciência psicológica; a interdisciplinaridade da Psicologia Educacional e sua inserção nas licenciaturas, especialmente na formação de professores da área de Ciências e Biologia, com uma síntese das principais correntes e teorias da Psicologia que podem contribuir para esta formação e se conclui com uma proposta de disciplina a partir da prática docente como formadora de professores de Ciências e Biologia em uma universidade amazônica.

**Palavras-chave:** Psicologia da Educação; Narrativa Autobiográfica; Currículo; Formação de Professores.

**ABSTRACT**

This work aims to analyze the formative praxis and curricular creation and reformulation of the discipline of Educational Psychology in the degree of Biological Sciences in an Amazonian university, the Federal University of Rondônia (UNIR). The method used is based on narrative research and the work consists of an essay in which the autobiographical narrative method is contextualized; the constitution of the field of curriculum in its relation with the construction of psychological science; the interdisciplinarity of Educational Psychology and its insertion in the degrees, especially in the training of teachers in the area of Sciences and Biology, with a synthesis of the main currents and theories of Psychology that can contribute to this formation and concludes with a proposal of discipline from the teaching practice as teacher trainer of Science and Biology at an Amazon university.

**Keywords:** Psychology of Education; Autobiographical Narrative; Curriculum; Training Teachers.

**RESUMEN**

Este trabajo tiene por objetivo analizar la praxis formativa y de creación y reformulación curricular de la disciplina de Psicología de la Educación en la licenciatura de Ciencias Biológicas en una universidad amazónica, la Universidad Federal de Rondônia (UNIR). El método utilizado se apoia

en la investigación narrativa y el trabajo consiste en un ensayo en que se discute: el método de narrativa autobiográfica contextualizando el trabajo; la constitución del campo del currículo en su relación con la construcción de la ciencia psicológica; la interdisciplinariedad de la Psicología Educativa y su inserción en las licenciaturas, especialmente en la formación de profesores del área de Ciencias y Biología, con una síntesis de las principales corrientes y teorías de la Psicología que pueden contribuir para esta formación y se concluye con una propuesta de disciplina a partir de la propuesta práctica docente como formadora de profesores de Ciencias y Biología en una universidad amazónica.

**Palabras clave:** Psicología Educativa; Narrativa Autobiográfica; Currículo; Formación de Profesores.

---

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere no interior de uma práxis, cuja ontogênese remonta à minha formação inicial na graduação em um curso de Licenciatura em Ciências criado após a reforma universitária de 1968, durante o governo militar que instituiu e regulamentou os cursos de formação de professores de 1º. Grau através das licenciaturas curtas, a fim de formar um grande contingente de professores para a rápida expansão da escola fundamental que ocorreu no país naquele período. Minha turma foi a primeira no curso experimental oferecido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto/SP, com forte influência da reformulação para o ensino de ciências que ocorria nos EUA, nas décadas de 1960-70.

Adotando a perspectiva da Psicologia Cultural proposta por Bruner, este trabalho tem um caráter autobiográfico, pois entendemos que este tipo de narrativa pode proporcionar não apenas uma metodologia de pesquisa, mas também uma forma de comunicação escrita privilegiada para a manifestação dos significados, aspirações, crenças e valores. Seu uso na educação vem se tornando cada vez mais frequente, como demonstram inúmeros trabalhos recentes (CLANDININ; CONNELLY, 2011; BRUNER, 1987/2004; 1997; 2001; CUNHA, 1997; GALVÃO, 2005; MARTINES, 2005; REIS, 2011; AZEVEDO, 2015).

A narrativa como processo de investigação, permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar. Concepções, modos de praticar a profissão, conhecimento didático, significado de aprendizagens de formação, elaboração do conteúdo científico, são alguns exemplos de temáticas específicas passíveis de investigação por meio da narrativa, iluminativas de desenvolvimento profissional (GALVÃO, 2005, p. 343).

As demais seções deste trabalho tratam de estudos e reflexões sobre a constituição do campo do currículo em sua relação com a construção da ciência psicológica; a interdisciplinaridade da Psicologia Educacional e sua inserção nas licenciaturas, especialmente na formação de professores de Ciências e Biologia; concluindo com a reflexão sobre uma proposta de disciplina para as licenciaturas, a partir da práxis como formadora de professores de Ciências e Biologia em uma universidade amazônica.

## **ENSAIO TEÓRICO E AUTOBIOGRAFIA**

A partir da reforma do ensino superior em 1968, o curso de História Natural se transformou em Ciências Biológicas e Geociências, passando esta a ser oferecida isoladamente na modalidade de bacharelado ou, então, dentro do curso de Geografia. Na década de 1970, tive o privilégio de cursar uma licenciatura que – apesar de curta – se implantou em uma faculdade pública do estado de São Paulo (hoje UNESP de São José do Rio Preto), com larga tradição na formação de bacharéis em Matemática e História Natural. Por isto, possuía um corpo docente com grande experiência em ensino e pesquisa nas diversas áreas que ofereceram disciplinas para a Licenciatura em Ciências, com duração de três anos e que funcionava em tempo integral: Geociências, Matemática, Zoologia, Botânica, Química, Física, Genética (ainda incipiente), etc. Este corpo docente assumiu o desafio de formar professores de ciências num contexto nacional e internacional de mudanças na formação de professores nesta área, em larga escala, e o fez com inovação, compromisso e muita qualidade. As primeiras turmas deste curso foram oferecidas em caráter experimental, tendo servido de modelo para as licenciaturas curtas criadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (Lei nº 5.692), as quais formavam professores para o 1º. Grau em cursos com duração média de três anos e que poderiam ser complementadas em outra área (Matemática, Biologia, Química ou Física), na qual o aluno obtinha a licenciatura plena habilitando-se a ministrar aulas no 2º. Grau. Fiz minha complementação em Biologia em 1974, numa faculdade particular, pois passei a lecionar após concluir a licenciatura curta. Entre 1979 e 1984 cursei duas especializações no interior de São Paulo (Biologia Geral na Universidade de Brasília e Parasitologia, Microbiologia e Imunologia na Universidade de Marília), iniciando a carreira de docente no ensino superior em faculdades particulares na cidade de Lins/SP.

Em 1984, migrei com minha família e amigos para o interior de Rondônia, passando a trabalhar em uma escola pública de Ariquemes como Coordenadora de

Laboratórios Didáticos de Ciências e como professora, tendo vivenciado ali minhas primeiras experiências como formadora de professores (em nível médio). Em 1989 me tornei professora da Universidade Federal de Rondônia, na qual atuei até 2016, na formação de professores de Ciências e Biologia e na criação/reformulação de currículo de licenciatura destas áreas.

Embora sendo graduada em Biologia, realizei mestrado e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) e, a partir de então, venho tomando como objeto de ensino e pesquisa as interfaces da psicologia escolar com o currículo e a formação de docentes de Ciências e Biologia. Também passei a lecionar Psicologia da Educação paralelamente ao ensino de Prática de Ensino e ao acompanhamento de estágio na licenciatura em Ciências Biológicas. Por atuar na pós-graduação, passei a orientar mestrandos e doutorandos e a ministrar disciplinas tendo como referencial a Psicologia Cultural proposta por Jerome Bruner, num contexto em que o sistema educacional brasileiro vem vivendo um amplo movimento de reforma curricular e de avaliação educacional em todos os níveis.

Assim, minha formação como docente e como pesquisadora-formadora de professores foi eminentemente interdisciplinar, o que facilita a docência em uma área tão interdisciplinar como a Psicologia Educacional. A opção pela escrita deste trabalho em forma de ensaio autobiográfico se dá pela filiação teórica adotada como pesquisadora e formadora, nos moldes do mestre Jerome Bruner, o qual usou este estilo de escrita inspirado em Clifford Geertz (1989). Também, ainda não temos “dados” de pesquisa para comunicar, pois estamos iniciando um processo de desenvolvimento de uma Psicologia Educacional que se apoia, principalmente, na Psicologia Cultural proposta por Bruner (1997; 2001).

## **A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DO CURRÍCULO EM SUA RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DA CIÊNCIA PSICOLÓGICA**

Numa tentativa de descolonizar os currículos de licenciaturas, quanto à disciplina de Psicologia Escolar voltada para a formação de professores da área de Ciências e Biologia, esta seção busca historicizar a constituição do campo do currículo em sua relação com a construção da ciência psicológica, ao longo do século XX (MARTINES, 2005).

O campo do currículo surge como uma esfera de atuação profissional especializada em universidades americanas no início do século XX e se relaciona com a formação de um

corpo de especialistas (os curriculistas), a criação de disciplinas e departamentos universitários responsáveis por essa área de conhecimento, a institucionalização de setores especializados na burocracia educacional do estado sobre conteúdos curriculares e o surgimento de revistas acadêmicas especializadas sobre o tema (SILVA, 2000).

Entretanto, segundo Goodson (1995, p. 31), o termo *currículo* relacionado à escolarização surgiu no início do século XVI – em um contexto de surgimento da ciência moderna –, quando o *College of Montaigne* instituiu as *classes de trabalho*, “[...] isto é, divisões graduadas por estágios ou níveis de complexidade crescente, de acordo com a idade e o conhecimento exigido dos alunos”. Assim, currículo significa, etimologicamente: “[...] um curso a ser seguido, ou mais especificamente, [...] ‘o conteúdo apresentado para estudo’”. A este conceito do currículo escolarizado associado à classe e à prescrição de conteúdos a serem aprendidos, no século XVII vem acrescentar-se o de *disciplina* enquanto ordem estrutural. Isto vai dar ao currículo uma importância enorme enquanto “conteúdo disciplinar e disciplinador”, organizado sequencialmente ao longo da escolarização, graduado em nível de profundidade crescente, no qual se espera que cada etapa seja rigorosamente cumprida antes de se passar para a seguinte. Esta organização diferenciada de acordo com o grupo de alunos a que se destina também se torna diferenciadora, tendo surgido em um contexto sócio-político que incluía, além do mito da racionalidade da ciência moderna, o projeto liberal modificado: no processo de escolarização que ocorreu com a consolidação dos estados nacionais desenvolvida na Europa e na América do Norte, passou-se do ideal de *igualdade* defendido pelos revolucionários franceses à defesa da *igualdade de oportunidades* diante da impossibilidade de igualdade instaurada pelo capitalismo emergente e da constatação das *diferenças individuais* pela antropologia, pela medicina psiquiátrica e outras áreas, como a Pedagogia e a Psicologia emergente (MARTINES, 2005).

Com a escolarização estatal em massa que se sucedeu e o triunfo do sistema industrial, fazendo com que a família cedesse às instituições escolares os papéis relativos ao ensino das habilidades ocupacionais, as *classes de trabalho* se transformaram em *salas de aula* e os que, predominantemente podiam pagar, eram agraciados com a perspectiva de escolarização avançada, ao passo que os demais (predominantemente os pobres da área rural) eram enquadrados num currículo mais conservador, com ênfase no conhecimento religioso e nas virtudes seculares (GOODSON, 1995). As *salas de aula* comportavam mais crianças e adolescentes que as *classes*, os quais podiam ser mais adequadamente supervisionados e controlados e a pedagogia se tornou mais grupal e menos

individualizada. As universidades foram chamadas para participar da avaliação da aprendizagem destes alunos, tendo respondido com a criação de bancas examinadoras. Estas bancas acabaram por definir as matérias principais, aceitas como “[...] matérias básicas de um Certificado Escolar. A partir daí, o conflito curricular passou a assemelhar-se à situação hoje existente, pois, centralizou-se na definição e avaliação do conhecimento examinável” (GOODSON, 1995, p. 34-35).

Este sistema adquiriu caráter normativo e as “necessidades” acabaram se naturalizando, de modo que “a evolução de cada matéria reflete, em microcosmo, uma luta em torno de sucessivas alternativas [...]” para organizar listas de conteúdos, distribuição de aulas em espaços e horários específicos, carga horária de cada matéria etc. Este currículo centrado num ensino acadêmico foi gradativamente acentuando a ligação entre exames acadêmicos e disciplinas universitárias e, “[...] de modo ainda mais crucial, prendiam-se a padrões de alocação de recursos [...]”: um corpo docente mais numeroso e melhor remunerado, mais equipamentos e livros eram vinculados ao ensino dos alunos “aptos”, para os quais as “matérias” acadêmicas fortemente vinculadas com as “disciplinas” universitárias eram destinadas (GOODSON, 1995, p. 36-37).

Os historiadores da ciência e do currículo defendem que, à medida que o conhecimento científico foi se fragmentando cada vez mais em função da especialização crescente ocorrida com o desenvolvimento da ciência moderna, ele foi também se tornando cada vez mais descontextualizado e desencarnado, distanciando-se dos problemas existenciais, pois os problemas científicos passaram a ser definidos pelos paradigmas disciplinares. Também foram sofrendo influências outras, como por exemplo, das profissões que foram surgindo com o desenvolvimento científico-tecnológico da sociedade industrial.

Embora as origens do currículo escolar remontem ao século XVI, a teorização curricular – ou o discurso científico sobre o currículo – surgiu somente na década de 1920 nos Estados Unidos, quando começaram a ser produzidos textos de educadores insatisfeitos com o modelo de escola existente, construído pela burguesia dos países capitalistas, em íntima colaboração com as universidades (MARTINES, 2005). Essa crítica à escola tradicional e aos seus métodos esboçou uma nova maneira de ver a educação e ensaiou algumas experiências com a intenção de implantá-las nos sistemas escolares nacionais. Mas, a teorização ou o discurso em torno do currículo logo se transformou em um verdadeiro “território contestado” (MOREIRA; SILVA, 1999): começou com um discurso pragmático, emancipatório e democratizador em reação à escola burguesa do final

do século XIX, mas, converteu-se em um discurso cientificista e tecnicista em meados do século XX, devido às interações entre duas correntes dominantes. De um lado, a Escola Nova com ênfase na experiência, na criança e em seus interesses e, de outro, os que advogam a preparação da criança para a vida adulta e o mundo do trabalho. Como a sociedade norte-americana vivia sua primeira revolução científica sob forte influência taylorista, acabou se consolidando uma *concepção moderna de currículo*, inaugurando um modelo racional de administração científica em educação (MARTINES, 2005).

O trabalho pedagógico com crianças portadoras de deficiências levou um reforço para a pedagogia nova e, segundo esta nova teoria, a marginalidade deixou de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância (como na visão liberal), isto é, a marginalidade associada com o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é o ignorante, mas o rejeitado, aquele que não está integrado no grupo e na sociedade, “[...] os desajustados e desadaptados de todos os matizes” (SAVIANI, 2002, p. 19). A “grande descoberta” das diferenças individuais – “[...] os homens são essencialmente diferentes, não se repetem; cada indivíduo é único” (SAVIANI, 2002, p. 20) – e o desenvolvimento no final do século XVIII e em todo o século XIX das ciências médicas e biológicas, especialmente da psiquiatria, permitiu a constituição da Psicologia enquanto ciência, com uma visão organicista das aptidões humanas carregada de pressupostos racistas e elitistas (PATTO, 1996; FOUCAULT, 1999) e, por outro lado, criou um grande desafio para os psicólogos: medir as aptidões naturais.

Com a 2ª. Guerra Mundial surgiu outra preocupação (com a avaliação dos treinamentos de soldados) e os psicólogos universitários responderam com o desenvolvimento de instrumentos e testes, os quais, além de medir resultados, medem também o comportamento e as atitudes humanas. O modelo das diferenças individuais passou a dominar o mundo da educação e a influenciar as formas de avaliação com a constituição da Psicologia Diferencial e da Psicometria, cujos processos e produtos se aplicam também na área educacional (MARTINES, 2005).

A Psicometria deu suporte a uma pesquisa longitudinal realizada nos EUA por Tyler e Smith conhecida como *O Estudo dos Oito Anos*, procurando responder ao questionamento da eficácia das escolas secundárias progressistas que seguiam as propostas da Escola Nova, devido à recusa de muitas faculdades em aceitar alunos oriundos destas sob a alegação de que as mesmas não preparavam os alunos em áreas curriculares supostamente importantes. Com isso, se sofisticaram os instrumentos e os procedimentos de avaliação educacional, bem como as prescrições para elaboração de currículos, numa

forte tendência tecnicista. Além de testes padronizados foram criados procedimentos avaliativos com apoio de especialistas da Psicologia Social, tais como escalas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento dos alunos, buscando colher evidências sobre os seus rendimentos numa perspectiva longitudinal (MARTINES, 2005).

As crises da sociedade americana – do final da década de 1950 até início dos anos 70 – tiveram reflexos nos paradigmas científicos e no campo do currículo, especialmente da área de Ciências, com três grandes tendências: o discurso *taylorista* da eficácia, o discurso escolanovista da liberdade nas escolas e até o discurso utópico que defendia o fim das escolas (*desescolarização*). As áreas de planejamento, implementação e avaliação de projetos curriculares inovadores em ensino de Ciências, por exemplo, sob o discurso da eficácia atingiu tamanha complexidade que psicólogos foram sendo requisitados para integrar os grupos iniciais temporários formados por cientistas e professores secundários, geralmente sediados em universidades ou em Institutos de Pesquisa, tornando-se especialistas em currículos (curriculistas) e em avaliação (avaliadores).

Entretanto, ao findar a primeira metade do século XX, o escolanovismo já apresentava problemas sérios na prática, mas sua teorização teve ampla aceitação nos meios educacionais, não só nos Estados Unidos, pois extrapolou suas fronteiras. Entretanto, sua institucionalização só ocorreu em escolas ou núcleos experimentais circunscritos a pequenos grupos de elite por serem projetos caros, não se estendendo a todo o sistema escolar, como se almejava no início. Isto contribuiu para que na década de 1960 o currículo técnico-científico, prescritivo e burocrático se consolidasse e extrapolasse as fronteiras americanas, sendo adotado no Brasil na Constituição de 1964.

Saviani (2002) questionou as pedagogias progressistas, especialmente a da Escola Nova, desmistificando seu pretenso caráter emancipador, uma vez que se tornou “[...] senso comum o entendimento segundo o qual a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e nenhuma virtude” (SAVIANI, 2002, p. 23). Ele considera que na América Latina isto trouxe efeitos mais nocivos do que benéficos, uma vez que exigia reformulações profundas e caras nas redes oficiais organizadas no sistema tradicional – o que não ocorreu –, enquanto, à medida que seu ideário “[...] penetrou na cabeça dos educadores [...]” destas redes que servem à população menos privilegiada e acabou “[...] provocando um afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos [...]” (SAVIANI, 2002, p. 23). Esse ideário, ao vir associado a um processo de desvalorização da

escola pública promovido por uma política educacional de expansão da rede de ensino (inclusive do ensino privado), acabou rebaixando o nível do ensino destinado à população menos favorecida, as quais geralmente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, aprimorou o ensino destinado à elite com a criação de escolas que realmente implantaram o ideário da escola nova de forma mais sistemática e com investimentos exigidos por esta proposta.

Nas décadas de 1970-80, desenvolveu-se um novo movimento de renovação curricular em vários locais, questionando o modelo do currículo por objetivos (a concepção moderna de currículo) que se expandira muito. Este movimento voltou a enfatizar os fins da educação e a prática dos professores, uma vez que estes ficaram em segundo plano no modelo técnico-científico. Essa reação à teorização e prática do currículo prescritivo foi mais generalizada que a anterior (início do século XX), podendo ser identificados vários focos de teorização crítica: na França, no Brasil, na Inglaterra, na própria América do Norte, entre outros. Enquanto os modelos tradicionais se restringem ao *como fazer* o currículo, as teorias críticas colocam em questão os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais, desconfiando do *status quo* e responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (SILVA, 2000, p. 27). Estas teorias críticas são conhecidas como reprodutivistas por entender o currículo como reprodutor dos interesses dominantes contribuindo para as desigualdades sociais. Para Saviani (2002, p. 39-40), se elas tiveram o mérito de pôr em evidência o comprometimento da educação com a dominação econômica-política-cultural, “[...] também é certo que contribuíram para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e de desânimo [...]”, especialmente na América Latina. Isto dificultou ainda mais a articulação dos sistemas de ensino com os esforços que vinham sendo desenvolvidos na região para a superação do problema da marginalidade através da educação das populações analfabetas e de luta pela expansão da escolarização, especialmente por Paulo Freire. Suas obras *Pedagogia do oprimido* ([1970] 1983) e *Ação cultural para a liberdade* ([1976] 2002) – são consideradas, atualmente, pioneiras da teorização pós-colonialista sobre a educação e o currículo e inspiraram a re-conceitualização do currículo nos EUA na década de 1970 e vários teóricos do currículo mundo afora. Na década de 1980, vários processos de renovação curricular foram ensaiados em diferentes sistemas escolares do Brasil como currículos alternativos ao modelo de currículo técnico-científico, mas estes ainda permanecem insuficientemente estudados. Em torno destes projetos travou-se ardoroso debate entre aqueles mais comprometidos com as camadas mais pobres da população, quanto às questões de conteúdo curricular na aplicação de suas ideias: de um

lado, educadores da *educação popular* e de outro, os defensores da *pedagogia dos conteúdos* (MOREIRA, 2001).

Nos EUA, sob inspiração freiriana, William Pinar e seu grupo deram impulso à onda de reação à escolarização tecnicista e prescritiva em 1973 e este movimento ficou conhecido como Reconceitualização do Currículo, o qual logo se dividiu em duas correntes que não conseguiram se conciliar sob o mesmo ideário teórico-metodológico: os *neo-marxistas* ou crítico-reprodutivistas (usam conceitos como ideologia, capitalismo, controle, dominação de classe, para fazer a crítica da escola e do currículo existentes) e os *humanistas*, cujo foco está nas experiências e nas significações subjetivas, buscando-se vínculos com o social, na medida em que essas categorias são criadas e mantidas, intersubjetivamente e através da linguagem (SILVA, 2000).

As teorias crítico-reprodutivistas passaram a criticar a *biologização* e a *psicologização* dos fenômenos sociais, entre eles, os de educação (MOYSÉS; COLLARES, 1993; PATTO, 1996; MARTINES, 2001; SILVA, 2000). O conceito de hegemonia proposto por Gramsci, por exemplo, permite ver o campo social como um “campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter a sua dominação” (SILVA, 2000, p. 46). A dominação econômica, assim, se transforma em dominação cultural por este esforço de convencimento, atingindo sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum e se naturaliza.

O movimento de reconceitualização acabou dissolvido no pós-estruturalismo, no feminismo, nos Estudos Culturais, ficando limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de crítica aos modelos tradicionais de escolarização e de currículo.

O pós-colonialismo é outra corrente que recentemente vem sendo utilizada no estudo do currículo e “[...] tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura no presente momento [...]”. Segundo teóricos desta corrente, parte-se da ideia de que o “[...] mundo contemporâneo, no momento mesmo em que supostamente se torna globalizado, só pode ser adequadamente compreendido se considerarmos todas as consequências da chamada ‘aventura colonial europeia’” (SILVA, 2000, p. 129). A concepção de conhecimento e o conceito de cultura, apresentados por Paulo Freire (1970), colocam esse educador brasileiro como um dos pioneiros da teorização pós-colonialista.

Essa dimensão epistemológica e cultural presente no pós-colonialismo fornece o referencial pós-crítico para o currículo, especialmente os currículos de ciências, uma vez que “[...] o impulso que deu origem à ciência moderna está ligado, em grande parte, ao conhecimento produzido no contexto dos interesses de exploração econômica do empreendimento colonial” (SILVA, 2000, p. 132). A teorização curricular pós-colonialista é ainda emergente e os estudos nessa perspectiva são mais fortes e conhecidos no campo literário, onde a “[...] análise pós-colonial procura examinar tanto as obras literárias escritas do ponto de vista dominante quanto àquelas escritas por pessoas pertencentes às nações dominadas” (SILVA, 2000, p. 129-130).

O conhecimento do “outro” e das novas terras conquistadas era central aos objetivos dos conquistadores europeus. Para a teoria pós-colonial, o Ocidente construiu ao longo da sua história de expansão colonialista uma representação do “outro” (árabe, africano, indígena, indiano, entre outros) como irracional, inferior e possuidor de uma sexualidade selvagem e irrefreada. “É fundamentalmente através da representação que construímos a identidade do outro e, ao mesmo tempo, a nossa própria identidade” (SILVA, 2000, p. 132). A afirmação cultural do colonizador sobre a cultura dos povos colonizados ocorreu, concomitantemente ao processo de dominação pela exterminação e subjugação física, através de uma importante dimensão pedagógica e cultural, na qual o conhecimento se ligava ao complexo das relações coloniais de poder.

Os primeiros trabalhos pós-colonialistas, como o de Freire, assentavam-se sobre a concepção de sujeito moderno, mas trabalhos mais recentes discutem a formação de identidades adotando uma concepção mais construtivista para este conceito (BHABHA, 1998; CANCLINI, 1997; HALL, 2003; AZEVEDO, 2015; CAVALCANTI, 2016). Nessa perspectiva se desenvolvem conceitos como *hibridismo*, *tradução*, *mestiçagem* que permitem conceber as culturas dos espaços coloniais ou pós-coloniais como o resultado de uma complexa relação de poder em que tanto a cultura dominante como a cultura dominada se transformam, constituindo *identidades* enquanto lugares que se assumem relacionando posição e contexto e não como essência ou substância. Estes conceitos permitem a análise tanto de processos de dominação cultural como de resistência, bem como de sua interação. O conceito de hibridismo vem sendo utilizado nas pesquisas sobre currículo, atualmente, e alguns autores defendem que “[...] a própria noção de currículo pode ser considerada um híbrido, se a pensamos como o resultado de uma alquimia que seleciona a cultura e a traduz a um ambiente e uma audiência particular” (DUSSEL, 2002, p. 70).

Também no contexto científico das décadas de 1960-70, na Europa surgiram movimentos de reflexão sobre a escola e de reformulação curricular que colocavam em questão o positivismo de Comte, através do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da sociologia do conhecimento, a maioria deles ligados a uma corrente crítica que ficou conhecida como a *Nova Sociologia da Educação* (NSE). O desenvolvimento destas correntes sociológicas que surgiram em reação à supervalorização da teoria teve um eco na área curricular, deslocando o interesse da teoria para a prática e da Psicologia e Biologia para a Sociologia.

Entre estas, outra corrente de teorização que reagiu ao currículo técnico-prescritivo afastando-se da Psicologia vem sendo atualmente denominada de racionalismo prático. Dois nomes se destacam como pioneiros nesta área: Schwab e Stenhouse, os quais reconheceram a “[...] necessidade dos professores serem centrais no currículo e concebidos como realizadores, fazendo julgamentos baseados em seu próprio conhecimento e experiência e nas demandas das situações práticas” (PEREIRA; ZEICHNER, 2002, p. 25). O modelo da racionalidade prática entende a educação “[...] como um processo complexo ou uma atividade modificada à luz de circunstâncias, as quais somente podem ser ‘controladas’ por meio de decisões sábias feitas pelos profissionais, ou seja, por meio de sua deliberação sobre a prática”. O trabalho de Dewey “[...] é considerado a semente de muitos escritos sobre este modelo [...]”, que, em suma, defende que a prática não pode ser reduzida ao controle técnico, pois, além do conhecimento fornecido por um *kit* de ferramentas da técnica, o conhecimento profissional docente está sujeito à incerteza e complexidade da prática, exigindo “[...] uma leitura sensível das mudanças sutis e da reação de outros participantes desse processo” (PEREIRA; ZEICHNER, 2002, p. 24-5).

Nesta abordagem o professor é visto como um pesquisador de sua própria prática e o currículo passa a ser o elemento essencial da formação profissional do professor, uma vez que não se limita às especificações que precisam ser colocadas em prática, mas ao ser implementado nas situações específicas de cada sala de aula ou instituição “[...] necessita ser sempre interpretado, adaptado e, inclusive, (re)criado por meio do ensino que o professor realiza” (CONTRERAS, 2002, p. 118). Assim, surge o conceito de *professor-pesquisador* no amplo movimento de reforma curricular inglês, o qual vem comparecendo nas diretrizes curriculares propostas pelo MEC para a formação de professores para a educação básica (BRASIL, 1999; 2001; 2015).

Este conceito coloca pesquisadores universitários e professores inovadores trabalhando em parceria no local de trabalho desses – a escola e a sala de aula –, em torno

de problemas da prática que relacionam o aperfeiçoamento do currículo com o desenvolvimento profissional do professor. Para Elliott (1997; 1998; 2000) este movimento caracterizou-se pela colaboração e negociação entre especialistas e práticos (professores) e desenvolveu o que mais tarde ficou conhecido como pesquisa-ação na educação.

Podemos dizer que, apesar de usarem referenciais teórico-metodológicos diferentes, destacam-se alguns pontos em torno dos quais se uniram os especialistas referidos nesta seção: 1) rejeição do caráter prescritivo que prevalece na teorização curricular – o currículo tradicional prescritivo; 2) certeza da não-neutralidade das decisões curriculares; 3) preocupação com o contexto mais amplo na análise dos currículos e das escolas; 4) busca de metodologias menos positivistas e quantitativas para as pesquisas educacionais (MOREIRA, 2001), bem como: 5) o desenvolvimento de abordagens de pesquisa educacional e de avaliação denominadas qualitativas (em oposição às quantitativas/experimentais/positivistas); 6) crítica à biologização e à psicologização na teorização curricular com ampliação da influência da Sociologia, da Antropologia e até das Artes. Todo esse processo também teve reflexos no avanço da Psicologia que também se tornou mais crítica, mesmo que tendo como base, referenciais diferentes (neo-marxista, hermenêutica, culturalista).

Finalizando esta seção, podemos dizer que tanto a ciência moderna quanto a teorização curricular, enquanto fragmentos daquela, enfrentam crises desestabilizadoras que favorecem a emergência de novos modelos como alternativas para a superação dessas crises. A Psicologia como ciência jovem e abrigando uma multiplicidade de escolas (ou matrizes disciplinares), vem influenciando modelos e práticas educacionais e curriculares ao longo de todo o século XX, perdendo um pouco de prestígio nas últimas décadas com a ascendência da Sociologia, da Antropologia Cultural, da Hermenêutica, entre outras áreas do conhecimento. Diante da necessidade de se melhorar a qualidade da escolarização nos países periféricos, fica um desafio para a Universidade, especialmente as públicas, para o desenvolvimento de ações com os(as) professores(as) dos vários níveis de ensino (formadores das licenciaturas, professores(as) da educação básica), visando o desenvolvimento profissional dos professores e a reformulação de currículos que atendam as necessidades de escolarização de nossas comunidades (MARTINES, 2005).

## **A INTERDISCIPLINARIDADE DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL E SUA INSERÇÃO NAS LICENCIATURAS, ESPECIALMENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS E BIOLOGIA**

Vimos na seção anterior que, paralelamente ao desenvolvimento e rupturas do campo do currículo, a Psicologia vem se alterando ao longo do tempo enquanto tenta se firmar como ciência. Desde 1970 vêm sendo realizados estudos interdisciplinares entre Psicologia, Antropologia Cultural, Sociologia, Ciências Políticas, Neurociências e outras, que buscam ampliar o conhecimento dos processos que ocorrem na interface entre Psicologia e Educação. A Psicologia Educacional surge como uma área de pesquisa com implicações para a aprendizagem e o ensino e por isso se tornou uma das disciplinas da formação acadêmica dos professores, pois se apresenta como um meio para compreensão da complexa tarefa educacional nos contextos da sala de aula e sociocultural e é eminentemente interdisciplinar. Com uma influência cada vez maior de outras áreas do conhecimento, a visão reducionista inicial aos poucos foi diminuindo, considerando-se, além dos aspectos individuais no desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo, os aspectos sociais e culturais envolvidos nesses processos. Nesta seção, pretendemos tecer considerações e reflexões acerca do caráter interdisciplinar da Psicologia da Educação e de sua presença marcante na formação de professores, relacionando com a formação de professores de Ciências e Biologia.

A problematização feita por Bzuneck (1999, p. 7) referente à Psicologia da Educação continua atual e pertinente: “em que sentido ela serve para a prática de sala de aula ou, mais amplamente, para a tarefa educadora do professor na escola?”. Mas, diante das mudanças ocorridas nas últimas décadas, ela se ampliou e hoje pode se perguntar: como a Psicologia Educacional pode contribuir para a compreensão dos problemas educacionais, da prática docente e da formação da pessoa e do profissional educador, bem como no processo de intervenção nesta realidade problemática?

Historicamente, a Psicologia da Educação tem sido alvo de críticas relativamente ao olhar determinista e reducionista que essa área teve por tanto tempo, relativamente às questões educacionais; à tendência de se patologizar o fracasso escolar e às tentativas de curar e adaptar as crianças oriundas de classes sociais subalternas que foram inseridas no ensino público nas últimas décadas do século XX, quando se ampliou a democratização da escola pública (PATTO, 1996; LUCION; FROTA, 2009). Embora esta área venha sofrendo influência dos estudos interdisciplinares ocorridos nas últimas décadas, enquanto campo de pesquisa, na prática educativa das licenciaturas, a ênfase recai na abordagem de preferência do professor da disciplina, que desconsidera total ou parcialmente as abordagens alternativas.

Nos primórdios da disciplina, a ênfase era dirigida às fases de desenvolvimento e processos de aprendizagem do aluno e geralmente, situam-se nos currículos como disciplina da área pedagógica, ou seja, como um fundamento para a docência (BZUNECK, 1999).

Ampliando as ponderações deste autor, podemos dizer que a princípio, esperava-se que o professor, de posse desse embasamento teórico, atuasse de acordo com as potencialidades e limitações do discente, mas, é possível observar nas últimas décadas, um deslocamento dessa ênfase para o interesse nas questões relacionadas à instrução (Psicologia Instrucional) e à formação de professores com o aparecimento de novos modelos (professor reflexivo, professor pesquisador) que pressupõem a estruturação de uma rede de posturas, conhecimentos, atitudes e crenças acerca do seu próprio trabalho e de sua interação com o aluno, na formação da pessoa do professor, no desenvolvimento de sua personalidade em prol da construção de um educador prático-reflexivo (NÓVOA, 1995; GUERRA, 2000; PEDROZA, 2003); na (re)construção e formação permanente em torno da identidade do adolescente e do docente (REIS, 2011; AZEVEDO, 2015; CAVALCANTI, 2016) e de sua saúde (MATOS, 2005; SAMPAIO, 2012).

Assim como aconteceu no campo do currículo, a Psicologia foi se fragmentando e é comum, nos últimos tempos, referir-se às “Psicologias” (no plural) como diferentes ciências. Atualmente, podemos dizer que a Psicologia da Educação pode ser desenvolvida dentro de uma variedade de teorias e métodos que podem trazer contribuições sobre os fatores psicológicos interferentes nos processos de ensino e aprendizagem e tantos outros fenômenos da prática educativa, mas esta diversidade toda se torna um complicador para seu desenvolvimento nas licenciaturas, pois segundo Bzuneck (1999), para cada tópico, existe pelo menos uma teoria. Ainda existem tópicos, como “Desenvolvimento Humano”, “Aprendizagem”, “Personalidade”, “Motivação”, em que existem teorias que possuem bases filosófico-epistemológicas e métodos de pesquisa diferentes, pois se constituíram sobre matrizes divergentes, dando origem às teorias que foram se desenvolvendo dentro deste campo do conhecimento. O Quadro 1 traz uma ideia da complexidade com que nos deparamos ao trabalhar na licenciatura o tópico “Desenvolvimento Humano” relacionado com as teorias da “Aprendizagem” e suas implicações para o ensino-aprendizagem de ciências/biologia e dos fenômenos educacionais escolarizados.

Quadro 1 – Principais teorias psicológicas sobre desenvolvimento humano em sua interface com a educação e ensino de ciências/biologia.

Correntes	Principais Teórico/teorias	Objeto de estudo	Principais conceitos para educadores
<b>Psicologia profunda/Psicanálise</b>	Freud: Teoria psicosssexual	Subjetividade: estudo da alma ou psique; desenvolvimento da personalidade.	Sexualidade, libido, Consciente/ Inconsciente, pulsão, neuroses, saúde, instinto de vida (Eros) e instinto de morte (Tanatos), (im)possibilidade da educação.
	Erikson: Teoria psicossocial	Estudo da Subjetividade na sua relação com a objetividade social	Avanços ao propor uma teoria da personalidade ou do desenvolvimento considerando fatores sociais.
	Wallon: Psicomotricidade	Intersubjetividade Emoções Desenvolvimento Psicomotor	Estudo das emoções no processo de desenvolvimento emocional e psicomotor da criança, especialmente na relação da criança com sua mãe.
<b>Comportamentalismo</b>	Skinner: Behaviorismo (positivismo)	Objetividade: o que pode ser cientificamente observado e estudado é só a manifestação objetiva da mente, isto é, o comportamento do indivíduo.	S R Um estímulo do meio (S) age sobre o indivíduo que reage com um comportamento (R = resposta) condicionado por reforços positivos ou negativos: muito usada na educação.
	Bandura: Neocomportamentalismo	Subjetividade/objetividade Psicologia cognitivo-comportamental.	Uso e abuso de drogas Desenvolvimento de habilidades sociais Terapias de fobias, depressão e outros problemas que afligem professores e alunos.
<b>Construtivismo cognitivismo</b>	Piaget: Epistemologia genética; Ausubel: Teoria da educação	Subjetividade/objetividade Estudo da cognição, da moralidade e da autonomia.	Desenvolvimento do conhecimento científico e matemático, da moralidade e da autonomia, valorização de estudo em grupo na educação; História da ciência e psicogênese; Aprendizagem significativa.
	Bruner: Psicologia Cultural	Intersubjetividade: Estudo da mente dentro da cultura através da linguagem.	Desenvolvimento do pensamento narrativo e seu papel no desenvolvimento humano com a construção de significados e da identidade; comunidade de aprendizagem.
<b>Psicologia Histórico-cultural</b>	Vigotski, Luria, Leontiev: Psicologia Histórico-cultural	Intersubjetividade/objetividade social; Papel das Interações sociais e da linguagem dentro de uma cultura no desenvolvimento do indivíduo.	Aprendizagem de conceitos científicos e desenvolvimento; Conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP); Aprendizagem significativa Bases neurológicas da aprendizagem; Teoria da atividade.

<b>Psicologia Social</b>	Kurt Lewin: Teoria de campo	Intersubjetividade Papel do grupo no comportamento do indivíduo, estudo dos indivíduos interagindo nos grupos.	Estuda as dinâmicas dos grupos, tipos de lideranças etc. <i>Bullying</i> ; Violência Pesquisa-ação.
	Baremlitt, Lapassade, Esteves: Psicologia Institucional	Intersubjetividade/ objetividade social	Papel das Interações sociais e da linguagem dentro de uma instituição; Dinâmicas grupais; Saúde e adoecimento no trabalho.

Fonte: síntese elaborada pela autora a partir de sua prática docente em Psicologia Educacional.

Isto sem falar de outras importantes correntes/teorias para a educação, como a Gestalt, a Psicologia humanista de Rogers, a Psicologia fenomenológica (que vem ganhando destaque nos últimos tempos), a Psicologia Instrucional, o processamento de informações e os avanços da Neurociência. Também não podemos nos esquecer da mudança de paradigmas no que se refere à inclusão das pessoas deficientes, das questões de gênero e sexualidade, entre outros temas caros à Psicologia. No conjunto, são muitas teorias, cada qual com suas limitações, mas que podem representar um precioso marco para a prática docente (BZUNECK, 1999). Pozo (2002) chama esta pluralidade de “salada indigesta” ao se referir às teorias de aprendizagem, uma vez que cada corrente da psicologia, construída historicamente, traz uma visão diferente da outra, sendo que algumas podem ser vistas como complementares, mas outras são claramente antagônicas.

Além disso, ainda existe a área de avaliação educacional, conforme mencionado na seção anterior, na qual são muito valorizadas as pesquisas de avaliação quantitativa, mas, conceitos de validade e fidedignidade moveram-se da estatística para a interpretação das evidências e hoje, utilizam-se cada vez mais métodos qualitativos inovadores, derivados da antropologia e da etnografia. Mas, além disso, os psicólogos educacionais têm desenvolvido formas diversas de colaboração com professores e outros educadores, como no caso da pesquisa-ação desenvolvida no âmbito da epistemologia da prática (BZUNECK, 1999; MARTINES, 2005).

Bzuneck (1999, p. 5) conclui que, para tornar-se um psicólogo educacional na atualidade é necessário “[...] aprender tudo sobre a vida nas escolas”, mas questiono se isso é possível. Pois, além de “[...] estabelecer conexões com a prática [...]”, existem especificidades em cada área de formação docente, nas quais as teorias de aprendizagem vêm sendo historicamente testadas na prática de ensino e curricular com resultados que são estudados na própria área, como no caso do ensino de ciências em relação à teoria piagetiana, vigotskiana ou ausubeliana (VASCONCELOS; PRAIA; ALMEIDA, 2003).

Bzuneck chama a atenção para que não se considere a Psicologia Educacional apenas como fundamento da educação, ofertada junto com disciplinas pedagógicas, pois, se assim for, as tarefas dos alunos consistiriam em “[...] leituras, prestar atenção nas aulas, fazer provas, redigir textos – tudo para demonstrar que ocorreu uma assimilação de fatos, conceitos, princípios, teorias, e que tudo isso poderá ser um dia utilizado” (BZUNECK, 1999, p. 45/5<sup>1</sup>). Enquanto fundamento, “[...] as diversas teorias e princípios seriam apresentados e aprendidos como um corpo de conhecimentos, sem a consideração do contexto, esperando-se que ocorra, posteriormente, a devida aplicação às diversas situações” (BZUNECK, 1999, p. 45/5). Cumpririam o objetivo de transmissão de um corpo de conhecimentos a partir de uma fonte (o professor ou o texto) para um aprendiz que o reproduza nas avaliações.

Esse ponto de vista merece ser examinado mais de perto, porque contempla as tarefas dos alunos, cruciais para a aprendizagem e para as transferências dessa aprendizagem para situações novas, por ocasião do seu ensino de uma certa disciplina. Há pelo menos dois problemas nesse modo assim descrito de se trabalhar Psicologia Educacional na formação dos futuros professores. O primeiro problema consiste num falso suposto: que, tendo aprendido as teorias psicológicas, os princípios gerais, o futuro professor em sua sala de aula, faria aplicações adequadas aos inúmeros casos e situações de sua disciplina. Pense-se em aplicações de teorias cognitivistas de aprendizagem, teorias de motivação e assim por diante. O fato é que os professores não fazem essa aplicação. Primeiro, porque eles mesmos dizem que não sabem como aplicar. Muitos tentam, e acabam acertando após várias tentativas e erros; mas há outros que nessas tentativas adotam aplicações baseadas em inferências viesadas, à revelia da teoria, [...]. O que ele acaba praticando é aquilo que acredita que funciona, ignorando que praticamente cada aluno, cada caso, cada turma tem especificidades que não se repetem.

Mas a raiz mais profunda desse problema está, em parte, na própria natureza das teorias (BZUNECK, 1999, p. 46/6).

Não há uma correlação unívoca e necessária entre certa teoria e aplicações práticas, pois, aquelas são, por natureza, genéricas, inespecíficas, não contemplam a infinidade de casos potencialmente abarcados por ela e nem dão conta das inúmeras peculiaridades de cada situação. A situação real de qualquer sala de aula é muito mais complexa e imprevisível que qualquer teoria pode fazer supor; os eventos se sucedem rapidamente, às vezes ao mesmo tempo e toda essa complexidade ocorre dentro de um alto grau de incertezas. O que exige algo mais do que simplesmente tomar conhecimento das teorias e dos princípios psicológicos. William James já percebia isto há cerca de 100 anos, quando dissuadiu professores de buscarem na psicologia (ciência da mente) programas definidos, esquemas e

---

<sup>1</sup> P. 45 (versão impressa); p. 5 [versão on-line].

métodos de ensino, uma vez que estas últimas pertencem ao domínio da arte e dependem de criatividade e genialidade de cada professor (BZUNECK, 1999).

Bzuneck (1999) já apontava há quase vinte anos, propostas que emergiam no fim do século XX para o ensino de Psicologia Educacional na formação dos professores, considerando o surgimento de uma forte tendência contemporânea, segundo a qual, a função da Psicologia Educacional nas licenciaturas seria fazer os futuros professores desenvolverem uma “perspectiva psicológica útil”, isto é, usar as teorias como lentes, modos de ver, os quais se desenvolvem através dos conhecimentos construídos socialmente nas disciplinas de psicologia. Como formadores de professores, na Psicologia Educacional, podemos e devemos ajudar os licenciandos a levantar e responder, pelo menos, questões como as que todo professor de uma matéria específica deve ser capaz de formular: “Que tipos de problemas ou necessidades (emocionais, sociais, desenvolvimentais) meus alunos estariam tendo?”; “Até que ponto o ambiente do lar ou necessidades especiais deles estariam afetando suas autopercepções e o seu rendimento na escola? E como eu poderia ajudá-los nessa questão?”; “Quais são os conhecimentos prévios para esta matéria, suas crenças, seus sentimentos quanto ao tópico que precisariam aprender ou desenvolver, em termos de conhecimentos ou habilidades?”; “Até que ponto esta classe é semelhante e em que aspectos é diferente das demais? Como isso afeta meu ensino, exigindo adaptações, e quais?”; “É hora de fazer avaliação? Qual e como? Com que cuidados?”; “Que teoria de aprendizagem (construtivista, operante...) é mais relevante para o conhecimento, a compreensão, a habilidade que os alunos estão buscando adquirir? Por quê?”; “E que tipos de tarefas devo dar aos alunos que, com mais probabilidade, promoverão as atividades mentais necessárias e desperte a motivação desejada, em direção aos objetivos pretendidos?” (BZUNECK, 1999, p. 48/8).

O professor necessita ir além de uma competência quanto ao conteúdo específico de sua própria matéria para dar uma solução adequada a cada uma dessas questões; isso exige um bom conhecimento desses tópicos de Psicologia Educacional em interação com o contexto. O maior problema é que, na prática docente, o educador tem que dar essas respostas em tempo real, fazendo julgamentos profissionais, empregando uma espécie de raciocínio clínico, além de, ao mesmo tempo, cumprir uma série de funções como a de criar uma tarefa nova e adequada, explicar, dar apoio, motivar, dar ou não dar a resposta certa, estudando e fazendo adaptações, como um participante ou um mestre-aprendiz na comunidade de busca do conhecimento – ou comunidade de aprendizagem –,

compreendendo os fenômenos, suas origens, seus componentes (BZUNECK, 1999; BRUNER, 2001; POZO, 2002).

Bzuneck (1999) defendeu, então, a ideia básica da tendência que emergia naquela época e que vem se expandindo neste início de século: que se adotem na disciplina de Psicologia Educacional, pelo menos duas grandes estratégias: “uma relativa às crenças e conhecimentos prévios dos alunos de licenciatura” e outra, quanto “à ligação com a vida real de sala de aula que irão enfrentar” (BZUNECK, 1999, p. 49/9). Esse processo começa com procedimentos que façam os alunos exporem suas crenças pessoais (BZUNECK, 1999), mas propõe um procedimento pedagógico baseado na teoria piagetiana que resulta em um conflito cognitivo. Este já foi bastante usado no ensino de ciências para mudança conceitual, mas vem sendo abandonado devido os resultados negativos: geram emoções que acabam atrapalhando a aprendizagem de muitos alunos (POZO, 1998).

Bzuneck (1999) ainda fez recomendações sobre as tarefas ou atividades destinadas a fazer os alunos trabalharem conteúdos de Psicologia Educacional, mediante as quais os nossos alunos poderão apreender o contexto da sala de aula de uma determinada disciplina, com turmas específicas. O “método de projeto” – defendido pelos educadores escolanovistas e adaptado para esta situação – é então recomendado, em que um grupo de alunos desenvolve, ensina, avalia e critica uma mini-lição de sua própria área, apresentando-a a outros colegas, mas aponta que, no Brasil, existe um paradoxo nas licenciaturas: a Prática de Ensino ou Didática raramente (ou nunca) exploram tópicos de Psicologia que levem os alunos a refletir sobre a situação prática à luz de teorias da psicologia, na perspectiva proposta por Schön (1983; 1992) (BZUNECK, 1999).

Entretanto, o próprio autor aponta um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento do hábito da reflexão sobre o próprio ensino, que é o “solacionismo” do professor de Psicologia Educacional, tanto em relação a seus colegas como em relação aos professores das demais disciplinas pedagógicas nas licenciaturas. Os poucos que desenvolvem um trabalho coletivo e/ou de parceria se beneficiam em termos de crescimento e desenvolvimento pessoais, com a socialização das experiências, conhecimentos e ideias, trabalhando-se com os melhores autores; com o melhor método de ensino contextualizado; com a mais elevada crença de que podemos formar professores altamente competentes, com uma perspectiva psicológica útil desenvolvida em Psicologia Educacional (BZUNECK, 1999).

Lucion et al. (2010), buscando compreender que contribuições a disciplina de Psicologia Educacional teve para a formação de professores de Ciências Naturais

desenvolveram pesquisas com professores nas escolas e concluem que muitos dos entrevistados dizem que a disciplina contribuiu para uma compreensão do processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere ao estudo do último estágio da teoria piagetiana, mas que a teoria de Ausubel não foi estudada e esta é importante para o ensino de ciências, especialmente da física. Dentre outras, as possíveis causas do desprestígio frequente em relação às disciplinas pedagógicas ocorre também para Frota e Alvez (2000) pela condução de tais disciplinas por profissionais que não conhecem a realidade do ensino de ciências da natureza, sendo que a maioria dos ministrantes é enviada pelos departamentos da pedagogia e ou psicologia, os quais nem sempre conseguem contextualizar as práticas docentes com o Ensino Médio.

A maioria dos professores de ciências naturais pesquisados relatou que a valorização da disciplina ocorre apenas após a graduação ou no final do curso, durante os estágios, postulando como uma possível explicação, a falta de contextualização da Psicologia da Educação com o ensino de Ciências Naturais, à falta de maturidade dos estudantes como pela inexperiência profissional dos formadores. Destacam como uma das possíveis causas do desprestígio frequente “[...] pela condução de tais disciplinas por profissionais que não conhecem a realidade do ensino de ciências da natureza, sendo que a maioria dos ministrantes é enviada pelos departamentos da pedagogia e ou psicologia [...]”, o que acaba provocando a não “[...] contextualização dos conteúdos com a realidade de jovens que cursam o Ensino Médio, pois a maioria dos licenciados em Ciências Naturais leciona para este público. Assim, faz-se necessário atentar para as questões de aprendizagem, cognitivas, emocionais, entre outras” (LUCION et al., 2010, p. 194-5). Para melhorar a questão motivacional, os autores sugerem “[...] apresentar as teorias da aprendizagem [relacionando-as] com a realidade atual, fazendo uma ligação com os aspectos históricos destas e como é possível percebê-las e utilizá-las na prática docente” (LUCION et al., 2010, p. 195).

Lucion, Frota e Silva (2012, p. 40) buscando compreender que contribuições a disciplina de Psicologia Educacional teve para a formação docente em ciências naturais concluiu que a minoria dos professores apontou que a disciplina contribuiu para a “[...] compreensão do processo de ensino e aprendizagem, mas ainda projeta-se a imagem da área clínica e, portanto, é vista como um meio de ensinar o professor a ter equilíbrio emocional [...]” ao “lidar” com alunos carentes, problemáticos, rebeldes, entre outras colocações. “Também se associam finalidades de adaptar e curar [...] as causas do fracasso escolar, diagnosticadas como problemas de ordem individual do aluno e da família”. Ainda

sugerem a aproximação dos trabalhos desenvolvidos na área com as práticas vivenciadas pelos graduandos tanto nos estágios quanto nos trabalhos e pesquisas de campo que podem ser ofertadas durante a disciplina, privilegiando-se a pesquisa-ação como uma estratégia de ensino que aproxima a Psicologia da Educação da realidade escolar, possibilitando um entrelaçamento entre teoria e prática. Alertam, também, para a ênfase em determinados conteúdos em detrimento de outros, já que segundo os entrevistados em sua pesquisa, existe uma tendência dos ministrantes dessa área em trabalhar a maior parte do período com as questões ligadas à infância, restando pouco ou, em alguns casos, nenhum espaço para o estudo da aprendizagem de adolescentes.

Os autores apontam que muitos ministrantes não contextualizam os conteúdos com a realidade prática dos professores pesquisados, devido ao pouco tempo disponível para a disciplina com necessidade de se adequarem a carga horária, o que exige que façam recortes no conteúdo. Mas, também apontam que não há adaptação de acordo com os tipos de licenciaturas, ou seja, a disciplina é ministrada da mesma forma para pedagogos (que trabalham mais com o público infantil), para licenciaturas em Humanas (História, Geografia e outras) e em ciências naturais (Química, Física, Biologia e Matemática). Por fim, sugere-se a iniciativa das instituições de ensino superior frente à revisão tanto de metodologia quanto do currículo referente a tal área, ampliando, assim, o entrosamento e a apropriação das diversas licenciaturas com os conhecimentos desenvolvidos em Psicologia da Educação e a sua contextualização em práticas educativas. Os autores finalizam com sugestões no intuito de contribuir para o aprimoramento da disciplina: “a pesquisa-ação (interdisciplinar) como meio de superar a dicotomia entre teoria e prática (durante a graduação); a aproximação com o contexto atual do Ensino Médio; o desenvolvimento de pesquisas com docentes ministrantes da disciplina [...]” (LUCION; FROTA; SILVA, 2012, p. 40).

Na seção seguinte, concludo retomando a perspectiva narrativa para tecer reflexões sobre minha prática docente que incluem as recomendações destes autores.

## CONCLUSÃO

Após tecer reflexões sobre a constituição e evolução do campo do currículo estabelecendo relações com a Psicologia, enquanto ciência nova em busca de reconhecimento de *status* científico e de refletir sobre a interdisciplinaridade da psicologia educacional e sua inserção nas licenciaturas, especialmente na formação de professores da

área de ciências naturais e biologia, finalizo este ensaio a partir de uma perspectiva autobiográfica.

Tomando como ponto de partida a minha prática docente como formadora de professores de ciências e biologia em uma universidade amazônica, posso dizer que me sinto uma formadora privilegiada neste campo, uma vez que tenho formação básica na área da licenciatura em que atuo como formadora (Ciências e Biologia), com larga experiência na docência da educação básica, antes de me tornar formadora de professores de ciências e biologia. Tendo feito minha pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano passei a atuar como professora da disciplina de Psicologia Educacional no curso que foi objeto de estudo para defesa de minha tese (MARTINES, 2005). Desse modo, tenho buscado aproximar os conhecimentos desta disciplina na formação de nossos licenciandos, contextualizando as teorias com os complexos problemas da prática docente em nossa área de atuação e participado ativamente na reformulação do projeto pedagógico de nosso curso. Nesse sentido, conseguimos mudar o nome e a ementa da disciplina Psicologia Educacional que havia na matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas para “Psicologia do Adolescente e de Grupo”, a fim de contextualizar melhor o perfil dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio, nos quais nossos alunos irão atuar. Mas, infelizmente, não conseguimos manter a carga horária (de cem horas passou para oitenta horas) nem inserir uma disciplina de fundamentos de Psicologia ou uma disciplina de Psicologia da Aprendizagem (como pensado inicialmente). Como já foi dito na primeira seção, o currículo é um território contestado e a disputa com as disciplinas da área biológica não foi bem-sucedida.

Os próprios alunos, ao avaliarem a última disciplina que ofereci em 2016 (Psicologia do Adolescente e de Grupo) reconhecem que seria difícil encontrar um/a docente que fizesse a aproximação dos conteúdos da Psicologia com a realidade dos alunos e da escola com tanta facilidade, uma vez que, se tivesse formação em Psicologia não teria formação nem prática de ensino de ciências/biologia ou, caso tivesse essa, teria uma pequena formação naquela.

Também lidero um grupo de pesquisa no qual, jovens professoras de prática de ensino de ciências/biologia que também são responsáveis por estágios curriculares de docência e de pesquisa estão empenhadas comigo e outros formadores do curso em formar uma equipe de formadores reflexivos no processo de implementação das mudanças curriculares que construímos coletivamente em nossa instituição, o que tem promovido nosso desenvolvimento pessoal e profissional paralelamente à reformulação curricular.

Neste grupo também tenho orientado pesquisas de professores da educação básica através da pesquisa-ação na perspectiva do professor-pesquisador e do professor reflexivo, com ênfase na colaboração (IBIAPINA, 2008). A partir desta posição privilegiada, espero poder contribuir com o avanço do conhecimento na área e com a formação de professores da educação básica; com o desenvolvimento profissional de formadores de licenciatura da área de ciências naturais e outras, bem como do aperfeiçoamento de currículos de licenciatura.

Num contexto educacional marcado por reformas que se refletem no campo do currículo, atingindo desde os cursos de formação de professores e da graduação em geral até as escolas da educação básica; tendo saído recentemente de regimes autoritários, estamos iniciando a construção de uma sociedade democrática, ainda tão frágil como demonstram os acontecimentos recentes de nossa política e economia, e certamente ainda há muito que construir! Em sociedades periféricas como a nossa (duplamente periférica: enquanto país subdesenvolvido e emergente e dentro da regionalização nacional), nas quais as transformações sociais foram profundas no último século e o mal-estar da civilização assumiu novas formas, manifestadas na violência, no abuso de drogas (legais e ilegais), doenças mentais de cunho depressivo ou obsessivo, dominação científico-tecnológica e econômica como novas formas de colonialismo entre as nações, entre outras, torna-se imprescindível à realização de estudos que possam ajudar nossos professores e professoras a desenvolverem suas complexas e importantes tarefas com responsabilidade social e compromisso político com a democracia, a partir de seu lugar de trabalho.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S. R. S. **A arte na construção da identidade**: um estudo com adolescentes e professores de uma escola do campo em Rondônia. 2015. 302 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/TM8KN3>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/UZPkSb>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

BRUNER, J. [1987]. Life as a narrative. **Social Research**, New York, v. 71, n. 3, p. 691-710, 2004. Available in: <[https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner\\_J\\_LifeAsNarrative.pdf](https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf)>. Access in: 10 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. **Atos de significação**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

\_\_\_\_\_. **A cultura da educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BZUNECK, J. A. A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 41-52, 1999. Disponível em: <<https://goo.gl/1cY2CC>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

CANCLINI, N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997.

CAVALCANTI, A. S. **Permanências na mudança, identidades em questão: significados da docência entre formadores de professores de Educação em Ciências num modelo educacional em construção**. 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em Pesquisa Qualitativa**. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010)>. Acesso em: 05 mar. 2016.

DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 55-77.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1997.

\_\_\_\_\_. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, G. M. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 137-152.

\_\_\_\_\_. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata, 2000.

FREIRE, P. [1970]. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. [1978]. **Ação cultural para a liberdade**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FOUCAULT, M. [1988]. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. M. T. C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal. 1999.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, maio/ago. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132005000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132005000200013)>. Acesso em: 05 mar. 2016.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Téc. e Cient., 1989.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUERRA, C. T. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. S.; SADALLA, A. M. F. A. **Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia**. Campinas: Alínea, 2000. p. 69-96.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: EdUFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

LUCION, C. S.; FROTA, P. R. O. Psicologia da Educação: contribuições para a formação docente em Ciências Naturais. **Vidya**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 181-197, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/mft27T>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. FROTA, P. R. O.; SILVA, R. Teorias da aprendizagem: contribuições para a prática docente em Ciências Naturais. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 181-197, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/9omKmp>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

MARTINES, E. A. L. M. A biologização/naturalização de problemas sociais e a queixa escolar. In: PARMEGANI, T.; GURGEL, N. (Org.). **Um olhar para o letramento: rompendo silêncios e construindo histórias**. Porto Velho: EDUFRO, 2001.

\_\_\_\_\_. **O currículo possível na educação superior: estudo sobre o curso de Biologia em uma universidade amazônica**. 2005. 359 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22032007-163140/pt-br.php>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

MATOS, L. A. L. **Docência na educação superior pública e privada**: um estudo com professores de Porto Velho. 2005. 260 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MOREIRA, A. F. M. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. In: ALVES, M. L.; DURAN, M. C. G. (Org.). **Alfabetização: passado, presente e futuro**. São Paulo: FDE, 1993. p. 9-25.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PEDROZA, R. L. S. **A Psicologia na formação do professor**: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do Ensino Fundamental. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília. 2003.

PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

POZO, J. I. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. As teorias da aprendizagem: da associação à construção. In: \_\_\_\_\_. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

REIS, F. B. A. **Histórias de adolescente**: sentidos construídos sobre a escola. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/yRMqMb>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SAMPAIO, D. T. **O mal-estar no trabalho de professoras das séries iniciais do ensino fundamental de Porto Velho**. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/i6VUft>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, T. T. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. MOREIRA, A. F. M. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 11-19, jun. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572003000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100002)>. Acesso em: 14 fev. 2017.