

A PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR*

CILENE RIBEIRO DE SÁ LEITE CHAKUR**

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de nossas reflexões acerca do papel que desempenha a Psicologia na formação do professor. Optamos, no entanto, por partir de alguns recortes na exposição do tema e, assim, dois esclarecimentos se fazem necessários.

Esclarecemos, em primeiro lugar, que nosso foco recairá sobre a Psicologia da Educação, mais do que sobre a Psicologia como disciplina geral.

Além disso, a expressão *formação do professor* englobará, neste trabalho, tanto a formação básica ou inicial, promovida pelos cursos de Licenciatura, quanto a formação continuada que ocorre na prática profissional do professor em serviço.

Na seqüência da exposição, alguns pontos serão salientados. Iniciaremos com alguns dados históricos das relações entre Psicologia e Educação, revendo, também, como ocorreram tais relações em nosso país. Trataremos, em seguida, da situação atual da profissionalização docente, apontando, particularmente, as lacunas presentes na formação inicial. Por último, buscaremos evidenciar o papel da Psicologia da Educação no âmbito da formação docente, com sugestões práticas de uma maior proximidade entre ambas.

*Trabalho apresentado em mesa redonda da "Jornada de Educação: novos tempos, novos caminhos (?)", FCL/UNESP/CAr., 1998.

** Professora Doutora do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Câmpus de Araraquara.

1. BREVE HISTÓRICO DAS RELAÇÕES ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

As raízes da Psicologia moderna podem ser buscadas no Racionalismo de Descartes (século XVII), de quem a Psicologia herda a concepção mecanicista, o dualismo mente-corpo e o método introspeccionista cartesiano, ao lado do método das ciências naturais, de grande prestígio desde então e durante muito tempo mais.

O final do século XIX é o marco temporal da fundação da Psicologia científica, com a criação do primeiro laboratório destinado às experiências na área. A expectativa era, então, que a Psicologia fornecesse a base científica para a abordagem de questões educacionais. Mas a própria Psicologia revela-se, ainda, de natureza filosófica, resultante de uma reflexão sobre questões filosóficas que perduravam no pensamento da época.

Uma exposição bastante esclarecedora, que nos dá o panorama geral da evolução das relações entre a Psicologia e a Educação, pode ser encontrada no texto de Coll (1987). Este autor lembra, por exemplo, que, nas primeiras décadas do século XX, vemos aparecerem as primeiras publicações na área da Psicologia da Educação, principalmente na Europa e EUA, e a criação de institutos de pesquisa voltados para a educação (por exemplo, o Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra). Ao lado disso, são notáveis os movimentos de renovação pedagógica, para os quais era necessária a fundamentação psicológica, oferecida na época principalmente pelo Funcionalismo de Claparède, Williams James e John Dewey, por exemplo.

Essa foi uma época de visíveis progressos da Psicologia científica nas áreas da aprendizagem, do desenvolvimento infantil e dos testes de inteligência. Começam a salientar-se, assim, os três grandes núcleos da Psicologia da Educação, sob a convicção de que a Pedagogia poderia tornar-se científica se fundamentada nas contribuições da Psicologia: teorias

da aprendizagem (com Thorndike, Guthrie, Hull, Tolman, Lewin, etc.); Psicologia da Criança (com Gesell, Baldwin, Claparède, Piaget, etc.); e medidas das diferenças individuais - da inteligência, personalidade e aptidões em geral.

Na década de '40, a Psicologia da Educação já pode ser vista como a *rainha das ciências da educação*, como lembra Coll (1987). Teóricos das mais diversas correntes esperam que a Psicologia forneça não apenas um quadro explicativo para a educação, mas também formas de abordar e solucionar problemas educacionais.

Da década de '50 ao início dos anos '70, os três núcleos mencionados acima continuam na ordem do dia, mas certas tendências e fatores vão determinar a crise subsequente da Psicologia da Educação como disciplina central da teoria e prática educacionais: no campo da **teoria educacional**, nota-se a ausência de integração dos resultados de pesquisas psicológicas e, para isso, contribui a consolidação das diversas correntes da Psicologia; no campo da **prática educacional**, retoma-se um debate, iniciado nos anos '20, sobre a relevância educacional dos problemas pesquisados até então pela Psicologia; na área **curricular**, surgem novas disciplinas (tais como Sociologia da Educação, Economia da Educação, Planejamento Educacional e Educação Comparada) que concorrem com as explicações puramente psicológicas e deixam salientes fatores extra-psicológicos que podem influenciar a educação; no campo **político-econômico**, com o advento da prosperidade econômica (década de '60), em função da distensão da guerra fria entre EUA e URSS, a educação passa a ser vista como de fundamental importância para o desenvolvimento científico e tecnológico e os esforços se concentram nas reformas educacionais, incrementando-se os auxílios à pesquisa nessa área. O interesse assim renovado impulsiona as ciências da educação de um modo geral e, particularmente, a Psicologia da Educação, que experimenta os maiores progressos: nas pesquisas psicológicas, sempre são enfatizadas implicações educacionais dos resultados obtidos.

Como afirma Coll (Op. cit., p. 169-70), isso ocorre “em parte pela posição privilegiada que historicamente vinha ocupando entre as disciplinas educacionais, em parte porque, embora já se aceite que a análise psicológica não esgota a totalidade da problemática educacional, continua a imperar a idéia de que a psicologia da aprendizagem, juntamente com a psicologia do desenvolvimento e a medida das diferenças individuais, irão proporcionar em última análise a chave para a descoberta dos métodos de ensino mais adequados e eficazes.”

A partir de 1975, ocorrem novas mudanças no panorama político-econômico: a crise econômica mundial e o aumento de tensão entre os países hegemônicos restringem os auxílios à pesquisa e às reformas educacionais. Ao lado disso, esvaem-se as crenças sobre o potencial da educação como fator de superação de desigualdades sociais e, para tanto, contribui a ausência de teorias globais que pudessem integrar o volume de resultados empíricos advindos da pesquisa educacional.

Desse modo, “reconhece-se tanto de dentro quanto de fora - quer dizer, tanto pelos psicólogos como pelos educadores e outros profissionais da educação - que a maior parte das expectativas depositadas na Psicologia não puderam ser concretizadas” (Coll, 1987, p. 171). Segundo Coll, esta é uma fase de reflexão e busca de alternativas. Aparecem questionamentos à utilidade da pesquisa em educação, críticas ao sistema educacional e teses de desescolarização. E no bojo das mudanças, a Psicologia da Educação deixa de ser vista como a disciplina nuclear da educação.

Em seu todo, os dados históricos permitem identificar, segundo Coll (Op. cit., p. 193), posturas distintas quanto à identidade da Psicologia da Educação, desde aquelas “marcadamente psicologizantes até posturas que outorgam um papel preponderante às variáveis específicas da situação educacional”. Duas tendências podem, assim, ser apontadas nas relações entre a Psicologia e a Educação, conforme a ênfase recaía na componente psicológica ou na problemática educacional.

No primeiro caso, resulta uma espécie de Psicologia aplicada à educação e a Psicologia tem o papel de oferecer os conhecimentos relevantes para a compreensão e explicação das questões educacionais. No segundo, respeita-se a especificidade dos processos educativos e a Psicologia é concebida como instrumento de análise das questões educacionais, na medida em que é capaz de oferecer conceitos e métodos para a elaboração de novos conhecimentos na área da Educação.

Em estudo recente¹, a Professora Bernadete Gatti levanta a questão da identidade atual da Psicologia da Educação e retoma essas tendências, partindo de levantamento que realizou em periódicos de Psicologia, Psicologia da Educação e Educação. Segundo ela, a maioria dos estudos pode ser qualificada em duas posições: de um lado, encontramos trabalhos “que têm como ponto de partida a psicologia adentrando um problema educacional e retornando à psicologia com suas contribuições”, o que poderia ser esquematizado nos termos de “Psicologia è Educação è Psicologia”; de outro, situam-se os estudos “que têm como ponto de partida uma questão educacional para cuja compreensão se buscam elementos na psicologia integrando-os à ótica educacional”, e teríamos o esquema “Educação è Psicologia è Educação”.

Mas como ocorreram as relações entre a Psicologia e a Educação **no Brasil**?

Segundo estudos a respeito (por exemplo, Fini, 1989; Franco, 1989; Lima, 1990), as relações entre a Psicologia e a Educação em nosso país surgem como produtos da transposição - na verdade, temporalmente defasada - do modelo verificado em outros países (EUA, principalmente) e têm seus exemplos mais marcantes nos *modismos* que, recorrentemente, tomam conta da educação.

¹ Estudo intitulado *O que é Psicologia da Educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento?*, apresentado na 21ª. Reunião Anual da ANPEd, em 1998.

A alta expectativa quanto ao papel da Psicologia na educação, visíveis no início do século XX, culminou no lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) e teve várias repercussões. Nessa época, assistimos, por exemplo, modificações no modelo de escola primária, ampliação curricular dos cursos de formação do professor primário (Escola Normal) e revisão dos métodos pedagógicos, que passam a preconizar a centração do processo ensino-aprendizagem no aluno, em suas necessidades e interesses, seguindo os avanços da pesquisa psicológica. Ao mesmo tempo, desenvolviam-se pesquisas e padronizações brasileiras de provas psicológicas criadas em outros países, para as quais contribuiu a criação dos primeiros laboratórios de Psicologia nas Escolas Normais, destinados à investigação de medidas de inteligência e características psicológicas da criança (criação que já existia desde a primeira década do século XX, segundo Cunha, 1995).

Quanto a esse último ponto, Cunha (Op. cit., p. 81) atesta que “a grande difusão do uso de medidas psicológicas em âmbito internacional ocorre por ocasião da I Guerra, quando torna-se premente a seleção de indivíduos para a ocupação de postos adequados a suas capacidades. As idéias de eficiência e rendimento se colocam, então, como prioritárias e se expandem para a área de orientação profissional, onde instalam a concepção de que a inteligência e as aptidões podem ser investigadas objetivamente de modo a colocar ‘o homem certo no lugar certo’”. E no Brasil, a tecnologia dos testes é utilizada particularmente nos anos ‘30 pela corrente de pensamento que valoriza os fins sociais da educação nova. Buscou-se, então, na Psicologia “os meios para o melhor aproveitamento das energias do indivíduo, para que cada pessoa seja integrada à função em que melhor se mostre eficiente” (Cunha, op. cit., p. 82).

Nas Escolas Normais, os temas psicológicos englobavam, segundo Fini (1989, p. 103), além da medida educacional, o estudo da criança, do desenvolvimento humano, dos

interesses e necessidades “e aparecem como o principal domínio científico a fornecer fundamentos para o educador. A infância passa a ser considerada como uma fase de vida com características próprias que deveriam ser respeitadas e necessidades que deveriam ser atendidas”.

O entusiasmo com os progressos da Psicologia foi também responsável pela criação dos cursos de formação pedagógica nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e pela inclusão da Psicologia da Educação como disciplina obrigatória nesses cursos, na década de '40 (Cf. Bernardo, 1989).

A partir dos anos '50 até início de '70, aumentam as verbas destinadas à educação (com posterior decréscimo, durante a ditadura) e incrementam-se as reformas educacionais, seguindo a tendência observada em outros países. São criadas as Faculdades de Educação e aparecem os Institutos Isolados (década de '50), expandindo-se o ensino universitário no interior.

É nessa época que se implanta o *esquema 3 + 1* nas Licenciaturas (três anos destinados ao bacharelado e um ano de matérias pedagógicas). São também fixados os currículos mínimos e estabelecidas as disciplinas pedagógicas para os cursos de Licenciatura (1962), entre as quais a Psicologia da Educação. Relatando o que ocorreu na USP, mas que pode ser generalizado a outras universidades e à época atual, Bernardo (Op. cit., p. 27-8) lembra que “os alunos das áreas específicas nem sequer chegaram a poder usufruir dos eventuais benefícios da Faculdade de Educação porque por ela passavam (ou passam) dois dias por semana, em horas dispersas nos horários, para satisfazer a obrigatoriedade curricular (...) A Cidade Universitária, na sua amplitude de espaço, não acolheu a convivência indispensável à vida universitária e coincidiu com uma reforma que esqueceu do professor”.

Duas tendências eram visíveis na época, quanto à formação do professor: por um lado, o desenvolvimento e fortalecimento das áreas de formação específica, a partir da crença de que o preparo do professor é assegurado pelo domínio

pleno de certa área científica (tecnicismo); por outro, o desprestígio dos cursos de formação de professores e, principalmente, das matérias pedagógicas, de que fazia parte a Psicologia da Educação (e assim é até hoje).

Há que lembrar que o impulso dado à Psicologia da Educação, vigente desde os anos '50 em países europeus e nos EUA, só toma forma no Brasil na década de '70, com a reforma educacional (Lei 5692/71) e a criação dos cursos de Pós-Graduação em Educação.

No final dos anos '70 e durante a próxima década, assiste-se a denúncias das posições extremadas dentro da Psicologia da Educação e da Pedagogia: denúncias que recaem, de um lado, nos princípios escolanovistas e, de outro, na pedagogia tecnicista (Fini, 1989). São constantes, igualmente, as críticas ao *psicologismo* na educação, voltando-se os estudos para análises históricas, sociológicas e econômicas. Cresce o prestígio das *teorias educacionais reprodutivistas* (Bourdieu, Passeron), que têm ampla divulgação, e incrementam-se estudos sobre a educação que ocorre fora da escola (como em fábricas, sindicatos, entre bóias-frias, etc.).

Nessa trajetória e no que diz respeito às correntes hegemônicas de pensamento, podemos perceber dois momentos nas relações entre a Psicologia e a Educação no Brasil:

a) influência da Psicologia sobre métodos de ensino e na ênfase sobre experiências/condições do aluno, sob a ótica funcionalista (*psicologismo*);

b) ênfase na tecnologia educacional, sob a influência do Behaviorismo, com a proposta de tornar o ensino objetivo, operacional, regido pelos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

Por outro lado, tendência mais recente anuncia certa volta ao primeiro momento, mas agora incorporando idéias (mal)ditas *construtivistas*. Aliás, o construtivismo tomado à teoria piagetiana, predominante particularmente nos anos '80, tem cedido lugar às chamadas *teorias sócio-*

interacionistas ou *sócio-históricas* (de Vigotski e Wallon, por exemplo), o que não significa, nem antes nem agora, abandono das concepções mais tradicionais da Psicometria e do Behaviorismo (Lima, 1990).

Ao lado disso, a Psicologia parece estar perdendo terreno para outra área, a da Saúde, no tratamento de questões educacionais. Como afirma Lima (Op. cit., p. 4), “não tendo podido dar conta do fracasso escolar e contribuir efetivamente para a melhoria da *performance* escolar das crianças, a Psicologia perde sua hegemonia e educadores se voltam cada vez mais para a Medicina para a solução dos problemas de aprendizagem”. A autora menciona, por exemplo, que o discurso dos professores do ensino básico não mais aborda (ou não apenas) a questão do QI quando são encaminhadas crianças para os serviços de Psicologia. São frequentes os pedidos de eletro e o encaminhamento dos alunos ao médico para diagnóstico, o que se configura como uma *medicalização do fracasso escolar*.

2. SITUAÇÃO ATUAL DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Como apontamos em algumas ocasiões (Chakur, 1995a; 1995b), há já algum tempo a atividade docente vem sofrendo um processo de **desprofissionalização**, com sérias conseqüências não só para a identidade do professor, como também para a qualidade do ensino. Alguns autores chegam, mesmo, a identificar essa atividade como uma *semiprofissão* (Cf. Gimeno Sacristán, 1995; Imbernón, 1994).

De fato, e não de agora, são notáveis várias tendências que caracterizam um processo de desprofissionalização, tais como a desvalorização social e econômica da atividade docente; os desvios de função no exercício da atividade, gerando falhas na identidade profissional do professor; a parcialização do trabalho (domínio parcial da prática); a desqualificação que implica em diminuição (ou, de outro

modo, cristalização) de competências e saberes necessários à prática; e a heteronomia profissional, com a constante submissão a regras e decisões emanadas dos órgãos superiores.

Segundo pensamos, a formação inicial ou básica tem sido insuficiente e/ou deficiente para reverter esse quadro, independentemente da instituição que a oferece, pois ela própria já se mostra lacunar e, às vezes, infrutífera. Se fôssemos arrolar todas as falhas imputadas à formação inicial do professor, a lista seria interminável, mas vamos apontar as mais comentadas.

É comum ouvirmos, por exemplo, que os cursos de formação de professores: situam-se no plano do ideal, mostrando situações distantes da realidade escolar (os alunos são inteligentes, limpos, estudiosos, a escola é plena de recursos e não há conflitos a serem superados); oferecem pouco contato com a realidade que o futuro professor deverá se deparar (com seus estágios “de mentirinha”, por exemplo); são descontextualizados relativamente à transmissão do conteúdo, pois os próprios formadores não têm contato direto com os outros graus de ensino e as representações que passam são fragmentárias e deformadas, com bibliografia no mais das vezes estrangeira; mostram que é geral a desarticulação entre as disciplinas e entre as séries de um mesmo curso; e outras coisas mais. Não bastasse isso, nos cursos de Licenciatura, particularmente, são disseminados o desprestígio e o preconceito com relação às disciplinas de conteúdo pedagógico (Psicologia da Educação, Didática, etc.).

Acreditamos, contudo, que, mesmo se fossem resolvidos os problemas acima, ainda assim a formação básica não poderia, sozinha, modificar o nível de profissionalização do professor. Por quê? Em primeiro lugar, porque é improvável que a formação inicial possa abarcar todos os aspectos e exigências da vida profissional do professor. Assim também, dificilmente poderia desenvolver todos os domínios necessários à qualificação. Mais importante, no entanto, é o fato de que, na formação básica, é impossível prever a diversidade de situações e problemas, com suas soluções, que o professor

deverá encontrar futuramente em sua prática. É um obstáculo adicional é encontrar formas para garantir o (bom) preparo do professor diante das novas exigências legais para o ensino básico, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, quando requerem certa polivalência do professor no tratamento dos chamados *temas transversais* (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural).

Com todos esses problemas, não é possível esperar que a reversão do quadro de desprofissionalização docente venha a depender apenas da formação básica.

Sabemos, também, que a educação em geral e os professores em particular devem atender a novas demandas sociais e à mudança de expectativas e atitudes, como por exemplo a incorporação de novas tecnologias e o descrédito quanto ao papel da educação na superação de desigualdades sociais. Nesse caso, o professor vê-se obrigado a assumir um número cada vez maior de responsabilidades e a realizar múltiplas tarefas, sem que haja mudanças significativas em sua formação básica.

Em conseqüência, torna-se premente a necessidade de formação continuada, mas não na forma de novos cursos ou *reciclagens* momentâneas, mas mediante compromisso mas direto da universidade, sob a forma de parcerias.²

Daí, também, a necessidade de repensar o espaço e o papel da Psicologia da Educação, tendo em vista a complexidade e a ampliação do âmbito da profissionalização docente.

3. ESPAÇO E PAPEL DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Pensar o espaço e o papel da Psicologia da Educação no âmbito da formação docente requer o exercício do

² Um trabalho desenvolvido em equipe de docentes da FCL, de que participamos, com professores do ensino básico (1a. a 8a. séries) exemplifica bem a fecundidade dessa parceria (Cf. Marin, 1996; Chakur, 1999).

questionamento e da dúvida, mais do que fornecer afirmações e respostas prontas.

Um ponto de partida estaria em questões tais como: onde está a Psicologia da Educação quando nos encontramos na escola? Qual a sua utilidade nessa instituição?

Nossa experiência tem detectado alguns sinais que mostram a preocupação do professor com fenômenos psicológicos, mas com fundamentos no senso comum. São frequentes, por exemplo, as queixas e reclamações sobre o cotidiano escolar, principalmente com relação ao aluno, que, conforme escutamos em depoimentos, *vem sem base, tem carência afetiva, não presta atenção, não se interessa, não aprende, é lento*, etc. Raríssimamente, são buscados os porquês dessas condutas aparentes dos alunos.

Nesse sentido, seria interessante levantar algumas questões que poderiam ser feitas à Psicologia da Educação oferecida na formação básica do professor. Por exemplo: o futuro professor sabe (ou sai sabendo) quem é o aluno com quem vai trabalhar - de onde vem, qual o seu contexto social, cultural e familiar, quais as suas condições (cognitivas, experienciais, motivacionais, etc.) para a aprendizagem escolar? Ele, professor, tem claro que a ação pedagógica aplica-se em um ser em mudança, que os alunos *reais* não se encontram em um estado completo e definitivo de maturidade? É preparado para buscar os porquês das dificuldades - suas, do aluno - e para lidar com elas? É possível oferecer ao futuro professor habilidades não apenas de ensino, mas também de interpretação de problemas pedagógicos e de busca de soluções?

Respostas a questões desses tipos não esgotam, evidentemente, o campo de atuação da Psicologia da Educação - que precisa, inclusive, interagir com outras ciências da educação -, porém apontam, mais uma vez, para a necessidade de formação continuada.

Já que a formação básica não pode prever a prática em seus pormenores, seria possível ensinar ao futuro professor

estratégias de investigação e reflexão e formas de abordar os problemas mais comuns de ensino-aprendizagem?

Algumas sugestões podem ser pensadas para tornar menos improdutiva a formação inicial do professor. Proporíamos ao menos duas diretrizes, com exemplos do papel da Psicologia da Educação manifestando-se em seus desdobramentos práticos:

a) Há necessidade de iniciação à pesquisa na formação básica do professor. Como focos de investigação, o futuro professor poderia eleger, por exemplo:

- as idéias prévias ou espontâneas dos alunos acerca de determinados conteúdos escolares;
- atividades que o professor solicita em classe e extra-classe, em certa área (inventário e categorização);
- erros comuns em certos conteúdos e disciplinas e suas causas;
- situações motivadoras e estratégias de motivação empregadas pelo professor;
- procedimentos/recursos facilitadores da aprendizagem de conteúdos considerados problemáticos pelo professor;
- concepções e atitudes do professor sobre dificuldades de aprendizagem;
- características do “bom professor” (na visão de alunos e dos próprios professores);
- cadernos de alunos (análise da programação e seqüência da disciplina, dos conteúdos valorizados pelo professor, das formas de avaliação, da natureza das tarefas, da coerência entre o solicitado pelo professor e o realizado pelo aluno)³.

³ Nossa experiência na análise de cadernos de alunos (Chakur, 1998), revelou uma riqueza de detalhes só aí encontrados e mostra que é possível conhecer boa parte da prática do professor por esta via.

b) É necessário valorizar e melhor organizar os estágios, com realização de convênios com escolas da rede pública (sistema de parceria).

Algumas das pesquisas exemplificadas acima podem ser realizadas no período de estágio, pautando-se, principalmente, pelo interesse do professor que recebe o estagiário. Mas outras formas são possíveis. São exemplos:

- observação e/ou entrevista de alunos sobre dados comportamentais que interessam aos professores daquela turma;
- elaboração de prontuário semanal de certa turma de alunos, com dados comportamentais, de avaliação de conteúdos, etc.;
- auxílio do estagiário nos momentos de avaliação de aprendizagem (elaboração de instrumento, análise, correção, etc.) e em aulas de recuperação e reforço.

CONCLUSÃO

Vimos que as relações entre a Psicologia e a Educação, de um modo geral, afirmam-se em duas tendências ou posições.

No que se poderia chamar *psicologização* da Educação, os fenômenos educacionais são reduzidos a processos psicológicos e a Psicologia da Educação torna-se mero campo de aplicação do conhecimento psicológico (e temos, então, a Psicologia aplicada à Educação). Nesse caso, a pesquisa psicológica forneceria um conhecimento de natureza geral que pode ser utilizado em qualquer área de atividade humana e a identidade da Psicologia da Educação não se ligaria à natureza dos conhecimentos que elabora, mas ao fato de poder aplicá-los aos fenômenos educacionais. A Psicologia da Educação não teria, pois, identidade própria.

Mas, por outro lado, a Psicologia da Educação pode ser tomada como uma *disciplina-ponte* (Coll, 1996), tendo objeto e métodos próprios, ou seja, levando em conta as características educacionais e a análise dos processos que aí

ocorrem. Nesse caso, seria necessário, segundo Coll, considerar simultaneamente os processos psicológicos e a especificidade das situações educacionais e também produzir teorias explicativas sobre os processos educacionais.

Coll (Op. cit.) aponta três dimensões da Psicologia da Educação que concorreriam para assegurar sua identidade: uma dimensão **teórica**, com a tarefa de contribuir para a formulação de uma teoria pertinente aos processos educacionais; uma dimensão **tecnológica**, referente à sua contribuição para a elaboração de modelos e programas de intervenção nesses processos; e uma dimensão **prática**, que visa a contribuir para uma prática educacional coerente com as formulações teóricas.

Vimos, também, que ainda não temos, até o momento, uma teoria global que integre todas as contribuições da Psicologia à área educacional (e nem mesmo internamente à própria Psicologia). Como afirma Lima (1990, p. 19), “está claro, portanto, que, como não podemos falar de uma Psicologia, mas de várias linhas ou tendências, dentro da própria Psicologia (...) também não podemos falar da relação da Psicologia com a Educação de uma forma generalizante”.

Observamos, ainda, que coexistem no Brasil, lado a lado, concepções construtivistas e behavioristas (além daquelas não-diretivistias, freqüentemente confundidas com as primeiras) que, não apenas são introduzidas em dispositivos e orientações oficiais, mas também dirigem - conscientemente ou não - a prática pedagógica efetiva nas escolas.

Para a superação da *crise de identidade* por que passa a Psicologia da Educação, concordamos com a proposta de Gatti (1998), para quem é necessário pensar “formas representacionais da psicologia da educação”, que seria atendida, por exemplo, por “uma formação transformada de educadores e psicólogos, não só no sentido de aprimorar ou aumentar a formação em psicologia dos educadores e a formação em educação dos psicólogos, mas de que ambos tenham

uma formação conjunta polivalente quando se tratar de formação em psicologia da educação”.

Necessário se torna, também, que a Psicologia da Educação seja encarada na formação docente, como propõe Lima (1990, p. 19), “como uma ciência em movimento, cujos paradigmas estão caminhando no sentido da complexidade e não do reducionismo no estudo do ser humano”, pois desse modo a Psicologia perderia “seu caráter normativo sobre a Educação para, juntamente com esta, procurar compreender e atuar no processo de constituição do indivíduo, em particular de sua vivência na instituição educativa”. E quanto ao futuro professor, acrescentaríamos, deveria ser tomado, igualmente, como um *ser em movimento*, constituindo-se em indivíduo capaz de exercer, com plenitude, sua profissionalidade.

BIBLIOGRAFIA

- BERNARDO, M. V. C. O surgimento e a trajetória de formação do professor secundário nas universidades paulistas. **In:** ——— (Org.). *Formação do professor: atualizando o debate*. São Paulo: EDUC, 1989 (Série *Cadernos PUC*, n. 34).
- CHAKUR, C. R. de S. L. Trabalho docente nas séries finais do primeiro grau: um exemplo de construção coletiva da profissionalidade. *DOXA: Revista Paulista de Psicologia e Educação*, Araraquara, v. 1., n. 1, p. 115-28, 1995a.
- Níveis de construção da profissionalidade docente: um exemplo com professores de 5a. a 8a. séries. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 36, p. 77-93, 1995b.
- Tarefa escolar: o que o aluno registra em seu caderno? **In:** REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SBP, 28, 1998, Ribeirão Preto. *Resumos de Comunicações Científicas*. Ribeirão Preto: SBP, 1998, p. 159-60

——— Desenvolvimento profissional docente: um projeto com professores do primeiro grau. In: PEDAGOGÍA '99. ENCUESTRO POR LA UNIDAD DE LOS EDUCADORES LATINOAMERICANOS, 1999, La Habana, Cuba. *Resumos...* La Habana: Pedagogía '99, 1999, p. 32.

COLL, C. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, L. B. (Org.). *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987, p. 164-97.

——— Psicologia e educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da Psicologia da Educação. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação, v. 2. Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 7-21.

CUNHA, M. V. da. *A educação dos educadores*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995. 111 p.

FINI, L. D. T. A psicologia educacional - adolescência: sua importância nos cursos de Licenciatura. In: BERNARDO, M. V. C. (Org.). *Formação do professor: atualizando o debate* (Série *Cadernos PUC*, n. 34). São Paulo: EDUC, 1989 p. 99-116.

FRANCO, M. L. P. B. Concepção de homem, indivíduo e sociedade: contribuições da Psicologia da Educação para a reorganização da escola pública e subsídios para a nova Lei de Diretrizes e Bases. In: BERNARDO, M. V. C. (Org.). *Formação do professor: atualizando o debate* (Série *Cadernos PUC*, n. 34). São Paulo: EDUC, 1989, p. 117-33.

GATTI, B. O que é Psicologia da Educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento? (Texto apresentado na 21ª. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE

PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, em 1998).

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1994. 163 p.

LIMA, E. C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 48, p. 3-24, 1990.

MARIN, A. J. (Coord.) *Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola*. Araraquara, 1996. (Projeto de Pesquisa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".