

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E DO  
DESENVOLVIMENTO HUMANO  
CURSO DE DOUTORADO**

**Juliana Chioca Ipolito**

**Os sentidos pessoais e os significados sociais da aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem na formação inicial de professores: uma análise dos cursos de Pedagogia da UFT e da USP**

**São Paulo  
2020**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E DO**  
**DESENVOLVIMENTO HUMANO**  
**CURSO DE DOUTORADO**

**Juliana Chioca Ipolito**

**Os sentidos pessoais e os significados sociais da aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem na formação inicial de professores: uma análise dos cursos de Pedagogia da UFT e da USP**

(versão corrigida)

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Doutora Maria Isabel da Silva Leme.

**São Paulo**  
**2020**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação  
Biblioteca Dante Moreira Leite  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo  
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Chioca Ipolito, Juliana

Os sentidos pessoais e os significados sociais da aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem na formação inicial de professores: uma análise dos cursos de Pedagogia da UFT e da USP / Juliana Chioca Ipolito; orientadora Maria Isabel da Silva Leme. -- São Paulo, 2020.

473 f.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2020.

1. internalização de conceitos. 2. sentidos pessoais. 3. aprendizagem. 4. dificuldades de aprendizagem. 5. formação de pedagogos. I. da Silva Leme, Maria Isabel, orient. II. Título.

Nome: IPOLITO, Juliana Chioca.

Título: Os sentidos pessoais e os significados sociais da aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem na formação inicial de professores: uma análise dos cursos de Pedagogia da UFT e da USP.

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Aprovado em: \_\_\_\_\_.

Banca examinadora

Profª. Doutora Maria Isabel da Silva Leme

Julgamento: \_\_\_\_\_

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

**Este trabalho é dedicado a todas (os) profissionais de educação que lutam pela efetivação do direito à educação pública e de qualidade para classe trabalhadora.**

## AGRADECIMENTOS

Todo trabalho humano é coletivo. Não teria sido possível a realização desta pesquisa sem o produto do trabalho de diversos cientistas, filósofos, psicólogos e educadores que me precederam. Por isso, inicio agradecendo àquelas e àqueles que dedicaram (e ainda dedicam) suas vidas para fazer ciência, produzindo conhecimentos necessários para construirmos as bases para transformação da atual forma de organização societária, que é fundada na exploração de uma maioria por uma minoria e, portanto, profundamente desigual. Isso porque, não basta interpretar o mundo de diferentes maneiras, como os filósofos já o fizeram, “do que se trata é de *transformá-lo*” (MARX, 1998, p. 103. Grifos do autor).

O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu ao longo de cinco anos, dos quais apenas um obtive afastamento. Neste período muitas pessoas foram fundamentais, e foram tantas que me auxiliaram que é uma tarefa quase impossível não esquecer de agradecer alguém. Desde já, mesmo que não citados, os agradeço por cada gesto, palavra e ação em prol de colaborar com a realização deste trabalho.

Inicio, deste modo, agradecendo à minha mãe, Sirley, e ao meu pai, Claudio, que me proporcionaram o acesso à educação, sempre me apoiando, tanto materialmente quanto emocionalmente, bem como ao meu irmão Daniel. Sem o amor e o carinho de vocês não teria chegado até aqui, não teria me tornado quem sou hoje. Como parte de minha família, também agradeço ao meu companheiro de caminhada, Augusto, por todo o apoio e compreensão nesses meses finais de elaboração da tese.

Agradeço também àqueles que contribuíram para minha formação enquanto docente de Psicologia da Educação: à todos os professores que participaram deste processo, desde a graduação até o doutorado. Em especial, agradeço à minha orientadora, Maria Isabel, por todo aprendizado e apoio nesses anos de desenvolvimento da pesquisa, foi uma honra ter sido sua orientanda. Também agradeço à professora Inara Leão, que além de participar da banca de avaliação desta tese, acompanha minha trajetória profissional e acadêmica desde a graduação, e se tornou uma amiga pessoal, com a qual muito aprendi sobre o compromisso ético e político da Psicologia. Igualmente, agradeço aos demais professores que compuseram a banca de avaliação deste trabalho, pela disponibilidade para avaliá-lo e pelas contribuições e apontamentos.

Quero aqui agradecer, especialmente, à minha querida amiga, Ana Lúcia Sales, pelo apoio fundamental ao longo de todo o período de realização desta pesquisa e pela amizade que se estende há anos. Agradeço também ao amigo Edi Benini, por também ter me auxiliado em

diversos momentos, inclusive cedendo sua sala para realização das entrevistas no campus de Palmas.

Igualmente, quero agradecer aos demais amigos que me apoiaram nesses últimos cinco anos e que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa: Angelita Almeida e sua mãe, Rita; Luciana Conceição; Aline Campos; Alexandre Ribeiro; Eder Ahmad e Luciano; Zélia Vieira; Mauro Siqueira; Leon de Paula; Luana Mara; Patrícia Lemos; Janaína; e Paulo. Também agradeço aos colegas de doutorado Pedro e Anderson, bem como Flávia e Dodi, pelas profícuas discussões e aprendizado.

Agradeço especialmente aos alunos e professores que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, bem como à Universidade Federal do Tocantins e à Universidade de São Paulo, onde esta foi realizada.

Não poderia deixar de agradecer também aos meus colegas de trabalho, tanto os do colegiado de Tocantinópolis como os de Miracema, pela compreensão e respeito durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa, e aos meus queridos alunos e alunas, orientandas, professores das escolas municipais e demais parceiros dos projetos de extensão e grupos de estudo, por todo conhecimento compartilhado.

À todos e todas vocês, meu muito obrigada!

## RESUMO

IPOLITO, J. C. Os sentidos pessoais e os significados sociais da aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem na formação inicial de professores: uma análise dos cursos de pedagogia da UFT e da USP. 2020. 473 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta pesquisa de doutoramento teve o objetivo de apreender os sentidos pessoais que alunos de Pedagogia da UFT e da USP constroem sobre os conceitos científicos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem. Para tanto, realizamos esta investigação em duas etapas: a primeira foi com pesquisas bibliográficas e análise dos programas das disciplinas de Psicologia da Educação de cada um dos cursos de Pedagogia pesquisados, bem como dos planos de disciplina dos professores entrevistados; e na segunda, construímos o *corpus* empírico, realizando a coleta de dados com entrevistas semiestruturadas com oito alunos e uma professora da Universidade Federal do Tocantins, e quatro alunas e um professor da Universidade de São Paulo, para posterior análise. Esta foi realizada com a utilização da técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977), e posteriormente interpretada a partir do referencial teórico-metodológico materialista histórico e dialético marxista, especificamente aquele que fundamenta a Psicologia Sócio-histórica. Destas análises foi possível apreendermos a síntese resultante do confronto entre o que é proposto pelas instituições como conhecimento psicológico necessário à formação do professor, que são transmitidos pelos docentes dos cursos pesquisados, e as formas como os alunos internalizam esses conteúdos sobre a Psicologia da Educação, apreendidas através da análise de conteúdo de seus discursos. Os resultados dessas análises apontaram, de modo geral, que os conceitos científicos relacionados ao processo de aprendizagem são, em grande parte, representados pelos alunos a partir de significados sociais ideológicos. O conteúdo relacionado ao conhecimento psicológico, proposto institucionalmente para os cursos de Pedagogia, e executados pelos professores por meio da atividade pedagógica é, parcialmente, assimilado pelos alunos de forma instrumental e técnica. Isso porque, utilizaram conceitos em suas explicações, muitas vezes, de forma desvirtuada, incompleta, fragmentada, o que entendemos ser resultante do fato de que não foram significados em toda sua complexidade e que, portanto, não fazem parte dos processos psíquicos que orientam suas atividades. Por isso, ressaltamos a necessidade de revisão da forma como as disciplinas de Psicologia da Educação são organizadas na formação de professores, para que estas superem o psicologismo e a fragmentação de seu ensino, que a despeito das diversas críticas, continua sendo realizado através da apresentação das diversas teorias psicológicas e seus conceitos, que acabam sendo aplicados no contexto educativo de forma pragmática, sem a devida apropriação de seus determinantes históricos, políticos e sociais.

**Palavras-chave:** Sentidos pessoais; internalização de conceitos; aprendizagem; dificuldades de aprendizagem; formação de pedagogos.



## ABSTRACT

IPOLITO, J.C. The personal meanings and the social meanings of learning and learning difficulties in the initial training of teachers: an analysis of the pedagogy courses of UFT and USP. 2020. 473 f. Thesis (Doctorate - Graduate Program in School Psychology and Human Development) - Institute of Psychology, University of São Paulo, São Paulo, 2020.

This PhD research aimed to understand the personal meanings that Pedagogy students at UFT and USP build on the scientific concepts of learning and learning difficulties. To this end, we carried out this investigation in two stages: the first was with bibliographic research and analysis of the programs of the Psychology of Education disciplines of each of the Pedagogy courses surveyed, as well as of the discipline plans of the interviewed teachers; and in the second stage, we built the empirical corpus, performing data collection with semi-structured interviews with eight students and a professor at the Federal University of Tocantins, and four students and a professor at the University of São Paulo, for further analysis. This was carried out with the use of the Content Analysis technique, according to Bardin (1977), and later interpreted based on the historical and methodological theoretical and Marxist dialectical framework, specifically that which bases Socio-historical Psychology. From these analyzes, it was possible to apprehend the synthesis resulting from the confrontation between what is proposed by the institutions as psychological knowledge necessary for teacher education, which are transmitted by the teachers of the researched courses, and the ways in which students internalize these contents on Educational Psychology, apprehended through the content analysis of their speeches. The results of these analyzes showed, in general, that the scientific concepts related to the learning process are, in large part, represented by students from ideological social meanings. The content related to psychological knowledge, institutionally proposed for Pedagogy courses, and executed by teachers through pedagogical activity is partially assimilated by students in an instrumental and technical way. This is because they used concepts in their explanations, often in a distorted, incomplete, fragmented way, which we understand to be the result of the fact that these concepts were not meant in all their complexity and that, therefore, are not part of the psychic processes that guide their activities. Therefore, we emphasize the need to review the way the Psychology of Education disciplines are organized in teacher education, so that they overcome psychologism and the fragmentation of their teaching, which despite the various criticisms, continues to be carried out through the presentation of the various psychological theories and their concepts, which end up being applied in the educational context in a pragmatic way, without the appropriate appropriation of its historical, political and social determinants.

**Keywords:** Personal senses; internalization of concepts; learning; learning difficulties; training of pedagogues.

## LISTA DE SIGLAS

**BM** – Banco Mundial

**Cefope** – Centro Universitário de Formação de Profissionais da Educação

**CFPP** – Centro de Formação de Professores Primário

**Consuni** – Conselho Universitário

**CRP/SP** – Conselho Regional de Psicologia de São Paulo

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDEB** – Índices de Desenvolvimento da Educação Básica

**IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano

**INRP** – Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas da França

**MEC** – Ministério da Educação

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**SISU** – Sistema de Seleção Unificada

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TDAH** – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

**UFNT** – Universidade Federal do Norte do Tocantins

**UFT** – Universidade Federal do Tocantins

**UNESCO** – Organização das Ações Unidas para a Educação

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

**UNITINS** – Fundação Universidade do Tocantins

**URSS** – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

**USAID** – United States Agency for International Development

**USP** – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>20</b>
2.1 Materialismo histórico e dialético como método da Psicologia Sócio-histórica	29
<b>3 APRENDIZAGEM E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA RELAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL ...</b>	<b>48</b>
3.1 Período Colonial e os primórdios do pensamento psicológico na Pedagogia Tradicional Religiosa e Leiga .....	49
3.2 República Nova e a renovação pedagógica.....	55
3.3 Ditadura Militar e o tecnicismo educacional.....	59
3.4 Democratização do país e as teorias contra-hegemônicas.....	61
3.5 Neoliberalismo e as teorias do aprender a aprender.....	65
<b>4 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM SEGUNDO A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA.....</b>	<b>72</b>
4.1 Psicologia sócio-histórica e a questão da aprendizagem escolar .....	73
4.1.1 Aprendizagem, desenvolvimento e formação de conceitos.....	74
4.2 A epistemologia genética de Jean Piaget e a construção do conhecimento.....	86
4.2.1 A construção do conhecimento e a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.....	88
4.2.2 A Pedagogia Construtivista: uma análise da apropriação da teoria piagetiana.....	94
<b>5 O ENSINO DE PSICOLOGIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFT E DA USP.....</b>	<b>102</b>
5.1 O ensino de Psicologia na formação inicial de Pedagogos.....	104
5.2 Disciplinas de Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia da UFT.....	110
5.2.1 Campus de Tocantinópolis .....	112
5.2.1.1 A pesquisa de campo .....	118
5.2.2 Campus de Arraias .....	119
5.2.2.1 A pesquisa de campo .....	127
5.2.3 Campus de Palmas.....	128
5.2.3.1 A pesquisa de campo .....	130
5.2.4 Campus de Miracema .....	132
5.2.4.1 A pesquisa de campo .....	137
5.3 Disciplinas de Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia da USP.....	138
5.3.1 Curso de Pedagogia do campus de São Paulo .....	140
5.3.1.1 A pesquisa de campo .....	149
5.4 A Psicologia sócio-histórica como fundamento do ensino de Psicologia da Educação: algumas reflexões.....	150

<b>6 CONCEITOS DE APRENDIZAGEM E DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: INVESTIGANDO OS SENTIDOS PESSOAIS CONSTRUÍDOS POR ALUNOS E DOCENTES.....</b>	<b>156</b>
6.1 Educação e trabalho educativo.....	158
6.1.1 Sentidos pessoais construídos por alunos e alunas da UFT e da USP sobre os conceitos de educação e de trabalho educativo .....	161
6.1.2 Sentidos pessoais construídos pela professora da UFT e pelo professor da USP sobre os conceitos de educação e de trabalho educativo.....	185
6.2 Psicologia e Processos de Aprendizagem.....	208
6.2.1 Sentidos pessoais construídos por alunos e alunas da UFT e da USP sobre os conceitos de Psicologia e de processos de aprendizagem .....	209
6.2.2 Sentidos pessoais construídos pela professora da UFT e pelo professor da USP sobre os conceitos de Psicologia e de processos de aprendizagem.....	255
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>274</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>288</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas com os (as) alunos (as) .....</b>	<b>304</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas com os professores.....</b>	<b>305</b>
<b>APÊNDICE C – Questionário de caracterização dos participantes da pesquisa – alunos(as).</b>	<b>306</b>
<b>APÊNDICE D – Questionário de caracterização dos participantes da pesquisa – docentes....</b>	<b>307</b>
<b>APÊNDICE E – Transcrição das entrevistas com alunos(as) dos cursos de Pedagogia da UFT.....</b>	<b>308</b>
<b>APÊNDICE F – Transcrição das entrevistas com alunos(as) dos cursos de Pedagogia da USP.....</b>	<b>358</b>
<b>APÊNDICE G – Transcrição das entrevistas com a professora da UFT e com o professor da USP.....</b>	<b>384</b>
<b>APÊNDICE H – Tabelas de categorias – Educação e Trabalho Educativo – alunos(as).....</b>	<b>408</b>
<b>APÊNDICE I – Tabelas de categorias – Educação e Trabalho Educativo – professora e professor.....</b>	<b>419</b>
<b>APÊNDICE J – Tabelas de categorias – Psicologia e Processos de Aprendizagem – alunos(as) da UFT e da USP.....</b>	<b>436</b>
<b>APÊNDICE K – Tabelas de categorias – Psicologia e Processos de Aprendizagem – professora e professor.....</b>	<b>461</b>
<b>ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>471</b>

## 1 INTRODUÇÃO

---

O presente trabalho teve como objetivo apreender os sentidos pessoais construídos por alunos dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e da Universidade de São Paulo (USP) acerca dos conceitos científicos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem. Para tanto, buscamos investigar o processo de internalização de conceitos científicos na formação inicial de professores, mais especificamente de Pedagogos, de duas universidades públicas brasileiras.

O interesse por essa temática iniciou quando, ainda recém-formada, no ano de 2008, trabalhei como psicóloga escolar em uma cidade do interior do estado do Mato Grosso do Sul. Nesta primeira experiência profissional, para minha surpresa, deparei-me com práticas que acreditava terem sido superadas há muito tempo no âmbito da psicologia escolar, voltadas para avaliação individual dos alunos com dificuldades de aprendizagem, sem considerar o processo pedagógico, o contexto social e cultural do avaliado e, principalmente, sem diálogo com o professor.

Depois de um ano e meio tentando realizar um trabalho que se aproximasse mais do que havia aprendido como sendo prática do psicólogo escolar em meu curso de graduação, e diante das dificuldades enfrentadas para implementar essas intervenções, resolvi buscar respostas pela via acadêmica. As minhas propostas de intervenção em âmbito institucional, com o foco no processo pedagógico, eram sempre mal recebidas pelos professores, que esperavam do serviço de psicologia laudos que atestassem que aqueles alunos que não tinham o desempenho esperado possuíam algum tipo de transtorno ou distúrbio.

Com o espírito investigativo que minha formação inicial me proporcionou, e fundamentada pela perspectiva crítica em Psicologia Escolar, fui em busca de respostas para este fenômeno que me intrigava através do desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado sobre o trabalho do psicólogo na escola. Esta foi orientada pelo seguinte questionamento: por que apesar de mais de três décadas do início do movimento de críticas (PATTO, 1984) às formas patologizantes e psicologizantes de atuação do psicólogo frente ao fracasso acadêmico, estas continuam presentes na escola?

Os resultados deste estudo desvelaram práticas que visavam a produção de laudos pelas psicólogas da escola pesquisada para alunos com dificuldades de aprendizagem, com o intuito de impedir a reprovação dos mesmos e mascarar os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Logo, a atuação diagnosticadora do psicólogo escolar tinha uma utilidade na

instituição educativa e, por isso, era tão difícil de ser desconstruída. Nesse contexto, a persistente patologização das questões escolares pôde ser explicada pela forma de organização do trabalho da escola, pois ainda que as psicólogas escolares tivessem demonstrado conhecer as críticas à atuação clínica nesse contexto, com a realização de avaliação psicológica individual de alunos com queixas escolares, ainda assim a faziam. Ademais, pudemos verificar como essas concepções estavam presentes também nos discursos das professoras regentes de três turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, que esperavam esse tipo de intervenção das psicólogas, com a finalidade de produzirem laudos para os alunos. A expectativa em relação a esta prática era tamanha, que as docentes afirmaram estar cursando uma especialização em Neuropsicopedagogia que, segundo elas, as auxiliaria no processo diagnóstico de alunos com dificuldades para encaminhamento às psicólogas (IPOLITO, 2012).

Com isso, aumentou meu interesse pelo fenômeno de medicalização da sociedade, este que busca explicações para problemas de diversas ordens através do discurso médico e que, na educação, resulta no deslocamento do eixo de análise dos processos educativos para o indivíduo e suas condições biopsicológicas. Um exemplo é quando se atribui as causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos a fatores neurológicos e orgânicos, resultando no encaminhamento destes aos serviços de saúde, sem considerar o processo pedagógico como um todo na produção do fracasso escolar.

Esse movimento ideológico, que é fundamentado por uma concepção individualizante e naturalizante de homem, está presente no âmbito da sociedade em geral, e na educação em particular, e tem se propagado de tal forma que mobilizou a formação, em 2010, do “Fórum sobre a Medicalização da Sociedade e da Vida”, de atuação permanente, organizado pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP/SP), visando a “articular entidades, grupos e pessoas para o enfrentamento e a superação do fenômeno da medicalização, bem como mobilizar a sociedade para a crítica à medicalização da aprendizagem e do comportamento” (CRP/SP, n.d.)<sup>1</sup>. Desta importante ação política resultou um Manifesto assinado por 53 entidades e 450 participantes do “I Seminário Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos”. Além deste, também foi elaborado um outro Manifesto, contra o Projeto de Lei (PL 0086/2006) que propunha serviços especializados em dislexia voltados a alunos da rede municipal de ensino de São Paulo, pois este, segundo o movimento anti-medicalização, possui “a tendência a fazer com que a produção social e institucional das dificuldades de escolarização seja artificialmente transformada (e ocultada) por meio da

---

<sup>1</sup> Informações retiradas de: [http://www.crp.org.br/medicalizacao/manifesto\\_forum.aspx](http://www.crp.org.br/medicalizacao/manifesto_forum.aspx)

atribuição destas a um suposto distúrbio orgânico dos alunos” (ANGELUCCI e SOUZA, 2011, p. 9).

Desde então, diversas pesquisas vêm sendo realizadas, aprofundando as análises deste fenômeno que produz explicações patologizantes para as causas dos problemas de aprendizagem, que já são identificadas pela literatura há pelo menos três décadas (PATTO, 1990, 1984, 1981; COLLARES e MOYSÉS, 1994; GUARIDO, 2008; LUENGO, 2009; SOUZA, 2009, 2010a, 2010b; PEREIRA, 2010; FACCI, MEIRA e TULESKI, 2012; IPOLITO, 2012; MEIRA, 2009, 2012; MOYSÉS e COLLARES, 1992, 2010, 2013; BASTOS, 2013; ALBUQUERQUE, 2013; SIGNOR, 2013; SILVA, 2014; RIBEIRO, 2015; CORDEIRO, 2016; CHAGAS e PEDROZA, 2017).

O conhecido trabalho organizado por Maria Helena Souza Patto, “Introdução à psicologia escolar” (1981), considerado o marco de consolidação da perspectiva crítica em Psicologia Escolar, seguido da publicação de sua tese de doutoramento “Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar” (PATTO, 1984), contribuíram para uma reorientação das análises da ciência psicológica acerca dos fenômenos educacionais que, até então, eram predominantemente naturalizantes e individualizantes. A partir dos fundamentos marxistas, Patto (1984) desenvolve uma análise histórica da relação entre Psicologia e Educação, denunciando que esta é marcada pela instrumentalidade da ciência psicológica à serviço das classes dominantes. Isso porque, ao compreender os diversos fenômenos que são constituídos historicamente no âmbito de um contexto social a partir de uma perspectiva funcionalista e positivista de ciência, como, por exemplo, quando justificava as dificuldades de aprendizagem pelas condições biopsicológicas dos indivíduos, a Psicologia acabava contribuindo para conservação da estrutura social excludente, através da legitimação de preconceitos e estereótipos que recaíam, invariavelmente, sobre as crianças das camadas mais pobres da sociedade.

A partir desses fundamentos, as produções da vertente crítica em Psicologia Escolar acerca do fracasso escolar passaram a realizar análises cada vez mais voltadas para o contexto de produção deste, abrangendo a instituição escolar e as complexas relações nela estabelecidas, as políticas públicas de educação, as relações econômicas e de produção no âmbito da sociedade capitalista, bem como sua ideologia dominante. Esse posicionamento teórico, segundo Souza (2011), resgata o compromisso político da Psicologia com os excluídos, na medida em que se supera os referenciais teórico-metodológicos das perspectivas tradicionais desta, que historicamente produziram explicações medicalizantes para a queixa escolar. Assim, ele:

[...] nos permite analisar o processo de escolarização – e não os problemas de aprendizagem – desloca o eixo de análise do indivíduo para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar. Ou seja, os aspectos psicológicos são parte do complexo universo da escola, encontrando-se imbricados nas múltiplas relações que se estabelecem no processo pedagógico e institucional presentes na escola (p.60).

No entanto, apesar do campo de pesquisa consolidado, observamos que a vertente crítica em Psicologia Escolar não é unânime nas formações de professores, ainda que, segundo a bibliografia consultada (CHECHIA, 2015), tenha havido um avanço em relação a superação do domínio das perspectivas mais tradicionais da Psicologia nesses cursos, que têm procurado problematizar as práticas e concepções medicalizantes sobre os processos de aprendizagem.

De fato, quando em 2015, iniciei minha carreira como docente de um curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins, ingressei com a preocupação de que o ensino de Psicologia da Educação<sup>2</sup> fosse pautado pela perspectiva crítica da Psicologia Escolar. O intuito era que, com isso, essa disciplina contribuísse de forma efetiva para o desenvolvimento do pensamento crítico nos futuros professores frente às questões de dificuldades no processo de aprender, que a partir da compreensão de suas múltiplas determinações superassem as concepções ideológicas que as explicam através das condições psicológicas, biológicas ou orgânicas dos indivíduos. Nesse contexto, as questões levantadas pela minha pesquisa de mestrado voltaram a me incomodar, e me questionava como, enquanto professora, poderia realizar um trabalho que fosse realmente eficaz para internalização do conhecimento científico a respeito dos processos de aprendizagem pelas (os) futuras (os) pedagogas (os), que evitassem práticas individualizantes e patologizantes, como aquelas identificadas em minha dissertação.

Assim, fundamentada pela teoria sócio-histórica e pela vertente crítica da Psicologia Escolar, procurei organizar o ensino das disciplinas que ministrava a partir da lógica histórico-dialética, o que implicava a análise dos determinantes históricos e sociais que dialeticamente produzem as teorias sobre o processo de aprendizagem. Ressalta-se que essa orientação teórico-metodológica possibilita desvelar os prejuízos das perspectivas individualizantes e biologizantes para o aluno, bem como seu caráter ideológico, evidenciando sua contribuição para manutenção do *status quo* ao culpabilizar o indivíduo por seu próprio fracasso, na medida em que isentam o contexto social, político, econômico e institucional de responsabilidade por este processo.

---

<sup>2</sup> É importante ressaltar que utilizaremos o termo “Psicologia da Educação” para nos referirmos às diversas disciplinas na interface Psicologia e Educação ministradas nos cursos de Pedagogia.



Deste modo, o foco de meu trabalho enquanto docente do curso de Pedagogia era desconstruir as diversas concepções cristalizadas dos alunos acerca do processo educativo, provenientes do senso comum. Um exemplo eram suas visões acerca de homem, que ou o naturalizavam, considerando-o como possuidor de instintos e de uma essência inata, que era frequentemente justificada através do discurso religioso ou da hereditariedade, ou o concebiam como uma tábula rasa, compreendendo a formação de sua subjetividade como resultado direto dos estímulos do ambiente. Nesse contexto, o processo de aprendizagem era compreendido tanto como condicionado às tendências naturais das crianças, relacionando-as à sua personalidade ou às suas condições orgânicas e de saúde, como também às determinações contextuais, como o nível socioeconômico e as condições de sua estrutura familiar. Assim, antes do início das disciplinas de Psicologia da Educação, era comum a queixa em relação às crianças que “não conseguiam aprender” nos estágios realizados pelos alunos, fenômeno que, não raro, era justificado pela classe social destas, por sua família desestruturada, por fatores emocionais ou mesmo por algum distúrbio ou transtorno de aprendizagem.

Por meio do ensino sistematizado, os alunos foram apreendendo o conceito de homem enquanto ser histórico-social, que dialeticamente constitui sua subjetividade por meio de sua atividade no mundo que, ao transformá-lo para atender às suas necessidades, transforma a si próprio. Nessa perspectiva:

O homem é, assim, visto como um ser inerentemente social e, como tal, sempre ligado às condições sociais. Homem que, além de produto da evolução biológica das espécies, é também produto histórico, mutável, pertencente a uma determinada sociedade, em uma determinada etapa de sua evolução. Não se está simplesmente afirmando, no caso, que o homem se encontra ligado ao mundo e à sociedade ou que é influenciado por ela, mas sim que se constitui sob determinadas condições sociais, resultado da atividade de gerações anteriores (AGUIAR, 2000, p. 126).

A partir desses pressupostos, o processo de aprendizagem pode ser compreendido como resultado das complexas relações entre o biológico, o social, o político e o pedagógico. Com isso, o fator biológico, que garante a base sob a qual todas as funções psicológicas se constituem, assume uma posição secundária em relação à estrutura do meio cultural onde os sujeitos se desenvolvem e se relacionam. Isso porque, o homem é capaz de superar as características dadas filogeneticamente através do seu desenvolvimento ontogenético, transformando o interpúscico em intrapúscico, mediado pelos signos culturais, como a linguagem, por exemplo. Como explica Luria (2001a, p. 27)

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e a reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas

que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotski, os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em processo intersíquico. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica (LURIA, 2001a, p.27).

Disso depreende-se que a aprendizagem não ocorre espontaneamente, determinada por leis biológicas, mas através de um processo de apropriação dos elementos da cultura, que são social e historicamente constituídos. Assim, quando uma criança apresenta dificuldades de escolarização, as causas devem ser investigadas a partir da análise das relações que ela estabelece com a materialidade da qual faz parte, que a constituem enquanto ser biopsicossocial. Logo, as condições biológicas e psicológicas não são determinantes para que a aprendizagem ocorra, mas são formadas por ela.

Ao longo dos anos, meus alunos foram se formando e se inserindo nas escolas para o trabalho como docentes. Contudo, inesperadamente, continuava ouvindo relatos dos estagiários acerca de práticas no ambiente escolar que rotulavam e patologizavam as crianças com problemas de aprendizagem e que, em alguns casos, eram realizadas por meus ex-alunos. Assim, mesmo conhecendo as críticas à patologização das dificuldades de aprendizagem acabavam a reproduzindo quando imersos no cotidiano escolar.

Este fato nos motivou a desenvolver esta pesquisa de doutorado que buscou investigar como os acadêmicos de Pedagogia internalizam o conhecimento científico, a partir da apreensão de como constroem seus sentidos pessoais sobre os conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem, que orientarão suas futuras práticas profissionais. Não é, portanto, uma pesquisa sobre currículo, mas sobre como o conhecimento transmitido durante o curso de graduação é apropriado para ser utilizado pelos sujeitos.

Partindo dos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia sócio-histórica, compreendemos que os sentidos são construídos a partir da significação de um afeto, que mobiliza o discurso dos sujeitos. Assim, os sujeitos agirão perante um estímulo qualquer segundo os significados sociais disponibilizados pela cultura, e que optaram utilizar, de acordo com sua experiência em relação a eles. Logo, em uma cultura são compartilhados os mesmos significados sociais, mas que serão utilizados de acordo com os sentidos pessoais construídos a respeito deles pelos sujeitos.

Deste modo, por exemplo, a escola em nossa cultura tem o significado social de instituição que visa à transmissão dos conhecimentos básicos necessários, como “aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais”, que são fundamentais “para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 160). Contudo, a forma como os sujeitos apreendem e utilizam o significado social de escola varia de acordo com suas experiências em relação a ele, com os sentidos que constroem a seu respeito. Assim, dependendo da fundamentação epistemológica utilizada para conceituar a escola, ela pode ser tanto compreendida como espaço de promoção do desenvolvimento das máximas potencialidades humanas através da transmissão do conhecimento historicamente elaborado, como apenas de instituição que visa ao preparo do indivíduo para o mercado de trabalho, instrumentalizando-o com as habilidades e competências necessárias para tanto. Isso porque, como dissemos, a escolha dos significados que serão utilizados está relacionada aos sentidos construídos em relação a eles, a partir das relações do sujeito com o contexto histórico-social.

Face ao exposto, estamos cientes que:

[...] a escola é instância integrante do todo social, sendo afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade. Assim, as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, as atitudes, os modos de agir e os comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais. Isso mostra que há uma relação de influência mútua entre a sociedade, o sistema de ensino, a instituição escolar e os sujeitos – ou seja, as políticas e as diretrizes do sistema de ensino podem exercer forte influência e controle na formação das subjetividades de professores e alunos (LIBÂNEO, 2009, p. 297).

Por isso, os sentidos pessoais de alunos e de professores acerca dos processos de aprendizagem podem ser construídos a partir dos significados sociais ideológicos, que circulam no ambiente escolar como discurso hegemônico. Concordamos com Lane (2006) que a ideologia dominante falseia a realidade através da produção de ideias e valores que visam ao mascaramento das desigualdades sociais e do sistema de exploração da sociedade capitalista, e por ser carregada de significados afetivos, é internalizada pelos sujeitos, ainda que nociva a eles mesmos, inibindo o desenvolvimento de suas consciências. Logo, para que isso não ocorra é necessário que o afeto que mobilizou a sua internalização seja decodificado pela linguagem e trazido à consciência, o que pode ser realizado por meio do processo educacional.

Segundo nossa perspectiva teórica, a escola tem como mote primordial a formação das funções psicológicas superiores através do transmissão de conceitos científicos que, uma vez

apropriados, impulsionarão o desenvolvimento destas. Deste modo, a tarefa da educação escolar é elevar o pensamento do aluno ao nível teórico, superando, por incorporação, o pensamento empírico, fenomênico, a partir da mediação da abstração do pensamento. Esse processo que possibilita a apropriação dos fenômenos como síntese de múltiplas determinações, não ocorre de forma espontânea, mas por meio de situações planejadas e organizadas para este fim. Daí a importância da educação escolar para a teoria sócio-histórica: ela desenvolve um tipo de pensamento que possibilita a superação da aparência fenomênica, instrumentalizando os indivíduos para que interpretem o mundo para transformá-lo (LAVOURA e MARSIGLIA, 2015).

Por isso, para apreendermos os sentidos pessoais que os alunos de Pedagogia da UFT e da USP constroem acerca dos conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem, precisamos analisar como o conteúdo que é transmitido em seus cursos é apropriado por eles. Para tanto, definimos algumas estratégias, que serão explicadas no próximo capítulo sobre os procedimentos metodológicos utilizados para realização desta pesquisa.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando que o objetivo geral desta pesquisa foi apreender os sentidos pessoais sobre os conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem, construídos pelos acadêmicos dos últimos períodos dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e da Universidade de São Paulo (USP), fez-se necessária uma análise epistêmica sobre como se conhece a verdade e quais são as suas implicações metodológicas e técnicas para a sua realização.

Entendemos que desta forma, além de explicitarmos o conjunto de princípios lógico filosóficos com os quais pudemos constituir o sistema de conhecimentos desta nossa pesquisa, contribuiremos para a discussão sobre como a teoria do conhecimento que orienta um autor e as demais teorias que adota determinam a organização e o desenvolvimento de uma pesquisa. Estes aspectos definem a construção metodológica e dos procedimentos técnicos, os quais, também, devem manter coerência entre si e com as exigências postas pelo entendimento epistêmico sobre o quê seja o objeto de estudo. Estas múltiplas determinações, são imprescindíveis para apreensão e compreensão, de forma fidedigna, do objeto de pesquisa, que no nosso caso é a construção de sentidos pessoais sobre conceitos científicos pelos alunos de cursos de Pedagogia.

Deste modo, destacamos que esta pesquisa é de caráter qualitativo, pois buscou conhecer os processos subjetivos que possibilitam a construção de sentidos pessoais por alunos do ensino superior sobre os conceitos científicos de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem. E, nesse nosso caso, de um curso profissionalizante cujos instrumentos psicológicos de trabalho serão esses conceitos e o entendimento que os professores tiverem deles e que orientarão as suas práticas pedagógicas. Trata-se, portanto, de saber se os alunos de Pedagogia entendem que as teorias e seus conceitos são multideterminados, histórica e socialmente constituídos.

A pesquisa qualitativa na área das Ciências Humanas e Sociais tem como especificidade a seguir:

[...] segue uma metodologia de trabalho, ou seja, a lógica subjacente ao encadeamento de diligências que o pesquisador segue para descobrir ou comprovar uma verdade, coerente com sua concepção de realidade e sua teoria do conhecimento. Adota, para isso, um procedimento – um conjunto estruturado de regras operatórias necessárias para atualizar a metodologia assumida que responda, na pesquisa qualitativa, às exigências de credibilidade, consistência, fiabilidade. Recorre, para realizar isso, a algumas técnicas ou instrumentos de coleta de dados que estarão conexos e subordinados aos procedimentos adotados na pesquisa (CHIZZOTTI, 2010, p. 26-27).

Seguindo tais pressupostos, delimitamos, como *locus* de realização desta pesquisa, a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a Universidade de São Paulo (USP). A seleção da UFT ocorreu por ser uma universidade pública e pela sua relevância quantitativa<sup>3</sup> na formação profissional em diversas áreas do conhecimento no Estado do Tocantins. Destaca-se que possui quatro cursos de Pedagogia, localizados nos municípios de Palmas, Arraias, Miracema e Tocantinópolis e, portanto, distribuídos nas regiões norte, centro e sul do estado. Também incluímos em nossa pesquisa a USP, com os cursos de Pedagogia dos turnos vespertino e noturno do campus de São Paulo, capital do estado, por possuir o curso de Pedagogia mais antigo do país.

Com isso, pretendemos apreender os sentidos construídos acerca dos conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem por alunos de universidades localizadas em diferentes regiões do país. O intuito, desta forma, foi considerar nas análises as diferenças econômicas e sociais que dialeticamente determinam como o conhecimento sobre os processos de aprendizagem é apreendido pelos sujeitos. Zelando, portanto, pelo princípio de que a materialidade, produzida diferentemente por estas coletividades humanas, é determinante para o modo como os sujeitos compreenderão o mundo que os cerca.

Esta investigação foi realizada em duas etapas: a primeira foi com pesquisas bibliográficas e análise dos programas das disciplinas de Psicologia da Educação de cada um dos cursos de Pedagogia pesquisados, bem como dos planos de disciplina dos professores entrevistados; e na segunda, construímos o *corpus* empírico, realizando a coleta de dados com entrevistas semiestruturadas com oito alunos e uma professora da Universidade Federal do Tocantins, e quatro alunas e um professor da Universidade de São Paulo. Estes dados foram analisados com a técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977), para posterior interpretação.

A construção e entendimento do contexto em que este nosso trabalho se localiza resultaram de uma investigação cujo objetivo foi revisar bibliograficamente as pesquisas anteriores acerca do processo de aprender e como tem sido historicamente compreendido pelas teorias pedagógicas hegemônicas. Mais especificamente, sobre as perspectivas de ensino e aprendizagem que têm orientado as práticas pedagógicas nos diferentes momentos da história da educação brasileira. Para tanto utilizamos como referências o trabalho de Saviani (2013) sobre a história das ideias pedagógicas no Brasil, bem como de outros autores da história da educação, como Aranha (1996). E, sobre a história da Psicologia Escolar e Educacional no

---

<sup>3</sup> Segundo dados retirados do site da UFT, em 2018 foram formados mais de 1,2 mil alunos na graduação em 64 cursos e cerca de 300 mestres e 30 doutores distribuídos em 38 mestrados e seis doutorados.

Brasil analisamos as obras de Antunes (2001, 2008, 2012), Gouveia e Guimarães (2008), Cabral (2004), Boarini e Yamamoto (2004), Campos, Cavaliere (2002), Massimi (1987, 2006) e Patto (1999, 1980, 1984).

O conhecimento da relação entre Psicologia e Educação no Brasil, na qual se produziu vários conceitos sobre o processo de ensino e aprendizagem, foi realizado pela busca por desvelarmos sua essência, com uma construção do seu processo histórico, que partiu da aparência, de como se manifesta na atualidade, até a sua gênese. Consideramos que os produtos dessa relação são sínteses que orientaram as práticas pedagógicas em cada marco histórico do modo de produção vigente e mediaram as relações entre os interesses aos quais se pretendia atender e as necessidades educacionais apresentadas pela população nacional. O que foi apresentado no terceiro capítulo deste trabalho.

No quarto capítulo, apresentamos outra etapa da pesquisa bibliográfica na qual recompusemos a construção teórica sobre aprendizagem, analisando as determinações históricas sob as quais foram elaborados seus conceitos sobre o processo de aprender e sua relação com o desenvolvimento. Enfocamos as duas teorias psicológicas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem mais utilizadas nos cursos de formação inicial de professores: a teoria psicológica Sócio-Histórica de Vigotski e a Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Estas revisões bibliográficas, apresentadas nos capítulos terceiro e quarto, nos instrumentalizaram com os conhecimentos necessários acerca das determinações históricas e sociais que medeiam o processo de interiorização dos conceitos científicos, que resultam na transformação ou deformação de seus conteúdos ao atribuírem-lhe sentidos.

Em seguida, no quinto capítulo, apresentamos algumas reflexões sobre o ensino da Psicologia da Educação para formação de professores. Nestes analisamos a temática e produzimos um contexto que possibilitou a realização da pesquisa ao descrevermos as características e particularidades históricas, regionais e culturais da Universidade Federal do Tocantins (UFT), bem como da Universidade de São Paulo (USP). Para tanto, estas Universidades são apresentadas tal como são organizadas administrativa e pedagogicamente: a UFT em campi universitários que possuem o curso de Pedagogia, localizados nos municípios de Tocantinópolis, Arraias, Palmas e Miracema; e a USP, sede da capital. Vale ressaltar que apesar de a USP possuir outro curso de Pedagogia, localizado no campus de Ribeirão Preto, optamos apenas pelo curso de Pedagogia do campus de São Paulo, capital, oferecido em dois turnos, por ser o mais antigo do país e por entendermos que seja representativo dos demais.

Ainda neste capítulo realizamos uma análise dos programas das disciplinas de Psicologia da Educação de cada um dos cursos de Pedagogia pesquisados e dos planos de disciplina dos professores entrevistados. Além disso, incluímos um relato de como ocorreu a pesquisa de campo em cada um dos diferentes campi universitários. Estes trabalhos foram fundamentais para compreendermos como as disciplinas são propostas pelas instituições e efetivadas pelo docente por elas responsável, como a construção dos sentidos que elaboram sobre a Psicologia determinam as suas práticas.

Finalizamos este capítulo com uma discussão sobre a importância de se superar a forma como as disciplinas que ensinam a Psicologia da Educação têm sido organizadas para a formação dos Pedagogos. Isto porque as nossas análises permitiram a concretizar um conhecimento sobre a necessidade de se produzir novas sínteses orientadas pelas relações dialéticas entre as necessidades sociais do marco histórico atual e a ampliação das consciências individuais dos pedagogos. Principalmente, porque ainda necessitam superar o psicologismo e o pragmatismo das teorias psicológicas tradicionais, bastante presentes nos currículos dos cursos analisados. Para tanto, propomos que elas sejam fundamentadas em vertentes críticas da Psicologia Escolar, tais como aquelas que utilizam o referencial teórico-metodológico materialista histórico e dialético marxista, este que fundamenta a Psicologia Sócio-histórica, mas também diversas outras teorias sobre a Psicologia e a Educação, como os estudos de Davidov (1988) sobre o ensino desenvolvimental, a teoria de desenvolvimento infantil em uma perspectiva dialética de Wallon, e a Pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005).

Os estudos realizados neste capítulo contribuíram para a compreensão do modo como os conteúdos que devem ser apropriados pelos sujeitos da pesquisa são ofertados pelos seus respectivos cursos, principalmente os referentes aos conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem. Esta etapa foi fundamental para análise dos sentidos que os alunos constroem sobre esses mesmos conceitos.

Em um sexto capítulo apresentamos as discussões provenientes das Análises de Conteúdo dos discursos de oito alunos e uma professora dos cursos de Pedagogia da UFT, e de quatro alunas e um professor da USP. Para coleta dos dados empíricos aqui analisados, realizamos entrevistas semiestruturadas individuais com os alunos e com os professores e, posteriormente analisamos seus discursos aplicando a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

A escolha da entrevista como instrumento de coleta de dados foi realizada por entendermos, assim como Aguiar e Ozella (2013), que é adequada para uma investigação dentro da abordagem sócio-histórica. Isso porque, ela é considerada “um instrumento rico que permite



acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 308). De acordo com nossos objetivos, optamos pelo tipo de entrevista semiestruturada, pois ao utilizarmos um roteiro como sendo apenas um guia para orientar a discussão, possibilita ao próprio entrevistado que relate informações que não estavam previstas neste, mas que considera relevantes.

Assim, os roteiros foram elaborados com questões que julgamos ser adequadas e necessárias para apreensão de nosso objeto de pesquisa, com a preocupação de que estas não direcionassem as respostas para o que é considerado como ideal, mas que pudessem revelar o que os sujeitos, naquele momento da entrevista, compreendiam acerca das temáticas abordadas, o que explica terem sido realizadas em apenas um encontro com cada participante. Isso porque nosso objetivo é apreender os sentidos construídos pelos alunos ao longo de seu processo de formação sobre os conceitos científicos que foram internalizados por eles. Logo, compreendemos que a realização de entrevistas recorrentes e análise em conjunto com os entrevistados, como propõem Aguiar e Ozella (2013), poderia, no nosso caso, prejudicar o material de análise, já que permitiria aos entrevistados consultar fontes bibliográficas e elaborar as respostas de acordo com o que é considerado como ideal e não com os sentidos que construíram sobre os conteúdos que apreenderam ao longo de seu processo de formação.

Como já indicamos, acompanhando a organização epistêmica e metodológica que entendemos ser a que nos levará a conhecer verdadeiramente o nosso objeto de estudo, nesta nossa pesquisa, tomamos como tese afirmativa que a educação desempenha função conservadora das condições da sociedade capitalista. Esta função está presente na educação como um de seus objetivos e pode ser apreendida nas ementas das disciplinas, que nas particularidades do nosso estudo de doutoramento são as da área de Psicologia da Educação dos cinco Cursos de Pedagogia, bem como nos planos de aula elaborados pelos dois professores e aprovados pelos Colegiados dos Cursos, como as definições das determinações institucionais. Ou seja, a concretização material dos imperativos sociais sobre as necessidades do conhecimento psicológico para a formação dos professores. Este trabalho nos possibilitou compreendermos como o conteúdo é proposto pela instituição bem como apreendido e executado pelos professores sob os diferentes contextos políticos, econômicos e geográficos manifestos na USP/SP e UFT/TO.

Já os alunos, são reconhecidos como o polo de oposição às teses emanadas das determinações e práticas institucionais, sociais. Isto porque as lógicas sociológicas, da ciência política e da ciência psicológica os tomam como os que expressam os conflitos sociais para garantir os seus desenvolvimentos sociais e psicológicos. São os sujeitos em processo de

desenvolvimento para se tornarem agentes políticos e, como tal, são aqueles que resistem ou deveriam resistir às determinações da conservação social que lhes impede de se autodeterminarem. Ainda como sujeitos psicológicos, entram em conflito com o conhecimento tradicional porque precisam ter nos seus processos de formação a prática do pensamento crítico reflexivo, como um exercício inerente e necessário para o desenvolvimento dos seus sentimentos, pensamentos e consciências. Assim, a oposição consequente e necessária aos alunos deve ser um princípio fundante daquele que conhece para se constituir em sujeito transformador daquilo que hoje impede sua manifestação como ser humanizado pela cultura.

Sendo assim, buscamos conhecer os sentidos pessoais construídos individualmente sobre os conceitos de Aprendizagem e de Dificuldades de aprendizagem. Nos termos psicológicos, buscamos apreender os modos como internalizaram os conteúdos sobre a Psicologia da Educação, propostos pela instituição e ensinados pelos docentes.

Para a realização das entrevistas, elaboramos dois roteiros, um para cada grupo de sujeitos, em consonância com os objetivos, com a hipótese, bem como com os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam esse tipo de pesquisa, e que foram aplicados considerando as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012)<sup>4</sup>. É importante ressaltar que todos os participantes são aqui apresentados com nomes fictícios e concordaram em participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo modelo se encontra no Anexo I. Os roteiros das entrevistas estão nos apêndices A e B. Vale pontuar ainda que, antes de iniciar a entrevista, todos os participantes responderam a um questionário contendo informações familiares com o intuito de caracterizá-los, o modelo está nos apêndices C e D.

Para garantirmos a qualidade dos dados, as entrevistas foram realizadas conforme as orientações para o uso eficiente desta técnica. Elas foram conduzidas por esta pesquisadora, que apresentou as questões organizadas em quatro grandes temas, a saber: Educação, Psicologia, aprendizagem e não aprendizagem. Como já dito, elas foram do tipo semiestruturado, logo, o roteiro foi apenas um guia que orientou a discussão, dando liberdade ao próprio entrevistado, que pôde relatar informações que não estavam previstas no roteiro. Todos os encontros, com cada um dos membros dos dois grupos de participantes: o de alunos e o de professores, foram privativos, em salas protegidas disponibilizadas no campus onde o participante, de acordo com o seu grupo é aluno ou professor; em horário previamente combinado com ele. É importante ressaltar ainda que a duração de cada entrevista variou entre

---

<sup>4</sup> O projeto de desenvolvimento desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Parecer nº.: 96440518.5.0000.5561

quatorze a cinquenta minutos em ambos os grupos pesquisados e foram gravadas em um notebook. Posteriormente foram transcritas e preparadas para as análises, com a prévia autorização dos 12 alunos e 2 professores participantes da pesquisa.

Para a composição dos grupos de sujeitos participantes nesta pesquisa, definimos como critérios de inclusão no primeiro grupo, o de alunos: (a) a escolha aleatória de dois alunos de cada campus universitário, dentre os que se dispuseram, (b) que estivessem cursando o último ano do curso de Licenciatura em Pedagogia, ou seja, o 8º ou o 9º período do curso na UFT, e o 7º ou o 8º período na USP. Porém, duas alunas entrevistadas da UFT estavam cursando o 10º período do curso e um aluno o 12º, por não terem realizado todas as disciplinas no tempo previsto. Entretanto, ao avaliarmos estas suas situações consideramos que não prejudicariam os nossos objetivos uma vez que, o pré-requisito era que os alunos já tivessem cursado as disciplinas que contemplavam a Psicologia da Educação e aquelas de caráter mais técnico e profissionalizante para se tornar um professor.

Os critérios de inclusão no segundo grupo, o dos professores, para o estudo foram: (a) o docente ser trabalhador efetivo na instituição e lotado no curso de Pedagogia, (b) possuir, ao menos, a formação inicial em curso de graduação em Psicologia e (c) ser responsável por ministrar as disciplinas relacionadas a essa área do conhecimento. Este critério precisou ser modificado quando da escolha do sujeito da USP, pois esta universidade se organiza em departamentos e não há professores lotados em um curso específico. Assim, o sujeito selecionado nesta instituição possuía formação inicial em Psicologia e havia ministrado disciplinas na Pedagogia, mas no semestre imediatamente anterior à data de realização da entrevista. Como no caso dos alunos, após a análise dos demais dados do professor, consideramos que não haveria distorção ou qualquer outro tipo de prejuízo e o mantivemos. Vale ressaltar que nosso universo amostral com esse grupo de participantes foi composto por um sujeito da UFT, lotado no campus de Arraias e um da USP, lotado na Faculdade de Educação, que podem ser caracterizados como sujeitos representativos dos professores que ministram as disciplinas da Psicologia da Educação por demonstrarem que o fazem tal como é proposto pelas instituições que orientam a educação superior no país e, portanto, tal como a maioria dos docentes. O intuito foi apreender como organizam suas atividades e o que compreendem que sejam conceitos fundamentais para o exercício da docência, relacionados ao processo de aprender.

Para as análises das entrevistas, como mencionado anteriormente, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), que pode ser definida como um conjunto de técnicas que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para organização, categorização e tratamento

dos dados, que podem ser tanto quantitativos como qualitativos, e que visam à inferência de “conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos (como o emissor, suas condições de produção, seu meio abrangente, etc.)” (FRANCO, 2003, p. 25).

Segundo Cappelle, Melo e Gonçalves (2003) a técnica de análise de conteúdo elaborada por Bardin (1977) visa a explicitar, sistematizar e expressar o conteúdo das mensagens. Além disso, ela permite a apreensão de significados de natureza psicológica a partir da análise da relação estabelecida entre os significantes, ou seja, as estruturas semânticas, com os significados sociais dos enunciados, articulado com a análise dos fatores que determinam as características dos textos, que inclui, por exemplo, as variáveis psicossociais, o contexto cultural e o processo de produção da mensagem.

De acordo com o método aqui adotado, para apreendermos aspectos da consciência dos sujeitos, como os sentidos, devemos partir da análise da materialidade em que vivem e com a qual se relacionam. Isso porque, segundo os fundamentos da teoria sócio-histórica, a subjetividade é formada a partir da atividade do homem no mundo para suprir as suas necessidades em um processo que demanda a apropriação dos signos e ferramentas culturais como instrumentos de mediação. Ao apropriarem-se dos elementos mediadores da cultura, os homens transformam processos interp-síquicos em intrap-síquicos, desenvolvendo as funções psicológicas necessárias para o trabalho de transformação do contexto sociocultural. Disso, depreende-se que há uma unidade dialética entre a materialidade e a subjetividade e, portanto, não podem ser analisadas separadamente.

Ao tomarmos o discurso dos sujeitos como objeto de análise de aspectos de sua consciência individual, partimos do princípio de que pensamento e linguagem são estreitamente relacionados, e de que a palavra expressa a representação do objeto na consciência:

[...] os signos, instrumentos psicológicos, são constitutivos do pensamento não só para comunicação, mas como meio de atividade interna. A palavra, signo por excelência, representa o objeto na consciência. Podemos, desse modo, afirmar que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 303).

Por isso, esta técnica é adequada ao que nos propusemos a investigar, pois a palavra com significado, analisada através do discurso dos sujeitos, do conteúdo das mensagens emitidas por eles nas entrevistas, nos revela a representação da materialidade na consciência dos sujeitos de modo original, como a interpreta e os sentidos construídos a seu respeito. Assim, ao conhecer os significados sociais que utilizam sobre os conceitos fundamentais para prática docente relacionados à aprendizagem e às dificuldades de aprendizagem, considerando para

tanto as determinações históricas e sociais deste processo, podemos acessar seus sentidos pessoais, ou seja, o que esses conceitos representam para o sujeito. Evidentemente, o processo de apreensão dos sentidos envolve a análise de diversos outros aspectos, como a emoção, por exemplo. A explicação sobre as categorias que envolvem a construção dos sentidos pessoais será apresentada na próxima seção.

Portanto, a técnica de análise de conteúdo nos auxilia na organização do material para que sejam feitas as análises de acordo com o referencial que adotamos. Esta deve ser feita em três etapas, segundo Bardin (1977): pré-análise dos dados, exploração do material, e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na primeira etapa proposta, realizamos uma leitura flutuante de todo o material de análise para construirmos o corpus desta pesquisa. Considerando que o objetivo desta foi apreender os sentidos construídos por acadêmicos de Pedagogia sobre os conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem, procuramos realizar um estudo bibliográfico sobre a temática, bem como analisar as ementas e os planos de disciplina dos cursos pesquisados referentes ao ensino destes conceitos. Além disso, fizemos leituras exaustivas das transcrições das entrevistas que realizamos com doze alunos e dois professores. Com o material resultante deste estudo foi possível formular nossas primeiras hipóteses a partir dos objetivos da pesquisa.

Na segunda etapa, de exploração do material de análise, elencamos algumas categorias de análise, em consonância com os objetivos da pesquisa, a partir da leitura extensiva do texto gerado das transcrições das entrevistas. Vale pontuar que as organizamos em tabelas, que podem ser consultadas nos apêndices H, I, J e K. Elas foram elaboradas considerando sua relevância para nossa discussão, bem como o índice de incidência nas entrevistas de cada grupo de sujeitos. Assim, por exemplo, a categoria “professor mediador” foi elaborada considerando os significados sociais utilizados por cinco alunos entrevistados, que atribuíram ao professor o papel de mediador. As análises foram realizadas individualmente, pois apesar de utilizarem um mesmo significado social que é compartilhado pelo grupo, o modo como eles o representa internamente, os sentidos construídos a seu respeito, são únicos para cada sujeito.

Na terceira etapa, de tratamento dos resultados obtidos e interpretação, realizamos as análises das categorias que elencamos em busca de conhecer os significados sociais utilizados pelos sujeitos para, então, apreendermos os sentidos que constroem a respeito dos conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem. Essa tarefa é realizada, segundo Aguiar e Ozella (2013), partindo do que foi dito pelo sujeito, e através de análises sucessivas para apreender as mediações sociais que o constituem, irmos superando a aparência, o imediato, desvelando o processo, o não dito, o sentido.

É importante reiterar que as análises empreendidas ao longo de todo este trabalho foram realizadas a partir do referencial teórico-metodológico da Psicologia Sócio-histórica, esta que é fundamentada pelo método materialista histórico e dialético marxista. Por isso, na próxima seção, nos dedicamos a explicitar seus pressupostos epistemológicos, discutindo suas categorias fundamentais.

## **2.1 Materialismo histórico e dialético como método da Psicologia Sócio-histórica**

As análises dos discursos dos sujeitos pesquisados foram feitas a partir do referencial teórico-metodológico materialista histórico e dialético marxista, especificamente aquele que fundamenta a Psicologia sócio-histórica, como já mencionado. Portanto, seguindo seus fundamentos, devemos considerar como a sociedade se organiza para sua produção material para realizar nossas análises, já que esta determina dialeticamente a maneira de pensar e agir dos homens que vivem sob estas condições. Estas, por sua vez, também influenciam a forma como a humanidade irá atuar sobre a natureza, havendo, com isso, uma unidade dialética entre indivíduo e sociedade.

Coerentemente com estes pressupostos metodológicos, nossas análises devem tomar como ponto de partida a apreensão do real mediado, ou seja, do concreto percebido, que convertido em objeto de análise, e por meio dos processos de abstração, resulta na apreensão do objeto em sua totalidade, ciente de suas determinações, ou seja, em um concreto pensado.

Logo, a apreensão da realidade não ocorre de forma imediata, mas mediada pela abstração, em busca da essência dos fenômenos. O que se pretende com o método aqui utilizado é ir além da aparência para conhecer a essência dos fatos estudados. Com isso, não estamos descartando a análise da aparência dos fenômenos, ao contrário, partimos dela, do empírico, de como o objeto se mostra, para chegarmos à sua essência, ao objeto em sua concreticidade, e o conhecermos em sua totalidade.

Vale ressaltar que quando nos referimos à totalidade, o fazemos a partir de uma perspectiva marxista, considerando-a como uma categoria fundamental para nossas análises, que significa, segundo Lukács (1979, p. 240. Grifos do autor):

[...] de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas. Assim, não buscamos conhecer todas as partes que compõem o nosso objeto, mas suas leis e relações em movimento. Conhecer a lógica da conexão entre as partes do nosso objeto nos permitirá conhecê-lo em sua *totalidade*.

Deste modo, a totalidade não se refere à apreensão de todos os fatos, como algo pronto, acabado, imóvel. Essa categoria expressa a lógica que constitui o objeto, a dinâmica que estabelece as relações entre as partes, e que o compõe enquanto uma totalidade. Disso depreende-se que o movimento é inerente à categoria totalidade, pois se trata de apreender as leis construídas historicamente e sob determinadas circunstâncias, que estão em constante transformação, que constituem o objeto. Por isso, para apreendê-lo em sua totalidade é necessário a análise das mediações históricas e sociais que dialeticamente o determina, cientes de sua mutabilidade e processualidade.

A partir desses fundamentos, entendemos que para apreendermos os sentidos pessoais que alunos de Pedagogia constroem sobre os conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem ao longo de seu processo de formação devemos, necessariamente, realizar a análise dos elementos que medeiam a construção de seus sentidos. Esta tarefa foi realizada através do confronto entre o que é proposto como conhecimento psicológico necessário para formação do professor pelas instâncias educativas, sabendo que são conservadoras da estrutura social capitalista, representado pelas ementas dos cursos e planos de disciplina executados pelo docente, com as explicações dos alunos sobre estes conceitos, como os apreendem, como resistem a essas proposições ou não, sabendo que este processo é mediado pelo trabalho do professor, que pode tanto contribuir para utilização dos significados sociais hegemônicos como oferecer novos significados, que atendam aos interesses de uma educação emancipatória e humanizadora, ou seja, contra-hegemônicos. A síntese resultante do movimento dialético entre a tese, o que é proposto como conhecimento psicológico necessário à formação docente, com a antítese, como ele é apreendido e interpretado pelos alunos, revela como os sentidos sobre o processo de aprendizagem foram construídos por eles.

Face ao exposto, entendemos, assim como Aguiar e Ozella (2013), que a apreensão do processo constitutivo dos sentidos é uma tarefa complexa, já que se trata de uma instância subjetiva que expressa a singularidade do sujeito, historicamente constituída. Para tanto, utilizamos o discurso individual, elaborado na relação dos sujeitos pesquisados com o pesquisador, que manifesta as categorias que possibilitam a apreensão da amplitude da consciência dos sujeitos e de suas implicações ideológicas, daquilo que foi dito e do que não foi dito (LEÃO, 2007).

É importante destacar que o objeto de pesquisa independe da consciência do pesquisador, pois um está ligado ao outro. Assim, não há neutralidade científica, uma vez que o pesquisador está implicado no processo de produção de conhecimento. Isso, por sua vez, não quer dizer que não há objetividade e rigor nesta perspectiva metodológica, mas que é possível

através da análise minuciosa, do processo de abstração do objeto, extrair a lei que o comanda, como uma tendência histórica determinada, que possibilitará compreender o objeto no presente e ainda prever como estará no futuro (NETTO, 2012).

Diferentemente das teorias pós-modernas que alegam que não existe a verdade, que tudo é relativo e mutável, buscamos a verdade científica, que é entendida como a realidade concreta, síntese de múltiplas determinações. Todo o conhecimento acumulado historicamente é de extrema relevância para o pesquisador para compreender o movimento e a dinâmica do objeto no presente.

Por isso, para esta perspectiva teórica, a história, sendo produzida pelos homens, possui uma dinâmica que expressa o processo de desenvolvimento destes, possibilitando, desta forma, através de sua análise, a transformação das relações humanas:

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é “somente em movimento que um corpo mostra o que é”. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base (VIGOTSKI, 1991, p. 74).

Então, a história é muito mais que a mera descrição de fatos, pois sendo fruto do trabalho humano, registra aquilo que distingue o homem dos animais. A atividade humana, que Marx (2006b) chamou de trabalho, é qualitativamente diferente do trabalho exercido pelos animais. O homem possui a capacidade de planejamento de suas ações e, portanto, o trabalho por ele realizado é uma atividade mediada simbolicamente, consciente, com o objetivo de transformar a natureza a seu favor, mesmo que não careça fisicamente, o que não ocorre com os animais, que produzem “apenas sob o domínio da carência física imediata” (MARX, 2006a, p. 85). Assim, jamais veremos um pássaro João-de-barro, por exemplo, produzir sua casa com outro material, se não o barro. O ser humano, em contrapartida, é capaz de produzir novos e mais sofisticados materiais, a partir dos quais construirá sua residência, de variadas formas e estilos arquitetônicos. Isso é possível devido à capacidade teleológica, exclusiva do gênero humano, de projetar em sua mente, antecipadamente, o resultado de uma ação que ainda planeja executar.

Também nos seres humanos o trabalho adquire uma outra característica, diferente de como ocorre com os animais: ele vai além da necessidade imediata, criando novas necessidades, na medida em que os objetos vão sendo produzidos. Por exemplo, a necessidade de se alimentar foi se sofisticando a partir da mediação da cultura, formada historicamente. O preparo, os temperos, as combinações, a estética do alimento, foram sendo desenvolvidos tão logo as necessidades foram sendo supridas. Deste modo, pode-se afirmar que as necessidades que



determinam a produção são por elas, ao mesmo tempo, criadas, em um processo historicamente mediado.

Assim, o homem, pelo trabalho, modificou a natureza para adequá-la às suas necessidades e, ao mesmo tempo, produziu a si mesmo. Nesse contexto, a subjetividade humana foi forjada no próprio ato de trabalhar: através da transformação da realidade objetiva, criou um mundo subjetivo. Todo esse processo de criação de um mundo humanizado ocorreu historicamente. Então, sendo a história também produto da humanidade, e não uma entidade natural, entendemos que seja possível transformar as relações sociais, que no modo capitalista de produção estão alienadas. Isso porque a prerrogativa de organização deste tipo de sociedade é a exploração da força de trabalho de uns para extração de mais-valia por outros. Este fato gera a alienação do trabalhador que, ao precisar vender sua força de trabalho em troca de um salário para garantir sua subsistência, não reconhece seu trabalho como pertencente a si, como parte constitutiva de seu ser. O produto de sua atividade laboral se torna algo estranho a ele. Nesse contexto, as relações entre os homens estão igualmente alienadas, pois ao explorarem uns aos outros não se reconhecem como seres da mesma espécie (MARX, 2006a).

Um conceito fundamental para compreensão de como é possível transformarmos as relações sociais é o de *práxis*, categoria central do marxismo, que se refere “à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres” (BOTTOMORE, 2013, p.460). Esse conceito implica pensar a prática social dos homens como imbuída de subjetividade, pois sendo conscientemente dirigida a um objetivo necessita destes que elaborem interpretações, que planejem e realizem operações mentais que possibilitem a atividade orientada para transformar a sua realidade. É nesse sentido que Frigotto (1984) a define como uma unidade indissolúvel entre teoria e ação, como uma reflexão em função de uma ação transformadora.

Por conseguinte, se o conhecimento possibilita agir para transformar, é necessário, para tanto, que antes reconheçamos a lei da unidade e da luta dos contrários, ou seja, que admitamos o caráter contraditório dos fenômenos e dos processos. Todo fenômeno encerra em si uma contradição, por exemplo: para existir a classe trabalhadora deve haver os donos dos meios de produção. Essas duas classes são contrárias entre si, mas ao mesmo tempo interdependentes, pois uma não existe sem a outra.

Considerar que todo fenômeno é contraditório é negar a linearidade dos fatos, afirmando, portanto, que a realidade está em constante processo de transformação e é, nesse sentido, passível de superação. Essa maneira de apreensão dos fenômenos, que deve ser feita

considerando sua processualidade e totalidade, nos exige pensá-los como essencialmente contraditórios e, ao mesmo tempo, compreendê-los em sua dialeticidade. Lênin (1914), apoiado nas formulações de Marx e Engels, afirma que a dialética:

É um desenvolvimento que parece repetir etapas já percorridas, mas sob outra forma, numa base mais elevada ("negação da negação"); um desenvolvimento por assim dizer em espiral, e não em linha reta; um desenvolvimento por saltos, por catástrofes, por revoluções; "soluções de continuidade"; transformações da quantidade em qualidade; impulsos internos do desenvolvimento, provocados pela contradição, pelo choque de forças e tendências distintas agindo sobre determinado corpo, no quadro de um determinado fenômeno ou no seio de uma determinada sociedade; interdependência e ligação estreita, indissolúvel, de todos os aspectos de cada fenômeno (com a particularidade de que a história faz constantemente aparecer novos aspectos), ligação que mostra um processo único universal do movimento, regido por leis; tais são certos traços da dialética, dessa doutrina do desenvolvimento mais rica de conteúdo do que a doutrina usual. (LENINE, 1982, p. 8)

Nesse sentido, para conhecermos a realidade concreta de nosso objeto é necessário que consideremos a interdependência entre os seus vários aspectos como mesmo fenômeno. Este se mostra, primeiramente, aparente, e por meio de processos de abstração, esse objeto se revela em sua forma pensada, como síntese de múltiplas determinações.

Logo, para conhecermos a totalidade de um fenômeno precisamos, necessariamente, identificar as contradições e os sistemas de mediações que dialeticamente o constituem. No nosso caso, em que buscamos apreender como o conhecimento acerca da aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem é apropriado por acadêmicos de Pedagogia, devemos, além de conhecer como estes conceitos têm sido tratados no atual momento histórico, reconstituir a história da qual estes são sínteses e o que as mediou. Para tanto, precisamos apreender como as contradições sociais foram gerando os diferentes conceitos e teorias sobre a Educação, a Psicologia, a aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem nos diferentes momentos históricos, e ir identificando as mediações que possibilitaram que a aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem fossem compreendidas da forma tal qual encontramos atualmente.

Assim, o discurso não pode ser compreendido descolado da realidade histórico-social que, dialeticamente, o determina. Por isso, devemos considerar nas análises as condições objetivas, materiais em que os discursos foram produzidos, como no caso de uma situação de entrevista, que pode gerar um desconforto, uma tensão, pois mobiliza um afeto. Quando o sujeito é indagado pelo pesquisador sobre o tema da pesquisa, em um local determinado para tal, sabendo que tudo que disser está sendo gravado (ainda que saiba que não será identificado), seu organismo produz substâncias que o conduzem a sair do estado de homeostase. Logo, o

sujeito precisa restabelecer o equilíbrio através da elaboração das respostas às questões anteriormente interiorizadas.

Segundo Santos (2010, p.195):

Neste processo, as perguntas exigiram que ele formulasse uma idéia, que é um monólogo condensado e não-consciente que elabora a realidade psíquica no que tange ao tema que foi apresentado. [...] Nesta etapa, ela não possui a estrutura completa de alocação inerente à língua com a qual se pensa. Por se tratar de um monólogo (e, portanto, uma interlocução do sujeito consigo mesmo) dispensa alguns recursos da língua utilizados para orientar o ouvinte, tais como conjunções, tempos verbais, etc. A condensação presente na idéia permite que o sujeito pensante possa agir apenas com os elementos fundamentais para a elaboração do pensamento verbal, que culminará no discurso (SANTOS, 2010, p. 195).

Isso explica o fato de os sujeitos, ao elaborarem a ideia para ser expressa em palavras, acabarem dispensando o uso de alguns recursos da língua, já que se trata de um processo de interlocução do sujeito consigo mesmo. Por isso, muitas vezes, o discurso carrega uma série de contradições e incoerências, motivado por conteúdos que não foram trazidos à consciência, pois não foram ainda decodificados pela linguagem.

Partindo desses pressupostos, compreendemos que através do discurso do sujeito é possível realizar a análise da palavra com significado, que nos permitirá apreender o movimento do seu pensamento, este entendido sempre como emocionado. A relação entre pensamento e linguagem, constitui, portanto, uma relação de mediação, onde um se realiza no outro.

Como explicam Aguiar e Ozella (2013, p. 302):

Ao utilizarmos a categoria mediação possibilitamos a utilização, a intervenção de um elemento/processo em uma relação que antes era vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos/processos ausentes até então. Logo [...], subjetividade e objetividade, externo e interno, nessa perspectiva, não podem ser vistos numa relação dicotômica e imediata, mas como elementos que, apesar de diferentes, se constituem mutuamente, possibilitando a existência do outro numa relação de mediação.

Vale ressaltar que o conceito de mediação para perspectiva vigotskiana é central para compreensão de como ocorre o funcionamento psicológico. Em suas investigações sobre como os seres humanos desenvolvem as funções psicológicas superiores, Vigotski (1991) atribuiu à mediação dos instrumentos e signos um papel fundamental.

Os primeiros são orientados externamente ao indivíduo, fabricados deliberadamente, com objetivos de atender a uma necessidade. Um exemplo é uma ferramenta fabricada pelo trabalhador com o objetivo de modificar a natureza a seu favor, como o machado, que corta a lenha para ser queimada e aquecê-lo no inverno. Deste modo, a ferramenta funciona como um instrumento que medeia relação do trabalhador com natureza.

É verdade que os animais também utilizam ferramentas para auxiliar em suas atividades, como, por exemplo, quando um chimpanzé utiliza uma vara para pegar um fruto em uma árvore. No entanto, apesar de também haver um caráter mediador na ferramenta fabricada pelos chimpanzés, a ação difere nos seres humanos, pois será fruto de um processo histórico-social, na medida em que o conhecimento obtido com a fabricação da ferramenta não é só lembrado e transmitido a outros homens, mas aperfeiçoado, possibilitando a criação de novas e mais complexas ferramentas a partir do conhecimento produzido histórica e socialmente. Isso é possível unicamente aos seres humanos devido à capacidade simbólica que é exclusiva de nossa espécie.

Conforme argumentam Rapcham & Neves (2005) ao criticarem a pesquisa de Durham (2003 apud RAPCHAM & NEVES, 2005) sobre a existência de sentimentos amorosos em chimpanzés, não há, até o momento, “qualquer pesquisa que tenha elicitado em chimpanzés qualquer grau de produção simbólica” (RAPCHAM & NEVES, 2005, p. 665). Isso porque:

[...] acaso seja possível que os chimpanzés possuam “sentimentos” que possam de algum modo ser mediados por alguma das facetas de suas consciências, esse produto precisaria ainda adquirir sentidos e ser expresso por meio deles para que seja comensurável aos sentimentos humanos. [...] não é possível equivaler ou mesmo comparar os sentimentos humanos com os dos chimpanzés devido à ausência de um elemento explicativo central, aliás muito caro à antropologia sociocultural, que é o fato de o *Homo sapiens* produzir significados em tal grau de complexidade e profusão a ponto de contaminar, por meio de seu exercício de produção simbólica, tudo aquilo que venha a ser integrado a seu universo de pensamento, inclusive os chimpanzés (RAPCHAM & NEVES, 2005, p. 664-665).

Este posicionamento está em consonância ao que propunha Vigotski (1991) há cerca de cem anos atrás, a partir das pesquisas realizadas na época, ainda que muito conhecimento tenha sido produzido de lá pra cá sobre o comportamento dos símios, como apresentado pela pesquisa de Rapcham & Neves (2005).

Além do uso de ferramentas como mediação entre o homem e a natureza, que são orientadas para o exterior do indivíduo, Vigotski (1991) apontava o uso de signos, ou instrumentos psicológicos, como auxiliar dos processos psíquicos internos. Nesse sentido, os signos possibilitam controlar as atividades psicológicas tanto de si próprios quanto de outros.

Assim, segundo Vigotski (1991, p. 62-63. Grifos do autor):

[...] o uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica *superior*, ou *comportamento superior* com referência à combinação entre instrumento e o signo na atividade psicológica.

O signo amplia a capacidade humana de realizar atividades psicológicas tal qual a ferramenta possibilita ações que extrapolem a limitação do corpo humano. Por exemplo, uma vareta alcança uma altura na árvore que o braço humano jamais atingiria sozinho. Os números nos permitem ampliar a nossa capacidade de memorização, realizando cálculos de alta complexidade.

Nessa perspectiva, para que os seres humanos ajam como tal, é necessário primeiramente a mediação da cultura. Através da internalização dos signos culturais, é possível ao homem, inicialmente capaz apenas de realizar operações elementares, utilizar as ferramentas da cultura e agir de acordo com o que foi social e historicamente construído pela humanidade, transformando a realidade para atender as suas necessidades. Esse processo de “reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 1991, p. 63) possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, exclusivas dos seres humanos.

Em um estudo realizado sobre a integração dos processos de conhecimento implícito e explícito na aprendizagem humana, Leme (2008), fundamentada pelos pressupostos da Psicologia Cultural, ressalta que a capacidade de representar explicitamente, “representações sobre representações”, é o que nos diferencia dos animais, como quando ensaiamos uma discussão mentalmente, com várias possibilidades de desfecho, tanto positivas quanto negativas. Segundo essa perspectiva, a possibilidade de passagem de um conhecimento implícito, realizado por meio de associações, adquirido espontaneamente, onde a pessoa não é capaz de explicar o processo de sua aquisição, para o explícito, ou seja, de natureza representativa, acessível a modificações por meio da reflexão e reestruturação, é decorrente da criação da cultura pela espécie humana, que coevoluiu com a mente em um processo de interdependência. Deste modo, a consciência é compreendida como um processo dotado de intencionalidade, uma estrutura responsável pelo planejamento, execução e avaliação das ações, que foi se complexificando ao longo do desenvolvimento ontogenético.

Para a perspectiva sócio-histórica, a cultura também tem um papel fundamental nesse processo, sendo compreendida como uma criação humana, dialeticamente formada pela atividade de transformação do meio pelo homem em busca de atender as suas necessidades. Assim, a capacidade de representar a realidade concreta simbolicamente, que possibilitou a ampliação e complexificação das ações dos homens no mundo, foi formada na medida em que estes romperam a escala filogenética, inaugurando seu desenvolvimento ontogenético através da atividade, mediada por instrumentos e signos culturais. Com isso, nota-se a importância que a categoria atividade-trabalho possui para esta perspectiva teórica: é através da análise histórica

e dialética da transformação do trabalho, de forma de atividade produtiva humana em forma de ser, que se pode compreender a constituição do psiquismo do homem (LEONTIEV, 2004).

[...] a transformação de que acabamos de falar manifesta-se como um processo de encarnação, de objetivação nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo, que exprime sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano. Nesta ótica, pode considerar-se cada etapa do aperfeiçoamento dos instrumentos e utensílios, por exemplo, como exprimindo e fixando em si um certo grau de desenvolvimento das funções psicomotoras da mão humana, a complexidade da fonética das línguas como a expressão do desenvolvimento das faculdades de articulação e do ouvido verbal, o processo nas obras de arte como a manifestação do desenvolvimento estético da humanidade etc. (LEONTIEV, 2004, p. 176-177).

Nesta perspectiva, o mundo se apresenta ao homem como um conjunto das produções humanas anteriores, com as quais precisa se relacionar para se apropriar. Toda a materialidade com a qual se defronta é, portanto, mediada e apresenta-se a cada indivíduo particular como um problema a resolver. Por exemplo, a criança quando se encontra pela primeira vez com um objeto precisa, através de uma atividade prática ou cognitiva, encontrar meios que respondam de maneira adequada o seu significado social. Ao encontrá-lo, a criança se apropria dele, o que possibilita que reproduza as aptidões e funções humanas historicamente formadas. Ou seja, é através da atividade (que possibilita a internalização dos signos da cultura) que os homens se humanizam.

Contudo, é necessário pontuar que, para que haja a atividade do sujeito em direção ao objeto deve haver uma necessidade e um motivo correspondente a ela. Somente o objeto ou a necessidade não produzem atividade. Não existe, portanto, atividade sem motivo: “*la actividad no motivada no es una atividade carente de motivo; sino una actividad con un motivo subjetiva y objetivamente oculto*” (LEONTIEV, 1984, p. 82).

Deste modo, a atividade é composta pelo objeto, pela necessidade e pelo motivo. Leontiev (1984) salienta que, além destes, um de seus componentes principais são as ações que os homens realizam. Ele a define como:

[...] al proceso subordinado a la representación que se tiene del resultado que debe lograrse, es decir, al proceso subordinado a un fin consciente. Del mismo modo que el concepto de motivo se correlaciona con el concepto de actividad, el concepto de fin se correlaciona con el concepto de acción (LEONTIEV, 1984, p.82).

Ou seja, assim como a atividade exige um motivo, as ações necessitam de um objetivo, previamente idealizado. Esse processo de transformação da atividade em ação conscientemente orientada a um fim foi resultado do desenvolvimento histórico do homem enquanto ser social. Vale destacar que, para realizarmos uma análise psicológica da atividade, há outros aspectos

que precisam ser considerados como, por exemplo, a forma como essa ação será operacionalizada, que por sua vez está relacionada às condições desta. Por exemplo, se o objetivo continua o mesmo, mas as condições para atingi-lo se modificam, o que mudará será apenas a composição operacional da ação.

Portanto, no processo de investigação da atividade é necessário que, além de buscar o motivo subjacente a ela, analise-se as relações entre suas estruturas internas. Essa tarefa nos permitirá compreender aspectos da consciência, já que esta constitui uma unidade dialética com a atividade. Isso se explica, pois a consciência é forjada na prática social dos homens, no processo de trabalho destes para produzir sua existência.

Conclui-se com isso que, se o homem se humaniza ao trabalhar, ou seja, desenvolve as funções psicológicas que os diferenciam dos animais através de sua atividade no mundo, sua compreensão é de suma importância para o estudo dos processos de aprendizagem. Estes que, por sua vez, ocorrem por meio da atividade do sujeito no mundo, internalizando o social e o transformando em individual.

Um exemplo disso é o desenvolvimento da linguagem nos seres humanos, que ocorreu no próprio processo de trabalho destes ao modificar a natureza para atender as suas necessidades. Assim, a linguagem é uma função psicológica superior exclusiva dos homens, pois apesar de os animais também apresentarem um tipo de linguagem para comunicação interpessoal, neles ela é uma reação expressivo-emocional e uma forma de contato psicológico com seus semelhantes, mas sem qualquer ligação com seu pensamento. Já os seres humanos são capazes de desenvolver um complexo sistema de representação da realidade através da língua escrita e falada, utilizado pelo grupo ao qual o sujeito pertence e transmitido de geração em geração, pois neles o pensamento e a linguagem estão intrinsecamente conectados.

Em seus estudos sobre a gênese do pensamento e da linguagem, Vigotski (2010) constatou a partir de pesquisas experimentais com antropóides realizadas na época, por exemplo, os estudos desenvolvidos por Köhler, Yerkes e Learned, que a linguagem nesses animais é uma reação expressivo-emocional e um meio de contato psicológico com seus semelhantes, mas que não mantém nenhuma relação com seu pensamento.

Nas experiências de Köhler, temos uma prova absolutamente clara de que os rudimentos do intelecto, ou seja, do pensamento na própria acepção da palavra, surgem nos animais independentemente do desenvolvimento da linguagem e não tem nenhuma relação com o seu êxito. Os “inventos” dos macacos, traduzidos no preparo e no emprego de instrumentos e na aplicação “de vias alternativas” na solução de tarefas, constituem uma fase primária absolutamente indiscutível no desenvolvimento do pensamento, mas uma fase pré-linguagem. [...] A ausência de linguagem e as restrições dos “estímulos residuais”, das chamadas “representações”, são as causas

principais da imensa diferença que existe entre o antropoide e o mais primitivo dos homens (VIGOTSKI, 2010, p. 112. Grifos do autor.)

Dentre as conclusões de Vigotski (2010) sobre esses e outros estudos com animais, está a constatação de que as raízes genéticas do pensamento e da linguagem são distintas e se processam em diferentes linhas em todo o reino animal. Então, a vocalização com gestos emocionais expressivos dos antropoides, diferentemente dos seres humanos adultos, não tem relação com as funções intelectuais, pois não exercem a função de signo.

A partir de experiências com crianças pequenas realizadas por Köhler e Bühler, similares às realizadas com chimpanzés, mas devidamente modificadas, pode observar a independência das reações intelectuais rudimentares em relação à fala no primeiro ano de vida. Ou seja, no início do desenvolvimento as vocalizações nos seres humanos não têm relação com as operações intelectuais, e assim como ocorre com os chimpanzés, têm a função expressivo-emocional de comunicação e contato psicológico com os seus semelhantes.

Um das conclusões de Vigotski (2010) ao analisar estes estudos é que somente por volta do segundo ano de vida que pensamento e linguagem finalmente se encontram para dar início a uma nova forma de comportamento, tipicamente humano: a linguagem simbólica. Antes disso, a linguagem da criança que se dá por meio de balbúcio, gestos, risadas, são meios de contato social e tem uma relação direta com o objeto. Ou seja, a criança assimila as palavras que, para ela, ainda não tem significado, podendo ser assim substituídas por objetos, situações, pessoas ou desejos, como um estímulo condicionado.

Na fase em que pensamento e linguagem se cruzam, que Vigotski (2010) nomeia de “psicologia ingênua”, é o estágio de desenvolvimento da inteligência prática da criança. É nessa fase que a criança assimila as estruturas e formas gramaticais das palavras, mas ainda não compreende sua lógica. A partir da “acumulação gradual de experiência ingênua”, a criança passa para o terceiro estágio, em que é capaz de fazer uso de operações externas para auxiliar as internas, como quando realiza a contagem nos dedos para auxiliar a memorização. Aqui a criança já começa a manifestar a compreensão da relação entre signo e significado, demonstrando que seu pensamento se tornou verbal e sua linguagem intelectual. O desenvolvimento de sua fala corresponde, nesse período, a linguagem egocêntrica, conforme suas definições:

[...] a linguagem egocêntrica é uma linguagem interior por sua função, é uma linguagem para si, que se encontra no caminho de sua interiorização, uma linguagem já metade inteligível aos circundantes, uma linguagem que já se enraizou fundo no comportamento da criança e ao mesmo tempo ainda é fisiologicamente externa, e não revela a mínima tendência a transformar-se em sussurro ou em qualquer outra linguagem semi-surda (VIGOTSKI, 2010, p. 136).



Deste modo, a linguagem egocêntrica é o caminho pelo qual a linguagem muda de função: passa de linguagem exterior para interior. Nesse processo, a internalização de signos tem um papel fundamental, pois é através de sua apropriação que a linguagem, antes diretamente relacionada à ação, ao objeto, passa a ser mediada, conectando-se ao pensamento. É assim que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem passa do âmbito biológico para o histórico-social.

Logo, podemos constatar que a linguagem observada nos bebês possui somente a função de comunicação, utilizada para realizar o intercâmbio social, por exemplo, quando este chora para comunicar um desconforto causado pela fome ou aponta um objeto que deseja. Então, mesmo que os bebês ainda não saibam articular as palavras e nem saibam seus significados, eles conseguem se comunicar através de gestos e sons, e aos poucos vão internalizando o significado de suas ações e estas passam a ser mediadas (VIGOTSKI, 1991).

Nos adultos a linguagem já é mais sofisticada, pois as palavras são utilizadas considerando o significado social, que já foi internalizado, para expressar sentimentos, emoções e ideias de forma mais objetiva. Como as experiências são bastante particulares e cada um a vivencia de uma forma, é necessário que o sujeito as codifique em signos que possam ser compreendidos pelos demais membros do grupo. É aí que a linguagem adquire sua outra função: a de pensamento generalizante.

O significado da palavra, expressa, desta maneira, a unidade entre pensamento e linguagem, sendo uma unidade indecomponível de ambos os processos:

Assim, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno do discurso e intelectual, mas isso não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno do discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento (VIGOTSKI, 2010, p. 398. Grifos do autor.).

Por isso, é possível analisarmos aspectos da consciência, como os sentidos, através do discurso do sujeito, entendendo que este, carregado de significados é expressão do pensamento. Nessa perspectiva, consideramos que para captarmos a natureza psicológica das palavras, precisamos partir da análise do elemento fundamental, que a define como é e sem a qual perde sua característica: o significado que expressa a representação da realidade na consciência de modo absolutamente original (VIGOTSKI, 2010).

Além disso, é preciso nos atentarmos para o fato de que o pensamento verbal não é o último estágio de nossas análises. O que gera um pensamento discursivo não é outro

pensamento, mas algo em nossa consciência que o motiva, relacionado às nossas vivências, necessidades, interesses, afetos e emoções. Daí considerarmos, de acordo com Vigotski (2010, p. 479), que: “por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último porquê da análise do pensamento”.

Para conhecermos os sentidos construídos por acadêmicos de Pedagogia sobre os conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem, precisamos compreender o que motivou seus discursos, o afeto que os mobilizou. Contudo, vale ressaltar que somente o estado emocional que cria experiências afetivas não mobiliza o sujeito. Para que o sujeito aja no mundo a partir de suas necessidades, é necessário que ele signifique o objeto ou fato motivador como passível de satisfazê-las e isso só é possível a partir dos elementos da cultura que estão disponíveis a ele. É nesse sentido que dizemos que as emoções são também sociais, além de expressões da subjetividade individual.

Nesse processo, a ação na direção da satisfação das suas necessidades modifica o próprio sujeito, criando novas necessidades e possibilitando novas formas de atividade. Essa perspectiva de compreensão dos afetos volitivos como em constante mudança e com íntima relação com as diversas dimensões humanas expressa a lógica dialética de análise e apreensão dos fenômenos.

A tarefa de apreender o pensamento do sujeito, portanto, passa necessariamente pela compreensão da emoção gerada por um afeto. Como vimos, Vigotski (1991) salientava a importância da mediação dos signos e ferramentas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, sendo a emoção uma função deste tipo, para compreendê-la é preciso conhecer os conceitos culturalmente construídos que a medeiam.

Segundo Vigotski (2004), as emoções surgem sempre após um estímulo, seja ele interno ou externo. É necessário que haja um estímulo desencadeador do afeto para que haja a resposta, a emoção. Por exemplo, quando nos deparamos com um rato, este estímulo desencadeia uma resposta, o sentimento de medo perante o animal. Este medo desencadeará uma série de ações reflexas, motoras, somáticas e secretórias no organismo que impulsionarão o sujeito a agir, como quando o coração dispara e o sujeito grita.

Cabe reiterar que o significado que o sujeito atribui ao estímulo é fundamental para que este desencadeie uma emoção ou outra. Se o rato provoca medo no sujeito é porque este é o significado social internalizado por ele a respeito do animal. Logo, a forma como ele irá se emocionar dependerá do momento histórico e da cultura da sociedade em que ele se encontra.

É verdade também que a emoção carrega um caráter biológico, instintivo. O medo, por exemplo, pode ser considerado como “uma forma solidificada de comportamento que surgiu

do instinto de autopreservação em sua forma defensiva” (VIGOTSKI, 2004, p. 133). No entanto, ao longo do processo de desenvolvimento da humanidade essas emoções, inicialmente instintivas, passaram a ser históricas e sociais, a partir do crescente domínio dos instrumentos culturais. Machado, Facci e Barroco (2011, p.652) explicam:

Enquanto função psicológica superior, as emoções são tratadas como processos mutáveis, como sistemas abertos [...] Mesmo o caráter biológico das emoções não é permanente, pois se concebe o sistema nervoso como em constante formação e transformação. Vigotski aposta nas relações complexas entre o cognitivo e o emotivo, conectadas à questão de aprendizagem, que está diretamente imbricada com as normas e os valores culturais; ou seja, a manifestação fisiológica das emoções é também determinada socialmente.

Com isso, Vigotski não exclui as reações instintivas provocadas pelos sentimentos, mas tampouco os reduz a elas. Por serem consideradas como função psicológica superior, as emoções são passíveis de desenvolvimento e transformação, situadas em relação à história individual e social do homem, composta por “componentes biológico-instintivos e histórico-sociais” (MACHADO et al., 2011, p. 653).

Vale ressaltar a estreita relação entre emoções e linguagem. Os sentimentos são expressos por signos (palavras ou gestos) que são produzidos social e historicamente. Então, na medida em que estes são internalizados, que o intersíquico se torna intrapsíquico, as emoções vão sendo significadas e se modificando, se distanciando do seu caráter instintivo em direção ao social. Por isso, dependendo da cultura em que o sujeito está inserido, ele se emocionará de uma maneira ou de outra perante os fenômenos, ainda que estes coloquem em risco a sua vida. Um exemplo são as serpentes, que na cultura ocidental são temidas e significadas como perigo, quando no Oriente são significadas como sagradas.

Então, na medida em que os processos cognitivos se desenvolvem e a internalização de conceitos se expande, a qualidade das emoções se modifica. É nesse sentido que Vigotski, baseando-se no pensamento de Espinoza, nega a perspectiva dualista de compreensão das emoções a partir de uma abordagem genética desenvolvimentista (VAN DER VER & VALSINER, 1996). Assim, não há sentimentos de classe inferior e de classe superior: “[...] a única diferença é uma diferença em riqueza e complexidade, e todas as nossas emoções são capazes de ascender todos os passos de nossa evolução sentimental” (VIGOTSKI, 1984, p. 279 apud VAN DER VER & VALSINER, 1996, p. 385).

Sabe-se que Espinoza era um determinista, e assim sendo, acreditava que o homem, ao ter conhecimento dos afetos, poderia controlá-los através da razão. Segundo Lane (2006) a concepção genética de Espinoza estava correta, pois ao tomarmos conhecimento de um determinado afeto o alteramos, tirando-o de uma posição passiva para uma ativa.

Como dito anteriormente, o significado que atribuímos a uma emoção, a um afeto, é determinante para forma como vamos vivenciá-lo individualmente. Assim, uma pessoa que racionalmente pensa sobre o ciúmes como uma emoção que surge historicamente da relação de posse entre duas pessoas vivenciará esse sentimento de forma diferente de uma pessoa que não se apropriou deste significado para este conceito.

No entanto, as emoções não são compostas apenas por significados. Também os sentidos pessoais são parte constitutiva imprescindível para que se possa conhecer o aspecto volitivo das emoções. Desta maneira, se os significados são fornecidos socialmente, os sentidos são como o sujeito os representa internamente, de forma única e particular, considerando suas vivências e experiências pessoais.

Como explica Leontiev (2004, p. 102):

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim.

Assim, a sensação de bem-estar desencadeada pela liberação do neurotransmissor dopamina no cérebro, após uma atividade de prazer físico ou de uma situação positiva, é significado socialmente como felicidade. A forma como eu a compreendo e a vivencio, por exemplo, se me torno mais agradável, sorridente ou não, se configura como o sentido pessoal, que está diretamente relacionado à atividade.

Face ao exposto, podemos inferir que sentido e significado estão intimamente relacionados. Contudo, devemos nos atentar para o fato de que apesar da estreita relação, são processos distintos. O sentido é parte integrante dos conteúdos da consciência e se expressa nas significações.

Para exemplificar, tomemos o caso apresentado por Leontiev (2004) do aluno que lê uma obra científica indicada pelo professor. A finalidade desta leitura é assimilar o conteúdo da obra, este é o objetivo consciente. O sentido corresponde aos motivos que levam o aluno a executar essa atividade: ler a obra. Se o motivo é se preparar profissionalmente, a leitura terá um sentido. Se for apenas para ser aprovado nos exames, esta atividade adquirirá um outro sentido, o aluno a lerá de outra forma, e conseqüentemente, a assimilará de outra maneira.

Dá a conclusão de que o sentido está relacionado à atividade. Por isso, apesar de haver um mesmo significado social compartilhado pelo grupo acerca de um fenômeno, as pessoas

agem e se comportam de formas diferentes diante dele. Para conhecermos o sentido pessoal, precisamos, portanto, desvelar os motivos a ele correspondentes. O que move o sujeito em uma direção e não em outra. Esse processo é feito através da análise da relação entre sentido e significado. Portanto, não há sentidos puros, eles estão sempre relacionados a algo. Por isso, iniciamos nossas análises pelo significado da palavra, que é fornecido pelo grupo social, pois representa a unidade fundamental da relação entre pensamento e linguagem.

Nessa perspectiva, também é preciso considerar a estreita relação entre pensamento e afetividade, não sendo possível a existência de um sem o outro. Para que os sentimentos se concretizem socialmente é necessária uma atividade intelectual, assim como para que haja pensamento deve haver algo que o motivou, um afeto que o desencadeou.

Assim, o ser humano quando inserido em um determinado contexto é sempre afetado, influenciado por algo, o que desencadeia alterações no organismo biológico, que é percebido por meio de sensações corporais. Esse processo desencadeia uma ação sobre o meio em busca da resolução do que o afetou, que exige uma atividade cognitiva. Esta atividade de interpretação e planejamento das ações é possibilitada pela internalização do conhecimento disponível em seu contexto sociocultural. Por isso, quanto maior a apropriação dos elementos da cultura, melhores serão as possibilidades de compreensão e simbolização do que se sente. Ao atribuir significado aos sentimentos, e por meio da atividade do homem, constrói-se o sentido. Esse processo resulta na transformação do afeto e do sentimento em emoção, uma função psicológica superior, que mediará a relação do homem com o mundo.

Por isso, consideramos fundamental o papel mediador das emoções na constituição do psiquismo humano, juntamente com a linguagem e o pensamento. As emoções se constituem numa linguagem social e historicamente constituída que, dependendo da forma como a sociedade se organiza para manutenção e reprodução de sua existência, pode desencadear tanto o desenvolvimento quando a fragmentação da consciência (LANE, 2006).

Nesse contexto, Lane (2006) propõe que para que compreendamos as emoções que são desenvolvidas socialmente, é necessário também o estudo das instituições sociais que trabalham com mensagens emocionais, consideradas o grande veículo ideológico. No nosso caso, a universidade pode ser considerada como uma instituição social da área de educação que produz mensagens ideológicas que atuam diretamente no psiquismo dos sujeitos pesquisados: alunos e professores.

Em nossa pesquisa, nos propusemos à análise do conteúdo dos discursos de sujeitos de duas universidades de regiões e realidades socioeconômicas bastante distintas. Quais as implicações disto para a consciência do sujeito, considerando que é na relação objetividade-

subjetividade que esta é formada? Assim, um dos pontos de nossas análises é desvelar como o social se torna individual, tendo na emoção uma das mediações fundamentais.

Se considerarmos que uma das importantes funções das instituições educativas é a reprodução da ideologia dominante, ela se torna primordial para compreendermos como esse conteúdo ideológico é apreendido pelos sujeitos. Segundo Lane (2006, p. 62):

Devemos ainda considerar o fato das instituições serem as reprodutoras de ideologia que têm a sua eficácia garantida pelo seu conteúdo de valores, cuja captação no plano individual se dá pela esfera afetiva, e se não forem refletidas ou decodificadas pela linguagem, irão constituir fragmentos que poderão inibir o desenvolvimento da consciência, dar falsos significados à atividade e mesmo constituir aspectos nucleares da atividade, levando à cristalização da identidade.

Reiteramos nesse momento nossa posição epistemológica baseada no materialismo histórico e dialético marxista, que tem como um de seus pressupostos que a luta decorrente da divisão da sociedade em classes antagônicas gerou mecanismos de controle de uma classe, a hegemônica, sobre a outra. Um desses mecanismos é a ideologia dominante, que pode ser compreendida como um sistema de representações de valores, transmitida por meio da linguagem, carregada de significados afetivos, a partir dos quais os sujeitos construirão seus sentidos, ainda que sejam nocivos a eles mesmos (LANE, 2006).

Como a ideologia dominante visa a mascarar as contradições da sociedade de classes, naturalizando a opressão, a exploração e a desigualdade social, ela se torna um instrumento de alienação, na medida em que mobiliza construção de sentidos deturcados da realidade.

Então, nossa tarefa contemplará a análise das condições históricas e sociais em que os discursos foram produzidos e como esta materialidade atua no psiquismo dos sujeitos. Para tanto, é necessário que consideremos não só a relação entre pensamento, linguagem e emoção, mas também como as relações entre objetividade e subjetividade influem na formação da identidade do indivíduo, tornando-o singular.

Sabe-se que Vigotski (2000b) e Leontiev (1984) utilizaram o termo personalidade e não identidade para se referir às características particulares do indivíduo constituídas na sua relação com os demais membros de seu grupo, em um processo contínuo. No entanto, alguns autores da vertente sócio-histórica utilizam o termo identidade, pois consideram que, assim, evita-se os significados idealistas subjetivistas historicamente utilizados na Psicologia.

Segundo Leão (1999, p. 84):

Ao estudar a identidade do homem, estuda-se uma determinada formação material, com sua atividade, com sua consciência, como presença de todas em cada uma delas, como uma unidade. Porque quem age, quem exerce uma atividade, existe como personagem, pois está sempre num universo de significados sociais e sentidos

individuais e a própria atividade constitui novas personagens e estas vão engendrando umas às outras em função das relações inter e intra-individuais.

Nesse sentido, a identidade é composta tanto pelas representações que o sujeito tem de si mesmo, que são formadas no decorrer de suas vivências e a partir do que ele recebe de seu grupo social, como pelas suas características biológicas, psicológicas e sociais que o tornam único.

Ao nascer a criança já recebe uma representação prévia: filho de fulana, sexo masculino, classe média, etc. Contudo, esta não é o suficiente para constituir a identidade do sujeito, essas características serão confirmadas na medida em que o sujeito age no mundo. Essa representação inicial orientará, por exemplo, a forma como pais e filhos se comportarão, mas não determinará esse comportamento de forma cristalizada.

Ciampa (1987) alerta para o fato de que quando a identidade pressuposta é confirmada, é reposta, ela é tida como natural e não como tendo sido formada num processo contínuo de identificação. É assim que se formam as concepções acerca de determinados comportamentos como sendo naturais. Logo, um menino deve ser forte, independente, líder. Aquele que foge do estereótipo esperado para o sexo masculino é visto como inadequado e, em alguns casos, pela perspectiva patológica, como ocorre com os transsexuais.

Por isso, a identidade aqui é compreendida em sua historicidade e processualidade. Há o aspecto biológico de ser homem, mas ele só é identificado com os comportamentos de tal em um determinado contexto social, cultural. Quando o menino nasce ele é identificado pelo seu órgão sexual como sendo do sexo masculino. A identidade que ele irá construir a partir de então e como se comportará, se vestirá calças ou saias, por exemplo, dependerá de uma rede complexa de múltiplos fatores que envolvem sua cultura, sua história, aspectos biológicos e sociais.

Por essa análise, destacamos a identidade como sendo forjada na unidade e luta dos contrários, na dinâmica indivíduo/sociedade. Nesse momento, é importante diferenciarmos as categorias individualidade e personalidade, tal qual foram utilizadas por Leontiev (1984), dada suas semelhanças e relações. Segundo interpretações de Martins (2015b, p. 77-78):

[...] o conceito de indivíduo expressa a indivisibilidade, a particularidade de um sujeito concreto, produto da evolução biológica, sendo antes de tudo uma formação genotípica que guarda as possibilidades do desenvolvimento filo e ontogenético posto em determinadas condições externas. A individualidade abarca propriedades individuais resultantes de elementos dados filogeneticamente que se integram a outros, formados ontogeneticamente na interação com o meio. Portanto, a individualidade é síntese de peculiaridades congênicas e adquiridas. Já a personalidade constitui uma formação integral de um tipo especial que não pode ser inferida da atividade adaptativa, pois é criada, realizada pelas relações sociais que o indivíduo estabelece por meio de sua atividade, revelando-se como um produto relativamente avançado do desenvolvimento histórico-social e ontogenético do homem.

Face ao exposto, compreendemos a personalidade como uma dimensão da estruturação psíquica do homem, constituída por aspectos biológicos, psicológicos e sociais do indivíduo, historicamente determinados. Sua formação está diretamente relacionada à atividade do indivíduo no mundo, que vai se transformando na medida em que este age no meio para suprir suas necessidades.

Assim, a formação da personalidade está diretamente relacionada à articulação entre os motivos e a atividade. Aqueles são organizados por meio desta, orientando o sujeito da ação no mundo, criando sentidos para sua existência.

A compreensão das categorias apresentadas sucintamente até aqui é fundamental para alcançarmos o objetivo desta pesquisa: apreender os sentidos que alunos de Pedagogia constroem sobre os conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem. Através da análise de seus discursos, visamos a desvelar o movimento de seus pensamentos, o caminho percorrido para ser expresso em palavras, o conteúdo explícito e implícito de seus discursos, que revela os sentidos que constroem acerca dos conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem.

No próximo capítulo, iniciaremos a investigação das determinações históricas e sociais que dialeticamente constituem os conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem disponíveis em nossa cultura.



### **3. APRENDIZAGEM E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA RELAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL**

---

Um dos principais objetivos da prática pedagógica é a apropriação pelos alunos dos conteúdos sistematizados pela educação escolar, historicamente produzidos pelos homens, entendidos como necessários para compreensão e manipulação dos elementos da cultura. No entanto, a explicação sobre a forma como esse processo ocorre, bem como o que o dificulta, veio se modificando ao longo da história, e está intimamente relacionada com o desenvolvimento da sociedade capitalista e de sua escola. Nesse contexto, diversas teorias pedagógicas foram sendo produzidas para explicar o processo de ensino e aprendizagem, tendo no pensamento psicológico um de seus fundamentos, que ora valorizava a ação docente, ora a capacidade cognitiva do educando, o que dependia da concepção de homem, de sociedade e de educação que se tinha.

Assim, sabe-se que os conceitos e teorias são produções históricas, construídos socialmente, e que, como tais, vieram se modificando de acordo com as necessidades e com os interesses que se pretendia atender em cada época, estando, portanto, em constante transformação. Para compreendermos como o conhecimento psicológico que é considerado como necessário para formação de professores foi produzido, e por que algumas teorias são privilegiadas em detrimento de outras nesse contexto, como aquelas que fundamentam as políticas públicas de educação, é necessário desvelarmos o movimento de sua produção, a gênese de sua formação. Delimitamos para este estudo a discussão da história das ideias pedagógicas brasileiras e sua relação com o pensamento psicológico, ressaltando como a aprendizagem, bem como as dificuldades de aprendizagem, foram tratadas em cada período no contexto da educação escolar no país. Essa delimitação de espaço e tempo ocorreu em razão do nosso objeto de pesquisa ser os sentidos construídos por acadêmicos de cursos de Pedagogia de duas universidades brasileiras sobre os conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem, que devem ser apropriados ao longo de seu processo de formação.

Com isso, visamos a compreender como as teorias hegemônicas atuais no Brasil sobre os processos de aprendizagem, que estão presentes nos documentos oficiais da educação, foram historicamente constituídas e difundidas, possibilitando uma análise crítica de sua inserção no contexto educacional brasileiro. O foco, então, será dado ao conhecimento produzido no país acerca da aprendizagem escolar, ainda que não descartemos a produção de conhecimento mundial, dado que também é determinante para as teorias e práticas que aqui vigoram.

Tal método de exposição se baseia em uma perspectiva materialista histórica e dialética de entendimento da realidade, a qual nos ensina que para conhecermos a totalidade de um fenômeno devemos, necessariamente, identificar as contradições e os sistemas de mediações que o constituem. Isso inclui, no nosso caso, apreendermos as condições infra e superestruturais que dialeticamente determinam a construção de sentidos pessoais sobre os conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem pelos sujeitos da pesquisa. Ou seja, como a materialidade produz estes conceitos que são considerados necessários à formação docente e, ao mesmo tempo, como os sujeitos os apreendem, como os representam psiquicamente. A partir da apreensão das mediações e contradições sociais deste processo é possível obtermos uma síntese que nos revela como os sentidos dos alunos de Pedagogia são construídos acerca dos conceitos científicos de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem.

A periodização desta apresentação foi inspirada no trabalho de Saviani (2013) sobre a história das ideias pedagógicas no Brasil, relacionando com importantes momentos políticos do país. Assim, dividimos o capítulo em cinco seções: Período Colonial e Pedagogia Tradicional Religiosa e Leiga; República Nova e a Renovação Pedagógica; Ditadura Militar e o Tecnicismo Educacional; Democratização do país e as teorias contra-hegemônicas; e Neoliberalismo e as teorias do aprender a aprender.

O intuito deste capítulo é apreender o movimento imanente na história da relação entre Psicologia e Educação no Brasil que produziram os significados sociais acerca do processo de aprendizagem e das dificuldades relacionadas a este, considerados como conhecimento psicológico necessário à formação docente.

### **3.1 Período Colonial e os primórdios do pensamento psicológico na Pedagogia Tradicional Religiosa e Leiga**

Segundo Saviani (2013) no Brasil tivemos um longo período de monopólio da vertente religiosa da Pedagogia Tradicional, que inicia com a chegada dos jesuítas ao país em 1549 e perdura até sua expulsão pelo Marquês de Pombal em 1759. Este momento que é marcado pelo ensino jesuítico, responsável por fundar a educação formal no país, em um primeiro momento tinha como principal objetivo “a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação” (SAVIANI, 2013, p. 44). Posteriormente, os colégios jesuítas, embasados pelo ideário do Ratio Studiorum, acabaram servindo para formação da elite colonial, excluindo os indígenas.

Ainda de acordo com Saviani (2013, p. 58. Grifos do autor):

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural.

A Pedagogia Tradicional, que traz em seu bojo uma concepção essencialista de homem, compreende a educação como ferramenta necessária para moldar a criança, entendida como ser imaturo e incompleto. Assim, o adulto/professor é entendido como detentor do conhecimento, aquele no qual irá se centrar o processo de ensino-aprendizagem.

É importante salientar que essa Pedagogia Tradicional religiosa que vigorou no Brasil no período jesuítico tem suas raízes na Idade Média, e foi embasada principalmente pelo pensamento de São Tomás de Aquino e Aristóteles. Segundo Aranha (1996):

O ensino no Brasil, no século XVII, não apresenta grandes diferenças com o do século anterior. O monopólio jesuítico na educação mantém uma escola conservadora, alheia à revolução intelectual representada pelo racionalismo cartesiano e pelo renascimento científico. O ensino rejeita as ciências físicas ou naturais, bem como a técnica ou as artes, visando apenas a formação humanística, centrada no latim, nos clássicos e na religião, com ênfase no grau médio (ARANHA, 1996, p. 115).

Neste momento histórico não podemos falar ainda em uma Psicologia brasileira, mas em ideias psicológicas que perpassavam as diversas teorias sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil e sobre o ensino.

De acordo com Massimi (1987) a contribuição dos jesuítas extrapolou o âmbito da criação de escolas e colégios para ensinar a ler e a escrever, eles também foram fundamentais para a sistematização dos conteúdos relacionados à Pedagogia e à Psicologia desenvolvidos nessas instituições escolares. A autora aponta ainda que a perspectiva ambientalista predominava nos manuais que eram, geralmente, dirigidos aos pais e aos mestres. Com isso, havia uma confiança absoluta no poder da educação para moldar o comportamento das crianças.

Nesse contexto, a escola era compreendida como o espaço privilegiado para modificar a conduta da criança (inclusive quando os pais não fossem capazes), sendo parte desse processo a utilização de diversas práticas de controle, entre as quais a punição corporal e psicológica e a vigilância exercida nas horas de atividade lúdica (MASSIMI, 1987).

Nota-se que essas concepções acerca da determinação do comportamento pelo ambiente são bastante próximas às elaboradas pelo Behaviorismo que só irá surgir cerca de dois séculos depois, o que denota a modernidade do pensamento dos educadores brasileiros à época.

Outro ponto interessante ressaltado por Massimi (1987) é o questionamento da incapacidade intelectual da mulher por alguns educadores brasileiros, contrapondo ao pensamento hegemônico português, que apregoava sua natureza passional e irracional, sendo, portanto, incapazes de assumir cargos públicos e de liderança religiosa, por exemplo.

Este fato se deve em parte à influência da concepção ambientalista de homem presente no pensamento educacional brasileiro, mas também ao contato com a cultura indígena. Isso porque os indígenas apresentavam uma forma de organização societária própria que possibilitava, por exemplo, que as mulheres assumissem cargos de chefia e realizassem atividades que, para os portugueses, somente os homens seriam capazes. Logo, alguns educadores da época defendiam que se fossem dadas as instruções necessárias e adequadas às mulheres elas poderiam desenvolver as mesmas habilidades que a dos homens.

Para compreendermos o segundo momento da Pedagogia Tradicional, conhecida como leiga, faz-se necessário contextualizar o Brasil política e socialmente nesse momento histórico. Segundo Aranha (1996, p. 134-135):

É grande o contraste entre a Europa e o Brasil no século XVIII. São muitas as transformações no Velho Mundo: sociais (ascensão da burguesia), econômicas (liberalismo) e políticas (revoluções que destituem os reis absolutistas). Apesar delas, o Brasil continua com a sua aristocracia agrária escravista, a economia agroexportadora dependente e submetido à política colonial de opressão.

A partir da expulsão dos jesuítas de Portugal e suas colônias pelo Marquês de Pombal houve uma reorientação do ensino no Brasil. Nesse sentido, as reformas pombalinas, inspiradas pelos ideais iluministas, instituíram o privilégio do Estado na instrução, baseando-se nos preceitos de laicidade. Nesse contexto, começa-se a processar a vertente leiga da pedagogia tradicional, que trará como diferencial a ênfase no ideal de “natureza humana” e não mais em uma essência divina (SAVIANI, 2013).

Com a independência do Brasil proclamada, inicia-se um processo de profundas transformações políticas, sociais e econômicas, trazidas pela instalação da Corte no Rio de Janeiro. A partir disso os cursos superiores são criados no país com a finalidade de preparação profissional e a educação desenvolve-se visando a atender as demandas da época. Antunes (2001) aponta que na década de 1830 foi criada a primeira Escola Normal, mas que esta não oferecia uma formação adequada, pelo pouco tempo destinado a realização do curso (dois anos) e pelos profissionais pouco preparados. Somente no ano de 1880 o curso foi estendido para duração de três anos e em 1890 criou-se o “Pedagogium” no Rio de Janeiro, museu pedagógico que atuava no desenvolvimento de pesquisas educacionais, inspiradas por Rui Barbosa.

Com isso também o pensamento psicológico se desenvolve, como afirma Antunes (2012, p. 50-51):

O século XIX foi profícuo na produção de saberes psicológicos, mantendo muitas das preocupações do período colonial, porém, assumindo um caráter mais sistemático pela gradativa vinculação institucional e pela melhor elaboração dos conteúdos. As questões sociais tornaram-se o principal foco de interesse médico ou pedagógico, fonte das preocupações com o fenômeno psicológico, o que não lhes conferiu um caráter de compromisso social com os interesses da maioria da população, mas não livres de contradições.

Nesse momento histórico, o país era desafiado a se modernizar, tal qual as nações europeias e, para tanto, era necessário produzir conhecimentos acerca do homem e da sociedade que fossem funcionais a este objetivo (MASSIMI, 2006). Com o aumento da população urbana, as doenças infectocontagiosas alastravam-se, o que acabou, portanto, incentivando movimentos que visavam ao controle social através da higienização da sociedade.

Uma figura de destaque neste cenário, de acordo com Massimi (2006), foi o médico mineiro Francisco Mello Franco que, no início do século XIX, “propõe um tipo de *psicologia médica* inspirada nas teorias do Iluminismo e do sensualismo francês, especialmente na teoria do médico-filósofo Pierre Jean Georges Cabanis” (MASSIMI, 2006, p. 160. Grifos da autora). Assim:

Mello Franco propõe-se uma transformação de discursos: os conceitos e práticas elaborados pela teologia acerca do pecado são *traduzidos* nos conceitos e práticas da ciência médica acerca da doença. A analogia entre medicina do corpo e medicina do espírito, tradicionalmente utilizada pela filosofia e pela teologia, adquire uma significação nova – a medicina do corpo pretendendo dar conta também da medicina da alma (MASSIMI, 2006, p. 161. Grifos da autora).

Faz-se necessário citar este personagem da história brasileira, pois sua obra influenciou toda a concepção de homem e fenômeno psicológico que iria se desenvolver ao longo de todo o século XIX. O conhecimento agora não estava mais atrelado à religião, mas em ideais iluministas e, portanto, positivistas e materialistas.

Outro importante teórico deste período, também apontado por Massimi (2006) foi o médico, político e filósofo baiano Eduardo Ferreira França que, diferentemente de Mello Franco, defendia uma concepção espiritualista:

Ao substituir o conceito de “alma” – que, como vimos, era próprio da tradição aristotélico-tomista, cuja influência fora relevante no Brasil do século XVI ao XVIII – pelo *topos* do “eu”, ou “espírito”, o espiritualismo determinara uma transformação considerável na psicologia filosófica do século XIX, pois o “eu” assim entendido não é mais uma categoria ontológica (essência) e sim um dado fenomênico, passível de conhecimento científico da mesma forma que os fatos naturais. As manifestações mais relevantes da vida psíquica são as faculdades concebidas como causas das

modificações subjetivas, ou seja, a inteligência, a sensibilidade e a atividade (ou vontade) (MASSIMI, 2006, p. 163. Grifos da autora).

Sua relevância para a história da Psicologia no Brasil se deve ao fato de que o pensamento espiritualista foi o responsável por estabelecer a Psicologia como disciplina curricular em várias instituições de ensino do país (MASSIMI, 2006).

Além dos pensadores citados, muitos outros foram influentes para o desenvolvimento da Psicologia no Brasil, e para compreensão de como esta auxiliaria as questões pedagógicas e educacionais. Interessante notar como esses autores estavam, em sua maioria, ligados à Medicina e/ou à Pedagogia, o que tornou essas disciplinas fundamentais para o desenvolvimento da ciência psicológica no país no período anterior à década de 1930.

Essa estreita relação entre Psicologia e Pedagogia pode ser explicada pelo fato de que, no final do século XIX, o cenário mundial em termos de pesquisa na área de Psicologia Educacional vinha se estruturando substancialmente, o que pode ter influenciado também a aproximação destas áreas do conhecimento no Brasil. Com relação às intersecções da Psicologia com a medicina, segundo Castilho e Cabral (2004), consistiu, mais especificamente, na introdução da psicanálise e da prática analítica, bem como com as técnicas de psicodiagnóstico e com as práticas de higiene mental.

O movimento chamado Liga de Higiene Mental fora criada em 1926 e, segundo Antunes (2001), teve papel crucial para o desenvolvimento da Psicologia no Brasil, através do reconhecimento desta como ciência afim da Psiquiatria, tendo uma importante participação na tarefa de busca de um ideal eugênico, na profilaxia e na educação dos indivíduos (ANTUNES, 2001).

Ressalta-se a importância que as teorias higienistas e eugênicas advindas da Europa tiveram para introdução da Psicologia como ciência e profissão no Brasil, solicitada, principalmente, para auxiliar no controle da criminalidade e na identificação dos anormais, que geralmente eram aqueles advindos das classes trabalhadoras. Nesse contexto, o ambiente escolar tornou-se o principal lócus de atuação do psicólogo, onde se utilizavam testes de mensuração psicofísica, considerados fundamentais para classificação dos alunos (PATTO, 1999).

Observa-se que a visibilidade que a psicometria ganhou no Brasil era consequência de um movimento mais amplo que ocorria na Europa de tentativa de tornar a Psicologia científica, a exemplo da criação do primeiro laboratório de Psicologia Experimental na Alemanha por Wundt em 1870 e dos estudos desenvolvidos acerca da inteligência por Alfred Binet e Theodore Simon na França.

No campo educacional, Binet foi um dos autores que ganhou notoriedade no país, tornando-se referência para o desenvolvimento da Psicologia Experimental e dos testes psicométricos no campo da educação. Ele foi o responsável pela criação dos mais importantes laboratórios de Psicologia (como o primeiro laboratório de Psicologia Experimental em 1906, no Pedagogium), que tiveram papel central nas políticas e práticas educacionais a partir da década de 1920 (CAMPOS, GOUVEA e GUIMARÃES, 2014).

Vale lembrar o pano de fundo ideológico no qual a psicometria se difundiu no Brasil, permeado pelas teorias racistas eugênicas e higienistas. Os testes psicológicos, considerados importantes auxiliares na higienização dos indivíduos, principalmente através da educação, seriam ferramentas profiláticas e disciplinares fundamentais à modernização do país. Para os eugenistas, a psicometria auxiliaria no reparo dos prejuízos provocados por aspectos raciais, corroborando na formação do homem inteligente e sadio (BORTOLOTTI e CUNHA, 2013).

Contudo, é interessante notar o movimento da história, que não se faz de forma linear, mas permeado por contradições. Apesar do pensamento hegemônico à época estar contaminado por ideais racistas trazidos pelas pesquisas de caráter eugenista, e biologizantes, fundamentados no discurso médico e higienista, processavam-se críticas a essas teorias apontando a necessidade de olhar para o fenômeno psicológico e educacional a partir de uma perspectiva histórico-social.

Um dos autores que trabalhou na perspectiva contra hegemônica foi Manuel Bonfim, um médico que entre 1897 e 1917 (com um intervalo entre 1906 e 1911) chefiou o Pedagogium e foi uma importante figura na luta pela educação. Bomfim formou-se na Escola de Medicina do Rio de Janeiro e foi professor de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal, tendo realizado estudos de psicologia experimental com Alfred Binet e George Dumas na Sorbonne em 1902. Ao retornar, criou, sob supervisão de Binet, o primeiro laboratório de Psicologia do país que, segundo Campos, Gouvea e Guimarães (2014, p. 225):

[...] possuía as mesmas características do Laboratório dirigido por Binet na Sorbonne, e tinha ainda como objetivo realizar estudos relacionados ao desenvolvimento infantil, aos métodos de ensino e aprendizagem, aos problemas de fadiga mental, à classificação de alunos para classes e problemas de leitura, escrita, linguagem e aritmética [...].

Apesar de seus estudos com Binet, Bonfim conseguiu realizar a crítica ao viés individualista das pesquisas psicométricas fundamentadas nos testes psicológicos argumentando que a complexidade do fenômeno psicológico não poderia ser apreendida em condições artificiais de laboratório. Contudo, ele não critica propriamente Binet, mas as

interpretações aligeiradas e que depositavam uma confiança excessiva nos testes psicológicos (CAMPOS, GOUVEA e GUIMARÃES, 2014).

Outra figura de destaque na crítica às concepções hegemônicas daquele momento histórico foi Helena Antipoff, importante pesquisadora da área de Psicologia e Educação. Entre outros feitos, Antipoff criou um laboratório de Psicologia que tinha como principal finalidade a formação docente, com o intuito de auxiliar nos rumos da educação do estado de Minas Gerais (ANTUNES, 2001).

Em suas pesquisas sobre a comparação da inteligência em diferentes populações a partir da utilização científica dos testes, Antipoff pode verificar a influência do meio social no desenvolvimento da inteligência. Assim:

A autora percebia as contradições entre o uso dos testes de QI para seleção escolar de crianças e o ideal democrático de uma escola para todos. Mesmo assim, consoante com sua perspectiva social liberal, considerava que os testes poderiam otimizar as oportunidades escolares, de acordo com as potencialidades individuais, permitindo contemplar as diferentes necessidades de cada criança. Na sua visão, o perigo de uma precoce reprodução da hierarquia social no interior da escola poderia ser minimizado, considerando dois fatores. Em primeiro lugar, a correlação entre resultados dos testes e nível socioeconômico seria verdadeira para grupos, e não para indivíduos, já que um número expressivo de crianças de camadas pobres foi selecionado para as classes mais adiantadas. Em segundo lugar, as diferenças nas habilidades mentais relacionadas a diferenças sociais tenderiam a desaparecer durante a trajetória escolar da criança. (CAMPOS, GOUVEA e GUIMARÃES, 2014, p.236)

O pioneirismo de Antipoff se dava tanto no âmbito de suas produções teóricas, pois sua abordagem fugia das concepções inatistas da época, apontando os fatores sociais que influenciavam as capacidades humanas, quanto no âmbito de atuação profissional, que pode ser verificado em suas diversas ações em prol dos excluídos e dos deficientes mentais, como quando preside a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e desenvolve diversos trabalhos na luta pelos direitos da criança.

Estas diversas teorias, perspectivas e práticas se desenvolvem no Brasil num momento histórico de profundas mudanças políticas, econômicas e sociais. Este foi o cenário da introdução das teorias psicológicas na escola por meio das práticas higiênicas e eugênicas, científicas e embasadas no pensamento psicométrico, mas como vimos, não sem contradições.

### **3.2 República Nova e a renovação pedagógica**

A sociedade brasileira atravessou, na década de 1930, um momento bastante conturbado politicamente. Uma revolução desencadeada pelos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba culminou em um golpe de Estado, impedindo a posse do presidente eleito na época,



Julio Prestes, e garantindo a continuidade de Getúlio Vargas no cargo. Esse período marcadamente autoritário de nossa história teve a duração de oito anos: de 1937 a 1945.

Essa nova fase da política brasileira, conhecida como República Nova, trouxe profundas mudanças que incidiram diretamente na educação do país. Assim que assumiu o posto, Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, nomeando para o cargo Francisco Campos, um dos integrantes da Escola Nova (SAVIANI, 2013). Esse período foi de suma importância para a Psicologia, que deixa de ser disciplina de nível secundário ou propedêutico para alcançar status universitário e científico (CABRAL, 2004). Como aponta Antunes (2012, p. 57):

Esse período caracteriza-se pela expansão do ensino de Psicologia, das Escolas Normais para o ensino superior, especialmente nos cursos de Filosofia e Pedagogia, pelo aumento da publicação de livros e periódicos, expansão das atividades de pesquisa, criação de associações de Psicologia, realização de congressos e, especialmente, pelo aumento dos campos de atuação da Psicologia que, da educação, estende-se para a organização do trabalho e para a prática clínica.

A então emergente ciência psicológica pode se expandir e fortalecer a partir da criação das Escolas Normais, primeiramente apenas como seção específica de outras disciplinas, tornando-se, enfim, disciplina autônoma. Por isso, podemos afirmar que foi no âmbito do desenvolvimento das instituições de formação de professores que os vínculos entre Pedagogia e estudos psicológicos se consolidaram, tendo como cenário o célere desenvolvimento da Pedagogia Nova enquanto Pedagogia oficial (BORTOLOTTI e CUNHA, 2013).

Vale ressaltar que por um período relativamente longo na história da educação brasileira não se criaram faculdades ou outras instituições destinadas à formação de professores e pesquisas nas áreas de ensino e aprendizagem. Dado à característica agroexportadora do Brasil, se investia pouco na educação superior, o que começa a mudar a partir da criação da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, por volta da década de 1930. Foi nesse período que é criada também a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e o curso de Pedagogia começa de modo mais consistente a construir sua história (JUNIOR, 2015).

Concomitantemente à consolidação e expansão dos cursos de formação de professores surge o movimento de renovação pedagógica, que trouxe como marco referencial o Manifesto da Escola Nova, em 1932. Este movimento se opunha à concepção tradicional de ensino e enfatizava a busca das respostas aos problemas educacionais na Psicologia, ou mais especificamente, na psicometria.

Como aponta Patto (1999):

[...] o interesse pela psicometria já estava presente desde o começo do século republicano nos laboratórios de Pedagogia e Psicologia, geralmente anexos a Escolas Normais, e os testes eram parte fundamental da pedagogia escolanovista. No projeto de reforma educacional escolar primária elaborado por Fernando de Azevedo, médicos-escolares e visitantes sanitários integrariam o corpo de educadores. A saúde física era considerada pré-requisito da saúde intelectual, o que fazia da higiene, da educação física e do controle das condições de saúde dos professores, funcionários e alunos, peças centrais do novo projeto pedagógico. (p. 197-198)

Assim, aliada aos fundamentos da psicometria, além dos da medicina higiênica, a Pedagogia Nova vai se tornando hegemônica no campo educacional. Um exemplo dessa estreita relação entre psicometria e Pedagogia Nova, que é apontada por Saviani (2013), foi o fato de a primeira publicação de divulgação do movimento renovador no Brasil, “Introdução ao estudo da Escola Nova”, ter sido de autoria de Lourenço Filho, estudioso da ciência psicométrica e autor do livro “Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita”.

Pedagogicamente afinada com uma concepção de sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, o movimento da Escola Nova, que também fora chamado de Escola Ativa, valorizava sobremaneira “a articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas mais variadas expressões, a vida social-comunitária da escola, a autonomia dos alunos e professores; a formação global da criança” (CAVALIERE, 2002, p. 252).

Assim, a partir de métodos ativos, a ênfase passa a ser o processo do conhecimento e não mais o produto. Segundo Aranha (1996, p. 172):

Tentando superar o viés intelectualista da escola tradicional, as escolas novas valorizam os jogos, os exercícios físicos, as práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção, a fim de aperfeiçoar as mais diversas habilidades. Também se voltam para a natureza psicológica da criança, o que orienta a busca de métodos para estimular o interesse sem cercear a espontaneidade.

Com efeito, ao valorizar natureza psicológica da criança no processo de aprendizagem, a Pedagogia Nova acaba recorrendo à Psicologia para explicar as razões que levam à aprendizagem e às dificuldades nesse processo, já que aprender estava condicionado a fatores internos ao indivíduo. Por isso, na escola a principal contribuição da ciência psicológica seria subsidiar a prática pedagógica através da avaliação da capacidade cognitiva dos alunos, utilizando para tanto os testes de aferição da capacidade mental.

Um educador de destaque na difusão dos ideais escolanovistas no país foi Anísio Teixeira. Ele foi o responsável pela reforma do sistema educacional da Bahia e do Rio de Janeiro, exerceu vários cargos executivos, fundou a Universidade do Distrito Federal em 1935 e foi um dos mais destacados signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932.

Teixeira tinha uma concepção funcionalista e pragmatista de escola, influência do pensamento de Dewey, o qual compreendia que a escola deveria ser uma réplica da sociedade para a qual ela serve. Propunha então uma reforma da escola apoiada em uma nova Psicologia construída a partir de um novo conceito de aprender, que passa a ser entendido com o significado de ganhar um modo de agir (SAVIANI, 2013).

Assim, a aprendizagem passa a ser compreendida como assimilação biológica que proporciona novas formas de reagir ao ambiente e nesse contexto a Psicologia Experimental auxiliaria a identificar e interpretar as causas do sucesso e do fracasso das crianças. Contudo, é importante ressaltar que Anísio Teixeira reconhecia os riscos inerentes à mensuração, como a perda de autonomia didática dos professores e a consequente rotulação dos alunos (SAVIANI, 2013).

Apesar dos esforços de diversos estudiosos no campo da Educação e da Psicologia comprometidos com um projeto de construção de uma escola democrática, a utilização dos testes psicológicos, tão incentivada pela Pedagogia Nova, passa a ser objeto de crítica devido ao seu uso indiscriminado, como aponta Antunes (2008, p.472. Grifos da autora):

A utilização e a interpretação indiscriminadas e aligeiradas de teorias e técnicas psicológicas, como os testes (principalmente os de nível mental e de prontidão); a responsabilização da criança e de sua família, em nome de problemas ditos de *ordem emocional*, para justificar o desempenho do aluno na escola e a redução dos processos pedagógicos aos fatores de natureza psicológica colaboraram para interpretações e práticas pedagógicas no mínimo equivocadas, desprezando o processo educativo como totalidade multideterminada, relegando a segundo plano, ou omitindo, fatores de natureza histórica, social, cultural, política, econômica e, sobretudo, pedagógica na determinação do processo educativo.

A Pedagogia Nova, com isso, começa a ser criticada pela psicologização das questões educacionais, que trazia a prática clínica para as escolas em busca da resolução dos problemas de aprendizagem, analisados a partir da dimensão individual. Essas interpretações centradas no indivíduo valorizavam os fatores emocionais e psicopatológicos em detrimento dos de ordem social, econômica, cultural e pedagógica.

Diante desse quadro propunha-se uma forma de atuação de caráter preventivo, não mais pautada em um modelo médico, mas aliada ao campo pedagógico. No entanto, poucas foram as práticas realizadas nessa nova proposta, já que a Psicologia tinha sua identidade bastante vinculada ao modelo clínico (ANTUNES, 2008). Ou seja, ainda que houvesse perspectivas diferentes em disputa, resultado da própria contradição inerente aos fenômenos, a Pedagogia Nova (e a consequente psicologização da educação) se manteve hegemônica até a primeira metade da década de 1960 no país.

É importante salientar que a Pedagogia Nova orientou a organização do ensino em apenas algumas escolas experimentais sendo, portanto, voltada para as elites, devido ao seu alto custo. Contudo, tendo sido seus preceitos teóricos amplamente divulgados, tornaram-se parte do pensamento educacional hegemônico, influenciando a prática profissional de professores das redes escolares oficiais, organizadas de forma tradicional. Como consequência, observou-se uma maior despreocupação com relação à disciplina e à transmissão de conhecimentos para as camadas populares, precarizando ainda mais o ensino relegado a elas (SAVIANI, 2007a).

Com isso, a Escola Nova começou a apresentar sinais de exaustão e descrédito e foi paulatinamente perdendo a primazia à medida que avançava o desenvolvimento tecnológico (SAVIANI, 2013). Por isso, Saviani (2013, p. 340) afirma que “na década de 1960 assistimos no Brasil ao auge e ao declínio da pedagogia nova”. Nesse novo contexto de avanço das forças produtivas, aliado à situação política do país, que sofreu mais um golpe de Estado em 1964 liderado pelos militares, a Pedagogia Tecnicista foi se afirmando enquanto oficial, e como veremos na próxima seção, fundamentada pela Psicologia Comportamental estadunidense.

### **3.3 Ditadura Militar e o tecnicismo educacional**

Para atender às necessidades da nova sociedade que estava sendo formada, agora pautada no desenvolvimento industrial e econômico sob o comando dos militares, a Pedagogia Tecnicista vai ganhando visibilidade, pois vinha ao encontro do que se necessitava naquele momento histórico: conhecer e controlar o comportamento para adaptá-lo às novas necessidades da sociedade industrial que vinha se estruturando. Assim, a Pedagogia Tecnicista começa a delinear-se como hegemônica no âmbito educacional, tendo na Psicologia estadunidense Behaviorista seu principal aporte teórico.

Nota-se que a Pedagogia Tecnicista era afinada com o modelo organizacional baseado na organização racional do trabalho, em teorias de enfoque sistêmico e de controle do comportamento, o que denota a tentativa de transposição da lógica industrial para as escolas. Daí a utilidade da vertente behaviorista da Psicologia nesse momento histórico: controlar o comportamento e o modificar de acordo com os interesses da ordem social estabelecida.

Nesse contexto, a ênfase passa a ser na prevenção dos problemas de aprendizagem através do controle do comportamento e planejamento dos métodos de ensino, e não mais na criança problema como prevaleceu no período de hegemonia da Escola Nova.

Dessa forma, a Pedagogia Tecnicista caracterizava-se principalmente pelo planejamento de forma parcelada dos conteúdos, aos quais o aluno deveria se adaptar, e pela ênfase na

organização racional dos meios por especialistas supostamente neutros, objetivos, imparciais, relegando ao aluno e ao professor um papel secundário (SAVIANI, 2013).

Nesse sentido, os conteúdos transmitidos deveriam possuir objetivos claros que levassem o aluno a desenvolver competências e habilidades. Com isso, o planejamento do ensino ganha destaque com a preocupação com aspectos mensuráveis e observáveis. Deste modo, a educação escolar torna-se um treinamento para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade.

Vale destacar que foi durante o período de prevalência da Pedagogia Tecnicista que a profissão de psicólogo foi regulamentada em 1962, pela lei nº 4119/62, que resultou no estabelecimento de um currículo mínimo e na estipulação da duração dos cursos universitários de formação de psicólogos. Dado ao contexto de ditadura militar no país houve mudanças nos currículos, sendo que “as exigências de determinadas cargas horárias limitaram drasticamente a formação humanística, teórica e metodológica nos cursos de graduação, em favor de uma crescente tecnificação do conteúdo escolar” (PESSOTTI, 1988, p.30).

Segundo Saviani (2013) a organização do sistema de ensino começou a ser modificada através da reforma de ensino superior, tendo nas concepções da Pedagogia Tecnicista a sua base. Tanto que:

O ano de 1969 foi o marco de abertura dessa nova etapa, uma vez que, em virtude do Decreto nº 464, de 11 de fevereiro desse ano, entra em vigor a reforma universitária instituída pela Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. [...] Com a aprovação da Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial (SAVIANI, 2013, p. 365).

Assim, faz-se necessário fazer algumas considerações sobre o processo de estruturação do ensino superior desse período realizado pelos militares a partir da conjuntura política e econômica do país naquele momento histórico. O intuito era adequar as universidades brasileiras ao receituário dos países capitalistas mais desenvolvidos, dado ao modelo associado-dependente adotado pelo Brasil. Tanto que, para implementar a reforma, o Brasil realiza acordos entre o MEC e a United States Agency for International Development (USAID) e passa a receber apoio técnico e financeiro, mas sempre condicionado aos interesses norte-americanos (SIQUEIRA, 2006).

Diante desse quadro em que as políticas educacionais passaram a ser reestruturadas, a concepção dos processos de ensino e aprendizagem também se modificou. Em linhas gerais, podemos destacar algumas diferenças entre a Pedagogia Tradicional, Nova e Tecnicista, de acordo com Saviani (2013, p. 382):

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professo-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Evidente que o tecnicismo educacional não vigoraria unânime e sem críticas. A oposição às políticas de cunho produtivista ganhou força a partir da segunda metade da década de 1970, embora ainda fossem referências da política educacional (SAVIANI, 2013). Esse movimento de críticas também foi observado no âmbito da Psicologia, principalmente relacionado à formação dos psicólogos, considerada tecnicista e voltada a um modelo de atuação adaptacionista (PATTO, 1984).

Ao longo da década de 1970 diversos movimentos revolucionários lutaram pela transformação da sociedade, e elaboraram críticas ao sistema capitalista e às reformas políticas que estavam sendo implantadas, que assolavam a classe trabalhadora. Na educação, ainda que predominasse a tendência tecnicista, surgiram estudos direcionados a fazer a crítica à educação que vigorava, evidenciando as reais funções das políticas educacionais, que eram acobertadas pelo discurso político-pedagógico oficial. Essas teorias sobre a educação ficaram conhecidas como crítico-reprodutivistas e fizeram parte do pensamento contra-hegemônico da época (SAVIANI, 2013).

Na próxima seção apresentamos uma discussão sobre o contexto de emersão das correntes críticas da Pedagogia e da Psicologia, bem como suas principais características, destacando a forma como compreendem o processo de ensino e aprendizagem.

### **3.4 Democratização do país e as teorias contra-hegemônicas**

Para compreendermos a finalidade das teorias contra-hegemônicas, ou seja, aquelas que buscam atender os interesses da classe trabalhadora para sua máxima humanização e emancipação, tanto na Pedagogia quanto na Psicologia, é necessário traçarmos um panorama geral da situação econômica e política do país na década de 1980, período em que estas ganham maior visibilidade.

Com a crise de encerramento do milagre econômico, bem como com a forte repressão exercida pelos governos militares em meio à sua decadência, o final da década de 1970 e início

de 1980 foi palco de lutas e movimentos populares que visavam à abertura democrática da sociedade.

Como resposta à grave crise econômica que atravessava o país, inicia-se um processo de introdução de políticas de cunho neoliberal. Esse período de abertura democrática foi bastante instável economicamente. Segundo Soares (2002) ao final dos anos de 1980, na tentativa de recuperar a economia já haviam sido lançados:

[...] oito planos de estabilização monetária, quatro diferentes moedas (uma a cada trinta /meses), onze índices de cálculo inflacionário, cinco congelamentos de preços e salários, catorze políticas salariais, dezoito modificações nas regras de câmbio, cinquenta e quatro alterações nas regras de controle de preços, vinte e uma propostas de negociação da dívida externa e dezenove decretos sobre a autoridade fiscal (SOARES, 2002, p. 36).

Esse foi o cenário que, apesar de caótico, inspirou uma grande produção teórica em várias áreas do conhecimento, talvez pela sensação de liberdade causada pela queda da censura, e pela necessidade de encontrar respostas às problemáticas que se colocavam naquele momento. No campo da educação, a tarefa colocada era a de formular teorias que se contrapusessem às pedagogias oficiais, ou seja, que fossem contra-hegemônicas, colocando-se a favor da classe dominada (SAVIANI, 2013).

Uma das correntes teóricas que inspiraram as discussões sobre a educação nesse momento histórico ficou conhecida como crítico-reprodutivista e fez parte do pensamento contra-hegemônico da época:

[...] trata-se de uma tendência crítica porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é *reprodutivista* porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes (SAVIANI, 2013, p. 393. Grifos do autor)

É importante ressaltar, tal qual aponta Saviani (2013), que não é intenção das teorias crítico-reprodutivistas elaborar uma teoria da educação, ou seja, não são consideradas pedagogias, pois não possuem o objetivo de formular diretrizes que orientem a atividade educativa. Elas são teorias sobre a educação, na medida em que analisam sua relação com a sociedade de forma crítica, ainda que contenham um caráter mecanicista, pois não consideram a sociedade capitalista como suscetível a transformações, já que não reconhecem o movimento contraditório inerente a ela. São, portanto, teorias não dialéticas e a-históricas (SAVIANI, 2013).

Deste movimento crítico no campo teórico, surgiram as propostas pedagógicas consideradas contra-hegemônicas, por proporem uma orientação transformadora da prática educativa. Ressalta-se que essas teorias guardavam uma heterogeneidade e, até mesmo, uma certa ambiguidade. Como aponta Saviani (2013) as propostas transitavam entre concepções pautadas em modelos liberais-progressistas até radicais anarquistas, com orientações fundamentadas no marxismo e concepções libertadoras, que podem ser classificadas em duas tendências principais:

A primeira tendência inspirava-se principalmente na concepção libertadora formulada e difundida por Paulo Freire, estando próxima da Igreja em afinidade com a *teologia da libertação* e secundariamente nas ideias libertárias constitutivas da tradição anarquista [...] A segunda tendência [...] aglutinou representantes cuja orientação teórica predominante se inspirava no marxismo, entendido, porém, com diferentes aproximações: uns mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade; outros se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal (SAVIANI, 2013, p. 415. Grifos do autor).

Em consonância com a segunda tendência encontra-se a Pedagogia Histórico-crítica, inspirada pelo materialismo histórico e dialético e com grande proximidade com a Psicologia Sócio-histórica da escola de Vigotski. Nessa concepção, que é crítica, contudo, não reprodutivista, pois considera a contradição como inerente ao modo capitalista de produção, o que possibilita a sua transformação e superação, a proposta é de um método pedagógico que seja capaz de viabilizar a internalização do conhecimento científico pelos alunos, proporcionando o desenvolvimento do pensamento abstrato mais elevado, visando a máxima humanização e emancipação dos sujeitos. Para tanto, propõe um método que parte da prática social dos sujeitos envolvidos no processo educativo, problematizando as questões decorrentes desta relação, instrumentalizando-os com os conhecimentos teórico-práticos necessários para que o conhecimento se torne um instrumento do pensamento e, portanto, adquira sentido na vida dos alunos (SAVIANI, 2013).

Como explicam Gasparin e Pentenucci (2008, p.4):

Seu método de ensino visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Essa perspectiva vem sendo bastante difundida e permanece produtiva até os dias atuais. Nesse sentido, a consideramos como uma das mais importantes pedagogias contra-



hegemônicas, dado que busca um equilíbrio entre teoria e prática, possibilitando aos alunos uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos elaborados e sistematizados historicamente pela humanidade. Esta teoria nega, desta forma, tanto o essencialismo da vertente tradicional, quanto o espontaneísmo da renovadora, bem como o produtivismo e utilitarismo da tendência tecnicista.

No âmbito da Psicologia também houve um movimento de críticas às formas como esta contribuía com a fundamentação das teorias educacionais hegemônicas. Uma das representantes pioneiras dessa nova vertente crítica da Psicologia Escolar foi Maria Helena Souza Patto (1984). Sua tarefa foi apontar as consequências de uma atuação adaptacionista do psicólogo escolar, que acentuava as diferenças de classe e contribuía para manutenção do *status quo*. Essas práticas eram permeadas por concepções ideologicamente afinadas com o pensamento liberal, segundo o qual o individualismo, a crença nas diferenças individuais, que justificavam a marginalização de alguns, a definição de normal e patológico em uma perspectiva biologizante, a meritocracia e a crença na escola como lócus de promoção da igualdade entre os homens, eram alguns de seus desdobramentos.

A questão ético-política, orientada por um posicionamento materialista histórico e dialético de compreensão de mundo, direcionou outros grupos no âmbito da Psicologia a questionarem as vertentes funcionalistas e positivistas, que se mostravam incapazes de compreender a complexidade humana como dialeticamente determinada pelo contexto histórico-social.

Dentre esses grupos, que objetivou realizar as críticas aos modelos adaptacionistas tradicionais da Psicologia, houve o que se convencionou chamar de Escola de São Paulo. Suas produções teóricas eram diversas, porém, marcadas pelo compromisso de transformação social e apoiadas no método materialista histórico e dialético (CARVALHO e SOUZA, 2010).

Uma das principais representantes desta escola, Silvia Lane, ao afirmar que “toda psicologia é social” (LANE, 1989, p.19), contribuiu para construção de uma nova Psicologia, calcada na concepção de homem enquanto sujeito da história que, ao transformar o mundo que o cerca, transforma a si mesmo. Com isso, propõe que se considere a inter-relação infra e superestrutural da sociedade para analisar os comportamentos humanos que, sendo mediados pelas instituições sociais, reproduzem a ideologia dominante. Este fato, se considerado, contribuiria para o questionamento da naturalização e universalização dos comportamentos, incentivados pela tradição positivista e biológica da ciência psicológica (LANE, 1989).

Assim, era necessária a construção de uma nova Psicologia para a Educação, não mais calcada no reducionismo biológico e positivista, mas que compreendesse o homem concreto,

como resultado de uma totalidade histórico-social. Não por acaso as obras de Vigotski começam a chegar no Brasil na década de 1980 e, ainda que seu conteúdo estivesse, em parte, deturpado pelas traduções norte-americanas, como analisado por Prestes (2010), influenciaram muitas produções no âmbito da Psicologia e da Educação.

Esse momento histórico foi de suma importância tanto para Educação quanto para Psicologia, pois produziu o questionamento das teorias hegemônicas pautadas em uma visão liberal e positivista, que justificavam as diferenças como decorrentes de fatores individuais e biológicos, e que, conseqüentemente, acabavam gerando a patologização das dificuldades de aprender. Contudo, esse movimento crítico, tanto da Educação quanto da Psicologia, que iniciou na década de 1970 e se intensificou nos anos de 1980, não foi o suficiente para superá-las. Elas continuam presentes, tanto como fundamento de políticas educacionais destinadas à América Latina, quanto como arcabouço teórico que orienta as práticas profissionais no ambiente escolar.

Na próxima seção, pretendemos demonstrar, em linhas gerais, como as teorias que surgem no contexto neoliberal de organização do capitalismo têm contribuído para perpetuação de práticas e concepções que há muito já são problematizadas no âmbito da Psicologia e da Educação.

### **3.5 Neoliberalismo e as teorias do aprender a aprender**

A década de 1990 foi palco de implementação de diversas reformas de orientação neoliberal no país, que vinham se estruturando pelo menos desde os anos 1980, e trouxeram conseqüências tanto econômicas quanto sociais. Não é nosso intento realizar uma análise extensiva dessas reformas, mas apenas apontar como foram determinantes para forma como se organizou a educação escolar no Brasil, e num sentido mais amplo, inspiraram as atuais tendências pedagógicas hegemônicas e fizeram com que o movimento crítico do período anterior perdesse força.

Segundo Soares (2009), as reformas estruturais e, mais especificamente, as educacionais que tem ocorrido nos países ditos em desenvolvimento, possuem uma importância *sine qua non* para manutenção e reprodução do consenso em torno do ideário neoliberal. Nesta empreitada, organismos internacionais estabelecem como condição para obtenção de empréstimos pelos países endividados a adesão às reformas, com destaque ao papel exercido pelo Banco Mundial, que passa a intervir diretamente na formulação da política interna e legislação dos países, garantindo que as reformas estruturais sejam executadas.

Uma das pautas da agenda neoliberal, neste contexto, era a necessidade de expansão da educação básica nos países em desenvolvimento, que teve seu marco na Conferência de Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, e foi proposta e financiada pelos organismos internacionais: Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM). Além disso, contou com a participação de 155 governos de diferentes países (TORRES, 2001).

A partir das diversas Conferências realizadas ao longo da década de 1990 foram produzidos documentos norteadores para implementação das reformas educacionais nos países em desenvolvimento. Cabe ressaltar que, os organismos internacionais, ao ditarem as regras do jogo para educação, também desenvolvem métodos e teorias acerca do trabalho didático e das metodologias que deveriam ser utilizadas.

Um destes importantes documentos que buscavam orientar os rumos da educação mundial foi o relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO, denominado “Educação: Um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998). É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” ganha visibilidade e passa a ser amplamente difundido.

Saviani (2013) aponta a relação desta perspectiva com as ideias pedagógicas escolanovistas:

[...] deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O mais importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2013, p. 431).

Contudo, é importante contextualizar a diferença dos fundamentos pedagógicos do escolanovismo com os da atualidade. Se observarmos o momento histórico em que a Pedagogia Nova se desenvolveu, época de otimismo e de expansão da economia através da crescente industrialização e de aplicação de políticas keynesianas e, portanto, busca do pleno emprego, notaremos que atualmente a situação é outra. Assim, o lema “aprender a aprender” na atual configuração de mundialização da economia, que denota imprevisibilidade do mercado e da diminuição de postos de trabalho, sugere a constante necessidade de atualização do trabalhador, em que o mais importante não seria conhecer (já que o mundo está em rápida transformação,

assim como o conhecimento), mas “aprender a aprender” e ser adaptável às novas exigências que se colocam (SAVIANI, 2013).

Destaca-se que ao longo da década de 1990 essas concepções pautadas no aprender a aprender orientaram a elaboração de documentos oficiais da educação no país, tornando-se, portanto, política de Estado, como observado em um trecho da Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender” (BRASIL, 1997, p. 28).

Ao longo do referido documento nota-se a referência à essa perspectiva, quando inclui uma série de recomendações à escola, embasadas nos considerados quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser (DELORS, 1998)

Por ser parte do discurso oficial, acreditamos que o ideário pedagógico do “aprender a aprender” é determinante para a forma como o trabalho pedagógico será organizado e realizado nas escolas. Assim sendo, também se torna central para compreensão do significado social da aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem no atual momento histórico.

Um dos autores que analisam esse novo enfoque da educação é Newton Duarte (2006), para quem a teoria do “aprender a aprender” é parte do arcabouço teórico da ideologia neoliberal e pós-moderna. O autor argumenta que essa concepção pedagógica se estrutura em quatro posicionamentos valorativos que podem ser assim resumidos:

[...] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. [...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. [...] a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. [...] a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses (DUARTE, 2001, p. 36-37).

Como cimento ideológico da chamada “pedagogia do aprender a aprender”, encontra-se o pensamento pós-moderno, que entende o conhecimento como sendo produto da negociação entre os homens, não havendo, desta forma, verdades definitivas, pois elas estão em constante mudança. Daí a ênfase no método de aprender em detrimento do conteúdo: já que a verdade é

relativa e volátil, cabe ao aluno ser hábil para lidar com este mundo em rápida transformação. Por isso, na educação, a ênfase recai para a análise de como a criança constrói seu próprio aprendizado, como aprende a aprender.

Observa-se que os fundamentos psicológicos subjacentes à essa pedagogia podem ser encontrados nos postulados piagetianos sobre a construção do conhecimento, como constatado por Duarte (2006). Conceitos fundantes da teoria de Piaget como assimilação, acomodação, equilíbrio, interação e adaptação, demonstram sua proximidade com a teoria do “aprender a aprender”: o objetivo da educação é o de preparar o indivíduo para que este desenvolva estruturas cognitivas que o permitam adaptar-se ao meio que está em constante mudança (DUARTE, 2006).

Outro ponto analisado por Duarte (2006) e que merece ser destacado é a tentativa de distorção de várias das teorizações de Vigotski sobre o aprendizado por autores construtivistas, que buscam desvincular o autor de sua base filosófica marxista, associando-o à perspectiva culturalista e subjetivista.

A compreensão de Vigotski (bem como dos demais autores da vertente sócio-histórica) sobre o processo de aprendizagem difere radicalmente da teoria de Piaget, sendo inconciliáveis. O modelo piagetiano, que tem seus fundamentos na biologia, parte do princípio de que o processo de construção do conhecimento (o qual exige o desenvolvimento de estruturas mentais, que são orgânicas e específicas para o ato de conhecer) ocorre na interação com meio físico e social. Assim, o sujeito é ativo na medida em que busca se adaptar ao meio através do mecanismo de equilibração. Já a teoria sócio-histórica compreende a aprendizagem como propulsora do desenvolvimento, pois na medida em que a criança internaliza o conhecimento através de sua atividade no mundo, desenvolve as funções psicológicas relacionadas a ele, o que a possibilita expandir suas formas de ação. O sujeito, nessa perspectiva, também é ativo, mas não como forma de adaptação biológica:

A diferença no processo de adaptação, no sentido em que esse termo é empregado para os animais, e o processo de apropriação é o seguinte: a adaptação biológica é um processo de *modificação* das faculdades e caracteres específicos do sujeito e do seu comportamento inato, modificação provocada pelas exigências do meio. A apropriação é um processo que tem por resultado a *reprodução* pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao *indivíduo* das aquisições do desenvolvimento da *espécie* (LEONTIEV, 2004, p. 340).

Nesse contexto, a criança não se adapta ao mundo dos objetos produzido historicamente pelos homens, mas apropria-se dele e, ao apropriar-se, desenvolve estruturas tipicamente

humanas. Ou seja, a criança só adquirirá as aptidões exclusivas dos homens, que são resultado do desenvolvimento ontogenético, no intercâmbio com outros homens.

Além disso, Vigotski (2001) procurou desenvolver sua Psicologia visando a superar as perspectivas tradicionais de sua época, dentre as quais a piagetiana, que compreendia o desenvolvimento infantil como um processo parcialmente espontâneo, pois vinculado ao plano biológico, sem enfatizar a essência eminentemente social de sua natureza, apesar de a reconhecer como um de seus aspectos. Para tanto, partiu do princípio metodológico da teoria marxista de que “a anatomia do homem é a chave para anatomia do macaco” (MARX apud DUARTE, 2003, p. 39), ou seja, de que devemos buscar no mais complexo a explicação para o mais simples (e não o contrário), invertendo a rota de investigação do desenvolvimento humano utilizado por Piaget: o estudo do adulto passou a ser chave para a compreensão da criança.

Observa-se que as pedagogias contemporâneas, inspiradas pela perspectiva do aprender a aprender, se baseiam em uma concepção adaptativa de educação, onde o importante na relação pedagógica é que o professor contribua para o desenvolvimento no aluno da habilidade de buscar o conhecimento por seus próprios meios. Isso seria necessário dado à instabilidade das condições econômicas atuais. Assim, quem melhor se adaptar aos novos tempos, demonstrando a habilidade de aprender a aprender, garantirá a sua sobrevivência na era do desemprego estrutural.

Por isso acreditamos na falácia dessas concepções. Por partirmos de uma perspectiva crítica, onde não há possibilidade de emancipação humana sob a égide do modo de produção capitalista, entendemos que não cabe à educação escolar adaptar os sujeitos às condições alienantes a que estão submetidos, mas instrumentalizá-los com o conhecimento necessário para que construam outras formas de sociabilidade. Nesse sentido, compreendemos que essas pedagogias apenas visam a atender às necessidades postas pelo mercado e aos ditames neoliberais, contribuindo para a adaptação acrítica dos indivíduos à sociedade que, não se percebendo como sujeitos-históricos, são facilmente manipulados e dominados, não questionando as condições de exploração a que estão submetidos e, até mesmo, aceitando as desigualdades sociais como naturais, justificadas no discurso meritocrático.

É evidente que consideramos que a capacidade de autonomia e iniciativa do aluno sejam fundamentais no processo educativo, contudo, não descartamos a importância da transmissão do conhecimento sistematizado pela humanidade, trabalho este exercido pelo professor. Nota-se que o trabalho docente nas perspectivas pedagógicas atuais, como na pedagogia das competências e na do professor reflexivo, assume um caráter prático-reflexivo e acreditamos que esteja contribuindo para uma descaracterização da atividade de magistério. Nesse contexto,

não cabe ao professor ensinar um conteúdo, mas refletir sobre sua prática, estimulando nos alunos o gosto pela pesquisa, para que desenvolvam a competência de buscar o conhecimento por si.

Prado (2009) aponta que atualmente há um equívoco acerca da função docente, pautado numa concepção distorcida do princípio freireano de que “ninguém educa ninguém, mas todos se educam em comunhão”. As pedagogias do aprender a aprender (dentre as quais se incluem a do professor reflexivo, professor pesquisador, pedagogia de projetos, construtivismo, entre outros), ao enfatizar a aprendizagem que ocorre por meio de vivências, de prática social, acaba desvalorizando o fato de que o professor deva ter um conhecimento superior ao do aluno, pois deve ter algo a transmitir. A autora explica:

Educadores e educandos são iguais no que diz respeito aos seus direitos e deveres enquanto membros de uma sociedade, também são iguais enquanto portadores de cultura, compreendida como o conjunto de suas crenças e valores, neste sentido, ambos se educam. Entretanto, colocá-los em posição de igualdade enquanto domínio do saber sistematizado pela humanidade constitui-se mais uma forma de alienação, isto porque, como uma pessoa pode ensinar a outra aquilo que não sabe? É preciso assumir, sem temer as críticas, que não é qualquer pessoa que pode ser professor (PRADO, 2009, p. 126).

Nesse sentido, para exercer a docência, ou seja, ensinar, é preciso conhecer mais sobre um assunto do que o de a quem se pretende ensiná-lo. No entanto, atualmente, o que se prioriza no trabalho educativo é que o professor auxilie o aluno a construir seu próprio conhecimento, numa errônea ideia de que é possível construir conhecimento sem antes ter se apropriado do que já foi produzido e sistematizado em termos de saber científico.

Somando-se ao esvaziamento de conteúdo que sofre a educação escolar pública a partir das reformas educacionais (porque é nessa escola que os fundamentos da Pedagogia do aprender a aprender são difundidos), à flexibilização dos currículos e a descaracterização do trabalho do professor, encontra-se a tendência de depositar no indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar.

Ora, se a necessidade é que o aluno adquira a competência de aprender a buscar o conhecimento por si e seja adaptável a um mundo em rápida transformação, sua capacidade cognitiva será, então, foco de atenção. Nesse sentido, quando um aluno fracassa em seu processo de aprendizagem as explicações serão voltadas para o âmbito do indivíduo, resultando na biologização e psicologização das dificuldades de aprender.

Face ao exposto, entendemos que a manutenção e até mesmo o crescimento da valorização dos aspectos psicológicos, biológicos e neurológicos no processo educativo na atualidade pode ser relacionada a múltiplos fatores, dentre os quais destacamos: 1) o avanço

das pesquisas nas áreas de genética, neurologia e neuropsicologia, acompanhado do desenvolvimento de recursos tecnológicos para diagnósticos médicos; 2) expansão da ideologia neoliberal, que desvia a centralidade da análise das condições macroestruturais para as microestruturais na compreensão dos fenômenos educativos; 3) difusão das chamadas pedagogias do aprender a aprender que, como vimos, valoriza sobremaneira os aspectos subjetivos no processo educativo; 4) as reformas educacionais empreendidas no país, que são fundamentadas nos princípios contidos nas pedagogias do aprender a aprender, e resultaram em políticas de Estado que, dentre seus muitos desdobramentos, acabaram determinando a forma como é organizado o trabalho na escola; 5) formação aligeirada dos professores (também resultado das reformas educacionais e expansão das teorias que desvalorizam a atividade de ensinar); entre outros.

A partir das discussões empreendidas até o momento, através de pesquisa bibliográfica, pudemos apreender o movimento da história, que não se faz de forma linear, mas repleto de avanços e retrocessos, sempre mediados pelos conflitos de interesses entre os grupos hegemônicos e os dominados. Essa tarefa nos possibilitou a compreensão dos determinantes históricos e sociais que dialeticamente medeiam a produção de teorias e conceitos considerados necessários para formação de professores no Brasil, particularmente aqueles sobre o processo de aprendizagem.

O próximo passo desta investigação é apresentarmos as discussões referentes a outra etapa da pesquisa bibliográfica, na qual recuperamos a construção teórica das duas teorias psicológicas mais utilizadas nos cursos de formação inicial de professores: a teoria psicológica Sócio-Histórica de Vigotski e a Epistemologia Genética de Jean Piaget. O intuito é analisar as determinações históricas sob as quais foram elaborados os conceitos de cada uma dessas duas teorias sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento.



#### **4 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM SEGUNDO A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA**

---

Entende-se que a educação é uma prática social, uma atividade humana que ocorre nos múltiplos espaços da sociedade, sempre em articulação com os interesses econômicos, políticos e culturais dos grupos ou classes sociais. É por meio da educação que uma sociedade transmite a sua cultura e muito do conhecimento historicamente acumulado por ela aos seus membros. Na atualidade, a escola é a instituição responsável por esta tarefa de promoção da interiorização dos conhecimentos produzidos pela humanidade de forma sistematizada e organizada.

Foi no contexto em que houve a necessidade de sistematização dos conteúdos escolares e estabelecido um tempo para que este aprendizado ocorresse que surgiram os questionamentos sobre a aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem. Como um aluno passa de um conhecimento para outro maior? Por que uns aprendem mais rapidamente que outros e até mesmo por que alguns não conseguem aprender determinados conteúdos escolares?

Diversos autores em diferentes perspectivas teóricas da Psicologia se debruçaram sobre esses questionamentos e acabaram embasando as teorias pedagógicas, fundamentando suas explicações sobre a relação entre ensino e aprendizagem. Como não é o objetivo desta pesquisa a análise das várias perspectivas teóricas que buscam explicar os processos de aprendizagem, o que seria uma tarefa bastante complexa e ampla para o espaço de uma tese de doutoramento, mas apreender os sentidos construídos por acadêmicos de cursos de Pedagogia sobre os conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem, limitamo-nos aqui a apresentar como esses conceitos são explicados segundo as perspectivas sócio-histórica da escola de Vigotski e interacionista de Jean Piaget. Essa delimitação ocorreu por serem as vertentes mais presentes nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFT e da USP, locus deste estudo, o que nos indica que são consideradas como conhecimento psicológico necessário para formação de professores. Além disso, são frequentemente mal interpretadas e, por isso, também são, muitas vezes, associadas, como se fossem complementares, o que acaba distorcendo seus conceitos.

Com isso, pretendemos, em um primeiro momento, destacar as contribuições da teoria sócio-histórica para compreensão do processo de aprendizagem, enfatizando seu caráter de promoção do desenvolvimento psicológico. Para tanto, objetivamos explicitar como se formam os conceitos, frisando a importância do ensino sistematizado nesse processo, fundamentalmente para o desenvolvimento dos conceitos científicos. Na segunda seção, visamos a apresentar uma discussão acerca do conceito de construção do conhecimento segundo a Epistemologia

Genética de Jean Piaget, bem como da relação entre desenvolvimento e aprendizagem para esta vertente. Finalizamos, desta forma, com a discussão acerca das apropriações indevidas da teoria piagetiana pelo discurso educacional através do construtivismo e suas consequências para educação pública do país.

#### **4.1 Psicologia sócio-histórica e a questão da aprendizagem escolar**

A vertente da Psicologia conhecida como sócio-histórica, fundamentada pelo método materialista histórico e dialético marxista-leninista, desenvolveu-se e estruturou-se na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), num período bastante conturbado da história daquela região, que atravessava uma revolução socialista. Os autores desta escola psicológica buscaram construir uma nova Psicologia para um novo homem, este que deveria ser formado para viver e atuar em uma nova organização societária: a socialista. São muitos os pesquisadores que produziram conhecimento neste contexto tanto no campo da Psicologia quanto da Educação, dentre os quais tomaremos como referenciais para esta apresentação os três principais expoentes: Vigotski, conhecido como o fundador da Psicologia sócio-histórica, Luria e Leontiev, que juntos com Vigotski formaram um grupo de trabalho conhecido como *troika*. Além destes, também consideramos os estudos mais recentes que partem dos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia sócio-histórica, principalmente os desenvolvidos no Brasil.

Antes de iniciarmos nossa exposição é importante ressaltar a polêmica que há em torno das traduções das obras de Vigotski, pois isto implica diretamente na análise do fenômeno a que nos propusemos investigar, a saber: a internalização dos conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem por acadêmicos de cursos de Pedagogia.

A primeira observação a ser feita é sobre a forma como as obras de Vigotski chegaram ao Brasil, que segundo Prestes (2010), foram via traduções norte-americanas por volta da década de 1980. Esse fato acabou prejudicando a interpretação de sua teoria no contexto brasileiro, pois seus textos acabaram sofrendo uma série de cortes por seus tradutores estadunidenses com a argumentação de que o estilo de Vigotski era muito complexo e por isso o texto deveria ser condensado. Se analisarmos o contexto histórico de tradução destas obras, marcado pela Guerra Fria, fica evidente que havia uma questão ideológica por trás destes cortes, que ocorrem justamente na fundamentação marxista destas (PRESTES, 2010).

Como vimos discutindo ao longo deste trabalho, a Psicologia sócio-histórica se fundamenta no materialismo histórico e dialético como método para o conhecimento da

realidade, e por ser a base sobre a qual toda a teoria foi construída, não pode ser excluída ou considerada pouco relevante para sua compreensão, sob pena de distorcê-la em sua essência. É o que vem ocorrendo em muitas publicações que, a partir da supressão do fundamento teórico metodológico marxista da teoria psicológica vigotskiana, tentam associá-la a uma perspectiva construtivista (DUARTE, 2006). Ao longo deste capítulo procuraremos demonstrar a impossibilidade de conciliação destas.

Outro ponto que deve ser destacado é sobre as traduções de algumas palavras. Segundo pesquisa desenvolvida por Prestes (2010) as palavras *obutchenie* e *obutchatsia* que aparecem como aprendizagem e aprender na maioria das traduções brasileiras teriam como significados mais próximos os de instrução e instruir-se, respectivamente. Outra tradução inadequada averiguada pela autora é a do conceito Zona de Desenvolvimento Proximal ou Imediato, o qual teria como melhor tradução o termo Zona de Desenvolvimento Iminente. Ao utilizar a terminologia proposta pela autora, é possível considerar a instrução como uma atividade que pode ou não promover o desenvolvimento, que dependerá da colaboração de pares (PRESTES, 2010).

Nesse sentido, estamos cientes de que as interpretações que fizermos das traduções as quais temos acesso pode ficar prejudicada se não houver o devido zelo. A partir das contribuições de Prestes (2010) para compreensão do real significado de algumas palavras dos textos de Vigotski, que acabam modificando o sentido de algumas categorias, tomamos o cuidado de utilizar as obras traduzidas para o português com menos prejuízos, ainda que cientes dos problemas.

Feitas essas primeiras considerações acerca das questões referentes às traduções da obra de Vigotski para o português, passaremos a apresentação de como ocorre a formação de conceitos para esta perspectiva, demonstrando porque o processo de aprendizagem é compreendido como o fator motriz do desenvolvimento psicológico.

#### ***4.1.1 Aprendizagem, desenvolvimento e formação de conceitos***

“[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p.114).

Iniciamos com essa frase de Vigotski que demonstra a ênfase que dava à organização do ensino como forma de promover o desenvolvimento psicológico. Assim, para a perspectiva sócio-histórica, ao aprender a criança se desenvolve, pois o aprendizado promove o desenvolvimento.

Como dito anteriormente, de acordo com Prestes (2010), o significado da palavra *obutchenie*, traduzido como aprendizagem para o português, significa, em verdade, instrução. Contudo, é importante esclarecer que, neste caso, a palavra instrução não se refere à transmissão direta do conhecimento, mas à atividade-guia, atividade que gera conhecimento e, portanto, promove o desenvolvimento. Esse conceito reflete um princípio da teoria sócio-histórica, segundo o qual o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da atividade do sujeito em seu meio físico e social que, ao transformá-lo, transforma a si mesmo. Então, a aprendizagem implica uma ação mediada pelos signos culturais que, ao serem internalizados e apropriados, se tornam instrumentos do pensamento e orientam a atividade do sujeito no mundo.

O processo de internalização é, segundo Vigotski (2010), o caminho pelo qual o desenvolvimento psíquico do homem ocorre. Em um movimento que parte do intersíquico para o intrapsíquico, o homem se apropria dos conceitos e signos produzidos socialmente, e assim desenvolve as funções psicológicas superiores. As características exclusivas dos seres humanos como a linguagem e o pensamento lógico são, portanto, construções históricas e sociais e não dependem unicamente das condições biológicas.

Nesse sentido, o homem é capaz de superar as características dadas filogeneticamente através do seu desenvolvimento ontogenético, conforme explica Leontiev (2004, p. 175):

Durante o processo do seu desenvolvimento ontogênico, o homem realiza necessariamente as aquisições da sua espécie, entre outras acumuladas ao longo da era sócio-histórica. Todavia as aquisições do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade acumulam-se e fixam-se sob uma forma radicalmente diferente da forma biológica sob a qual se acumulam e fixam as propriedades formadas filogeneticamente. Por consequência, a transmissão das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade pode tomar formas muito diferentes segundo os indivíduos.

Por isso, a aprendizagem não ocorre espontaneamente, segundo as leis biológicas, mas através de um processo de apropriação das formas culturais, que são social e historicamente constituídas. É deste modo que o homem se torna único e adquire particularidades diversas, a depender do contexto e do momento histórico de sua existência. Somos produtos de um meio que produzimos.

Para Vigotski existe uma unidade entre mente e corpo assim como com o contexto social, histórico e cultural, o que significa que a estrutura psicológica da criança sempre refletirá sua relação com a materialidade da qual faz parte. Como aponta Chaiklin (2011), Vigotski pretendeu “compreender o desenvolvimento como um processo que é caracterizado pela unidade dos aspectos materiais e mentais, uma unidade do social e do pessoal ao longo da

ascensão da criança a novos estágios do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1982, p.190 apud CHAIKLIN, 2011, p. 664).

Assim, para a compreensão de como ocorrem mudanças qualitativas na estrutura psicológica da criança ao longo de seu desenvolvimento, o ponto de partida deve ser a análise da relação da criança com seu ambiente, que ele chama de situação social de desenvolvimento. Segundo Vigotski (1998b, p.197 apud CHAIKLIN, 2011, p. 665. Grifos do autor): “Cada período etário tem uma *nova formação* central característica, relativa a quais funções psicológicas se desenvolvem”. E explica:

Essa nova formação é organizada na situação social de desenvolvimento por uma contradição básica entre as capacidades atuais da criança (que se manifestam nas funções psicológicas verdadeiramente desenvolvidas), as necessidades e desejos das crianças e as demandas e possibilidades do ambiente. Ao tentar superar essa contradição (de forma a poder realizar sua atividade), a criança se engaja em diferentes tarefas concretas e específicas interações, que podem resultar na formação de novas funções ou no enriquecimento de funções já existentes. A nova formação central produzida em um dado período etário é consequência das interações da criança na situação social de desenvolvimento, envolvendo funções psicológicas relevantes que ainda não amadureceram (CHAIKLIN, 2011, p. 665).

A partir da atividade-guia, dos desafios postos pelo meio, a criança tem a possibilidade de desenvolver as funções psicológicas necessárias para realização daquela atividade. Isso ocorre, principalmente, através do processo de internalização, que, como dito anteriormente, consiste na transformação de uma atividade externa em interna: o intersíquico se torna intrapsíquico. É desta maneira que o homem se apropria dos instrumentos de mediação fornecidos pela cultura que passam a orientar sua atividade no meio.

Disso depreende-se a importância que o ensino tem para esta teoria: ele promove o desenvolvimento e o surgimento, principalmente, das funções psicológicas superiores, que são eminentemente sociais, tais como a linguagem oral e escrita, possibilitando também a sua decodificação através da leitura e interpretação do que se lê e do que se ouve, por exemplo. Nesse sentido, a escola, por ser um espaço onde o conteúdo historicamente produzido pela humanidade foi sistematizado para o ensino, torna-se locus de humanização dos sujeitos.

Com isso, nota-se a estreita relação entre desenvolvimento e aprendizagem, evidenciando-se o papel da educação escolar neste processo. Vigotski (2004) em seus estudos sobre formação de conceitos, aponta a importância da escola para o desenvolvimento dos conceitos científicos no pensamento, mas alerta que estes não surgem de um campo desconhecido. A criança ingressa na escola munida de conceitos que aprendeu espontaneamente em seu cotidiano. Estes conceitos (científicos e espontâneos), apesar de se desenvolverem de forma relativamente oposta (os primeiros partem da abstração para o

concreto e os segundos do concreto para o campo abstrato), estão internamente interligados de maneira mais profunda. Isso porque: “[...] o próprio desenvolvimento dos conceitos espontâneos deve atingir certo nível, criar premissas no desenvolvimento mental para que a assimilação dos conceitos científicos se torne inteiramente possível para a criança” (VIGOTSKI, 2004, p. 528).

Logo, para que os conceitos espontâneos se estruturam enquanto conceitos científicos é necessário que haja um ensino sistematizado. Por outro lado, sem os conhecimentos adquiridos espontaneamente, no contexto cotidiano da criança, os conceitos científicos seriam formados de maneira mecânica, memorizada. Por exemplo, a criança aprende noções de matemática antes mesmo de seu ingresso na escola, como quando aprende a contar balas em uma situação em que seu irmão ganha uma quantidade maior delas. Assim, quando se depara com o conhecimento sistematizado oferecido pela educação escolar, já possui um conhecimento prévio, adquirido em seu cotidiano, que será a base sob a qual a formação de conceitos científicos se edificará.

Para Vigotski (2010) os conceitos são significados que, por sua vez, são sinônimos de generalização e tem estreita relação com o pensamento. Deste modo, a origem dos conceitos encontra-se na palavra internalizada que, transformada em signo mediador, passa a orientar as funções mentais superiores. Por isso, Vigotski (2010) atribui ao significado da palavra a característica de ser um fenômeno do pensamento, pois expressa a representação da realidade sociocultural na consciência de modo absolutamente original. Portanto, os conceitos estão relacionados com o contexto, com a cultura, e são compostos por estruturas complexas e mutáveis, sendo construídos, não por associação ou assimilação, mas através de um ato do pensamento.

O processo de formação de conceitos é irreduzível às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, às tendências determinantes, embora todas essas funções sejam participantes obrigatórias da síntese complexa que, em realidade, é o processo de formação dos conceitos. Como mostra a investigação, a questão central desse processo é o emprego funcional do signo e da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente (VIGOTSKI, 2010, p. 169).

A palavra, então, assume um papel indispensável na formação de conceitos através de seu uso funcional, com significado, possibilitando uma transformação intelectual. Segundo Vigotski (2010), os processos psicológicos que possibilitam o desenvolvimento conceitual começam a ser constituídos já nos primeiros anos de vida da criança. Contudo, sua plenitude ocorre no limiar entre a infância e a adolescência, período em que as funções psicológicas

elementares passam a integrar uma nova estrutura, “como parte subordinada de um todo complexo” (p. 172).

Para compreender o processo de formação de conceitos, Vigotski (2010) realizou estudos experimentais com mais de trezentas pessoas, entre crianças, adolescentes e adultos, incluindo sujeitos com distúrbios patológicos das atividades intelectuais e da linguagem. Para tanto, utilizou um método criado por seu colaborador Sákharov, que eles chamaram de método funcional de dupla estimulação, pois seu fundamento era a utilização de duas séries de estímulos para investigar o desenvolvimento e a atividade das funções psicológicas superiores: “uma desempenha a função de objeto da atividade do sujeito experimental, a outra, a função dos signos através dos quais essa atividade se organiza” (VIGOTSKI, 2010, p.164).

Dentre as conclusões obtidas por Vigotski (2010) resultantes deste estudo está a constatação de que o processo de formação de conceitos representa um novo tipo de atividade, que difere da elaboração de habilidades, ainda que seja a mais complexa. Sua característica principal é a passagem de processos intelectuais imediatos a operações mediadas por leis. Nesse sentido, a diferença entre o intelecto da criança e do adolescente não se reduz exclusivamente ao número de vínculos, como propunha Thorndike (VIGOTSKI, 2010, 2004), mas são resultantes de neoformações qualitativas.

Esse processo, segundo Vigotski (2010) é constituído por três estágios básicos: o de pensamento sincrético, de pensamento por complexos e de pensamento conceitual, que se subdividem em diversas fases. O primeiro deles, que se manifesta com mais frequência nas crianças de idade pré-escolar, se caracteriza pelo pensamento sincrético, onde o significado da palavra é composto por um amontoado de objetos de forma desorganizada, que nas representações e percepções da criança, constituem uma espécie de imagem mista, não estando relacionado a um aspecto constante dos objetos. Nesta fase, os significados atribuídos pelas crianças às palavras diferem dos estabelecidos pelos adultos, ainda que possam coincidir em alguns casos, principalmente quando se trata de objetos concretos da realidade da qual faz parte a criança. Isso porque o processo de significação das palavras nas crianças nesta etapa são produtos de uma mistura sincrética de imagens, sem fundamento interno suficiente e sem relação entre as partes que o constituem, com a predominância do estabelecimento de nexos subjetivos em detrimento dos objetivos na construção de significados.

Este primeiro estágio da formação de conceitos é composto por três fases: a primeira delas é caracterizada pela escolha ao acaso dos novos objetos, que coincide com o período de provas e erros no pensamento infantil. Assim, a criança realiza alguns testes que se substituem mutuamente à medida que se constata que estão errados. Na segunda fase, a criança ainda é

guiada pelos vínculos subjetivos percebidos nos objetos, agrupando-os através de um significado comum apenas pela semelhança sugerida. Um exemplo é quando a criança nomeia de cachorro uma vaca, ao vê-la pela primeira vez. A semelhança entre os animais que possuem quatro patas e rabo é o suficiente para atribuir-lhes o mesmo significado, pois esse processo é regido pelas leis da percepção do campo visual, puramente sincréticas. Na terceira fase de desenvolvimento de conceitos, concluindo este primeiro estágio e inaugurando o segundo, a criança já é capaz de atribuir um único significado aos representantes dos diversos grupos, resultado dos elementos extraídos destes pela criança nos estágios anteriores. Com isso, a imagem sincrética, que equivale ao conceito, se torna mais complexa, ainda que os elementos que a compõe continuem sem relação interna entre si, como nas fases anteriores (VIGOTSKI, 2010).

O segundo estágio de desenvolvimento de conceitos, denominado por Vigotski (2010) de formação de complexos, caracteriza-se pela construção de vínculos objetivos que efetivamente existem entre os objetos, unificando objetos homogêneos em um grupo comum. Para tanto, é necessário que a criança já tenha superado até certo ponto o seu egocentrismo, sendo capaz de diferenciar o que é fruto de suas próprias impressões e o que é do âmbito das relações entre os objetos. Ainda que o pensamento por complexos seja coerente e objetivo, ele se difere do pensamento conceitual, que só será atingido na puberdade:

Como um conceito, o complexo é a generalização ou a unificação de objetos heterogêneos concretos. Mas o vínculo através do qual se constrói essa generalização pode ser do tipo mais variado. Qualquer vínculo pode levar à inclusão de um dado elemento no complexo, bastando apenas que ele exista, e nisto consiste o próprio traço característico da construção do complexo. Como o conceito se baseia em vínculos do mesmo tipo, logicamente idênticos entre si, o complexo se baseia nos vínculos fatuais mais diversos, frequentemente sem nada em comum entre si. No conceito, os objetos estão generalizados por um traço, no complexo, pelos fundamentos fatuais mais diversos. Por isso, no conceito se refletem um vínculo essencial e uniforme e uma relação entre os objetos; no complexo, um vínculo concreto, fatural e fortuito (VIGOTSKI, 2010, p. 180-181).

Disso depreende-se que o pensamento por complexos está relacionado à experiência imediata, concreta e fatural, diferenciando-se do pensamento conceitual, que se situa no âmbito lógico-abstrato. Por isso, os conceitos só serão plenamente desenvolvidos na adolescência, período em que este tipo de pensamento se consolida, libertando-se da dependência da experiência imediata.

Vigotski (2010) observou cinco fases básicas da etapa do pensamento por complexos, que abordaremos sucintamente, já que nosso foco é o desenvolvimento de conceito, e estas representam apenas as vias genéticas que conduzem a ele. Assim, a primeira fase é chamada de



complexo de tipo associativo, na qual a criança estabelece qualquer vínculo associativo a qualquer uma das características por ela observadas no objeto, ou seja, o vínculo é necessariamente concreto. Nesta fase, as palavras são relacionadas sempre ao complexo a que estão vinculadas, deixando de ser denominações de objetos isolados e passando a nomear famílias. Na segunda fase, a criança agrupa objetos diferentes, segundo seus traços de complementação funcional, que são estabelecidos na experiência prática, direta e efetiva da criança. Aqui a associação ocorre por contraste, unificando os diferentes traços dos objetos, formando uma espécie de coleção. A terceira fase que compõe a etapa de formação por complexos é nomeada por Vigotski (2010) de complexo em cadeia, que possui como principal característica a ausência de um centro estrutural do complexo. Assim, um elemento pode diferir de um terceiro, mas ter um traço em comum com um segundo. Da mesma forma, o terceiro, ainda que sem algo em comum com o primeiro, vincula-se a ele por seus traços semelhantes aos do segundo. Logo, para pertencer a um complexo é preciso que seus elementos estejam aglutinados, estabelecendo aproximações fatuais entre elementos particulares, a fim de formarem o vínculo. Este é formado, frequentemente, por uma vaga impressão de semelhança e identidade entre os elementos. Com isso, surge a quarta fase do desenvolvimento do pensamento por complexos, chamada de complexo difuso. Sua principal característica são as generalizações realizadas pela criança de forma difusa, onde os vínculos (ainda ligados à realidade concreta) “se baseiam em traços incorretos, indefinidos e flutuantes, na medida em que o complexo combina objetos que estão fora do conceito prático da criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 189). A quinta e última fase que compõe o desenvolvimento do pensamento por complexos é chamada por Vigotski (2010) de pseudoconceito, devido à semelhança entre a generalização construída pela criança e o conceito utilizado pelos adultos em sua atividade intelectual. O pseudoconceito é externamente idêntico a um conceito, mas se difere deste no que tange à forma de seu surgimento e desenvolvimento e com relação aos vínculos que lhes estruturam. Por exemplo, uma criança em um experimento pode chegar a um resultado correto acerca de alguma questão, o que poderia sugerir que já tem seu pensamento abstrato desenvolvido. Contudo, se analisarmos o caminho percorrido pelo pensamento da criança para chegar ao resultado, verificaremos que este foi realizado através de um complexo limitado de associações, através de análises baseadas em seus vínculos diretos, fatuais e concretos, e não fundamentado por um conceito. Vigotski (2010, p. 193) explica:

As vias de disseminação e transmissão dos significados das palavras são dadas pelas pessoas que a rodeiam no processo de comunicação verbal com ela. Mas a criança não pode assimilar de imediato o modo de pensamento dos adultos, e recebe um produto que é semelhante ao produto dos adultos porém obtido por intermédio de operações intelectuais inteiramente diversas e elaborado por um método de pensamento também muito diferente.

Os significados das palavras são assimilados do discurso dos adultos pelas crianças de forma pronta e acabada, ou seja, elas não criam a sua própria linguagem, mas apenas a assimila daqueles que as cercam. Essa última fase do pensamento por complexos, que é a predominante na idade pré-escolar, inaugura o estágio de desenvolvimento do pensamento conceitual, servindo de elo entre as formas concreta-metafórica e abstrata de pensamento da criança (VIGOTSKI, 2010).

O terceiro estágio de desenvolvimento do pensamento da criança é aquele em que Vigotski (2010) afirma ser ela capaz de discriminar, abstrair e isolar determinados elementos, analisando-os fora do vínculo direto dado pela experiência. A primeira fase desta etapa é bastante semelhante ao do pseudoconceito, mas o diferencial é que pela primeira vez a criança realiza um processo de abstração. Nesta fase os diferentes objetos concretos são agrupados baseando-se na semelhança entre eles. A atenção é voltada para os traços do objeto que refletem o máximo de semelhança, perceptíveis no grupo geral, abstraindo-os dos demais traços que se mantêm periféricos. Na segunda fase deste terceiro estágio de desenvolvimento, chamada de conceitos potenciais, também se verifica uma semelhança com os pseudoconceitos. Como o próprio nome sugere, eles são uma possibilidade, mas ainda não se efetivaram enquanto conceito. Conforme Vigotski (2010, p. 226):

[...] eles desempenham papel muito importante na evolução dos conceitos infantis. Esse papel consiste em que, pela primeira vez, abstraindo determinados atributos, a criança destrói a situação concreta, o vínculo concreto dos atributos e, assim, cria a premissa indispensável para uma nova combinação desses atributos em nova base. Só o domínio do processo de abstração, acompanhado do desenvolvimento do pensamento por complexos, pode levar a criança a formar conceitos de verdade.

Nesse sentido, os verdadeiros conceitos serão formados quando a criança adquire a capacidade de pensar abstratamente e, a partir daí, realizar sínteses da realidade concreta, habilidades que serão atingidas plenamente somente na adolescência. Assim, gradualmente a criança vai relegando a um segundo plano as formas primitivas de pensamento, ainda que nunca as abandone por completo, ao passo que o uso dos verdadeiros conceitos vai se tornando cada vez mais frequente. Vigotski (2010) salienta que não é possível pensar exclusivamente por conceitos, nem mesmo pelo adulto.

Logo, a adolescência é compreendida como uma fase de transição entre o pensamento por complexos e por conceitos. Isso porque, segundo Vigotski (2010) o adolescente, apesar de aplicar a palavra como conceito, a define como complexo. Um exemplo é uma situação vivenciada pelo adolescente em que lhe é requisitado definir verbalmente o conceito por ele já formado numa dada situação concreta, mas devido a dificuldades em sua forma de pensar, essa definição acaba sendo menos elaborada do que quando aplicada.

Como dito anteriormente, o processo de formação de conceitos é realizado não por simples assimilação, mas através de operações intelectuais, das quais participam todas as funções intelectuais elementares em uma combinação original. Deste modo, seu eixo central é o uso funcional da palavra, que orienta arbitrariamente os processos psicológicos de atenção, abstração, de discriminação de elementos e sua síntese, bem como os de atividades simbólicas mediadas pelo signo (VIGOTSKI, 2010).

A importância da internalização da palavra com significado para a promoção do desenvolvimento psicológico é uma das teses centrais da Psicologia sócio-histórica. Luria (1999) em seus estudos sobre o comportamento intelectual afirma que “ao dominar a palavra, o homem *domina automaticamente um complexo sistema de associações e relações em que um dado objeto se encontra e que se formaram na história multissecular da humanidade*” (LURIA, 1999, p.20. Grifos do autor). Nesse sentido, o processo de apropriação da palavra com significado envolve o desenvolvimento da capacidade de analisar o objeto, distinguir suas principais características e categorizá-lo (LURIA, 1999).

Em suma, se a palavra tem origem social, ou seja, foi constituída na relação entre os homens, também as funções psicológicas superiores, que são parte da estrutura psicológica interna destes, foram produzidas socialmente, ou seja, na relação social entre as pessoas (VIGOTSKI, 2000a). O processo se inicia ainda na infância, através da comunicação verbal entre adultos e crianças, em que estas recebem daqueles os signos socialmente elaborados e que, como explicado, serão internalizados como conceito promovendo o desenvolvimento de seu pensamento: de sincrético a complexo, chegando à forma conceitual. A relação entre pensamento e palavra caracteriza-se, portanto, como um movimento que caminha de um para o outro e vice-versa. É nesse sentido que Vigotski (2010) afirma que o pensamento é formado na palavra, sendo seu significado a expressão da unidade entre essas duas instâncias.

Essa compreensão da gênese social das características humanas traz implicações para o entendimento da relação entre desenvolvimento, aprendizagem escolar e ensino. Como dito anteriormente, a escola possui o papel de transmissão dos conceitos científicos socialmente

produzidos que, ao serem internalizados, promoverão o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, típicas dos homens, como afirma Martins (2015c, p.272):

[...] a educação escolar desponta como um processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações –, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos.

Portanto, a escola é o espaço onde os conceitos espontâneos serão transformados em científicos por meio do ensino sistematizado. Isso é fundamental pois, a internalização dos conceitos científicos possibilita um impulso no desenvolvimento intelectual da criança, desempenhando um papel decisivo neste processo (VIGOTSKI, 2010).

Para explicar como a aprendizagem escolar, ou melhor, a instrução, enquanto atividade guia, gera desenvolvimento, Vigotski (1991, 2001) elaborou sua teoria de zonas de desenvolvimento. Assim, o autor aponta que, no processo de ensino e aprendizagem, é consenso a importância da observação do nível de desenvolvimento em que a criança se encontra para se ensinar algo como, por exemplo, qual a faixa etária adequada para o ensino de aritmética. Contudo, salienta que, além disso, é fundamental que nos centremos na investigação da capacidade de aprendizagem da criança em relação com seu processo de desenvolvimento, e que para tanto devemos determinar ao menos dois níveis de desenvolvimento: o real ou atual (e dependendo da tradução, de efetivo) e o iminente (ou proximal) (VIGOTSKI, 1991).

Logo, para Vigotski (2001) é indiscutível a existência de uma relação entre a capacidade de aprendizagem de uma criança e seu nível de desenvolvimento, todavia, afirma que não podemos nos limitar a um único nível de desenvolvimento. O que os testes psicométricos fazem, por exemplo, é justamente observar aquilo que as crianças já sabem fazer sozinhas, o desenvolvimento já alcançado, que ele chama de real, não considerando aquilo que elas possam vir a realizar com o auxílio de alguém mais experiente, ou seja, a zona de desenvolvimento iminente.

Com isso, conclui-se que as potencialidades da criança não devem ser medidas apenas pelo que já sabem realizar sozinhas, pela sua capacidade de compreensão atual, mas pelo que podem vir a fazer. E isso pode ser verificado através da capacidade da criança de realizar uma tarefa com o auxílio de alguém mais experiente: através análise da sua zona de desenvolvimento iminente.

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKI, 2001, p. 113).

Por isso, considerar apenas o nível de desenvolvimento atual da criança na organização do ensino é inadequado, pois não contempla sua potencialidade, o que é capaz de aprender por meio da intervenção pedagógica. Então, o ensino não deve se centrar naquelas capacidades que a criança já possui, mas naquelas que lhe falta, observando seu nível de desenvolvimento iminente. Daí a afirmação inicial de que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p.114).

Como vimos na parte introdutória deste trabalho, o processo de aprendizagem no ser humano é muito mais complexo que o mero acúmulo de informações, como ocorre com os animais, pois a capacidade simbólica é exclusiva de nossa espécie. À medida que a criança aprende, através do intercâmbio ativo com o mundo que a cerca, cria a Zona de Desenvolvimento Iminente, o que possibilita que o conhecimento avance e que ela chegue a conclusões totalmente novas o que, por exemplo, não é possível aos animais. Não é, portanto, o mesmo que desenvolvimento, pois a aprendizagem o promove.

Nesse sentido, a capacidade que o aluno tem de aprender é mais relevante no processo pedagógico que o desenvolvimento intelectual que já tenha alcançado, ou seja, a Zona de Desenvolvimento Iminente deve ser o foco da educação escolar e não a Zona de Desenvolvimento Atual. Assim “[...] a aprendizagem deve forçosamente fazer exigências mais elevadas, baseando-se não nas funções amadurecidas, mas nas que estão em processo de amadurecimento” (VIGOTSKI, 2004, p. 509).

Por isso, se compreendemos o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente, conseqüentemente trataremos as dificuldades de aprendizagem não como fracasso, mas como parte do processo pedagógico. Se o aluno não consegue aprender sozinho, conseguirá com a ajuda de alguém mais experiente, cientes de que cada aluno tem um ritmo próprio de aprendizagem determinado por suas condições biopsicossociais.

Atualmente, as diferenças de ritmo de aprendizagem têm sido tratadas sem considerar os múltiplos aspectos desse complexo processo, e o que tem ocorrido é justamente uma tentativa de homogeneizar o aprendizado escolar através do encaminhamento para serviços de saúde daqueles que não aprendem no mesmo ritmo que os demais.

A compreensão de que o aprendizado depende principalmente de condições biológicas adequadas e que se a criança não aprende deve ser medicada para adquirir a performance ideal

no contexto escolar, não considera os fatores pedagógicos, sociais e culturais desse processo. Esse fenômeno de patologização das dificuldades de aprendizagem vem sendo denunciado pela literatura há pelo menos três décadas (PATTO, 1984, 1990; COLLARES e MOYSÉS, 1994; GUARIDO, 2008; LUENGO, 2009; SOUZA, 2009, 2010a, 2010b; PEREIRA, 2010; FACCI, MEIRA e TULESKI, 2012; IPOLITO, 2012; MEIRA, 2009, 2012; MOYSÉS e COLLARES, 1992, 2010, 2013; BASTOS, 2013; ALBUQUERQUE, 2013; SIGNOR, 2013; SILVA, 2014; RIBEIRO, 2015; CORDEIRO, 2016; CHAGAS e PEDROZA, 2017), o que tem gerado debates acerca de um processo que tem sido chamado de medicalização da educação, que se refere ao uso de explicações pautadas na ciência médica para problemas que não são de origem orgânica e fisiológica, como os pedagógicos e sociais.

Para perspectiva sócio-histórica o cérebro é a base biológica na qual as funções psicológicas superiores se edificam, contudo, o que permite o seu desenvolvimento são as relações sociais, que são históricas e culturais, sempre mediadas simbolicamente pelos elementos da cultura. Conforme Fonseca (2007, p.32):

A cognição evoca sistemas cerebrais, como produtos da evolução filogenética (sistemas de sobrevivência, de prazer e de aprendizagem) e da evolução ontogenética (linguagem corporal, falada e escrita), consubstanciando diversos estilos de vida e vários processos de aprendizagem. [...] Tal evolução cognitiva como resposta às exigências ecológicas, surgidas primeiro de pressões evolutivas biológicas e envolvimentais e posteriormente de pressões sociais e culturais, retrata a dialógica dos sistemas inatos e adquiridos, dos sistemas que se atualizam à luz da experiência e da mediatização e dos sistemas que se especializam para vários fins.

Luria (2001c) em seus estudos sobre Neuropsicologia questiona a concepção segundo a qual a consciência é dependente de estruturas cerebrais, onde as raízes subjazem no organismo, nas sinapses neuronais ou na própria estrutura neural. Para a Psicologia de base materialista, a consciência é formada nas relações sociais, na relação dialógica entre o biológico e o mundo exterior. É importante a compreensão da unidade entre estes dois aspectos, pois assim buscaremos as causas das dificuldades de aprendizagem não apenas pela via biológica, mas na relação entre o corpo e o contexto social e histórico.

Concordamos com Bastos e Alves (2013, p. 43) que não desconsideram:

[...] a importância biológica das conexões dendríticas e sinapses constituindo o contato funcional entre neurônios e proporcionando o aprendizado. Porém, este importante mecanismo neuroanatomofisiológico é complementar aos sistemas funcionais complexos e diferenciados e à influência de variados estímulos do mundo exterior, numa relação ativa sociocultural, modificável historicamente.

Isso quer dizer que reconhecemos que há uma base biológica no processo de aprendizagem humana, mas que isso, por si só, não é o suficiente para explicá-lo. Entendemos

que as formas culturais do comportamento humano, como as conhecemos, são produtos históricos e sociais, ou seja, só irão se desenvolver no contato com a cultura, ainda que partam de um plano biológico. A cultura, nesse sentido, não cria novos comportamentos, mas modifica aquilo que nos foi dado biologicamente, segundo os objetivos dos homens. Assim, as funções naturais continuarão existindo dentro das culturais, porém, com uma diferença qualitativa.

A Psicologia sócio-histórica traz, portanto, uma nova perspectiva de ciência, calcada em bases materialistas e históricas, considerando a dialeticidade dos fenômenos. Com esta o homem pode ser entendido na sua completude, como uma unidade complexa, resultado de múltiplas determinações, em constante mudança. A esfera biológica, nesse sentido, deverá ser analisada considerando aspectos contextuais, que são históricos, culturais e, portanto, mutáveis.

Face ao exposto, na próxima seção buscaremos analisar a forma como a aprendizagem e as dificuldades relativas a esse processo são explicadas pela teoria piagetiana, pois esta oferece outros significados sociais, que diferem dos que aqui foram apresentados. Além disso, por ser hegemônica no campo educacional, é utilizada para fundamentar as políticas públicas de educação no país. Por isso, nos dedicaremos a apresentar os principais conceitos da teoria de Jean Piaget acerca da relação entre o processo de desenvolvimento e a construção do conhecimento, já que também é uma das teorias mais difundidas em cursos de formação de professores no Brasil. Finalizamos, desta forma, com uma discussão acerca das apropriações da teoria piagetiana pelo discurso educacional através do construtivismo e seus impactos para a educação escolar.

#### **4.2 A epistemologia genética de Jean Piaget e a construção do conhecimento**

Sabe-se que Jean Piaget (1896-1980) iniciou seus estudos na área das Ciências Naturais, voltando-se para os campos da Filosofia e da Psicologia posteriormente. Esse processo ocorreu a partir da elaboração de algumas questões epistemológicas que orientariam suas pesquisas, que tiveram como cerne fundamental a construção do conhecimento pelos seres humanos. Daí sua teoria ser conhecida como Epistemologia Genética, pois buscava conhecer a gênese da construção do conhecimento.

O caminho percorrido por Piaget para responder a essas questões o levou ao campo da Psicologia, pois para compreender como o homem passa de um conhecimento menos elaborado para um mais complexo, ele precisou investigar o processo de desenvolvimento humano. Assim, para compreender o pensamento do adulto, Piaget partiu da investigação do pensamento infantil e de como este se desenvolve.

De acordo com Bideaud (2002) a epistemologia genética piagetiana tem como objeto de estudo as estruturas lógicas da inteligência, a partir de uma abordagem construtivista, com ênfase na atividade do sujeito. Isso porque, para esta perspectiva, as estruturas da inteligência são construídas através da ação (física ou mental) do indivíduo no mundo, possibilitando que este assimile e acomode a realidade, em um processo de construção e reconstrução de conceitos. É importante salientar, conforme aponta Vidal (2002), que essa teoria possui um caráter biológico, pois “a inteligência prolonga a adaptação orgânica sobre o plano mental e seu desenvolvimento é um processo de equilibração no sentido de assimilação total do universo” (p. 30).

Como instrumento de análise para suas pesquisas, Piaget utilizou o método clínico, que segundo Houdé (2002) consistia em:

[...] situações experimentais engenhosas, tais como as provas de conservação (do número, da substância, etc.), de inclusão das classes, de seriação, além de um método original de interrogação clínica: conversar livremente com a criança a propósito de temas dirigidos (há mais fichas quando as separamos umas das outras, mais massa de modelar quando se achata a bola, mais margaridas ou mais flores?, etc.), testando a solidez de suas respostas por intermédio de pedidos de justificações e de contra-argumentação (HOUDÉ, 2002, p. 122).

Esse método de análise ficou popularmente conhecido como “provas piagetianas”, e teve uma importante colaboração das pesquisadoras de sua equipe Bärbel Inhelder e Alina Szeminska. Assim, Piaget buscou conhecer o pensamento infantil a partir de observações do comportamento da criança, tanto em situações espontâneas quanto artificiais, como as provocadas por uma situação experimental, além de aplicar entrevistas com as mesmas com a finalidade de analisar suas respostas, seus questionamentos, interpretações e comentários. Nesse sentido, o foco era a investigação do desenvolvimento intelectual da criança através da análise de seu comportamento e de suas respostas frente aos questionamentos do pesquisador.

Vale ressaltar que Piaget nunca teve a pretensão de elaborar uma teoria educacional e tampouco um método pedagógico, mas sim uma teoria epistemológica. Seus poucos textos escritos sobre educação são decorrentes de sua atuação enquanto diretor do Bureau International da Educação da UNESCO, no período da Segunda Guerra Mundial (MORO, 1990). No entanto, sua teoria exerceu grande influência no campo educacional brasileiro, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, quando o construtivismo adquire maior visibilidade, também através dos trabalhos de Emília Ferreiro na área de alfabetização. Além disso, a teoria piagetiana passou a ser uma das principais abordagens que fundamentaram diretrizes e medidas oficiais na área educacional, como exemplo da LDB 5692/71 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 2000 (CHAKUR, 2015). Nesse contexto, houve uma maior divulgação dos pressupostos piagetianos,



contudo, de forma simplista e sem aprofundamento, resultando num modismo em torno da concepção de construção do conhecimento.

Por isso, consideramos fundamental apresentar, ainda que de forma sucinta, os principais conceitos formulados por Piaget acerca do processo de construção do conhecimento, discutindo também a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, já que esta teoria é uma das mais presentes nos currículos de cursos de formação de professor no país, juntamente com a teoria de Vigotski, sendo, muitas das vezes, erroneamente associadas, como denuncia Duarte (2006). Finalizamos, deste modo, com uma discussão acerca da apropriação da teoria piagetiana pela Pedagogia Construtivista e seus impactos para a educação escolar no país.

#### ***4.2.1 A construção do conhecimento e a relação entre desenvolvimento e aprendizagem***

O estudo de como os seres humanos constroem conhecimento conduziu Piaget à investigação de como se desenvolvem as estruturas psíquicas no homem que possibilita esse processo. Para Piaget (1999) o desenvolvimento cognitivo ocorre do nascimento a idade adulta, em um processo de adaptação do organismo ao meio em busca de equilíbrio. O conceito de equilíbrio na teoria piagetiana é central para explicação de como ocorre o desenvolvimento intelectual. Ele consiste, basicamente, na busca do equilíbrio pelo sujeito diante de uma situação nova e, portanto, desestabilizadora, perante a qual buscará adaptar suas estruturas cognitivas, assimilando e acomodando esses novos elementos. O processo de desenvolvimento, constitui-se, portanto, por uma série de equilíbrios sucessivos que ocorrem ao longo da vida em direção a um estágio final, representado pelo pensamento do adulto.

Nessa perspectiva, o processo de equilíbrio é constituído por funções variáveis e fixas, que são complementares entre si, mas que se diferenciam em sua essência. Piaget (1999) explica que existem algumas funções que são comuns e constantes a todas as idades como, por exemplo, o interesse que mobiliza o sujeito, seja por uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual (desencadeada por uma pergunta ou um problema). Evidente que de acordo com o grau de desenvolvimento intelectual a natureza dos interesses varia, mas eles serão constantes na medida em que sempre devem existir para mobilizar o sujeito.

Piaget (1972) situou a análise das diferenças das estruturas variáveis ao longo do desenvolvimento infantil, ou seja, das formas de organização de atividade mental que se dão no processo de equilíbrio sucessiva, em quatro grandes estágios de desenvolvimento: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e de operações formais. Cada um destes estágios é caracterizado pela aparição de estruturas originais, que os distinguirão dos períodos anteriores,

e ocorrem invariavelmente na mesma sequência para todas as crianças, ainda que a faixa etária de seu desenvolvimento possa mudar em função da cultura.

Segundo Piaget (1972), os fatores que possibilitam o desenvolvimento de uma estrutura a outra em cada estágio são, principalmente, a maturação, a experiência, a transmissão social e o que ele julga o mais importante deles: o processo de equilibração. Nenhum destes fatores são suficientes por si só. Por exemplo, a idade cronológica média na qual os estágios aparecem varia consideravelmente de uma sociedade a outra, ainda que a ordem de sucessão deles seja constante. Então, somente a maturação não explicaria o desenvolvimento. É necessário que haja a experiência física com os objetos, para que a criança construa conhecimento sobre eles através de sua atividade, seja por meio de ações, explorando-o, seja pela experiência lógico-matemática, ou mesmo pela abstração. Somente a experiência, por sua vez, também não é suficiente para promover o desenvolvimento. É preciso que haja a transmissão social (linguística ou educacional), mas esta só é possível se a criança tiver uma estrutura que a capacite assimilar a informação. Todos os três fatores anteriores precisam estar em equilíbrio entre si.

Como o sujeito é ativo no ato de conhecer, se defrontará com situações desestabilizadoras, que exigirão uma compensação ativa, o levando à reversibilidade em busca de equilíbrio. Piaget (1972) define o processo de equilibração como um processo de auto regulação sendo fundamental no desenvolvimento:

Uso este termo no sentido em que ele é usado na cibernética, isto é, no sentido de processos com retroalimentação (feedback e feedforward), de processos que se regulam a si próprios mediante uma compensação progressiva dos sistemas. Este processo de equilibração toma a forma de uma sucessão de níveis de equilíbrio, de níveis que tem uma certa probabilidade que chamarei de probabilidade sequencial, isto é, as probabilidades não são estabelecidas a priori. Há uma sequência de níveis. Não é possível alcançar o segundo nível a não ser que o equilíbrio tenha sido alcançado no primeiro nível, e o equilíbrio do terceiro nível só se torna possível quando o equilíbrio do segundo nível tenha sido alcançado, e assim por diante (PIAGET, 1972, p. 5).

Nesse sentido, o desenvolvimento humano consiste em um processo contínuo de reajustamento, autorregulação, em busca de equilíbrio. É importante destacar que o equilíbrio se caracteriza por sua estabilidade e mobilidade, na medida em que a estrutura que determina um sistema de ações, que são uma série de operações essencialmente móveis, uma vez constituída, não se modificará mais. Além disso, se define pela ação do sujeito em busca de compensação quando há perturbações do meio externo, que tendem a modificar um sistema. Assim, quanto maior a necessidade de compensação a uma perturbação exterior em busca de

equilíbrio, a necessidade de atividade também aumenta. Por isso, para Piaget (1999, p. 127): “equilíbrio é sinônimo de atividade”.

Nesses termos, o processo de equilibração possibilita o desenvolvimento cognitivo, que está igualmente relacionado à maturação biológica, à experiência e à transmissão social. Já a aprendizagem surge do contato do sujeito com as oportunidades do mundo exterior, mas dependentes do processo de desenvolvimento. Em outras palavras, a aprendizagem depende do surgimento de novas estruturas e do aperfeiçoamento das antigas. Nesta perspectiva, “o desenvolvimento explica a aprendizagem” (PIAGET, 1972, p.1).

Para Piaget (1972) o desenvolvimento psicológico da inteligência é ligado à embriogênese, ou seja, ao desenvolvimento do corpo, do sistema nervoso e das funções mentais, que é um processo espontâneo que só termina na vida adulta. Nesse sentido, o desenvolvimento é um processo que se relaciona com a totalidade de estruturas do conhecimento sendo, portanto, oposto à aprendizagem, que, em geral, é provocada por situações (pela experiência e pela transmissão social). Em outras palavras, o desenvolvimento cognitivo (relativo principalmente às estruturas lógico-matemáticas) tem um aspecto espontâneo porque é dependente do plano biológico, diferentemente da aprendizagem, que é um processo externo e ocorre quando há uma situação de aprendizagem.

Deste modo, segundo a perspectiva piagetiana, a capacidade inata de raciocinar dos sujeitos é condição para que o processo de construção do conhecimento ocorra, por exemplo. Todavia, para que o conhecimento seja construído, é necessária uma ação do organismo em interação com a realidade, que ao defrontar-se com o objeto incorpora a nova informação, assimilando-o aos seus esquemas de ação que, por sua vez, precisarão ser transformados para acomodar a nova informação. Nesse sentido, o conceito de assimilação diz respeito a integração de novos elementos às estruturas do conhecimento, assegurando sua continuidade, enquanto que a acomodação se refere à modificação das estruturas antigas para incorporação das novas, o que é determinado pela atividade do sujeito em busca de assimilar o objeto.

Segundo as interpretações de La Taille (1997, p.26) acerca da perspectiva piagetiana de construção do conhecimento:

[...] o ato de conhecer é um ato de interpretação porque conhecer significa assimilar o objeto à organização de que a inteligência é dotada. A realidade exterior não se impõe como um todo à consciência; esta “filtra” aquela, retendo e interpretando aquilo que é capaz de incorporar a si. Em uma palavra, conhecer é conferir sentido, e esse sentido não está todo pronto e evidente nos objetos do conhecimento: ele é fruto de um trabalho ativo de assimilação (LA TAILLE, 1997, p.26).

Em linhas gerais, as estruturas do conhecimento são construídas através da ação dos sujeitos para se apropriar dos objetos, logo, isso implica que estejam subordinadas a certas estruturas de ação já completadas. Assim, a ação e o pensamento irão progressivamente se acomodando aos objetos que vão sendo assimilados, adaptando-se por meio desse processo de equilíbrio:

Ora, assimilando assim os objetos, a ação e o pensamento são compelidos a se acomodarem a estes, isto é, a se reajustarem por ocasião de cada variação exterior. Pode-se chamar “adaptação” ao equilíbrio dessas assimilações e acomodações. Esta é a forma geral de equilíbrio psíquico. O desenvolvimento mental aparecerá, então, em sua organização progressiva como uma adaptação sempre mais precisa à realidade (PIAGET, 1999, p.17).

Por isso, segundo Piaget (1999), um dos fatores de desenvolvimento psíquico está relacionado à adaptação do sujeito à realidade, através do mecanismo de equilíbrio, o que exige a atividade do sujeito. Este processo é subordinado a etapas, onde novas formas e estruturas cognitivas e mentais vão se formando na medida em que a criança passa de um menor estado de equilíbrio a um maior. Por exemplo, na fase sensório-motora da inteligência, os bebês de cinco meses quando colocados à frente de um brinquedo que, em seguida, é escondido por um pano, agem como se este tivesse desaparecido e não existisse mais. A chamada capacidade de permanência dos objetos, ou seja, a compreensão de que o brinquedo continua ali, sendo necessário somente traçar estratégias de ação para obtê-lo (como retirar o pano), só será formada mais tarde, à medida que o bebê desenvolve novas formas de organização da sua inteligência. Assim, as interpretações que a criança faz da realidade e como se mobiliza para apropriação dos objetos é determinada pelo nível de estruturação de sua inteligência, esta que limita os sentidos que atribui aos objetos assimilados, bem como sua atividade perante eles.

Disso desprende-se que o conhecimento não é uma cópia mental ou imagem do objeto, já que para conhecê-lo é preciso agir sobre ele, modificando-o, transformando-o, compreendendo o modo como este objeto é construído e transformado. Deste modo, para Piaget (1972), a essência do conhecimento é a operação, caracterizada como uma ação interiorizada, reversível, que modifica o objeto do conhecimento. É importante salientar que uma operação nunca é isolada, ela é sempre ligada a outras operações, sendo parte de uma estrutura total.

Nesse contexto, para compreender o desenvolvimento do conhecimento é necessário entender a formação, elaboração, organização e funcionamento das estruturas operacionais, estas que constituem sua base (PIAGET, 1972). Piaget (1999, 1970), buscou realizar esta tarefa, explicando esse processo através de quatro grandes estágios de desenvolvimento, que apresentaremos a seguir, resumidamente, apenas para fins de exemplificação.

No primeiro período, denominado de sensório-motor, desenvolve-se uma série de estruturas indispensáveis para o pensamento representativo posterior. Os reflexos hereditários da criança vão se transformando em hábitos, e por meio da experiência com os objetos vai construindo seus esquemas de ação, ocorrendo uma progressiva descentração. Este período culmina com o desenvolvimento da função simbólica, caracterizado pela interiorização de seus esquemas de ação, que se transformam em esquemas de representação. Neste próximo estágio, a criança vai se apropriando da linguagem, e se torna capaz de representar os objetos por imagens mentais, resultado do processo de interiorização da imitação. Por meio do desenvolvimento da representação pré-operacional, torna-se possível uma reconstrução de tudo o que foi desenvolvido no nível sensório-motor, mas ainda não enquanto operações, daí este período ser chamado de pré-operatório. Isso porque, neste estágio não foi desenvolvida a capacidade de conservação, que é o critério psicológico da existência de operações reversíveis. Somente em um terceiro estágio que surgirão as primeiras operações, contudo, não sobre hipóteses expressas verbalmente, mas apenas com objetos, sendo, por isso, chamado de período das operações concretas. Finalmente, por volta dos onze anos de idade, quando a criança é capaz de raciocinar com hipóteses e não só com objetos, alcança o nível de operações formais ou hipotético-dedutivas, em que seu pensamento se complexifica, construindo novas operações, inclusive de lógica proposicional (PIAGET, 1999, 1970).

Face ao exposto, evidencia-se na teoria piagetiana a importância da atividade do sujeito no processo de construção do conhecimento. Contudo, como a ação é condicionada ao grau de desenvolvimento de suas estruturas cognitivas, que determinam a forma como os objetos são representados e experienciados, ele se torna determinante no processo de aprendizagem. Assim, o nível de desenvolvimento explica a aprendizagem, na medida em que este impõe limites ou possibilidades para a atividade de construção do conhecimento.

Logo, se o organismo assimila e acomoda os elementos com os quais interage em seu meio de acordo com os limites e possibilidades impostos por sua capacidade cognitiva, as dificuldades de aprendizagem devem ser analisadas a partir da organização da inteligência da criança. Como vimos, suas representações não são simples cópias da realidade, mas interpretações desta, que são realizadas segundo o nível de desenvolvimento de suas estruturas psicológicas. Estas que são formadas na dinâmica interativa entre indivíduo e meio, que busca adaptar-se a este através do processo de equilíbrio, determinado por sua maturação biológica, por sua experiência e pela transmissão social recebida, que são únicas para cada indivíduo. Por isso, ainda que várias crianças estejam submetidas às mesmas condições de ensino, elas

aprendem cada uma a sua maneira e em ritmos diferentes, pois o processo de formação da estrutura psíquica é particular para cada criança.

La Taille (1997) é um dos autores que analisam o processo de aprendizagem a partir dos fundamentos da teoria piagetiana. Em um texto onde discute o erro segundo essa perspectiva, explica que as ideias infantis consideradas erradas, ou seja, “que contradizem os conhecimentos solidamente estabelecidos pela humanidade” (LA TAILLE, 1997, p.30), devem ser analisadas segundo dois pontos de vista: um positivo e um negativo. Nesse sentido, se a criança apresenta uma teoria sobre a realidade que não condiz com o conhecimento correto acerca desta, seu erro deve ser analisado contemplando seu nível de desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, também é preciso considerar que o erro infantil marca a presença da atividade cognitiva da criança, que busca formular teorias sobre o mundo, e isso é mais desejável que uma total ausência de reflexão. Por isso, o erro não deve ser unicamente avaliado em relação ao correto, mas considerando sua qualidade intrínseca, como resultado do nível de inteligência da criança, do que ela é capaz de assimilar e de quais formas, já que:

[...] sendo a inteligência uma organização e seu desenvolvimento uma constante reorganização, deve-se sempre partir do que a criança sabe ou pensa saber para que aprenda e se desenvolva. Fazer de conta que ela nada pensa, de que ela nada sabe, não somente a humilha, como a leva a confundir aquilo que, por conta própria, elaborou com o que lhe é ensinado (LA TAILLE, 1997, p. 31).

Deste modo, no processo pedagógico é fundamental considerar as teorias espontâneas das crianças, avaliando a qualidade de seu erro, pois este indica o nível de estruturação de sua inteligência. Isso porque, ele pode ser fruto de múltiplos fatores, como o esquecimento, dificuldades com o manuseio da linguagem, um simples desconhecimento em relação ao tema, ou mesmo uma resposta emitida em função do que o adulto quer ouvir, sem conter uma atividade intelectual, propriamente dita. Por isso, é necessário que, diante do fracasso da criança, o professor realize uma avaliação das respostas emitidas, se são realmente um trabalho de reflexão ou apenas uma invenção para livrar-se da tarefa, por exemplo. Além disso, é preciso realizar um diagnóstico de como se organiza sua inteligência, por quais níveis está estruturada, o que exige um estudo de psicologia do desenvolvimento cognitivo por parte do docente (LA TAILLE, 1997).

Com isso, evidencia-se a importância da análise do erro da criança no processo pedagógico para a perspectiva piagetiana, pois se é resultante de uma atividade cognitiva, ele indica a forma como ela pensa e raciocina diante dos problemas apresentados. Por outro lado, é preciso reconhecer que se há erro é necessário que a criança o perceba, sem o qual não buscará desenvolver formas de resolvê-lo. Deste modo, a condição para que uma criança aprenda uma

nova informação é a instalação de um conflito cognitivo, que a conduza a buscar respostas para reestabelecer seu estado de equilíbrio. Ou seja, a criança precisa perceber que “suas formas de assimilação não dão conta do que pretende fazer ou resolver” (LA TAILLE, 1997, p. 34), sem isso ela não constata o erro de sua resposta e, portanto, não há atividade cognitiva em busca de resolvê-lo.

A capacidade da criança de perceber o erro é, nesse sentido, determinada por seu nível de desenvolvimento intelectual. Um exemplo é quando se questiona uma criança de quatro anos de idade com uma pergunta que exige a reversibilidade do pensamento para respondê-la corretamente, e ela ainda não a desenvolveu. Assim, ao lançarmos a pergunta: “se para ir de casa até a escola você leva quinze minutos de caminhada, quanto tempo é preciso para ir da escola até sua casa?”, e a criança emite qualquer resposta que não seja “quinze minutos”, denota que seu pensamento ainda não desenvolveu a capacidade de reversibilidade, ela não consegue formular o caminho de volta. Deste modo, o papel da educação escolar é justamente produzir os conflitos cognitivos que a moverão em busca de respostas, aumentando assim seu repertório operacional.

No entanto, a má interpretação da teoria piagetiana, que passou a ser aplicada à educação através da pedagogia construtivista, tem resultado em práticas pedagógicas que desvalorizam o papel do professor na transmissão do saber sistematizado, a partir do entendimento de que se o conhecimento é uma construção realizada pelo próprio sujeito, ao docente cabe somente organizar os meios para tanto, respeitando o nível de desenvolvimento cognitivo já completado pelo aluno. Nessa perspectiva, compreende-se que se o aluno não aprendeu é porque ainda não atingiu o nível de desenvolvimento adequado para tanto, o que ocorrerá espontaneamente. Com isso, é comum o tratamento do erro unicamente pela via negativa, ou seja, como déficit de suas estruturas cognitivas, um atraso no desenvolvimento, o que tem resultado em análises individualizantes, biologizantes e patologizantes das dificuldades de aprendizagem.

Devido a ampla difusão do construtivismo no meio educacional brasileiro, inclusive fundamentando políticas públicas de educação, discutiremos na próxima subseção como a Pedagogia Construtivista vem se apropriando da teoria piagetiana e quais as consequências desse movimento para educação escolar brasileira.

#### ***4.2.2 A Pedagogia Construtivista: uma análise da apropriação da teoria piagetiana***

Como dito no início desta seção, Piaget foi um epistemólogo e, como tal, pretendeu elaborar uma teoria do conhecimento, não uma teoria pedagógica. Todavia, seus pressupostos

de construção do conhecimento acabaram sendo utilizados para fundamentar os métodos pedagógicos construtivistas das pedagogias ativas, que se tornaram parte do discurso educacional hegemônico. Nesse contexto, diversos pesquisadores da educação passaram a utilizar os fundamentos piagetianos para explicar os processos de desenvolvimento e aprendizagem e propor métodos pedagógicos segundo esta vertente, mas como veremos, não sem problemas e distorções. Esse movimento explica a visibilidade que a teoria piagetiana adquiriu entre os educadores, que a faz estar presente em praticamente todos os cursos de formação de professores. Por isso, nos propusemos a apresentar as análises de duas pesquisas realizadas sobre a apropriação indevida da teoria piagetiana pela Pedagogia Construtivista, refletindo sobre seus impactos na educação brasileira.

Segundo La Taille (1997), de modo geral, o construtivismo:

[...] refere-se a um conjunto de teorias que afirmam que a evolução da inteligência é fruto da *interação do sujeito com seu meio*, interação na qual, por meio de um trabalho ativo de ação e reflexão, ele cria ferramentas cada vez mais complexas para conhecer o universo. Portanto, o construtivismo opõe-se a idéia de que o conhecimento é mera cópia dos objetos percebidos ou dos discursos ouvidos; vale dizer que o construtivismo nega que a inteligência seja uma “página em branco” na qual as diversas experiências ou lições simplesmente se escrevem e se acumulam linearmente durante toda a vida. O construtivismo opõe-se também às concepções inatistas, que pensam o desenvolvimento como puro desenrolar de um programa inscrito nos genes. Em resumo, toda perspectiva construtivista aceita a idéia de assimilação: conhecer é dar significado; e aceita também o fato de que é na interação com o meio que as diversas formas de assimilação são criadas pelo sujeito. Nesse sentido, *todo construtivismo é necessariamente interacionista* (LA TAILLE, 1997, p. 32-33. Grifos do autor)

No entanto, apesar de a ideia geral acerca de construção do conhecimento através da interação entre o sujeito e o meio ser compartilhada pelas diversas vertentes que se consideram construtivistas, como aponta La Taille (1997), reconhecemos, assim como Coll (1998), que existe uma diversidade de construtivismos no âmbito da educação. Dentre as variações de fundamentação encontradas nestes pelo autor estão perspectivas inspiradas nos trabalhos tanto de Jean Piaget, como nas teorias de aprendizagem significativa de Ausubel, quanto na Psicologia Cognitiva, que trata do processamento humano da informação, como na teoria sociocultural vigotskiana (COLL, 1998). No entanto, como já discutimos no capítulo anterior, ressaltamos que a apropriação da teoria vigotskiana pelo construtivismo é indevida, pois a desvincula de sua base filosófica marxista, associando-a à perspectiva culturalista e subjetivista, descaracterizando-a (DUARTE, 2006).

Mesmo diante desta variedade de fundamentações epistemológicas das teorias construtivistas, nos centraremos apenas na análise da utilização da teoria piagetiana na elaboração destas. Essa delimitação se deve ao fato de a considerarmos a principal referência



das Pedagogias Construtivistas, bem como para cumprir com os objetivos aqui propostos para esta seção do capítulo, que foram apresentar os pressupostos e principais conceitos da epistemologia genética de Jean Piaget e discutir seus impactos na educação.

Um amplo estudo realizado por Chakur (2014), que objetivou investigar como o construtivismo piagetiano tem sido desvirtuado pela educação, analisou algumas ideias comumente encontradas em textos educacionais ditos construtivistas, bem como de seus críticos, através da própria teoria piagetiana. Sua pesquisa contou também com a análise do discurso de professores sobre suas crenças a respeito desta, indicando os equívocos ou acertos presentes em suas ideias. De modo geral, as análises da autora apontaram para uma tentativa de muitos intérpretes de Piaget de aplicação do construtivismo, enquanto teoria psicológica, à prática educativa das escolas, sem considerar a especificidade da instituição escolar. Isso, segundo a autora, repercute na formação do professor, que não consegue se apropriar dessas ideias que pouco orientam ou esclarecem seu trabalho, pois são resultantes de fontes teóricas tão diversas que, muitas vezes, acabam divergindo entre si. Além disso, os professores demonstraram se sentir pressionados a serem construtivistas em função das instruções oficiais que recebem, o que acaba gerando ou uma resistência ao termo “construtivismo” ou insegurança na execução de seus trabalhos pois, muitas vezes, se veem impelidos a mesclar procedimentos considerados “construtivistas” com aqueles ditos “tradicionais”, segundo sugestões da instituição.

Para Chakur (2015) a proposta de um construtivismo educacional é, em parte, inadequada. A autora defende que os pressupostos piagetianos não são aplicáveis à educação, tal qual propõe diversos autores construtivistas, pois muitas aquisições ocorrem sem que haja construção. Ela explica que isso deve ao fato de que:

Piaget focalizava o sujeito *epistêmico* e seu interesse era de natureza *epistemológica*: traçar a gênese de noções e conceitos científicos, enquanto a educação lida com o sujeito *individual* e seu interesse é de natureza *social* e *pedagógica*: promover a socialização e o desenvolvimento da criança. Assim também, os objetivos de Piaget eram *teóricos*: descrever e explicar como se desenvolvem os conhecimentos; ao estudar a inteligência infantil, sua intenção primordial era compreender o conhecimento científico adulto. A educação lida com objetivos *práticos*: transmitir a cultura organizada, formar o cidadão. A concepção piagetiana de inteligência supõe desenvolvimento *espontâneo*, em que se salientam as trocas com o meio. A educação, por sua vez, por intermédio da escola, supõe *intervenção planejada e sistematizada*; trocas, objetivos e meios não são espontâneos, mas deliberados (CHAKUR, 2015, p.157-158. Grifos da autora).

Assim, a transposição da teoria de construção do conhecimento piagetiana para educação escolar acaba resultando em práticas que não promovem a apropriação do saber elaborado. Isso porque, ao partirem do fundamento de que o aluno constrói o seu próprio

conhecimento, acabam sendo orientadas por uma perspectiva espontaneísta, sem reconhecer que muitos dos conteúdos que a escola deve transmitir não são construídos e, portanto, exigem explicitação do conhecimento. Um exemplo são aqueles conteúdos que requerem funções de natureza não lógica para sua apropriação, como as regras gramaticais, as quais devem ser simplesmente memorizadas (CHAKUR, 2015).

Em artigo publicado sobre os resultados de pesquisas realizadas sobre os princípios, ideias e práticas concebidos como construtivistas por professores do ensino público fundamental, Chakur, Massabni e Silva (2004), identificaram, através de entrevistas, observações e questionários, a presença do “repertório construtivista” nas escolas através da utilização de frases ou chavões pelos docentes entrevistados.

A primeira assertiva por elas analisada, que “não se deve corrigir o erro do aluno” (CHAKUR, MASSABNI e SILVA, 2004, p. 6), foi discutida segundo a concepção construtivista de que o erro deve ser compreendido no âmbito de uma situação de aprendizagem, e não como punição ou censura. As autoras ressaltam que a questão do erro escolar não foi um tema relevante nas pesquisas de Piaget, mas que outros autores construtivistas consideram que este deve ser avaliado em relação a sua qualidade intrínseca, ou seja, o que representam no processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos, como discutimos anteriormente (LA TAILLE, 1997).

A segunda frase utilizada pelos professores, de que “ser construtivista é colocar os alunos para trabalhar em grupo” (CHAKUR, MASSABNI e SILVA, 2004, p.7), refere-se à valorização do trabalho em equipe para proporcionar a troca de ideias, a discussão e o exercício da cooperação, princípios valorizados por Piaget. No entanto, as autoras ressaltam que nem sempre a disposição dos alunos em grupos resulta na interação entre eles, pois é necessário que haja um trabalho orientado e organizado para este fim. Constatam, deste modo, que esta prática tem sido realizada mais como uma exigência das Secretarias de Educação do que como método pedagógico que proporciona a construção do conhecimento.

A terceira assertiva presente nos discursos dos educadores, de que o “construtivismo condena o uso da cartilha” (CHAKUR, MASSABNI e SILVA, 2004, p.7), é compreendida como proveniente de uma interpretação equivocada da teoria de Emília Ferreiro sobre aquisição da leitura e escrita, bem como da teoria de Piaget, que apoiava os métodos ativos de ensino, criticando o ensino realizado de maneira tradicional, como mera transmissão para memorização. Assim, na concepção dos docentes pesquisados, se o aluno precisa construir seu conhecimento, seria incoerente o uso de cartilhas, que trazem o conteúdo pronto, sem a necessidade de manipulação de dados, objetos e letras para a construção do conhecimento.

Entretanto, Chakur, Massabni e Silva (2004) apontam que essa ideia é equivocada, pois se o sujeito precisa dispor de diversos estímulos em sua interação com o meio para construir seu conhecimento, o uso da cartilha pode ser um dos materiais utilizados para tanto, contudo, não deve ser o único, sendo necessário procurar outras formas de superar o verbalismo e a repetição sem sentido no ensino.

O quarto chavão construtivista analisado pelas autoras, segundo o qual “o papel do professor é o de facilitador da aprendizagem. Ele não deve interferir, mas deixar a criança descobrir sozinha” (CHAKUR, MASSABNI e SILVA, 2004, p.8), é emitido entre os docentes de acordo com a concepção de que ao professor não cabe ensinar algo, mas apenas orientar o aluno no processo de construção de seu próprio conhecimento. Estes pressupostos acabam desvalorizando o ato de ensinar, próprio da atividade docente, na medida em que se atribui o papel ambíguo de facilitador ao professor como primordial. As autoras enfatizam que para perspectiva piagetiana o ato de ensinar é importante e possibilita a construção do conhecimento, contudo, ele deve ser orientado pelo diálogo e pela crítica, como um trabalho de intercâmbio entre os sujeitos.

A quinta frase emitida pelos docentes entrevistados, de que “o professor construtivista trabalha o que o aluno traz de casa” (CHAKUR, MASSABNI e SILVA, 2004, p.11), é embasada pelo princípio de que o conhecimento adquirido pelo aluno em seu cotidiano é importante para o processo de escolarização e, de fato, para a perspectiva piagetiana o é, mas apenas como ponto de partida. Assim, a não diferenciação entre os conhecimentos espontâneos e científicos, bem como o não reconhecimento de que no processo pedagógico é fundamental que aqueles sejam superados por estes, pode levar a uma distorção da função da educação escolar, esvaziando-a de conteúdos científicos.

O sexto slogan analisado, bastante difundido no meio educacional, segundo o qual, no processo educativo “o que importa é desenvolver o raciocínio, o conteúdo é secundário” (CHAKUR, MASSABNI e SILVA, 2004, p.11), foi interpretado pelas autoras como mais uma distorção da teoria piagetiana, que enfatiza que um dos papéis da escola é a promoção do desenvolvimento cognitivo, mas sem desconsiderar a importância do ensino de conteúdos escolares que não necessitam da realização de operações, como aqueles relacionados a fatos e informações. As consequências dessa concepção, novamente, é o enfraquecimento da escola enquanto transmissora do saber produzido pela humanidade.

A sétima assertiva presente nos discursos dos sujeitos, que “o construtivismo condena o ensino da gramática e da tabuada” (CHAKUR, MASSABNI e SILVA, 2004, p.13), foi analisada pelas autoras como uma distorção das ideias de outros autores construtivistas, como

Emília Ferreiro, que trata especificamente da alfabetização, já que Piaget não se dedicou a esses temas. No entanto, ressaltam que as críticas ao ensino de gramática e tabuada podem ser efetuadas no sentido de que sempre foram ensinadas como conteúdos que deveriam ser decorados, por meio da repetição pelo aluno, como cópia, o que não exigia a utilização de operações cognitivas. Isso porque, para teoria piagetiana os conteúdos assimilados são significados de acordo com nossas estruturas anteriormente formadas, logo, nenhum conhecimento pode ser uma simples cópia da realidade (PIAGET, 1973a apud CHAKUR, MASSABNI e SILVA, 2004). Isso não exclui a importância da memorização que, para Piaget (1973a apud CHAKUR, MASSABNI e SILVA, 2004) refere-se à conservação da informação e das estruturas cognitivas, diferentemente do mero registro de informações.

Finalmente, a oitava frase analisada pelas autoras, que “o aluno só aprende com a própria atividade e deve ser deixado livre para agir” (CHAKUR, MASSABNI e SILVA, 2004, p.14), é mais uma expressão da distorção da teoria piagetiana, pois conduz ao entendimento de que não devem haver regras escolares, pois estas contrariam o pressuposto de que a criança deve ser livre para interagir com o meio e construir seu conhecimento. Segundo Chakur, Massabni e Silva (2004), o conceito de liberdade para o construtivismo se refere à oferta de oportunidades para o aluno participar ativamente das atividades escolares e é decorrente da crítica ao ensino tradicional, onde o aluno era passivo no processo de ensino e aprendizagem e não possuía a liberdade para se expressar. Outra distorção identificada pelas autoras relaciona-se ao conceito de atividade que, como compreendido pelos educadores, remete a ideia de que o conhecimento só é construído por meio de atividades escolares em que o aluno manipula objetos, ou seja, nas quais ele lida com o concreto. No entanto, ressaltam que este tipo de atividade trabalha somente com a percepção, cuja ênfase está nos sentidos, sendo necessário promover atividades que exijam o uso de outras funções.

Em síntese, as pesquisas realizadas Chakur, Massabni e Silva (2004) e Chakur (2015) defendem a tese de que a teoria piagetiana vem sendo apropriada indevidamente pelo discurso educacional, que distorce seus conceitos, desqualificando o papel do ensino, do professor, e da transmissão de conteúdos científicos pela escola. Chakur, Massabni e Silva (2004) apontam ainda que esse fenômeno é decorrente da imposição de diretrizes e princípios para a prática docente por órgãos superiores de educação que, utilizando-se de uma teoria psicológica sem a mediação de uma teoria pedagógica organizada e sistematizada, bem como sem um método daí derivado, acabam fomentando práticas que mais contribuem para o esvaziamento de conteúdos científicos da escola do que para a construção do conhecimento de forma autônoma pelos alunos.

As consequências catastróficas do construtivismo aplicado à educação vêm sendo amplamente discutidas pela literatura, tanto pela ótica piagetiana (CHAKUR, 2015; CHAKUR, MASSABNI e SILVA, 2004), quanto pela perspectiva materialista histórica e dialética (DUARTE, 1998, 2001, 2006; ARCE, 2001). O primeiro posicionamento alega que as teorias construtivistas distorcem a teoria piagetiana, como demonstramos ao longo desta subseção. Já o segundo, que estas fazem parte do arcabouço teórico da ideologia neoliberal e pós-moderna, e que se fundamentam em conceitos piagetianos para adaptar os sujeitos à sociedade de forma acrítica, na medida em que se retira a centralidade do ensino para a construção do conhecimento pelo próprio aluno, gerando um esvaziamento da educação escolar de conteúdos científicos e a desvalorização do trabalho do professor.

Concordamos com Duarte (1998), para quem o construtivismo, ao colocar a aprendizagem realizada pelo aluno de forma autônoma como qualitativamente superior àquelas decorrentes da transmissão de conhecimento por outra pessoa, acaba subentendendo uma concepção negativa do ato de ensinar. Assim, ainda que os construtivistas defendam a importância do papel do professor no processo pedagógico, este fica diluído em práticas que se resumem a mediar a construção do conhecimento que é realizada pelo próprio aluno, o que frequentemente é interpretado pelos docentes como uma função de facilitador do processo de aprendizagem, tal qual demonstraram Chakur, Massabni e Silva (2004).

Nesse contexto, as reflexões suscitadas pelas pesquisas aqui apresentadas demonstram que as apropriações da teoria piagetiana pela educação através do construtivismo vem fomentando a má qualidade da educação pública no país. Concordamos com Chakur, Massabni e Silva (2004) e Chakur (2015) que muitos dos conceitos piagetianos são distorcidos e mal interpretados pelos docentes, contudo, acreditamos que a epistemologia genética, mesmo com sua real significação, não deve ser aplicada à educação, como também defendeu Chakur (2015). Isso porque, partimos de uma concepção de educação que valoriza a transmissão do saber historicamente elaborado, enquanto objetivações humanas, e que é através de sua apropriação que se torna possível aos sujeitos desenvolverem as máximas capacidades da espécie humana.

No próximo capítulo, buscamos desenvolver uma discussão acerca do ensino de Psicologia da Educação na formação de professores no país e como este tem sido proposto e efetivado, principalmente, em cursos de Pedagogia, a partir dos resultados de pesquisas sobre a temática. Também realizamos análises acerca do que é proposto como conteúdo das disciplinas de Psicologia da Educação para os cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins e da Universidade de São Paulo, expressos nas ementas destas e nos planos de disciplina que tivemos acesso, dos dois professores entrevistados. Com isso, visamos a lançar

algumas reflexões acerca da importância desta disciplina para formação do Pedagogo, mas que supere o psicologismo e o pragmatismo das teorias psicológicas tradicionais, ainda bastante presentes nos currículos desses cursos, como veremos a seguir.

## 5. O ENSINO DE PSICOLOGIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFT E DA USP

---

Este capítulo objetiva, inicialmente, discutir, a partir de pesquisas realizadas nos últimos anos, como o ensino dos conteúdos referentes à área de Psicologia da Educação tem sido proposto e efetivado na formação de professores no país, mais especificamente de pedagogos. Se fizermos uma breve digressão histórica acerca de como a Psicologia se inseriu nos cursos de formação de professor no Brasil, veremos que esta esteve presente desde as escolas Normais<sup>5</sup>. Contudo, foi no período da Escola Nova que a ciência psicológica adquiriu maior importância, pois as análises sobre o processo de aprendizagem passaram a ser centralizadas nas condições psicológicas individuais da criança, em detrimento dos fatores sociais e, inclusive, pedagógicos.

Analisando esse momento histórico, que teve seu início por volta da década de 1930, nota-se que o país atravessava um período de expansão do capitalismo, com o desenvolvimento da produção e com uma ainda incipiente industrialização. A Psicologia se desenvolveu nesse contexto, refletindo as circunstâncias históricas, políticas e sociais de consolidação de um sistema que trazia a ideia de autonomia individual, já que a partir de então o homem era livre para vender sua força de trabalho. No entanto, essa aparente liberdade acabava ocultando as contradições e conflitos presentes na relação entre capital e trabalho.

É nesse contexto também que se acentuam as preocupações com a formação específica para a docência, primeiramente para o ensino secundário, que até então era exercida, majoritariamente, por profissionais liberais. Segundo Gatti (2010), as licenciaturas foram organizadas nesse período (final dos anos de 1930) a partir do acréscimo de um ano de disciplinas de educação nos cursos de bacharelado, que ficou popularmente conhecida como 3 (bacharelado) + 1 (licenciatura), modelo aplicado também aos cursos de Pedagogia, regulamentados em 1939.

Somente em 2006, com a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, através da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, que a formação do Pedagogo é orientada para licenciatura, passando a ter diversas atribuições, ainda que a ênfase recaísse na formação docente para atuar nos anos iniciais de escolarização. Dada a grande complexidade curricular proposta para o curso, evidente nas orientações da referida Resolução, diversos impasses surgiram na elaboração dos currículos de

---

<sup>5</sup> Segundo Junior (2015) a primeira escola dedicada à formação de professores no país, a Escola Normal de Niterói, foi fundada em 1835.

Pedagogia, que deveriam abarcar uma infinidade de disciplinas, limitadas pela carga horária exigida (GATTI, 2010).

Em estudo sobre o currículo das licenciaturas presenciais em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, realizado três anos após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2006), Gatti e Nunes (2009) concluíram que apesar das reformas curriculares, o ensino nos cursos de licenciatura continuava fragmentado. Segundo as autoras, mesmo havendo uma gama variada de disciplinas nos campos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural, conforme preconizava a referida resolução, elas não se articulavam no seu objetivo primordial que era o trabalho educacional.

Visando a investigar como, após mais de dez anos da promulgação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, as disciplinas de Psicologia da Educação têm sido organizadas nesses cursos, realizamos uma pesquisa bibliográfica acerca dos estudos desenvolvidos nos últimos anos sobre a temática. Selecionamos os mais relevantes para nossa discussão, que objetiva, principalmente, apontar os avanços e entraves relativos ao ensino de Psicologia da Educação para os cursos de formação de professor, mais especificamente, de Pedagogos.

Após esta discussão, fizemos uma descrição das características e particularidades históricas, regionais e culturais dos cursos de Pedagogia da UFT e da USP, lócus desta pesquisa. Além disso, realizamos uma análise das ementas das disciplinas Psicologia da Educação de cada um dos cursos de Pedagogia pesquisados e dos planos de aula dos professores entrevistados. Ainda neste capítulo incluímos também um relato de como ocorreu a pesquisa de campo em cada um dos diferentes campi universitários. Estes trabalhos foram fundamentais para compreendermos como as disciplinas são propostas pelas instituições e efetivadas pelo docente por elas responsável, como a construção dos sentidos que elaboram sobre a psicologia determinam as suas práticas.

Finalizamos este capítulo com uma discussão sobre a importância de se superar a forma como as disciplinas que ensinam a Psicologia da Educação têm sido organizadas para a formação dos Pedagogos. Isto porque as nossas análises permitiram concretizar um conhecimento sobre a necessidade de se produzir novas sínteses orientadas pelas relações dialéticas entre as necessidades sociais do marco histórico atual e a ampliação das consciências individuais dos pedagogos. Principalmente, porque ainda necessitam superar o psicologismo e o pragmatismo das teorias psicológicas tradicionais, bastante presentes nos currículos dos cursos analisados. Para tanto, propomos que elas sejam fundamentadas em perspectivas críticas



da Psicologia Escolar, tais como aquelas que utilizam o referencial teórico-metodológico materialista histórico e dialético marxista, pois ao considerar a constituição histórica e social do homem a partir do próprio processo de trabalho, possibilita o estabelecimento da unidade entre teoria e prática. Ademais, as teorias fundamentadas pelo materialismo histórico e dialético compreendem o processo de ensino e aprendizagem como sendo multideterminado pelas condições sociais, econômicas, históricas, psicológicas e pedagógicas. Acreditamos, nesse contexto, que o ensino de Psicologia nos cursos de formação de Pedagogos deveria considerar todas essas dimensões, não só a psicológica, buscando superar a perspectiva individualista tradicional da Psicologia. Esta que pressupõe uma natureza humana pré-social, e busca leis universais para explicar o ser humano, principalmente através do desenvolvimento biológico.

### **5.1 O ensino de Psicologia na formação inicial de Pedagogos**

Diversas pesquisas foram realizadas nos últimos anos (CHECCHIA, 2015; MACHADO e COSTA, 2016; COSTA, 2015; LOPES, 2012; GATTI, 2010; LEVANDOVSKI, 2008; AZZI, ALMEIDA e FERREIRA, 2007; LAROCCA, 2000, 2002, 2007a, 2007b; PAINI, 2006; GUERRA, 2003) visando a debater sobre as contribuições das disciplinas relativas à área de Psicologia da Educação para a formação de professores. Apesar do número de estudos e pesquisas sobre a temática, problemas antigos, como a desconexão entre teoria e prática e o psicologismo das questões educacionais, decorrentes da histórica e controversa relação entre Psicologia e Educação, ainda persistem.

Em um desses estudos, realizado sobre o ensino de Psicologia no espaço das licenciaturas, Larocca (2007a) apontou algumas hipóteses para a continuidade desses problemas. A partir de uma revisão de literatura de pesquisas realizadas entre os anos de 1987 e 2005 sobre o ensino de Psicologia nas licenciaturas, a autora procurou debater sobre alguns dos problemas que ainda persistiam na época, apesar de todo conhecimento produzido.

Sua primeira consideração a esse respeito foi que as pesquisas analisadas apontaram problemáticas que extrapolavam o âmbito do ensino de Psicologia, como as questões relativas às políticas educacionais para formação de professores e para o ensino superior. Para a autora, grande parte dos entraves apontados nas pesquisas eram em decorrência de uma concepção tecnicista de educação, pois promoviam e mantinham “as dicotomias entre teoria e prática, pensar e fazer, fundamentos, conteúdos e metodologias” (LAROCCA, 2007a, p. 300).

Em outro trabalho, Larocca (2007b) trouxe novamente essa discussão argumentando acerca da finalidade da educação, afirmando que devíamos nos questionar se formamos para

adestrar ou para emancipar os sujeitos. Partindo de uma concepção crítica de educação, a autora afirmava que não há neutralidade no processo ensino-aprendizagem, pois este implica sempre uma intencionalidade, que é política, seja para manutenção do *status quo* ou para sua transformação.

Concordamos com a autora acerca da necessidade de questionamento da finalidade do ato de educar, que deve ser emancipatório, transformador. Isso implica nos posicionar criticamente a respeito da tecnificação educacional, que parte de uma concepção reducionista de prática profissional como uma simples execução de técnicas, sem considerar as dimensões ético-políticas que subjazem a ela.

Essas concepções baseadas na racionalidade técnica refletiam na organização curricular das licenciaturas, como bem apontado por Larocca (2007a), que acabavam separando as disciplinas em práticas e teóricas, a partir da compreensão de que estas subsidiariam aquelas. Esta cisão acarretaria em considerar a Psicologia da Educação como uma disciplina eminentemente teórica, que se inseriria dentro dos Fundamentos da Educação, provocando um distanciamento da Psicologia em relação à prática pedagógica.

Quase dez anos após a pesquisa realizada por Larocca (2007a) a problemática da desconexão entre teoria e prática continua. Foi o que constatou Costa (2015) em seu estudo, ao analisar os conteúdos e ementas das disciplinas de Psicologia da Educação ofertadas para os cursos de Pedagogia da UFG. Para a investigação, delimitou como recorte o disposto no Projeto Curricular do Curso ofertado na Regional Catalão, da Universidade Federal de Goiás, no período de 1988 a 2014. Através de análises documentais e bibliográficas, a autora verificou que ao longo de 25 anos de funcionamento do curso de Pedagogia, o referencial utilizado nas disciplinas de Psicologia da Educação teve poucas modificações, indicando a necessidade de sua revisão. Além disso, evidenciou inúmeros problemas para a construção de uma disciplina que realmente fosse contributiva para a formação do pedagogo, dentre os quais destacou a desarticulação entre teoria e prática. A autora argumentou que este fato poderia ser resultado da proposta de uma Psicologia considerada como um fundamento da prática, desarticulada dos contextos.

Visando a superar essa dicotomia entre teoria e prática, Larocca (2007a) propõe que as disciplinas de Psicologia da Educação assumam um posicionamento teórico-prático e rompam com a artificialidade imposta pelo modelo racional-técnico. Com isso, o ensino deixaria de ser apenas assimilação de conteúdo para sua reprodução e aplicação e adquiriria sentido, possibilitando assim a reflexão e a criação de novas práticas.

Conclui-se, portanto, a necessidade de resgatar a unidade dialética teoria-prática no ensino de Psicologia para a formação de professores, centrando-se no confronto entre essas duas instâncias (conhecimento teórico e realidade concreta), articulando os saberes das múltiplas disciplinas que compõe o currículo à realidade educacional.

Conforme propõem Almeida et al. (2003) o ensino de Psicologia na formação de professores deve ter como eixo articulador a prática docente, através da integração entre teoria-prática, conteúdo-forma, problematizando a realidade educacional, analisando-a sob as diversas perspectivas. Isso possibilitaria ao aluno analisar o fenômeno educativo a partir de múltiplas dimensões, não só a psicológica. Esse olhar interdisciplinar, ou seja, articulado entre as várias disciplinas, aplicado à realidade concreta do trabalho educacional, proporcionaria a desconstrução de crenças fundadas no senso comum.

Em estudo realizado sobre a organização do ensino de Psicologia para cursos de Licenciatura, Lopes (2012), através de um experimento didático, propõe que o ensino de Psicologia seja pautado pela lógica dialética, segundo a qual a apropriação dos conceitos ocorre mediante a compreensão de seus determinantes históricos e sociais, o que conduz o aluno ao pensamento abstrato mais elevado. A preocupação da autora foi em compreender, a partir das proposições da Psicologia histórico-cultural, como o ensino poderia ser organizado da melhor forma possível para que os alunos internalizassem os conceitos científicos e pudessem avançar no desenvolvimento do pensamento teórico.

Isso é necessário, pois a Psicologia da Educação ainda vem sendo ministrada em muitos cursos de forma tradicional, ou seja, como um conjunto de fundamentos teóricos necessários para atuação profissional, conforme apontam Almeida et al. (2003), e não como conteúdo que adquire sentido, que se torna instrumento do pensamento, e possibilita a práxis, entendida como a reflexão em função da ação para transformar.

Apesar das críticas à persistente postura tradicional no ensino de Psicologia, há pesquisas que sinalizam que, em alguns cursos, essa lógica vem se alterando. Foi o que concluiu Chechia (2015), em estudo sobre o ensino de Psicologia da Educação para formação inicial de professores. Fundamentada pela teoria marxista, a autora concluiu que as duas disciplinas investigadas (Psicologia da Educação I e II) expressam as discussões realizadas no âmbito do movimento de crítica da Psicologia Escolar. Cabe ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida em cursos de Licenciatura em Pedagogia e demais Licenciaturas, oferecidas na Faculdade de Educação de uma universidade pública do Estado de São Paulo. Nesse contexto, observa-se um avanço relacionado ao ensino de Psicologia da Educação para formação inicial de professores, que rompe com a perspectiva tradicional, apontada por Almeida et al. (2003).

Os resultados obtidos com a pesquisa de Checchia (2015) nos sinaliza que há uma preocupação dos professores de Psicologia da Educação em oferecer uma visão crítica sobre o fenômeno educativo, que historicamente vem atravessado por explicações e práticas pautadas em uma perspectiva psicológica abstrata e individualizante, enfatizando a necessidade de questionamento dos discursos biologizantes e medicalizantes, que acabam gerando a estigmatização e os preconceitos no ambiente escolar.

O fato de as disciplinas de Psicologia da Educação serem ministradas a partir de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar na universidade pesquisada por Checchia (2015), diferindo de outros contextos, nos remete a outro aspecto importante de se destacar a respeito do ensino de Psicologia nas licenciaturas: a perspectiva epistemológica do professor que ministra as disciplinas, relacionada, de certo modo, com sua formação. Nesse caso, as duas docentes destas disciplinas eram orientadas em suas práticas pela perspectiva histórico-cultural, bem como pelas produções da vertente crítica em Psicologia Escolar, que também embasava suas pesquisas. Inclusive uma delas, Clarice, relatou que foi aluna de Maria Helena Souza Patto, ainda na graduação.

Deste modo, evidencia-se a influência da formação dessas professoras e de suas perspectivas epistemológicas na forma como conduzem as disciplinas de Psicologia da Educação. Este fato é ilustrado pelo depoimento da professora Clarice, entrevistada por Checchia (2015), citada anteriormente, ao se referir ao currículo dos cursos de Pedagogia daquela universidade. Ela aponta que, a partir das diversas reformas curriculares ocorridas ao longo dos anos, as disciplinas obrigatórias de Psicologia foram paulatinamente sendo extintas, reduzindo-se a duas que estão na grade curricular, cujo o conteúdo centra-se fundamentalmente em temas embasados na Psicologia do Desenvolvimento ou, ainda, da Personalidade, com a Psicanálise como base teórica. A professora atribui este fato tanto à história de inserção da Psicologia nos cursos de formação docente, em que as discussões acerca do desenvolvimento humano eram priorizadas, quanto à trajetória ou formação do docente que ministra essas disciplinas.

De fato, ao divergirem da abordagem teórica dos docentes de outras disciplinas de Psicologia para os cursos de Licenciatura e Pedagogia, as professoras acabam conduzindo-as de forma diferente daqueles. Inclusive, uma das professoras entrevistadas, Anita, relatou que elabora um programa para sua disciplina que não coincide com o oficialmente divulgado pela universidade, pois segundo ela, foi elaborado há muitos anos e o novo programa estava em vias de ser implantado. Recentemente, o curso passou por um processo de reestruturação, no qual ela e outra docente tiveram a oportunidade de propor alterações que incluíam o subtítulo da

disciplina (que originalmente estava associado a uma abordagem cognitivista), a ementa, o conteúdo programático e a bibliografia.

Isso demonstra como a perspectiva epistemológica que embasa a prática docente, resultado também do tipo de formação recebida, influi na forma como as disciplinas são ministradas e nos conteúdos selecionados para tanto. Isso porque, o trabalho do professor encerra uma relativa autonomia, e apesar de haver as Diretrizes Curriculares Nacionais (2006), que visam à padronização de uma base comum aos cursos, é ele quem elabora as ementas, seleciona os conteúdos a serem ministrados, escolhe as bibliografias e decide sobre a didática a ser utilizada para ensinar.

Uma recente pesquisa sobre a influência da formação inicial do professor de Psicologia nas licenciaturas em sua prática docente foi realizada por Moukchar (2013). Sua pesquisa desenvolveu a tese de que a formação inicial do professor de Psicologia nas licenciaturas influi na sua atividade docente, demonstrada através de uma postura psicológica assumida por este em sua prática de ensino, que a autora chamou de didática clínica, e que, de alguma maneira, influencia a preparação dos futuros professores, que estão em formação, para o enfrentamento das questões educacionais.

O conceito de didática clínica foi cunhado por Baibich (2003), e consiste “não na dimensão comum de curar ou cuidar, mas na preocupação de mudar, prevenir, melhorar uma dada situação e encontrar respostas a problemas” (BAIBICH, 2003, p.9), que deve ser própria do professor de Psicologia, segundo a autora, devido aos instrumentos e técnicas oferecidos por sua formação inicial. O termo clínica aqui, se refere então, não ao modelo clínico tradicional de Psicologia, mas em um sentido ampliado, nas formas de intervenção do psicólogo que buscam favorecer a emergência do sujeito (MOUKCHAR, 2013).

A pesquisa de Moukchar (2013) foi desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG, a partir da observação em sala de aula e duas entrevistas com seis professoras que ministram a disciplina de Psicologia da Educação para as licenciaturas. Na segunda entrevista, foi desenvolvida uma análise compartilhada com as professoras, dos dados obtidos nas observações e na primeira entrevista. Os resultados apontaram que as metodologias de ensino utilizadas pelas professoras das disciplinas analisadas diferenciavam-se das demais disciplinas do curso em alguns aspectos como, por exemplo, com a utilização de recursos lúdicos e da disposição da turma em círculos, o que a autora interpreta como sendo uma das causas de as disciplinas de Psicologia da Educação serem consideradas pelos alunos como sendo mais leves que as demais, apesar da densidade teórica de seus conteúdos. Essa característica do cenário físico das aulas ser circular foi interpretado pela autora

como sendo resultado das marcas psicológicas na ação docente, já que assim possibilita uma melhor circulação das palavras, com a escuta e o olhar sensível das professoras para com os alunos.

Além disso, Moukchar (2013) concluiu, através de ampla discussão com as professoras, que a disciplina Psicologia da Educação, em seu formato atual, demanda uma ação docente mais voltada para a interdisciplinaridade, pois acreditam ser evidente que a Psicologia, assim como qualquer área de conhecimento, não dá conta sozinha da complexidade do fenômeno educativo. Outro ponto destacado pela autora é que as professoras apontaram que a disciplina, por ocupar lugar nos “Fundamentos da Educação”, precisa ser teórica, e que isso é perigoso, pois os conceitos aplicados, distanciados da prática, se reduzem a conceitos de Psicologia Geral.

Novamente surge a problemática de cisão entre teoria e prática no ensino de Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura, o que nos sinaliza que, para além da importância da didática utilizada pelo professor, é fundamental analisarmos as condições materiais de realização deste ensino. Qual a relevância de uma didática x ou y em uma estrutura curricular que insiste em colocar a Psicologia da Educação como fundamentos (teóricos, portanto), distanciada das problemáticas da realidade escolar e com carga horária reduzida? Se não houver uma articulação entre essas duas dimensões (teórica e prática), a partir de um olhar interdisciplinar que, de fato, proporcione a compreensão multideterminada do fenômeno pedagógico de forma crítica, não veremos avanços significativos na qualidade do ensino de Psicologia da Educação para formação de professores.

Com isso não estamos negando a importância da didática no ensino e nem que a partir desta o professor possa encontrar maneiras de superar o hiato existente entre a teoria e a prática pedagógica nas disciplinas de Psicologia da Educação. O que pretendemos aqui é destacar a necessidade de superar o modelo racional-técnico, que conforme aponta Larocca (2007a, p. 301):

[...] ignora teoria e prática como categorias indissociáveis; desconsidera os fins políticos e sociais que existem em toda prática educativa; reduz o professor a um mero executor de procedimentos e regras gestados fora de sua prática profissional; além de roubar-lhe a reflexão sobre sua própria ação e sobre os objetivos mais amplos que persegue em relação à vida social [...] Além disso, este modelo não dá conta da complexidade existente na realidade educacional, que coloca resistências e impasses de toda forma às tentativas de enquadramento da prática profissional em esquemas técnicos, pré- estabelecidos (LAROCCA, 2007a, p. 301).

Acreditamos que uma possibilidade para a superação destes entraves é que as disciplinas de Psicologia da Educação para Pedagogia e licenciaturas em geral sejam pautadas pelas perspectivas críticas da Psicologia Escolar, tais como aquelas que utilizam o referencial teórico-

metodológico materialista histórico e dialético marxista. Então, para além de uma didática que contemple a escuta e o olhar sensível dos docentes para com os alunos (MOUKCHAR, 2013) é preciso relacionar os conteúdos com a atividade pedagógica, de forma crítica e histórica, desconstruindo crenças preconceituosas e excludentes, através do questionamento da naturalização desses discursos que, muitas vezes, são ratificados cientificamente.

Nesse sentido, concluímos, a partir das pesquisas apresentadas, que a problemática de desconexão entre teoria e prática educacional ainda se mantém no ensino de Psicologia da Educação para muitos cursos de formação de professor, principalmente pela organização curricular destes que coloca esta disciplina na categoria de “Fundamentos da Educação”, tratando-a como eminentemente teórica. Somado a isso, apontamos a tradição da ciência psicológica de frisar os aspectos individuais em detrimento dos sociais, o que acaba gerando currículos pautados em teorias do desenvolvimento e da personalidade descolados da realidade educacional. Ou seja, o foco é na compreensão dos aspectos subjetivos e individuais da criança, entendidos como essenciais para o aprendizado, e não em como esses aspectos são determinados pelas condições históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas as quais ela está submetida, que determinarão, dialeticamente, a forma como esse aprendizado ocorrerá.

Na próxima seção objetivamos descrever as características e particularidades históricas, regionais e culturais da Universidade Federal do Tocantins (UFT), além de analisar como o ensino de Psicologia da Educação é proposto pelos quatro cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, expresso nas ementas das disciplinas referentes à área de Psicologia da Educação e nos planos de disciplina da professora entrevistada desta universidade. Além disso, apresentamos ao final das discussões sobre cada campus universitário um breve relato acerca da pesquisa de campo.

## **5.2 Disciplinas de Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia da UFT**

A Universidade Federal do Tocantins está localizada no estado mais novo da federação brasileira, criado com a promulgação da Constituição Brasileira, em 5 de outubro de 1988. O Tocantins ocupa uma área de 278.420,7 km<sup>2</sup> e está situado no sudoeste da região norte do País, limitando-se ao norte com o Estado do Maranhão; a leste com os Estados do Maranhão, Piauí e Bahia; ao sul com o Estado de Goiás; e a oeste com os Estados de Mato Grosso e Pará. Embora pertença formalmente à região norte, o Estado do Tocantins encontra-se na zona de transição geográfica entre o cerrado e a Floresta Amazônica.

Segundo estimativas do IBGE<sup>6</sup>, em 2018, o estado possuía uma população de aproximadamente 1.555.229 habitantes, distribuídos em 139 municípios, com densidade demográfica de 4,98 habitantes por km<sup>2</sup>, possuindo ainda uma imensa área não antropizada. O Tocantins ocupa a 27<sup>a</sup> posição no ranking brasileiro em relação ao IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), e terceiro em relação à região Norte, com um valor de 0,699.

Um dado relevante é que há no estado cerca de 5.275 indígenas distribuídos entre sete grupos. Segundo Lima (2016, p.117), são eles: Apinayê (municípios de Cachoeirinha, Itaguatins, Maurilândia do Tocantins, São Bento do Tocantins, Tocantinópolis); Xerente (município de Tocantínia); Javaé (município de Pium); Krahô-Kanela (município de Lagoa da Confusão); Krahô (municípios de Itacajá e Goiatins); Avá Canoeiro (municípios de Formoso do Araguaia, Lagoa da Confusão, Pium) e Karajá (município de Araguacema). Esses grupos ocupam uma área de 2.171.028 hectares. Desse total, 630.948 ha já foram demarcados pela Fundação Nacional do Índio (Funai).

É importante ressaltar que esses povos indígenas foram paulatinamente sendo reduzidos em sua quantidade ao longo da história. A resistência das sete etnias citadas anteriormente, torna o Estado rico em diversidade cultural, que também é evidenciada pela presença marcante de populações camponesas e quilombolas em praticamente todos os municípios que fazem parte da área de abrangência da UFT. Esses povos provenientes da zona rural, que passam a ocupar as zonas periféricas das cidades são parte do público atendido pela UFT, que foi a primeira universidade federal do país a instituir o sistema de cotas para estudantes indígenas, no ano de 2004, com a reserva de 5% das vagas para estes candidatos, além da reserva de mais 5% destas para estudantes de origem quilombola (instituída no ano de 2013)<sup>7</sup>.

Atualmente, a UFT está distribuída em sete cidades do Tocantins abrangendo geograficamente todos os pontos do Estado: Arraias, Tocantinópolis, Gurupi, Porto Nacional, Araguaína, Palmas e Miracema do Tocantins. A importância desta universidade para o Estado do Tocantins pode ser comprovada por números: em 2018 foram formados mais de 1,2 mil alunos na graduação em 64 cursos e cerca de 300 mestres e 30 doutores distribuídos em 38 mestrados e seis doutorados. Só neste mesmo ano, foram desenvolvidos mais de 300 projetos de pesquisa e, atualmente, há 27 patentes, com o registro de seis (sendo uma delas internacional). Além disso, foram registradas 500 ações de extensão envolvendo mais de 4 mil pessoas nas atividades. Outro dado que merece destaque é a quantidade de alunos atendidos

---

<sup>6</sup> Informações retiradas de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/panorama>

<sup>7</sup> Informações retiradas de: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/15704-cotas-na-uft-democratizacao-do-acesso-ao-ensino-superior>.



pela assistência estudantil: foram mais de 18,6 mil estudantes atendidos pelo programa de auxílio permanência; 4 mil com auxílio moradia; mais de 6 mil com auxílio alimentação e cerca de 400 com auxílio saúde. Considerando que o total de alunos matriculados na instituição é de cerca de 18.881, fica evidente que o público atendido por esta universidade é de baixa renda<sup>8</sup>.

A forma de ingresso nos cursos de graduação da UFT era, desde o ano de 2015, exclusivamente, por meio do SISU (Sistema de Seleção Unificada), no qual instituições de ensino superior públicas oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A partir do ano de 2019, com o retorno do vestibular, aprovado pela resolução do Consuni nº 25 de 2018, passou a ofertar apenas 50% das vagas pelo SISU.

Os cursos de Pedagogia são oferecidos em quatro campi, localizados em regiões geograficamente estratégicas do estado: Tocantinópolis (extremo norte), Arraias (extremo sul), Palmas (capital) e Miracema, localizada a 80 km da capital do estado. Cada um desses cursos apresenta a sua especificidade cultural, dada à dimensão do estado e serão analisados separadamente.

### ***5.2.1 Campus de Tocantinópolis***

O município de Tocantinópolis está localizado no extremo norte do estado do Tocantins, fazendo fronteira com o Maranhão, e possui, segundo dados do IBGE (2010)<sup>9</sup> uma população de 22.619 mil habitantes. Foi fundado em 1858 com o nome de Boa Vista do Tocantins, passando em 1943 a chamar-se Tocantinópolis. A economia é composta, principalmente, pelo serviço público, comércio varejista, prestação de serviços, atividades agropecuárias, pequenas indústrias e mercado informal. Há um total de sete aldeias da etnia Apinayê no município.

O Campus de Tocantinópolis, iniciou suas atividades no âmbito da Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) e foi criado pelo decreto estadual nº. 252 de 21 de fevereiro de 1990. Tendo sido o Campus instalado no antigo Centro de Formação de Professores Primário (CFPP) herdou a estrutura física e mobiliária deste ao encerrar suas atividades de formação de professores no curso Normal de nível médio. Frisa-se sua importância regional por atender toda a região tocantina (que se estende do norte do Tocantins ao sul dos estados do Maranhão e do Pará).

---

<sup>8</sup> Informações retiradas de: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/24936-numero-de-mestres-e-doutores-reflete-crescimento-e-importancia-da-uft-para-o-tocantins>

<sup>9</sup> Informações retiradas de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/tocantinopolis/panorama>

O curso de Pedagogia foi o primeiro do campus, quando ainda fazia parte da UNITINS. Somente em 2007 foi criado o segundo curso do campus, Licenciatura em Ciências Sociais (já no âmbito da UFT), e, posteriormente, Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Artes e Música, em 2014, e Licenciatura em Educação Física em 2015. Ainda estavam previstos a implantação de mais dois cursos até 2019 nesse campus, o de Tecnólogo em Saneamento Ambiental e o de Bacharelado em Direito, o que até o ano de conclusão desta tese não ocorreu, devido ao contexto político e econômico de cortes dos investimentos na educação pública superior. Havia ainda um projeto de desmembramento do campus de Tocantinópolis da UFT, juntamente com o de Araguaína, para a formação da UFNT (Universidade Federal do Norte do Tocantins), que abrangeria a criação de mais dois campi, em Guaraí e Xambioá. No ano de 2019 este projeto foi aprovado pelo Senado Federal, passando o campus de Tocantinópolis a integrar a UFNT.

Face ao exposto, nota-se que o campus de Tocantinópolis é voltado para formação de professores, já que oferece quatro licenciaturas. Na data de realização desta pesquisa, entre os anos de 2016 e 2019, o campus contava com duas professoras com formação inicial em Psicologia, responsáveis pelas disciplinas dessa área do conhecimento, uma lotada no curso de Pedagogia e outra no curso de Educação Física.

O curso de Pedagogia oferece 40 vagas anuais, ofertadas alternadamente a cada ano nos turnos matutino e noturno. O curso deve ser realizado em no mínimo 9 semestres e no máximo 12.

Para nossas análises consideramos o Projeto Político Pedagógico (PPP) que estava em vigor na época de realização da pesquisa, elaborado no ano de 2007. Isso porque houve uma reformulação deste, que foi aprovada no ano de 2019 e passaria a ser implementada ao longo deste ano. Ressalta-se que fiz parte da equipe de reformulação deste PPP, enquanto membro do Núcleo Docente Estruturante entre maio de 2017 a outubro de 2018, presidindo este a partir de junho de 2018. Minha saída desta equipe ocorreu na ocasião de minha remoção para o colegiado de Pedagogia do campus de Miracema em novembro de 2018.

De acordo com o PPP de 2007, o currículo do curso de Pedagogia da UFT, campus de Tocantinópolis, foi estruturado com base na Resolução CNE/CP nº. 01 de 15 de maio de 2006, cuja organização está constituída em três núcleos: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, e Núcleo de Estudos Integradores, articuladores da formação, com carga horária de integralização de 3.200 horas, distribuídas no tempo mínimo de 09 (nove) semestres, com componentes curriculares de 60 horas/aula, ou 04 créditos. Essas 3.200 horas foram distribuídas em: 2.800 horas de Atividades Formativas; 300 horas de Estágio

Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental articuladas à Gestão de Processos Educativo-Pedagógicos e à Pesquisa Educacional e; 100 horas de Atividades teórico-práticas de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, em áreas específicas de interesse do aluno.

A opção da organização dos componentes curriculares do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Campus universitário de Tocantinópolis em núcleos está em conformidade com o estabelecido pelos demais cursos da UFT. As duas disciplinas obrigatórias na interface Psicologia e Educação que compõem o currículo se inserem no Núcleo de Conteúdos Básicos, na primeira das três dimensões em que se divide: 1) Dimensão da reflexão sobre a Sociedade, a Educação, a Formação Humana e a Escola; 2) Dimensão da formação Didático-Pedagógica para a Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 3) Dimensão da Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico na Educação Escolar e Não-Escolar. São elas: Psicologia do Desenvolvimento (oferecida no 2º período) e Psicologia da Aprendizagem (oferecida no 3º período), com a carga horária de 60 horas cada uma, integralmente teóricas.

Além dessas duas disciplinas na interface Psicologia e Educação, que são obrigatórias, há ainda uma terceira, que é optativa, e se insere no “Núcleo de Estudos Integradores”, chamada Fundamentos da Psicopedagogia, com carga horária de 60 horas. Vale ressaltar que o aluno deve cursar obrigatoriamente duas disciplinas optativas, dentre as oferecidas ao longo do curso.

Outra possibilidade para a inserção do conhecimento psicológico no currículo do curso é através das chamadas “Atividades Integrantes”, que são disciplinas previstas como obrigatórias, as quais o aluno deve cursar no mínimo 240 horas. Elas são oferecidas do primeiro ao sexto período, sendo propostas pelo corpo docente acerca de temas variados, que segundo o PPP visam: “ao aprofundamento de temas amplos e relevantes, de urgência e abrangência regional e nacional, que se constituem em interesse geral e/ou específico” (PPP, TOCANTINÓPOLIS, 2007, p.35).

Nesse sentido, as atividades integrantes se dividem em dez tópicos temáticos, denominados “Tópicos Especiais”, porque além de tratarem de temas diversificados, eleitos como fundamentais naquele momento, são oferecidos de forma especial quanto ao turno (contraturno), ao período (podendo ser realizadas aos sábados, nas férias, em feriados, etc.) e à modalidade (por módulos: seminários, minicursos, oficinas, aulas-passeio, excursões, pesquisa, extensão, projetos, etc.; além da possibilidade de ser presencial, semipresencial ou a distância). A carga horária prevista para essa dimensão curricular é distribuída em: 60 horas para o Tópico Especial “Educação Indígena”, o qual deve ser ministrado de forma disciplinar, inserindo-se na

estrutura curricular obrigatória por ser uma questão específica da realidade local<sup>10</sup>; e 180 horas para os demais Tópicos Especiais, dentre os quais uma disciplina na interface Psicologia e Educação poderia ser proposta, ainda que não constasse no PPP do curso.

Assim, para integralização do currículo a partir dessa proposta, devem ser ofertados dois tópicos de 30 horas a cada semestre ao longo do curso, com temáticas diferentes, podendo o acadêmico optar por aqueles que deseja fazer, até completar a carga horária obrigatória. No período em que fui docente deste curso propus duas disciplinas integrantes “Dificuldades de Aprendizagem: reflexões contemporâneas” e “Introdução a Psicologia Sócio-histórica: contribuições para a educação”. As duas disciplinas articulavam-se com o Grupo de Estudos sob minha coordenação intitulado “Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação: Contribuições da Psicologia histórico-cultural<sup>11</sup>”, que contava com a colaboração de outro docente, do curso de Educação do Campo, licenciado em Artes Visuais e doutorando em Educação na época, e com a participação de acadêmicos do curso de Pedagogia.

As discussões realizadas nas duas disciplinas por mim propostas visavam, de modo geral, a apresentar aos alunos uma visão crítica em Psicologia Escolar. Assim, a disciplina “Dificuldades de Aprendizagem: reflexões contemporâneas” tinha como objetivos levar os alunos a: compreender como as dificuldades de aprendizagem foram historicamente tratadas e servindo a quais interesses; conhecer as principais dificuldades de aprendizagem, suas características, como identificá-las e como intervir diante das mesmas; compreender as consequências da patologização, medicalização e rotulação dos alunos com dificuldades de aprendizagem; e apreender o papel do professor diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Já a disciplina “Psicologia Sócio-histórica: contribuições para a educação” tinha como objetivos introduzir o estudo da Psicologia sócio-histórica quanto aos aspectos históricos, epistemológicos e metodológicos, conduzindo o aluno a compreender o método materialista histórico e dialético e a concepção de homem, de sociedade, de fenômeno psicológico e de desenvolvimento humano a partir desta perspectiva. Isso seria feito também através do estudo de algumas das principais categorias da Psicologia Sócio-histórica: funções psicológicas, zonas

---

<sup>10</sup> Como dito anteriormente, o município de Tocantinópolis possui a especificidade de ter parte de seu território demarcado como terra indígena da etnia Apinajés. Informações retiradas de: <https://turismo.to.gov.br/regioes-turisticas/bico-do-papagaio/principais-atrativos/tocantinopolis/povo-apinaje/>

<sup>11</sup> Na época optamos nomear o grupo com “Psicologia histórico-cultural” e não “sócio-histórica” por ser a nomenclatura utilizada pelos pesquisadores da Pedagogia Histórico-crítica, que possui seus fundamentos na Psicologia de base materialista histórica e dialética. Isso se justifica porque na época havia no campus outro grupo de estudos e pesquisas, do qual também fazia parte, intitulado “História da Educação e Marxismo”, que era ligado ao Grupo “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HistedBr), da UNICAMP, coordenado pelo professor Doutor Dermeval Saviani, um dos fundadores da pedagogia histórico-crítica.

de desenvolvimento, atividade, mediação, internalização de conceitos, signos, significado e sentido, discutindo as suas principais contribuições para educação.

Segundo a ementa constante no PPP, eram objetivos da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento:

Conhecer a Psicologia do Desenvolvimento, estudando aspectos como histórico, conceituação, características, funções e aplicação da mesma. Possibilitar ao educando entender a influência do meio ambiente e da genética no processo de desenvolvimento humano. Compreender o ser humano numa perspectiva global (cognitivo, psicológica, social, psicomotora, etc.), nas suas diversas fases de desenvolvimento, desde a da sua formação até a da terceira idade. Articular esta compreensão com reflexões ligadas as suas implicações didático-pedagógicas (PPP, TOCANTINÓPOLIS, 2007, p. 45).

Como dito anteriormente, além desta disciplina obrigatória, oferecida no segundo período do curso, havia outra, Psicologia da Aprendizagem, ministrada para as turmas do terceiro período. Segundo o PPP (TOCANTINÓPOLIS, 2007, p.52), eram objetivos desta disciplina:

Propiciar ao educando o estudo da Psicologia da Educação: definição, função, objetivos, aplicação e pesquisas. Compreender o processo de educação – ensino e aprendizagem – a partir dos diversos modelos teóricos, contextualizando-os historicamente e enquanto aplicação. Oferecer informações necessárias para compreender, identificar e atuar junto aos problemas de aprendizagem, buscando resolvê-los.

Nota-se que apesar de haver uma divisão entre “desenvolvimento” e “aprendizagem” em duas disciplinas, elas procuram articular a compreensão dessas dimensões ao processo pedagógico, sempre frisando a importância da contextualização histórica. Também não fazem referências a autores específicos da Psicologia, indicando a compreensão do processo de ensino e aprendizagem a partir de “diversos modelos teóricos”, o que dá liberdade ao docente na escolha dos referenciais que irá abordar.

Como dito anteriormente, outra disciplina constante no PPP do curso, mas como optativa, e que se insere na interface Psicologia e Educação, é a “Fundamentos da Psicopedagogia”, que tem como objetivos: “reconhecer a contribuição da psicopedagogia para a Educação, identificando sua aplicação prática nas escolas ou nas clínicas. [...] Adquirir noções básicas sobre o diagnóstico, queixa, anamnese, intervenção, avaliação etc.” (PPP, TOCANTINÓPOLIS, 2007, p.84). Na ementa constam os seguintes tópicos:

Fundamentos, objeto e história da Psicopedagogia; a Psicopedagogia no Brasil; Psicopedagogia e as teorias psicopedagógicas; espaços do profissional desta área; a Ética na Formação do psicopedagogo; *noções gerais sobre psicanálise*; as estratégias de atuação no ensino; assessoria psicopedagógica nas escolas; *noções de Psicopedagogia clínica*; o papel do psicopedagogo na área educacional; *aspectos*

*básicos do diagnóstico psicopedagógico e do acompanhamento clínico* (PPP, TOCANTINÓPOLIS, 2007, p. 84. Grifos nossos).

Entendemos que embora a Psicopedagogia seja uma área de especialização tanto do Psicólogo quanto do Pedagogo, e que nos últimos anos venha adquirindo visibilidade através do aumento do número de pesquisas sobre o processo de aprendizagem, sob diversas perspectivas teóricas, esta disciplina se mostra problemática por enfatizar uma perspectiva individualizante, valorizando a prática clínica no ambiente escolar. Ao constar na ementa referência à psicanálise em detrimento das demais perspectivas teóricas, associada ao estudo das noções de psicopedagogia clínica, do diagnóstico psicopedagógico e do acompanhamento clínico, corre-se o risco de estimular um olhar psicologizante e patologizante dos fenômenos pedagógicos, principalmente os relativos ao processo de aprendizagem, ainda que, como aponta Ramos (2007), a Psicopedagogia tenha seu surgimento vinculado ao pensamento psicanalítico lacaniano, bem como com a epistemologia genética de Jean Piaget.

Sabe-se que a Psicopedagogia se constituiu historicamente a partir do enfoque médico-pedagógico, chegando ao Brasil a partir da década de 1960, principalmente através do conhecimento produzido na Argentina. O enfoque de sua atuação era no que se chamava de Disfunções Neurológicas, embasadas numa interpretação psiconeurológica do desenvolvimento humano, sustentando uma visão orgânica e patologizante sobre os problemas de aprendizagem (RAMOS, 2007).

Diante das críticas à utilização do discurso médico para explicar as dificuldades de aprendizagem, realizadas principalmente a partir da década de 1980 (PATTO, 1984), a Psicologia passou por uma revisão e reorientação de suas práticas. Estas discussões visavam a explicitar que justificar pela via individual e biológica o fracasso escolar promovia o mascaramento das desigualdades sociais e a negação de uma educação de qualidade à classe trabalhadora. Contudo, essas práticas medicalizantes estavam cristalizadas no discurso pedagógico e psicológico e se mantiveram por muito tempo, podendo ser observadas ainda hoje no ambiente escolar.

Por isso, enfatizamos a necessidade de se atentar aos conteúdos que são privilegiados nos cursos de formação de professor. É certo que a psicopedagogia clínica é uma área de especialização do pedagogo, que abrange o diagnóstico e o acompanhamento clínico. Mas questiona-se aqui as implicações de não se abordar de forma crítica esse campo de atuação, que historicamente esteve ligado ao discurso médico, patologizando o fracasso escolar e atribuindo às crianças a causa desse fracasso, gerando sua rotulação e exclusão do processo educativo.

Como dito anteriormente, o PPP estava em fase de reformulação. Nesse contexto, propusemos que esta disciplina fosse retirada e que em seu lugar fosse inserida a disciplina, também optativa, intitulada: “Psicologia Social: contribuições para a educação”. O objetivo desta nova proposta é que através da apresentação dos fundamentos da Psicologia Social e da discussão de suas contribuições para o campo da educação, os alunos possam compreender a constituição histórica e social do homem, os processos grupais e a inserção dos indivíduos nas instituições (com enfoque nas educativas), bem como alguns dos diversos fenômenos sociais que a Psicologia Social estuda e intervém, relacionando-os ao processo de formação do Pedagogo. Para tanto, utilizou-se como eixo da disciplina as discussões acerca do trabalho docente, propondo, ao final, uma atividade de pesquisa na área de memória e história oral, na qual os alunos realizem uma entrevista com um(a) professor(a) aposentado para posterior análise. Outra mudança foi transformar a atividade integrante “Dificuldades de Aprendizagem: reflexões contemporâneas”, apresentada anteriormente, em disciplina optativa.

Com isso, pretendíamos trazer para a formação dos pedagogos da UFT, campus de Tocantinópolis, as contribuições da Psicologia em uma perspectiva crítica, articulando os conhecimentos teóricos à realidade educacional.

#### *5.2.1.1 A pesquisa de campo*

Como já relatado na apresentação deste trabalho, esta pesquisadora foi docente no campus de Tocantinópolis de junho de 2015 a novembro de 2018, o que facilitou a coleta de dados e a escolha dos sujeitos para a realização de entrevistas. É importante destacar que, inicialmente, buscou-se alunos que não tivessem cursado nenhuma disciplina e/ou atividade integrante com esta pesquisadora, para que não direcionassem as respostas a partir de sua perspectiva teórica, tentando dar respostas que agradassem. No entanto, como já estava lecionando no campus a mais de três anos, e já havia oferecido diversas atividades integrantes, disciplinas obrigatórias e optativas, não localizamos alunos com esse perfil, mas conseguimos selecionar dois alunos que não haviam cursado as disciplinas obrigatórias Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento com esta pesquisadora, ainda que houvessem participado de uma optativa e uma atividade integrante.

As entrevistas foram previamente agendadas em data e horário que fossem convenientes para os entrevistados e ocorreram na sala desta pesquisadora, localizada no bloco B do campus. A primeira delas realizou-se no dia 28 de setembro de 2018 e a segunda no dia 03 de outubro

de 2018. Como dito anteriormente, todas as entrevistas foram gravadas com autorização dos participantes, que foram identificados com nomes fictícios.

A primeira aluna entrevistada, Fabíola, estava com 25 anos na data de realização da entrevista e residia na cidade de Tocantinópolis. Ingressou no curso de Pedagogia no segundo semestre do ano de 2013 e estava cursando o décimo período deste. Ela havia cursado as disciplinas obrigatórias Psicologia do Desenvolvimento, no segundo período, e Psicologia da Aprendizagem, no quarto período; e a disciplina optativa Fundamentos da Psicopedagogia, no sétimo período do curso.

O outro aluno entrevistado do campus de Tocantinópolis, Mário, estava com 23 anos na data de realização da entrevista e também residia na cidade de Tocantinópolis. Havia ingressado no curso de Pedagogia no ano de 2012 e estava cursando o décimo segundo período deste. Ele havia cursado as disciplinas obrigatórias Psicologia do Desenvolvimento, no segundo período, e Psicologia da Aprendizagem, no quarto período; a disciplina optativa Fundamentos da Psicopedagogia, no oitavo período; e a atividade integrante Dificuldades de Aprendizagem: reflexões contemporâneas, no nono período do curso.

### ***5.2.2 Campus de Arraias***

O município de Arraias foi fundado em 1740 e localiza-se no sudeste do estado do Tocantins, a 420 km da capital, fazendo fronteira com o estado de Goiás e próximo ao estado da Bahia. Sua história é ligada ao garimpo, sendo que atualmente há duas comunidades quilombolas no município, Lagoa da Pedra e Kalunga Mimoso. Possui uma população de aproximadamente 10 mil habitantes.

O Campus Universitário de Arraias, primeiramente criado como Centro de Extensão, visava a formação de profissionais para atender a demanda estadual de melhoria dos níveis educacionais, assim como ocorria nos demais campi. Inicialmente possuía somente o curso de Pedagogia (criado em 1990, e com início de suas atividades em 1991). Somente em 1995 foi implantando o curso de Licenciatura em Matemática e em 2001 o curso Normal Superior, habilitando para as séries iniciais do ensino Fundamental, instituindo-se a habilitação para a administração escolar do curso de Pedagogia.

Com o processo de federalização, anteriormente citado, o campus de Arraias passa a integrar a UFT. Em 2004 contava com três cursos (passando nesse mesmo ano, através da junção dos cursos de Pedagogia e Normal Superior, a contar com dois cursos), com oito docentes efetivos e 477 discentes matriculados. No ano de 2018, o Campus Universitário de



Arraias já contava com 65 professores efetivos, 39 técnicos administrativos e 1.062 alunos matriculados nos cursos presenciais, dentre os quais três são licenciatura: Matemática, Pedagogia e Educação do Campo, com habilitação em Artes e Música. Além das licenciaturas, possui três cursos de formação de tecnólogo: Turismo Patrimonial e Socioambiental, Agroecologia e Mineração. Recentemente, através de portaria emitida no diário Oficial da União de 18/04/2019, o MEC autorizou o curso de Direito no campus, que havia sido aprovado pela Resolução Consuni/UFT nº 35/2017. Também possuem um Programa de Mestrado Profissional em Matemática<sup>12</sup>.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia, campus de Arraias, do ano de 2007 (em vigência no período de realização desta pesquisa), a organização curricular deste foi estruturada a partir da Resolução CNE/CP nº. 01 de 15 de maio de 2006. Desta forma, constituía-se em três núcleos: Estudos Básicos, Aprofundamento e Diversificação de Estudos, Atividades Integradoras e complementares. O tempo mínimo para integralização da carga horária de 3.405 horas é de 9 (nove) semestres que foi distribuído em: 2.760 horas de Atividades Formativas; 300 horas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, articulados à Gestão de Processos Educativos Pedagógicos e à Pesquisa Educacional; 105 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (atividades complementares); e 240 horas de atividades integrantes ofertadas em turno diferente ao que o aluno estiver matriculado.

Segundo o PPP do curso, são disponibilizadas 80 vagas anualmente para processo seletivo via vestibular, sendo 40 vagas para o 1º semestre (ingresso no período matutino) e 40 vagas para o 2º semestre (ingresso no período noturno). No entanto, sabe-se que, atualmente, a entrada nos cursos de Pedagogia de toda a UFT ocorre também por meio do Sistema de Seleção Simplificado (SISU), como dito anteriormente.

De acordo com a organização curricular vigente (PPP, ARRAIAS, 2007), as disciplinas obrigatórias da área de Psicologia da Educação são: Psicologia da Aprendizagem, (oferecida no 2º período) e Psicologia do Desenvolvimento (no 5º período). A primeira está inserida na primeira dimensão do núcleo de estudos básicos (da reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola) e possui uma carga horária de 60 horas, totalizando 4 créditos. Já a segunda compõe a segunda dimensão (de diversificação dos estudos) do núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, igualmente com uma carga horária de 60 horas, num total de 4 créditos.

---

<sup>12</sup> Informações retiradas da página da UFT: [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br).

Segundo o ementário, a disciplina de Psicologia da Aprendizagem é composta pelos seguintes itens: “estudo dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento da criança a fase adulta. A construção do conhecimento e a constituição dos sujeitos nas práticas sociais com destaque para prevenção e intervenção. Análise da interação professor e aluno” (PPP, ARRAIAS, 2007, p. 87). Seus objetivos são: “propiciar ao aluno o conhecimento de conceitos e princípios fundamentais das principais teorias de aprendizagem, identificando-as na prática educacional e analisando suas decorrências no âmbito do aluno, do professor, da escola e da sociedade” (PPP, ARRAIAS, 2007, p. 87).

Já a disciplina Psicologia do Desenvolvimento, que consta duas vezes no ementário, mas só aparece como sendo ofertada no 5º período, possui os seguintes tópicos “história e eixos epistemológicos da psicologia. Abordagens comportamental, psicanalítica, e cognitivista do desenvolvimento da criança à fase adulta” (PPP, ARRAIAS, 2007, p. 103). Seus objetivos são: “compreender e caracterizar os fatores e princípios básicos do desenvolvimento humano e suas implicações no processo ensino-aprendizagem e na inclusão dos sujeitos sociais” (PPP, ARRAIAS, 2007, p. 103).

A outra ementa da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento constante no documento aborda: “princípios de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor da criança até a fase adulta e suas implicações no processo ensino-aprendizagem”, com os seguintes objetivos: “compreender princípios do desenvolvimento humano, enfatizando os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físico-motores e as suas implicações didático-pedagógicas” (PPP, ARRAIAS, 2007, p. 108).

Vale ressaltar que a professora que entrevistamos nessa universidade era docente deste curso de Pedagogia na época de realização da pesquisa, e ministrava as disciplinas na interface Psicologia e Educação. Assim, na ocasião, soubemos que ela era responsável por uma terceira disciplina além das duas já citadas, Educação Especial, que é ofertada no 6º período do curso e possui, igualmente, uma carga horária de 60 horas, totalizando 4 créditos. Sua ementa está assim definida:

Conceitos e histórico da educação especial. Etiologia das deficiências, especificidades, necessidades e potencialidades de portadores de deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Diferenças individuais, conceitos de normalidade e anormalidade. Pedagogia da inclusão. Legislação e políticas públicas em educação especial. Modalidades de atendimento aos portadores de necessidades educacionais especiais. Planejamento e avaliação em educação especial (PPP, ARRAIAS, 2007, p. 102).

Com os seguintes objetivos:

A disciplina objetiva a construção da leitura e da escrita. Desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo dos portadores de necessidades especiais. Possibilidades de aprendizagem. O atendimento educacional precoce por meio de alternativas psicopedagógicas de intervenção, prevenção e estimulação essencial entre zero e três anos (PPP, ARRAIAS, 2007, p. 102).

Ela é professora efetiva do curso desde 2008, então, não participou da elaboração deste PPP. Em sua ficha de caracterização escreveu que é responsável pelas disciplinas de Psicologia da Educação I e II e explicou que essa nomenclatura é a que irá constar no novo PPP, que estava em vias de aprovação. Ela esclarece que a mudança da nomenclatura foi necessária para enfatizar a articulação entre o desenvolvimento e a aprendizagem no processo educacional.

De fato, essa separação entre as disciplinas de Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento provoca uma cisão dos aspectos desenvolvimentais com os de aprendizagem. Essa perspectiva pode ser associada a uma concepção cognitivista, que historicamente foi bastante presente nos cursos de Pedagogia, remontando ao período da Escola Nova.

Separar o desenvolvimento da aprendizagem é como separar a dimensão biológica da social, o que é coerente em uma perspectiva psicológica interacionista. Para Piaget (1972), como abordado em capítulo anterior, o desenvolvimento ocorre, em parte, espontaneamente, pois é ligado ao plano biológico, e a aprendizagem é ligada a situações que a promovem, portanto, diretamente relacionada à cultura. Fica explícita, nesse sentido, a dualidade da teoria piagetiana no que tange à explicação do desenvolvimento e da aprendizagem, pois os compreende como processos diferentes e independentes.

De acordo com a professora Olga, apesar de ter bastante afinidade com a psicanálise lacaniana, teoria que utilizou em sua pesquisa de doutorado, a perspectiva que mais tem embasado sua prática profissional e suas pesquisas é a histórico-cultural, que aponta como sendo uma referência muito importante para ela. Isso nos sinaliza que a mudança das nomenclaturas das disciplinas (e de seu conteúdo) no intento de articular desenvolvimento e aprendizagem pode estar vinculada ao posicionamento teórico da professora em questão. Como já abordado em capítulo anterior, para a perspectiva sócio-histórica (nomeada pela professora de histórico-cultural), desenvolvimento e aprendizagem são processos que ocorrem vinculados um ao outro, sendo que esta impulsiona aquele, ou seja, a internalização da cultura promove o desenvolvimento de estruturas que são biologicamente incorporadas. Não há interação, mas um único processo, que não pode ser separado.

Como também já discutido aqui, nem sempre as ementas refletem o conteúdo ministrado nas disciplinas. Ao perguntar sobre os conteúdos relativos ao processo de aprendizagem que

privilegia em suas disciplinas, a professora afirma trabalhar com as teorias básicas, que segundo ela são o Behaviorismo, a Gestalt, a Psicanálise, as teorias de Piaget, de Vigotski e de Wallon. Também discute a diferença entre senso comum e científico no âmbito da Psicologia, que considera fundamental, além de abordar a histórica dificuldade da ciência psicológica de alcançar o status científico, por possuir como objeto de estudo a subjetividade. A professora também afirma trabalhar com temas específicos da Psicologia, tais como a motivação (que segundo ela, tenta fugir da perspectiva empresarial, mas ainda utilizando Maslow como referência), inteligência (a partir de uma perspectiva histórica do surgimento do conceito na escola, através dos testes de QI, até os dias atuais com os conceitos de inteligências múltiplas e inteligência emocional), identidade e sexualidade.

Inferimos de seu discurso que a professora possui uma abordagem eclética, ainda que se identifique com a perspectiva histórico-cultural, como ela mesma afirma em dado momento da entrevista: “[...] não é a única teoria que eu trago como a minha marca, a minha prática, mas seria talvez a principal” (OLGA, UFT, informação oral)<sup>13</sup>. Tivemos acesso aos seus planos de disciplina, e constatamos nestes o reflexo de seu ecletismo.

Nesse contexto, as análises dos planos de disciplina de Olga (UFT) não evidenciaram a perspectiva histórico-cultural como fundamento de sua elaboração, apontada pela professora como sua principal referência. Observa-se, por exemplo, que, na disciplina Psicologia da Aprendizagem, ainda que tenha privilegiado o ensino das teorias de Vigotski e Wallon (dois dos seis autores indicados por ela das teorias consideradas básicas), que são fundamentados pelo materialismo histórico e dialético, não há indicação de leitura nessa perspectiva, que realize análises críticas dos fenômenos educacionais que propõe discutir, como os distúrbios, transtornos e dificuldades de aprendizagem.

Os textos utilizados pela professora nessa disciplina incluem os seguintes capítulos do livro “Psicologia e Educação: Compartilhando Saberes” (CAMARGO e ROSIN, 2009)<sup>14</sup>: A psicologia e a educação: repensando a “natureza humana” (p. 11-26); Contribuições da neuropsicologia para a compreensão do processo de aprendizagem (p. 27-40); O desenvolvimento afetivo-emocional (p. 55-76); O desenvolvimento psicomotor (p. 41-54); O desenvolvimento cognitivo (p. 77-90). Além desta obra também utiliza os livros “Vigotski:

---

<sup>13</sup> OLGA. Entrevista I. [24 de outubro de 2018]. Entrevistador: Juliana Chioca Ipolito. Arraias, 2018. 1 arquivo .mp3 (49 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice F desta tese.

<sup>14</sup> CAMARGO, J. S.; ROSIN S. M. **Psicologia e Educação**: Compartilhando Saberes. 2. ed. Maringá: Eduem, 2009.

Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio histórico” (OLIVEIRA, 1997)<sup>15</sup> e “Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil” (GALVÃO, 1995)<sup>16</sup>. O programa inclui ainda a exibição do documentário brasileiro “Pro dia nascer feliz” e do filme chileno “Machuca” (1973).

Há ainda dois artigos, utilizados ao final da disciplina, para o estudo do TDAH e dos diversos tipos de dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem (apresentados em forma de seminários), que evidenciam que a forma de organização desta não é pautada pela abordagem crítica em Psicologia Escolar. O primeiro texto, utilizado para discutir o tema “transtorno de déficit de atenção e hiperatividade”, intitulado “Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar” (SANTOS e VASCONCELOS, 2010)<sup>17</sup>, apresenta os critérios diagnósticos, bases etiológicas e tratamento farmacológico e comportamental do TDAH numa perspectiva medicalizante e psicologizante.

O segundo artigo, indicado para o estudo dos diversos tipos de dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem, intitulado “Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia” (COELHO, 2012)<sup>18</sup>, limita-se a apresentar uma caracterização etimológica de cada transtorno anunciado em seu título, apontando possíveis causas, destacando suas características, e propondo sugestões de intervenção. Observa-se neste texto a ausência de análise crítica dos processos diagnósticos e suas implicações na vida escolar do aluno, como, por exemplo, a recorrente rotulação e discriminação das crianças que apresentam esses sintomas.

Além disso, não há indicação neste plano de disciplina da realização de discussões acerca de temas contemporâneos numa perspectiva crítica em Psicologia Escolar sobre o processo de aprender, como a patologização e a medicalização da educação. Este fato, no entanto, não exclui a possibilidade de a professora trabalhá-los em suas explicações, mas nos sinaliza que apesar de acreditar que a Psicologia histórico-cultural seja sua principal referência, não é a que rege suas práticas, pois falta uma maior ênfase nas dimensões históricas e sociais que dialeticamente determinam os processos, o que produziria um olhar crítico sobre os diversos fenômenos discutidos.

---

<sup>15</sup> OLIVEIRA, Marta K. de. **Vigotski: Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo sócio histórico**. 4ª Ed. São Paulo. Scipione, 1997.

<sup>16</sup> GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

<sup>17</sup> SANTOS, Letícia de Faria; VASCONCELOS, Laércia Abreu. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar**. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2010, vol.26, n.4, pp.717-724. ISSN 0102-3772. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000400015>.

<sup>18</sup> COELHO, D. T. Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia. In: DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. (Edits.). **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras**. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2012, pp. 612-628.

Na disciplina Psicologia do Desenvolvimento a professora utiliza basicamente duas referências: o texto “A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise” (DESSEN e GUEDEA, 2005)<sup>19</sup>, utilizado nas duas primeiras aulas, e o livro “Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia” (BOCK et al, 1999)<sup>20</sup> utilizado nas demais. A última obra citada, é bastante divulgada e utilizada nos cursos de formação de psicólogo e de professor, talvez por possuir uma linguagem de fácil entendimento e apresentar os diversos temas e teorias psicológicas através de uma abordagem eclética. Neste programa está previsto o estudo das teorias Behaviorista, Gestalt, Sócio-histórica e Piagetiana.

Observamos um enfoque maior na constituição histórica da ciência psicológica nesta disciplina, a partir da indicação dos capítulos 1: “Psicologia ou as psicologias” e 11: “A multideterminação do humano: uma visão em Psicologia” de Bock *et al* (1999), que fazem uma discussão sócio-histórica do desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência e da constituição do homem. Além disso, está previsto no programa a exibição do filme “A guerra do fogo”, antecedendo as discussões destes textos, que trata do período pré-histórico de desenvolvimento da humanidade, em que grupos de homínídeos buscavam transformar a natureza para sua adaptação e sobrevivência. O enredo do filme é em torno da busca pelo fogo por uma tribo que não possui o conhecimento de fabricação artificial deste, e o considerava sagrado. Ao longo da narrativa, esta tribo tem contato com outra, culturalmente mais desenvolvida, por possuir este conhecimento. Isso porque, não necessitando viajar longas distâncias em busca de fogo, já que conseguiam fabricá-lo, puderam complexificar suas relações, desenvolvendo instrumentos, tanto físicos quanto psicológicos (um exemplo dado no filme é a relação afetiva que se constrói entre dois personagens das duas tribos, enfatizando o caráter sócio-histórico das emoções, já que um destes personagens aprende a ter afeto pela outra, de uma maneira, até então, desconhecida por ele).

Há ainda uma terceira disciplina ministrada pela professora, Educação Especial, que geralmente é ministrada por Pedagogos nos demais cursos. O programa propõe o estudo dos documentos oficiais “As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001)<sup>21</sup> e “Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares” (BRASIL,

---

<sup>19</sup> DESSEN, Maria Auxiliadora; GUEDEA, Miriam Teresa Domingues. A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 11-20, Apr. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2005000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 24 abril de 2019.

<sup>20</sup> BOCK, A. M. B., FURTADO, O., & TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

<sup>21</sup> BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **As Diretrizes nacionais da educação especial na educação básica**. SEESP, MEC, 2001

1997)<sup>22</sup>, articulados com o debate sobre inclusão na escola (BRASIL, MEC, 2010)<sup>23</sup>. Também está previsto no programa a abordagem dos temas: “desenvolvimento típico e atípico”, “a perspectiva histórico-cultural da Educação Especial e Inclusiva”, “escolarização de alunos com deficiência mental” e “a constituição de surdos em alunos no contexto escolar”. É oferecida uma oficina de libras em uma aula ao longo da disciplina, além da proposta de uma atividade prática em que os alunos deveriam escolher uma das três opções para desenvolvimento e posterior apresentação: 1) realizar entrevista (entrevista estruturada) de anamnese com a família de uma criança que apresente características atípicas que demande o atendimento especializado (o roteiro para entrevista de anamnese é trabalhado em aula pela professora); 2) realizar observação semiestruturada de contextos escolares que atendam alunos que apresentem características atípicas que demandem o atendimento especializado (o roteiro para observação é elaborado pelo aluno com auxílio da professora); 3) pesquisar sobre algum tema que tenha pertinência ao contexto da Educação Especial (o projeto de pesquisa é orientado pela professora).

Nota-se que esta disciplina apresenta uma proposta que visa a articulação da teoria com a prática pedagógica, demonstrada pela sugestão de atividade prática relacionada ao conteúdo das aulas teóricas. Além disso, há a indicação de leituras que buscam discutir a educação do deficiente no Brasil em uma perspectiva histórica (JANUZZI, 2002)<sup>24</sup> e questionam o papel do diagnóstico psicológico realizado nas escolas em uma perspectiva crítica (ANACHE, 1997)<sup>25</sup>.

A análise dos planos de disciplina da professora Olga evidenciou que a forma como os conteúdos são ministrados depende, em grande parte, da orientação teórica do docente que ministra as disciplinas. Apesar de as ementas elencarem os temas a serem estudados, estes possuem uma gama de possibilidades, o que dá ao professor a liberdade de escolher a forma de abordagem destes.

A seguir, apresentaremos um relato da etapa desta pesquisa em que realizamos a visita ao campus de Arraias para realizar as entrevistas com as alunas e com a professora.

---

<sup>22</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

<sup>23</sup> BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Coleção**: a Educação especial na perspectiva da inclusão escola. SEESP, MEC, 2010.

<sup>24</sup> JANUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. SP: Autores Associados, 2002.

<sup>25</sup> ANACHE, A. A. **Diagnóstico ou inquisição?** Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo (USP), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

### 5.2.2.1 A pesquisa de campo

Primeiramente, foram estabelecidos diversos contatos via e-mail e telefone, tanto com a direção do campus, como com a coordenação do curso e com a professora Olga, da área de Psicologia da Educação, para que pudéssemos marcar nossa visita ao campus para realização das entrevistas. Todos se mostraram bastante solícitos e receptivos, sempre respondendo aos e-mails com rapidez e se dispondo a colaborar conosco. A assinatura do documento para autorização da pesquisa pela direção do campus e pela coordenação do curso ocorreu de forma mais rápida que pelos campi de Miracema e Palmas, onde tivemos alguns problemas de comunicação, apesar de ser o mais distante de Tocantinópolis, onde me encontrava na época (cerca de 940 km).

Assim, a visita ao campus de Arraias ocorreu entre os dias 22 e 26 de outubro de 2018, período em que foi realizada as entrevistas com a professora Olga e com duas alunas indicadas por ela, além de ter sido possível conhecer a estrutura física do campus e observar um pouco da dinâmica da instituição. Todas as entrevistas ocorreram na sala da professora Olga (que gentilmente nos cedeu) no dia 24 de outubro de 2018.

Uma das alunas entrevistadas, Diana, estava com 23 anos na data de realização da entrevista e residia na cidade de Arraias. Ingressou no curso de Pedagogia no segundo semestre do ano de 2014 e estava cursando o nono período deste. Ela se lembrava apenas que havia cursado as duas disciplinas obrigatórias: Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem, mas não soube nos informar em quais períodos do curso.

A outra aluna entrevistada, Viviane, estava com 38 anos na data de realização da entrevista e igualmente residia na cidade de Arraias. Ingressou no curso de Pedagogia no primeiro semestre do ano de 2014 e estava cursando o nono período deste. Ela não soube nos informar os nomes e períodos das disciplinas cursadas na área de Psicologia da Educação, relatando apenas que cursou todas as que foram ofertadas pelo curso nos períodos correspondentes.

A docente entrevistada deste campus, Olga, estava com 50 anos na data de realização da pesquisa e, assim como as alunas, residia na cidade de Arraias. Segundo seu relato, ingressou no magistério superior no ano de 1996 e no curso de Pedagogia do campus de Arraias da UFT, onde trabalhava na época, em 2008. É formada pela Universidade Federal de Uberlândia, onde concluiu o curso de Formação de Psicólogo e Licenciatura no ano de 1991. O mestrado foi realizado na Universidade Católica de Brasília, na área de Educação, e concluído no ano de 2006. Já o doutorado foi realizado na área de Psicologia, na Universidade Federal de Uberlândia



e concluído no ano de 2016. Segundo nos informou no questionário de caracterização da pesquisa, ministra as disciplinas Psicologia da Educação I e II, e Educação Especial. Como dito anteriormente, quando questionada sobre a nomenclatura das duas primeiras disciplinas citadas serem diversas das que constam no PPP do curso, explicou que elas correspondem às disciplinas Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento, respectivamente, no novo PPP que entraria em vigor no semestre subsequente.

### ***5.2.3 Campus de Palmas***

O município de Palmas foi fundado em 20 de maio de 1989, após a criação do estado do Tocantins pela Constituição de 1988, tornando-se sua capital em 1º de janeiro de 1990. A cidade foi construída nos moldes de Brasília, planejada, com preservação de áreas ambientais, sendo, portanto, bastante arborizada. Segundo dados do IBGE (2018), estima-se que sua população está em torno de 291.855 habitantes<sup>26</sup>.

De acordo com as informações constantes no site da UFT, o campus possui um total de 17 cursos de graduação e 15 programas de pós-graduação strictu sensu (Mestrado e/ou Doutorado), além de diversos cursos de especialização e MBA. O curso de Pedagogia do campus da capital, assim como os demais, passou por uma reestruturação em 2007 devido às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, CNE/CP, 2006). Segundo consta em seu PPP (2007), a organização do currículo do curso, que visa a formar pedagogos para atuar na docência em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, está estruturada em três núcleos: 1) Estudos Básicos (dividido em três dimensões: I – Reflexão sobre a Sociedade, a Educação, a Formação Humana e a Escola; II – Formação didático-pedagógica para a docência na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental; III – Organização e gestão do trabalho pedagógico na educação escolar e não-escolar), 2) Aprofundamento e Diversificação de Estudos (dividido em duas dimensões: Dimensão I – Teórico-Prático da Docência, Estágio, Projeto de TCC e Seminário de Pesquisa I, II e III; II – Diversificação de Estudos, Educação e Cultura Afro-Brasileira, Educação Especial e Educação Não-Escolar); e 3) Estudos Integradores, articuladores da formação (dividido em duas dimensões: I – Das Atividades Complementares e Componentes Curriculares Optativos; II – Atividades Integrantes), com carga horária de integralização de 3.225 horas, distribuídas no tempo mínimo de 9 (nove) semestres, com componentes curriculares de 60

---

<sup>26</sup> Informações retiradas de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/palmas>

horas/aula. As 3.225 horas devem ser distribuídas da seguinte forma: 2.820 horas de Atividades Formativas, 300 horas de Estágio Supervisionado na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental articuladas à Gestão de Processos Educativo-Pedagógicos e à Pesquisa Educacional e 105 horas de Atividades Complementares.

As disciplinas na interface Psicologia e Educação estão inseridas no primeiro núcleo, de Estudos Básicos, na primeira dimensão: “Reflexão sobre a Sociedade, a Educação, a Formação Humana e a Escola”, são elas: Psicologia da Educação I (ministrada no 2º período do curso e sem pré-requisitos) e Psicologia da Educação II (ministrada no 3º período do curso, com o pré-requisito de ter cursado Psicologia da Educação I). Cada uma possui a carga horária exclusivamente teórica de 60 horas, contabilizando 4 créditos cada uma.

A primeira observação que pode ser feita com relação a essas disciplinas do curso de Pedagogia, campus de Palmas, é com relação à nomenclatura, que difere dos demais cursos de Pedagogia da instituição. De fato, nomear de Psicologia da Educação I e II ao invés de Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem, sinaliza uma maior preocupação com a articulação entre os aspectos desenvolvimentais e de aprendizagem. Evidente que essa articulação pode não ocorrer no conteúdo das ementas, que mesmo com a nomenclatura não especificando a dimensão que será estudada ainda pode se manter cindida, porém, não foi o que identificamos ao analisá-las.

Na disciplina de Psicologia da Educação I, por exemplo, em que o primeiro tópico é relacionado ao estudo do desenvolvimento integral da criança, indica-se a abordagem de três concepções epistemológicas que embasam as teorias psicológicas, a partir das quais se relacione teoria e prática pedagógica, enfatizando a relação com a aprendizagem:

Estudo da cartografia contemporânea do desenvolvimento integral da criança abordando as concepções epistemológicas de base para as teorias psicológicas: o inatismo, o empirismo e o interacionismo, identificando a relação teoria e prática no que se refere à aprendizagem sob a ótica construtivista e sócio-interacionista através dos fundamentos da teoria de Jean Piaget, do modelo sócio-genético de Vigotski e da concepção dialética do desenvolvimento infantil de Henri Wallon caracterizando o construtivismo pós-piagetiano (PPP, PALMAS, 2007, p. 35).

Outro ponto que corrobora para nosso argumento é que o conteúdo da ementa da outra disciplina, Psicologia da Educação II, também busca uma articulação entre desenvolvimento e aprendizagem, como quando indica o estudo dos problemas de aprendizagem relacionados à cultura e ao desenvolvimento da criança:

Estudo dos problemas de aprendizagem enfocando a natureza, as manifestações, diagnósticos e sua relação com a cultura e o desenvolvimento da criança. Caracterização dos distúrbios de desenvolvimento e sua influência na aprendizagem, destacando os estudos de casos. Perspectivas atuais psicopedagógicas de atuação no desenvolvimento e aprendizagem infantil com destaque para a prevenção e intervenção, analisando a interação professor e aluno com dificuldades de aprendizado e o trabalho de orientação familiar (PPP, PALMAS, 2007, p. 38).

A segunda observação que fazemos é relacionada ao conteúdo de Psicologia da Educação I. A eleição dos constructos teóricos construtivista e sociointeracionista (associados à teoria de Piaget), sócio-genético (referente à teoria de Vigotski) e dialético do desenvolvimento (à teoria de Wallon) como indicação na ementa e a ausência de teorias tradicionais do campo psicológico, como a Psicanálise, por exemplo, que enfoca os aspectos individuais, como os de desenvolvimento e de personalidade, nos parece positiva pelo que consideramos fundamental como conteúdo de disciplinas para um curso de formação de professor, como já discutido no início deste capítulo. No entanto, a forma como estes conteúdos serão abordados é crucial para que os alunos os apreendam criticamente, devendo ir além da simples abordagem destas escolas psicológicas e seus conceitos, apresentando uma contextualização histórica e análise de seus pressupostos filosóficos e sociológicos. Assim, o aluno será capaz de compreendê-las em sua gênese de constituição, elaborando críticas às formas como estas têm sido utilizadas, o que possibilitará a produção de novas práticas, condizentes com a realidade educacional concreta.

### *5.2.3.1 A pesquisa de campo*

A primeira tentativa de contato com o campus de Palmas foi através do envio de um e-mail para a direção deste e para a coordenação do curso de Pedagogia, explicando os objetivos da pesquisa e solicitando a autorização para sua realização. Diante da ausência de respostas, foi estabelecido contato telefônico (tanto com a direção quanto com a coordenação), no qual as secretárias da direção do campus e do curso de Pedagogia se comprometeram em encaminhar para o diretor e para a coordenadora, respectivamente, o pedido de autorização para a pesquisa, que havia sido enviado por e-mail. Em nova ligação, alguns dias depois, a secretária do curso confirmou o aval da coordenação para realização desta pesquisa. Assim, os documentos necessários foram enviados via malote. Duas semanas depois, foi estabelecido contato (via ligação telefônica) para confirmar o recebimento. O documento havia sido assinado e encaminhado para direção do campus. Todo o processo (saída do documento de Tocantinópolis e assinatura pela coordenação e direção do campus de Palmas) demorou 21 dias.

Foi realizada uma tentativa de convidar a professora de Psicologia da Educação do curso de Pedagogia do campus de Palmas para participar da pesquisa, através do envio de um e-mail, que nunca foi respondido. Como a professora de Arraias havia se prontificado em colaborar com a pesquisa, sempre respondendo rapidamente os e-mails, optou-se por realizar a entrevista com ela e não investigar os motivos pelos quais o e-mail enviado para a professora do campus de Palmas não foi respondido.

A dificuldade não foi somente de comunicação com a coordenação e com a docente de Psicologia da Educação. O início da pesquisa de campo no campus de Palmas ocorreu no dia 29 de outubro de 2018, ocasião em que esta pesquisadora se apresentou à coordenação do curso, com o objetivo de solicitar auxílio na escolha dos sujeitos, bem como para que indicassem a sala que poderia ser utilizada para a realização das entrevistas. O atendimento foi realizado pela secretária do curso, que informou que poderia fornecer uma lista com os horários de aulas da turma do 9º período, e o seu respectivo ensalamento (que foi enviado no mesmo dia, via e-mail). Contudo, ela havia informado que o curso não poderia disponibilizar uma sala para a realização das entrevistas. Diante do argumento de que haviam assinado um documento no qual se comprometiam a oferecer a sala, a secretária decidiu conversar com a coordenadora a respeito. Para que não houvesse atrasos na pesquisa e para evitar maiores constrangimentos, foi aceita a oferta de um professor do curso de Administração da UFT, campus de Palmas, amigo pessoal desta pesquisadora, para utilizar sua sala.

Para escolha dos sujeitos as dificuldades continuaram. Primeiramente, foi enviado um e-mail para dois docentes responsáveis pelas disciplinas do 9º período pedindo autorização para que fosse utilizado um minuto de suas aulas para convidar os alunos para participação na pesquisa. Uma professora respondeu dizendo que estaria em outra atividade em uma cidade do interior do Estado e havia desmarcado sua aula. Ela ofereceu a possibilidade de inserção desta pesquisadora no grupo de WhatsApp da turma, o que foi prontamente aceito. O outro professor contatado respondeu dizendo que sua aula seria à tarde e não à noite como constava no quadro de horários, ou seja, começaria em poucos minutos. Apesar de o respondermos imediatamente, solicitando a participação naquele momento, não obtivemos retorno.

A partir da inserção desta pesquisadora no grupo de WhatsApp de uma disciplina do 9º período do curso, foi realizado o convite aos alunos, dos quais dois se dispuseram a participar. Então, a primeira entrevista foi marcada para o dia primeiro de novembro de 2018, e a segunda para o dia 20 de novembro de 2018, quando a acadêmica teria disponibilidade.

O primeiro aluno entrevistado, Elton, estava com 28 anos na data de realização da entrevista e residia na cidade de Palmas. Ingressou no curso de Pedagogia no ano de 2014 e

estava cursando o nono período deste. Segundo suas informações, cursou as disciplinas obrigatórias: Psicologia da Educação I, no primeiro período, e Psicologia da Educação II, no segundo período do curso.

A outra aluna entrevistada, Gabriela, estava com 31 anos na data de realização da entrevista e também residia na cidade de Palmas. Ingressou no curso de Pedagogia no ano de 2014 e estava cursando o nono período deste. Segundo as informações fornecidas no questionário de caracterização dos participantes da entrevista, cursou as disciplinas obrigatórias: Psicologia, no segundo período, e Psicologia da Educação, no terceiro período do curso. No entanto, de acordo com o PPP do curso, as nomenclaturas corretas destas são: Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II.

#### **5.2.4 *Campus de Miracema***

O município de Miracema do Tocantins foi a primeira capital do estado, permanecendo nesta condição apenas durante o ano de 1989 até a implantação da capital definitiva, Palmas. Atualmente, com uma população em torno de 20.684 habitantes, segundo estimativas do IBGE (2018)<sup>27</sup>, tem sua economia movimentada, principalmente, pela agropecuária e pela indústria de cerâmica. A riqueza ambiental é um dos principais atrativos locais, que possui diversas praias de água doce banhadas pelo rio Tocantins e balneários.

O campus de Miracema possui quatro cursos de graduação, sendo duas licenciaturas: Pedagogia e Educação Física; e dois bacharelados: Serviço Social e Psicologia. Além disso, possui um Programa de Pós-graduação *strictu sensu*, curso de Mestrado em Serviço Social.

A história do curso de Pedagogia deste campus inicia em meados dos anos 2000 com a criação do Cefope<sup>28</sup> (Centro Universitário de Formação de Profissionais da Educação), quando passa a oferecer os cursos de Pedagogia (Habilitação em Administração ou Supervisão Educacional) e Normal Superior para formar o docente para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme estava previsto na Resolução n° 036/2000, do Conselho Curador da Universidade. Em 2003 o curso Normal Superior foi extinto, passando seus alunos a migrarem para o curso de Pedagogia. Para que os egressos pudessem gozar do título de licenciados em Pedagogia, e estarem aptos a atuar na docência das séries iniciais do ensino fundamental, foi oferecido, na época, um 9° período, em caráter facultativo, de complementação pedagógica para

---

<sup>27</sup> Informações retiradas de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/miracema-do-tocantins/panorama>

<sup>28</sup> Modalidade de Instituição de Ensino Superior criada pela Unitins, com base no decreto Federal n° 2.306, de 19/08/97 e no Parecer n.º 145/99, de 29/10/99, do Conselho Estadual de Educação do Tocantins.

a docência, que perdurou até a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006).

De acordo com o PPP de Pedagogia do campus de Miracema, este foi reformulado após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006), juntamente com os demais cursos de Pedagogia da UFT. O objetivo era estabelecer uma estrutura curricular comum entre estes cursos, que ficou organizada em três núcleos: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores.

Assim, definiu-se que o tempo mínimo para integralização da carga horária de 3.225 horas seria de 9 (nove) semestres, distribuídos em: 2.820 horas de Atividades Formativas; 300 horas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, articulados à Gestão de Processos Educativos Pedagógicos e à Pesquisa Educacional e 105 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (atividades complementares). Atualmente, são oferecidas 40 vagas anualmente, ofertadas alternadamente a cada ano nos turnos matutino e noturno.

As disciplinas obrigatórias na interface Psicologia e Educação são componentes curriculares do primeiro núcleo, de Estudos Básicos, inseridas na primeira dimensão: “Reflexão sobre a Sociedade, a Educação, a Formação Humana e a Escola”, são elas: Psicologia do Desenvolvimento (ministrada no 2º período do curso) e Psicologia da Aprendizagem (ministrada no 3º período do curso). Cada uma possui a carga horária de 60 horas, contabilizando 4 créditos cada uma. Além delas, há outras três disciplinas optativas (inseridas no terceiro núcleo), que identificamos serem da área de Psicologia de Educação: Distúrbios de Aprendizagem, Fundamentos teóricos da motivação escolar e Psicopedagogia. Como nos demais cursos de Pedagogia da UFT, as disciplinas optativas são oferecidas no 8º e 9º período do curso, sendo de livre escolha dos alunos. Sua oferta é definida em reunião de colegiado considerando a demanda discente.

Neste curso as atividades integrantes não foram definidas como disciplinas (tal qual ocorre no campus de Tocantinópolis, por exemplo), mas como:

[...] participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, estágios extracurriculares, diretamente orientadas pelo corpo docente da instituição, assim como as atividades complementares acadêmico-científico-culturais: participação em simpósios, congressos, conferências, debates, colóquios, cursos, oficinas e outras atividades de comunicação e expressão nas áreas da cultura, da ciência e das artes (PPP, MIRACEMA, 2007, p.30)

Apesar disso, as atividades integrantes podem ser oferecidas como disciplinas, ainda que não constem no PPP. Foi o que presenciei ao ser incorporada ao colegiado de Pedagogia do campus de Miracema, em novembro de 2018. Quando iniciei minhas atividades no curso me atribuíram uma atividade integrante, a qual deveria elaborar, para ser ministrada na forma de disciplina, com carga horária de 60 horas. Optei por ministrar a disciplina “Psicologia Social: contribuições para a Educação”, já ofertada no campus de Tocantinópolis, compreendendo que esta traria discussões relevantes que não constavam em outras disciplinas deste curso.

Com relação à análise do conteúdo das ementas das disciplinas obrigatórias Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem, observamos que apesar de haver uma cisão entre os aspectos desenvolvimentais e de aprendizagem no título destas, seus conteúdos tentam articulá-los minimamente, ainda que ora privilegie uma dimensão, ora outra. Conforme consta na ementa de Psicologia do Desenvolvimento:

A psicologia no contexto da modernidade e suas relações com a educação. Caracterização do desenvolvimento humano nas dimensões psico-motora, afetiva, cognitiva moral e social segundo as principais correntes teóricas da psicologia e sua contribuição para a compreensão dos processos educativos (PPP, MIRACEMA, 2007, p.48).

Então, apesar de o foco ser o desenvolvimento humano em suas diversas dimensões e a partir das principais correntes teóricas do pensamento psicológico, relaciona-se este estudo à compreensão dos processos educativos, estes, intrinsecamente ligados aos de aprendizagem. Na ementa de Psicologia de Aprendizagem esta articulação está mais clara: “os processos de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento da criança e do adolescente: as contribuições de Piaget, Wallon e Vigotski. Ênfase aos processos de interação sócio-cultural para a construção do conhecimento e a afirmação dos sujeitos sociais” (PPP, MIRACEMA, 2007, p.49).

Evidente que as ementas não refletem os conteúdos tal qual são ministrados nas disciplinas, pois apenas orientam indicando os tópicos que devem ser abordados. Como dito anteriormente, a perspectiva teórica com a qual o professor que ministra as disciplinas tem mais afinidade pode direcionar a organização destas em uma direção ou em outra. Em Miracema, verificamos que as disciplinas de Psicologia da Educação no curso de Pedagogia eram, geralmente, ministradas por algum professor do curso de Psicologia ou por uma Pedagoga (do próprio colegiado do curso). Essa diversidade de professores responsáveis pelas disciplinas, com formações diversas, provavelmente, impacta nos conteúdos que são ministrados nesta.

Por isso, consideramos que a indicação de um dos tópicos da ementa da disciplina de Psicologia da Aprendizagem como sendo as contribuições teóricas de Piaget, de Vigotski e de Wallon acerca dos processos de ensino-aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento da

criança e do adolescente, tal qual ocorre no PPP do curso do campus de Palmas, igualmente nos parece positiva, pelos mesmos motivos anteriormente citados: os aspectos que consideramos fundamentais como conteúdo de disciplinas para um curso de formação de professor. A já debatida psicologização da educação ocorre, principalmente, quando se enfatizam as explicações dos processos educacionais por meio do conhecimento psicológico, este, geralmente, associado às perspectivas subjetivistas e individualizantes, bastante difundidas na área clínica. Sabemos, no entanto, que a forma como o professor opta por abordar os conteúdos pode contribuir para a perpetuação da patologização e psicologização das questões educacionais, se não se considerar os fundamentos filosóficos, sociológicos e históricos destas.

Através da análise das ementas, tanto das disciplinas obrigatórias quanto das optativas, pudemos identificar duas principais perspectivas que orientaram sua elaboração: a cognitivista e a sócio-histórica. Na disciplina optativa Distúrbios de Aprendizagem, por exemplo, evidencia-se uma fundamentação cognitivista:

Compreensão do processo de fracasso escolar na perspectiva cognitiva. Conceituação de terminologias (dificuldade de aprendizagem, distúrbio de aprendizagem, problemas de aprendizagem, transtorno de aprendizagem). Abordagem sobre os principais distúrbios de aprendizagem. Ênfase nas discussões que embasam o entendimento e intervenção sobre os distúrbios de aprendizagem. A neuropsicologia e sua contribuição para a educação. A organização das salas de apoio pedagógico (PPP, MIRACEMA, 2007, p.64).

Já a disciplina “Fundamentos teóricos da motivação escolar”, demonstra estar embasada também pela perspectiva sócio-histórica, além da cognitivista. Isso pode ser constatado através da proposta de discussão da motivação pelos conceitos de controle e emancipação, além de indicar o estudo do processo de exclusão causado pelo fracasso escolar através da análise de suas múltiplas determinações:

Perspectivas teóricas sobre a motivação escolar (controle e emancipação). A motivação no processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem estratégica. Construção e avaliação de uma intervenção em Estratégias de Aprendizagem Integrada no Currículo Escolar. O processo de exclusão através do fracasso escolar: reflexões sobre os condicionantes sociais, culturais, emocionais, adaptações curriculares e/ou fatores orgânicos e estratégias de superação (PPP, MIRACEMA, 2007, p.65).

Nota-se que a perspectiva cognitivista também se faz presente através do conceito de aprendizagem estratégica. Este conceito está relacionado ao de autorregulação da aprendizagem que, por sua vez, parte do princípio de sujeito ativo, que controla seus processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais.

Silva et al (2004, p. 69) definem este conceito:



[...] como o resultado da aquisição de um conjunto de conhecimentos que permitem ao aprendente/estudante saber em que condições (quando), de que modo (como) e com que finalidade (porquê) pode activar conhecimentos de natureza distinta (conceptuais, processuais e atitudinais).

Esta abordagem é parte do arcabouço teórico presente nas chamadas “teorias do aprender a aprender” (DUARTE, 2001), pois possui como fundamento o princípio de que as constantes transformações globais de cunho econômico, social e tecnológico têm gerado uma alta carga de informação que acaba dificultando a atuação do homem de forma hábil e crítica no mundo, dado a sua incapacidade de absorção de todo o conhecimento produzido. Nessa perspectiva: “[...] não basta aprender os conteúdos curriculares formais, mas principalmente poder fazer escolhas críticas, estar preparado para o “novo”, poder agir com autonomia, e saber gerir a informação” (FREIRE, 2009, p.277).

No capítulo segundo deste trabalho já argumentamos nosso posicionamento crítico a respeito destas teorias. Reafirmamos, nesse sentido, que estas contribuem para o esvaziamento da educação escolar de conhecimento científico e, conseqüentemente, não promovem o desenvolvimento do pensamento abstrato mais elevado, que possibilitaria a crítica e transformação da sociedade. Isso porque, ao privilegiar os aspectos psicológicos, como a iniciativa e a capacidade de ser flexível perante as rápidas transformações da sociedade, acaba adaptando o sujeito à realidade posta. Ao retirar a centralidade do ensino de conteúdos que instrumentalizariam o sujeito para compreensão do mundo que o cerca de forma consciente e crítica, contribui para manutenção do *status quo*.

Outra disciplina constante no PPP do curso como optativa, que se insere na interface Psicologia e Educação, é intitulada “Psicopedagogia”, e possui a seguinte ementa:

Fundamentos teórico-práticos da psicopedagogia. Aspectos essenciais do processo formativo: conceitos e conteúdos estruturantes e exercício do pensar. Aspectos afetivos, cognitivos e sociais no processo de aquisição e construção do conhecimento escolar. A relação família-escola no processo de aprendizagem da criança. O fracasso escolar na perspectiva psicopedagógica. Avaliação psicopedagógica e planejamento escolar (PPP, MIRACEMA, 2007, p.64).

Face ao exposto, é possível identificarmos que esta disciplina apresenta uma abordagem dos temas relacionados à psicopedagogia de forma mais coerente com a formação de professor, segundo o que viemos defendendo, que a disciplina oferecida no curso do campus de Tocantinópolis, intitulada “Fundamentos da Psicopedagogia” que, como dito anteriormente, enfatiza, sobretudo, as técnicas relacionadas à prática clínica, o que pode gerar análises individualizantes e patologizantes das questões educacionais. Ao contrário desta, a disciplina “Psicopedagogia”, propõe o estudo do processo de ensino-aprendizagem a partir de múltiplos

aspectos (afetivos, cognitivos, sociais), considerando a relação família-escola, além de propor a análise do fracasso escolar a partir do olhar psicopedagógico. Com isso, acaba valorizando as múltiplas determinações que envolvem o processo de aprendizagem, que são fundamentais de se considerar em um processo de avaliação psicopedagógica (outro tópico proposto).

É importante relatar que tive a oportunidade de contribuir com o novo Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do campus de Miracema, aprovado no ano de 2019, devido a minha remoção para o curso no ano de 2018. Assim, reformulei as ementas das disciplinas propostas como obrigatórias: Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II. Além disso, propus duas disciplinas eletivas: Dificuldades de Aprendizagem e Psicologia, Educação e Trabalho Docente. Suas ementas e bibliografias podem ser consultadas no site da UFT.

#### *5.2.4.1 A pesquisa de campo*

O primeiro contato estabelecido com o campus foi através do envio de um e-mail à direção no dia 16 de maio de 2018 explicando os objetivos da pesquisa e pedindo autorização para sua realização. Como o e-mail não foi respondido, foi realizada uma ligação telefônica cerca de três semanas após o envio deste. Assim, estabeleceu-se o contato com a secretária da direção que se comprometeu em repassar as informações ao diretor. Dias depois informaram, através de ligação telefônica, que a pesquisa havia sido autorizada. Após a resposta do diretor, estabeleceu-se o contato com a coordenação do curso de Pedagogia via telefonema para igualmente explicar os objetivos da pesquisa e pedir autorização para sua realização. A partir da autorização da coordenadora foi enviada a documentação para ser assinada via malote, que demorou cerca de duas semanas para chegar ao campus e mais duas para retornar. A coordenadora e a secretária do curso se mostraram bastante prestativas, colaborando na agilidade do processo.

No dia 12 de junho de 2018, após solicitação via chamada telefônica, foram informados o nome e o e-mail da professora que ministrava as disciplinas de Psicologia da Educação. Através de consulta do seu currículo na Plataforma Lattes, verificou-se que ela não possuía formação inicial em Psicologia, mas em Pedagogia, o que impedia a sua participação na pesquisa, por não possuir o perfil previamente estabelecido como critérios de inclusão para o estudo.

As entrevistas com as alunas selecionadas deste campus ocorreram no dia 26 de novembro de 2018, em meio ao processo de remoção desta pesquisadora, que se oficializou dia 29 de novembro de 2018, e foram realizadas em uma sala que é reservada para o

desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão do curso de Pedagogia. As acadêmicas entrevistadas foram selecionadas com o auxílio de um docente do curso, que ministrava uma disciplina no 9º período. Como dito anteriormente, as entrevistas foram gravadas com a autorização das participantes, que foram identificadas com nomes fictícios.

A primeira aluna entrevistada, Kátia, estava com 24 anos na data de realização da entrevista e residia na cidade de Miracema do Tocantins. Ingressou no curso de Pedagogia no ano de 2014 e estava cursando o décimo período deste. Ela havia cursado as disciplinas obrigatórias Psicologia do Desenvolvimento, no terceiro período, e Psicologia da Aprendizagem, no quarto período do curso.

A outra aluna entrevistada, Larissa, estava com 29 anos na data de realização da entrevista e residia na cidade de Miranorte. Ingressou no curso de Pedagogia no ano de 2015 e estava cursando o oitavo período deste. Ela havia cursado as duas disciplinas obrigatórias: Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem no terceiro período do curso.

Assim como fizemos nesta seção em relação à UFT, na próxima, apresentamos a descrição das características e particularidades históricas, regionais e culturais da Universidade São Paulo, campus da capital, bem como a organização curricular de seu curso de Pedagogia, com as análises das ementas de suas disciplinas da área de Psicologia da Educação. Para compreendermos como as disciplinas são propostas pela instituição e efetivadas pelo docente por elas responsável, fizemos a análise do plano de uma das disciplinas do curso, disponibilizado pelo professor entrevistado nessa instituição. Além disso, apresentamos ao final dessas discussões um breve relato acerca da pesquisa de campo.

### **5.3 Disciplinas de Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia da USP**

A Universidade de São Paulo (USP), mantida pelo governo do estado de São Paulo, foi fundada em 25 de janeiro de 1934 e é uma das maiores universidades públicas brasileiras. Segundo informações constantes no site da universidade<sup>29</sup>, possui oito campi localizados em São Paulo, Bauru, Lorena, Ribeirão Preto, Piracicaba, Pirassununga, Santos e São Carlos, possuindo instalações em outros 15 municípios. Ao todo são 42 unidades de ensino e pesquisa, 183 cursos de graduação e 269 cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado). Além disso, possui 4 museus, 15 acervos, 48 bibliotecas, 5 hospitais e 6 institutos especializados, atendendo cerca de 89 mil estudantes em cursos de graduação e pós-graduação strictu sensu e mais de 50

---

<sup>29</sup> Disponível em: <https://www5.usp.br/english/institutional/usp/usp-campi/>.

mil alunos nos demais cursos de especialização e projetos de extensão. Foi eleita em 2018 a melhor instituição de ensino superior do país e a segunda da América Latina, pelo ranking Quacquarelli Symonds (QS). No ranking mundial, a USP ocupa a 118ª posição<sup>30</sup>.

Um dado importante de se destacar é o número de alunos atendidos pela universidade. No ano de 2019 foram ofertadas 11.147 vagas na graduação, sendo que destas, 4.345 foram ocupadas por alunos provenientes de escolas públicas, ou seja, 39% do total. Em 2018 foram concedidas 5.386 bolsas de apoio à graduação. Outra informação relevante a respeito da instituição é com relação à adoção do sistema de cotas sociais e raciais, que ocorreu somente em 2018, por meio de políticas afirmativas na Fuvest e Sisu, depois de acalorados debates. A partir de então, 37% das vagas do vestibular Fuvest 2018 foram reservadas aos alunos de escolas públicas, o que deverá aumentar a cada ano até atingir a meta de 50% em 2021. Com relação às vagas destinadas para Pretos, Pardos e Indígenas (termos utilizados pelo IBGE), foi estabelecido que estas seriam proporcionais à presença desses segmentos no Estado de São Paulo. Estas cotas seriam garantidas dentro dos 37% de vagas reservadas para alunos de escolas públicas, totalizando 13,7% destas destinadas para Pretos, Pardos e Indígenas. Diante destes dados, não nos surpreende que a USP possua apenas 120 professores negros, dos 6 mil de seu corpo docente<sup>31</sup>.

Nesse contexto, a maior e melhor conceituada universidade do país, com uma história marcadamente elitista e ligada à ideologia meritocrática, inicia seu processo de transformação para uma perspectiva mais inclusiva. Evidente que essas primeiras ações afirmativas são insuficientes para reparar a dívida histórica da sociedade para com os povos Negros e Indígenas, mas nos sinaliza que a USP está, ainda que aos poucos, se adequando aos novos tempos.

O curso de Pedagogia, campus de São Paulo, oferece 60 vagas no período vespertino e 120 no noturno. O outro campus da USP que também oferta formação em Pedagogia é o de Ribeirão Preto, que disponibiliza 50 vagas no período noturno. Incluímos neste estudo apenas os dois cursos da cidade de São Paulo, por compreendermos que nos ofereceriam informações suficientes para nossas análises. Na próxima seção apresentaremos uma discussão acerca de como o ensino de Psicologia da Educação é proposto por estes cursos, através da apresentação de sua organização curricular e da análise de suas ementas. Além disso, apresentaremos uma análise dos planos de uma das disciplinas do curso, ministrada pelo professor entrevistado, da

---

<sup>30</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/usp-sobe-3-posicoes-em-ranking-e-a-118-melhor-universidade-do-mundo-unicamp-sai-do-top-200.ghtml>

<sup>31</sup> Disponível em: <https://jornal.usp.br/institucional/conselho-universitario-aprova-tabela-de-vagas-para-o-vestibular-de-2020/>

Faculdade de Educação da USP, que nos possibilitará compreender como as disciplinas são propostas pela instituição e efetivadas pelo docente responsável por elas. Como feito anteriormente, apresentamos ao final dessas discussões um breve relato acerca da pesquisa de campo.

### ***5.3.1 Curso de Pedagogia do campus de São Paulo***

A história do curso de Pedagogia da USP é quase tão antiga quanto a própria formação do Pedagogo. Criado em 1934, era ligado à faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que possuía, inicialmente, a missão de formar profissionais para atuar nos ensinos secundários e superior. A forma de organização da USP seguia o modelo europeu de universidade, que era dividida em centros por áreas de conhecimento, onde agrupavam-se as faculdades responsáveis pela formação dos bacharéis. Para se tornar professores, esses especialistas de uma área específica deveriam cursar mais um ano de disciplinas didáticas (o modelo conhecido como 3+1, como já abordado neste capítulo). Assim, o curso de Pedagogia estava ligado à Faculdade de Educação, o que se mantém até os dias de hoje, porém, atualmente, formando apenas para Licenciatura, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia (2006).

De lá pra cá muita coisa mudou, muitas reformas foram efetivadas e o curso passou por diversas reformulações. Não nos centraremos na reconstituição de todo o percurso histórico do curso, pois nosso objetivo aqui é analisar o que é proposto atualmente como conteúdo das disciplinas de Psicologia da Educação, principalmente relativo aos conceitos de aprendizagem e de suas dificuldades.

Assim, entendemos que o que seja fundamental para nossa discussão é compreender que este é o curso de Pedagogia mais antigo do país, localizado em uma universidade que, além de ser a melhor conceituada, também é bastante elitizada. A apreensão desses determinantes é importante pois nos indica aspectos que impactam na forma como o ensino é ofertado para esse público específico, que possui os professores que são considerados a elite intelectual do Brasil. Com relação ao corpo docente da Faculdade de Educação da USP, vale destacar que este é constituído por professores com titulação mínima de doutor. Até o ano de 2015, dentre os 94 docentes ativos, 14 eram Professores Titulares, 26 eram Professores Associados e 54 eram Professores Doutores.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso que estava em vigor na época de realização desta pesquisa (entre os anos de 2016 e 2019) havia sido aprovado no ano de 2015 e

implantado a partir de 2017. Por isso, apesar de um novo PPP ter sido aprovado no dia 30 de maio de 2019, consideramos o de 2015 para nossas análises, pois este foi o documento norteador das atividades pedagógicas desenvolvidas no período de elaboração desta tese.

Segundo o PPP do curso de Pedagogia, campus de São Paulo (2015), através de um processo coletivo de discussões, reorientações e avaliações pelo qual vinha passando o curso, identificou-se a necessidade de reorganização do currículo. Apontamos como as principais mudanças efetivadas: diminuição do tempo de duração do curso de 9 semestres para 8 semestres, mas preservando-se na grade horária o espaço adequado para a realização dos estágios; criação de novas disciplinas que atualizam os conhecimentos das respectivas áreas e buscam uma maior integração com as atividades práticas de estágio realizadas nas escolas de Educação Básica; com a finalidade de melhorar a relação teoria e prática e afinar as supervisões de estágio, estabeleceu-se que um mesmo docente deveria assumir simultaneamente as disciplinas que abordam os conhecimentos para a docência (ou para a educação especial ou gestão), e os respectivos projetos de estágio; criação de uma disciplina que compreenda a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, atendendo ao disposto na Lei 11.645/2008 (Lei Ordinária) de 10/03/2008; e inclusão da carga horária de estágio na grade curricular sob o formato de disciplinas específicas que articulam conhecimentos pedagógicos dos conteúdos e prática docente. Além disso, houve uma diminuição da carga horária dedicada às Atividades Acadêmicas Científico-Culturais de 480 horas para 200 horas, pois de acordo com a pesquisa realizada com egressos, eles a consideravam exagerada e seu funcionamento burocratizado.

Ainda segundo o PPP de Pedagogia (2015), essas adequações implicaram no redimensionamento do número de créditos-aula e créditos-trabalho, novos arranjos disciplinares e alterações no número total de horas do curso, que passou a ter 3.240 horas, computadas através de realização de: 31 disciplinas obrigatórias e 09 disciplinas eletivas (que podem ser cursadas na própria Faculdade de Educação, em outra unidade da USP ou mesmo em outras universidades); estágios; estudos independentes; e práticas como componentes curriculares. Há também a inclusão do Trabalho Complementar de Curso (TCC) na grade curricular, em caráter opcional para os alunos, com a possibilidade de ser iniciado a partir do 7º semestre. A elaboração do TCC compreende 180 horas, que podem também ser cursadas no interior dos Estudos Independentes ou como uma ampliação da carga horária em seu histórico escolar.

De acordo com a organização curricular proposta para o curso, o currículo é constituído por três percursos formativos interdepartamentais: “Educação e Cultura”, “Escolarização e Docência” e “Política e Gestão da Educação”. Esses diferentes itinerários formativos indicam

as áreas em que os alunos deverão cursar as disciplinas optativas. O documento preconiza que, dentre as nove disciplinas optativas eletivas previstas, uma deverá ser de caráter “livre”, ou seja, não precisará estar vinculada aos Percursos e poderá ser cursada tanto na própria FEUSP, mediante a oferta dos departamentos, quanto em outras unidades da USP. As demais deverão estar vinculadas a cada um dos três percursos, sendo que destas, quatro serão de oferta fixa e quatro de oferta variável, como explica o documento:

Dentre as 8 (oito) disciplinas ofertadas pelos respectivos departamentos, 4 (quatro) disciplinas constituem oferta “fixa” e 4 (quatro) são de oferta “variável” na configuração dos Percursos. As “variáveis” encontram-se organizadas em um rol de disciplinas indicadas pelos departamentos, dada sua afinidade temática e sua característica de aprofundamento. Diferentemente das “optativas livres”, as “disciplinas variáveis” devem contar SEMPRE com mais de um professor responsável para viabilizar sua oferta sistemática e organizada. Esse rol não tem um número de disciplinas fixado *a priori*, podendo variar de departamento para departamento, mas deve ser apresentado previamente para aprovação à CoC-Pedagogia. (PPP de Pedagogia/USP, 2015, p.22).

Assim, no período de ofertas das disciplinas optativas (entre o 3º e o 8º semestres do curso), cada um dos três departamentos (Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação; Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação; e Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada) devem indicar, dentre as disciplinas que compõem o rol, quais serão efetivamente oferecidas nos períodos vespertino e noturno.

Dentre as disciplinas<sup>32</sup> oferecidas como optativas na interface Psicologia e Educação, identificamos uma de oferta variável, no âmbito do percurso formativo “Política e Gestão da Educação”, intitulada: “Psicanálise, Infância e Educação (EDF0674)”. No percurso formativo “Educação e Cultura”, consta como optativa de oferta fixa: “Práticas Escolares e discursos psicológicos: perspectivas críticas (EDF0711)”. No percurso formativo “Escolarização e Docência” consta uma optativa de oferta variável intitulada: “Perspectiva Histórico-Cultural: implicações para a prática pedagógica (EDF0719)”. No rol de disciplinas optativas eletivas, constam: “Análise Psicológica do Cotidiano Escolar (EDF0217)”; “A Teoria de L.S. Vigotski e suas contribuições para a Educação (EDF0604)”; “Psicanálise, Infância e Educação (EDF0674)”, já citada como optativa de oferta variável no percurso “Política e Gestão da Educação”; “Educação e Infância Problemática: Elementos de Psicanálise e Educação Especial (EDF0682)”; “Psicologia e Educação: Uma Abordagem do Cotidiano Escolar (EDF0690)”; “Freud, a Educação e a Pedagogia (EDF0692)”; “A Adolescência na Contemporaneidade: Uma Abordagem Psicanalítica e Filosófica (EDF0693)”; “Freud e os

---

<sup>32</sup> Todos os programas das disciplinas podem ser consultados no site: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=48&codcur=48015&codhab=103&tipo=N>

Fundamentos da Educação (EDF0705); “Escola, Cultura e Aprendizagem (EDF0712)”;

“Estudos Foucaultianos e Educação (EDF0716); “Perspectiva Histórico-Cultural: Implicações para a Prática Pedagógica (EDF0719)”, já citada no percurso formativo “Escolarização e Docência” como optativa de oferta variável; “Metodologia do Ensino de Psicologia I (EDF0429)”;

e “Metodologia do Ensino de Psicologia II (EDF0430)”.

Como há um grande número de disciplinas que podem ser ofertadas, nos deteremos na análise daquelas que foram cursadas pelas participantes da pesquisa (mencionada por elas no questionário de caracterização), bem como naquela que o professor entrevistado nos forneceu o cronograma com o conteúdo desenvolvido por ele. Das quatro acadêmicas entrevistadas, uma não apontou nenhuma disciplina optativa cursada por ela na interface Psicologia e Educação, mas as outras três afirmaram ter cursado a disciplina “Práticas Escolares e discursos psicológicos: perspectivas críticas”, que se insere no percurso formativo “Educação e Cultura”, de oferta fixa. Assim, a referida disciplina optativa possui os seguintes objetivos:

- Oferecer aos alunos uma visão geral a respeito dos debates contemporâneos envolvendo a interface entre os campos psicológico e educacional;
- contribuir para o desenvolvimento de uma concepção crítica sobre a psicologização das ações escolares;
- fornecer subsídios para uma análise dos discursos psicológicos e suas repercussões nas práticas escolares, favorecendo uma atitude investigativa acerca dos fenômenos educativos na atualidade.

Nota-se que os objetivos desta disciplina estão em consonância com uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, que são confirmados na descrição do “Programa Resumido”:

A disciplina constitui-se como oportunidade de ampliação de conhecimento sobre as diferentes abordagens presentes atualmente no campo da psicologia educacional, as quais desenvolvem críticas aos discursos e práticas reducionistas e psicologizantes acerca da escola e de seus agentes, tanto professores quanto alunos, bem como suas famílias. Pretende-se também oferecer fundamentos básicos de pesquisa na área da psicologia e educação tanto para os que têm em vista prosseguir na carreira acadêmica como àqueles que irão trabalhar em escolas, como professores e/ou gestores, assim como em outros contextos educacionais.

E também no “Programa”, que elenca os conteúdos que devem ser trabalhados:

- Psicologia e Educação: perspectiva histórica e abordagens críticas. II – A pesquisa sobre a escola e outros contextos educacionais: aportes teórico-metodológicos. III – A escola e temas educacionais como objeto de estudo da Psicologia e da Educação: contribuições a partir de resultados de pesquisa.

Há doze docentes cadastrados como responsáveis pela disciplina, com abordagens teóricas variadas, segundo o Currículo Lattes de cada um, que varia entre orientações na perspectiva foucaultiana, sócio-histórica, psicanalítica, teoria crítica e psicologia cognitiva. Apenas uma docente não possui formação em Psicologia, mas em Pedagogia. Todos os demais possuem formação inicial em Psicologia. Essa variedade de perspectivas teóricas dos docentes



talvez explique a vasta bibliografia sugerida pela disciplina (39 títulos, entre artigos e livros), com a mesma diversidade teórica.

Avaliamos que a proposta desta disciplina, de oferecer uma visão geral a respeito dos debates contemporâneos envolvendo a interface Psicologia e Educação, segundo as diversas correntes psicológicas que efetuam críticas sobre a psicologização das ações escolares, pode contribuir para a formação de uma postura problematizadora no futuro docente. Isso porque ao enfatizar o questionamento dos discursos e práticas reducionistas e psicologizantes acerca da escola e de seus agentes (professores, alunos e suas famílias), possibilita um olhar questionador, próprio do pesquisador. O incentivo à pesquisa é outra característica desta disciplina, que visa a apresentar os fundamentos básicos de pesquisa na área da Psicologia e Educação, fomentando a atitude investigativa acerca dos fenômenos educativos.

A outra disciplina aqui discutida é ministrada pelo professor entrevistado nesta instituição, intitulada “Estudos foucaultianos e educação (EDF0716)”. Ainda que nenhuma das entrevistadas a tenha cursado, acreditamos que seja relevante compreender como um docente do curso organiza suas disciplinas considerando o programa proposto pela instituição, e o que considera como conteúdos fundamentais para o ensino em um curso de formação de professor.

A referida disciplina, como o próprio nome indica, visa a discutir temáticas relativas ao campo educacional segundo a perspectiva foucaultiana. São objetivos desta:

- Apresentar as principais questões relativas ao pensamento de Michel Foucault no que se refere à problematização dos movimentos societários na contemporaneidade e, em especial, os processos de governamentalização das formas de vida. - Estabelecer articulações entre as problemáticas foucaultianas e o discurso pedagógico, bem como as práticas educacionais atuais. – Discutir temáticas do cotidiano escolar privilegiando a associação entre os regimes de verdade em circulação no campo social e os processos de subjetivação no quadrante educacional.

Assim, a proposta desta é analisar as questões relativas ao discurso e práticas pedagógicas através dos fundamentos teóricos foucaultianos, que problematiza os movimentos societários e os processos de governamentalização das formas de vida. Ainda que saibamos que Michel Foucault não seja um autor de fundamentação materialista histórica e dialética, como aqueles da vertente crítica da Psicologia Escolar, mas fundamentado pela filosofia hermenêutica, ele realiza discussões que contribuem para a elaboração de críticas às concepções naturalizantes, biologizantes e psicologizantes do fenômeno educativo. No “Programa Resumido” da disciplina, evidencia-se seu caráter problematizador:

A disciplina tem como objetivo o estabelecimento de articulações teóricas e empíricas entre o pensamento de Michel Foucault e determinadas questões educacionais na contemporaneidade, por meio da discussão dos principais fundamentos do percurso foucaultiano sistematizados nas questões acerca dos regimes de saber, das relações de poder e dos processos de subjetivação. A partir das formulações do pensador sobre a questão da biopolítica e da governamentalidade, o curso busca estabelecer diálogos entre as estratégias de gestão da vida política e as práticas educacionais contemporâneas, privilegiando as temáticas do cotidiano escolar e os processos de governamentalização.

Bem como no “Programa”:

- A trajetória do pensamento foucaultiano: digressões conceituais - A problematização da verdade e as questões contemporâneas acerca do governo de si e dos outros - Tópicos teóricos selecionados: biopolítica, pastorado e processos de subjetivação - A governamentalização educacional e seus aportes psico-pedagógicos: temáticas do cotidiano escolar – Desdobramentos ético-políticos do pensamento foucaultiano para o campo educacional contemporâneo

No cronograma da disciplina, disponibilizado pelo professor entrevistado, constam a indicação de quatorze textos, entre artigos e capítulos de livro, que versam sobre temas relacionados à educação sob a ótica foucaultiana. Dois dos textos indicados são de sua autoria e, para não ferir o compromisso estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de ocultar sua identidade, não os mencionaremos. Os demais textos são de Michel Foucault<sup>33</sup>, Tomaz Tadeu da Silva<sup>34</sup>, Julia Varela<sup>35</sup>, Nikolas Rose<sup>36</sup> e Maria Manuela Alves Garcia<sup>37</sup>.

Em relação às disciplinas obrigatórias da área de Psicologia da Educação, verificamos que há duas na grade curricular, cursadas por todas as acadêmicas entrevistadas, são elas:

<sup>33</sup> FOUCAULT, M. Conferência I. In: \_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2002. p.7-27.

FOUCAULT, M. Conferência V. In: \_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2002. p.103-126.

FOUCAULT, M. Aula de 17 de março de 1976. In: \_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 285-315.

FOUCAULT, M. Aulas de 11, 18 e 25 de janeiro de 1978 [excertos]. In: \_\_\_\_\_. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 3-16; 25-30; 58-64; 92-103.

FOUCAULT, M. A função política do intelectual. In: \_\_\_\_\_. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p. 213-219. Ditos e Escritos VII.

FOUCAULT, M. Prefácio. In: \_\_\_\_\_. **Genealogia da ética, subjetividade, sexualidade**. Ditos e Escritos IX. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p.7-10.

<sup>34</sup> SILVA, T. T. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 7-13.

SILVA, T. T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.247-258.

SILVA, T. T. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. In: CORAZZA, S.M.; TADEU, T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-17.

<sup>35</sup> VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106.

<sup>36</sup> ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1988. p.30-45.

<sup>37</sup> GARCIA, M. M. A. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 53-78, jul./dez. 2002.

“Psicologia da Educação – a Capacidade Cognitiva e a Potencialidade Humana para Aprender (EDF0118)”, ofertada para o 2º semestre; e “A Constituição da Subjetividade: Infância e Adolescência (EDF0223)”, ofertada para o 3º semestre.

Ao pesquisar o programa da primeira disciplina supracitada, a partir do código constante no PPP do curso (EDF0118), verificamos que a nomenclatura desta diverge da encontrada no site da universidade com o mesmo código, onde consta: “Psicologia da Educação I – Teorias psicogenéticas e temáticas educacionais contemporâneas”. Procuramos pela disciplina conforme nomeada pelo PPP, mas não a encontramos. Assim, apresentaremos aqui os objetivos e o programa da disciplina que consta no sistema JupiterWeb da USP, apesar de seus títulos sugerirem abordagens teóricas diferentes.

A disciplina possui uma carga horária de 60 horas, sendo 10 horas reservadas às práticas como componentes curriculares. São seus objetivos:

- Possibilitar ao aluno o contato com diferentes perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento humano e suas contribuições para a educação;
- Discutir temas centrais no debate educacional a partir de estudos e pesquisas contemporâneas no campo da psicologia da educação. Práticas como Componente Curricular: A disciplina propõe ainda a realização de observação de diferentes sujeitos em situações de interação (na escola e fora dela) e/ou a análise de manuais de psicologia do desenvolvimento como Prática como Componente Curricular. Estão previstas também atividades de análise e discussão de filmes, documentários e sugestão de leitura de outros textos pertinentes à temática abordada na disciplina, observação e registro escrito de crianças, jovens ou adultos em situações cotidianas dentro ou fora de escolas.

Nota-se que a “Prática como componente curricular” visa a promover uma maior integração entre teoria e prática educacional. O “Programa Resumido” prevê o estudo dos seguintes conteúdos:

O curso pretende oferecer uma introdução às teorias de três autores de destaque no campo da psicologia do desenvolvimento e da educação: o epistemólogo suíço J. Piaget, o psicólogo russo L. S. Vigotski e o médico e psicólogo francês H. Wallon considerando sua historicidade, problemas e contribuições, bem como sua abordagem contrária a uma concepção inatista do ser humano. Pretende também abordar criticamente conceitos e temas como o de inteligência e testes psicológicos, patologização e medicalização da educação, deficiência e inclusão.

Observa-se a partir dos tópicos elencados acima que a referida disciplina propõe discussões a partir da perspectiva crítica da Psicologia Escolar, evidente nos temas inteligência e testes psicológicos (abordados, segundo o documento, criticamente), patologização e medicalização da educação, e deficiência e inclusão. Essa constatação evidencia-se, igualmente, no item definido como “Programa”:

1. Psicologia e educação: considerações sobre a noção de desenvolvimento 2. O papel da cultura no desenvolvimento humano 3. Desenvolvimento cognitivo: a teoria psicogenética de Piaget 4. Cultura e desenvolvimento psicológico: a perspectiva de Vigotski 5. Psicogênese da pessoa: a abordagem de Wallon 6. Funcionamento intelectual, fracasso e sucesso escolar: perspectivas críticas 7. Desenvolvimento humano e a temática da deficiência: os desafios da inclusão.

A proposta aqui é que sejam abordadas as três teorias consideradas “psicogenéticas”, problematizando temas contemporâneos relacionados aos processos cognitivos e desenvolvimentais. Sendo a USP uma universidade de destaque na produção de conhecimento na área de Psicologia Escolar em uma vertente crítica, é compreensível que o ementário aqui analisado contemple essas discussões.

A outra disciplina obrigatória presente na grade curricular do curso, intitulada “A Constituição da Subjetividade: Infância e Adolescência”, apresenta uma proposta de discussão “do processo de constituição da subjetividade com vistas a uma compreensão psicanalítica da infância e a adolescência”. Com o objetivo de oferecer um conhecimento mínimo acerca desta temática, o Programa da disciplina está assim descrito:

1. As psicologias da personalidade e do desenvolvimento: uma breve análise histórico-epistemológica. 2. A psicanálise e uma outra forma de pensar a natureza e o funcionamento do psíquico. 3. Desenvolvimento e momentos estruturantes da subjetividade. 3.1. A imagem corporal, o ego e a experiência especular. 3.2. A sexualidade infantil, o desejo e o Complexo de Édipo. 3.3. A adolescência e a filiação. 3.4. As “crises” do adolecer. 4. Das vicissitudes e dos impasses na subjetivação.

A disciplina possui dois professores responsáveis, ambos pesquisadores fundamentados na perspectiva psicanalítica. A bibliografia sugerida inclui oito títulos, dos quais cinco são textos de Freud, dois de Maud Mannoni (um deles em francês), e um de Donald Winnicott.

Um dado interessante é que sua carga horária é de 60 horas, sendo 20 horas de Práticas como Componentes Curriculares. Conforme preconiza a Resolução CNE/CP n.2 de 09 de junho de 2015, os cursos de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica deverão ter 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo. Essa proposta intenta superar a dicotomia entre teoria e prática, quando primeiro eram ofertadas as disciplinas teóricas para posteriormente os alunos vivenciarem a prática nos estágios, munidos do conhecimento teórico anteriormente adquirido.

Sem desconsiderar a complexidade embutida no termo “prática como componente curricular”, não ficou claro no programa desta disciplina de quais formas a prática deverá ser realizada. O método de ensino da disciplina é descrito da seguinte forma:

1. Aula expositiva tradicional (2 horas e 30 minutos); 2. Debate em sala de aula (1 hora e 30 minutos); 3. Plantão de dúvidas (extra-classe) do professor e do monitor. Acompanhamento e supervisão da redação de trabalhos acadêmicos; 4. Avaliação: Provas escritas individuais, sem consulta bibliográfica, a serem realizadas em sala de aula e redação (individual) trabalhos.

Conforme já debatido neste capítulo, acreditamos que privilegiar os conteúdos relacionados à Psicologia da personalidade e do desenvolvimento (abordados aqui na perspectiva psicanalítica) em cursos de formação de professores pode acarretar em análises individualizantes e psicologizantes dos problemas educacionais. Não estamos, com isso, ignorando as contribuições da psicanálise à educação e nem que esta não produza estudos críticos, mas compreendemos que uma disciplina de caráter “obrigatório” de um curso de Pedagogia deveria se centrar em temáticas relacionadas ao contexto educacional e ao processo educativo e não no funcionamento psíquico e em como se estrutura a subjetividade dos indivíduos em uma perspectiva individualizante.

O fato de uma disciplina que propõe o estudo da Psicologia da personalidade e do desenvolvimento através da ótica psicanalítica, analisando como se estrutura a subjetividade, enfocando a sexualidade infantil, a questão do desejo, as especificidades do processo de adolecer, tratando de conceitos como “Complexo de Édipo”, ser ofertada como obrigatória pela FE da USP nos sinaliza o que a instituição considera como conteúdo fundamental para formação do professor. Apesar de haver outra disciplina obrigatória de caráter problematizador e vinculada à realidade educacional, esta aparentemente se propõe à análise de processos subjetivos, que ocorrem mais no âmbito do indivíduo, sem discussões relacionadas à educação.

Como não entrevistamos o professor responsável por esta disciplina e, portanto, não sabemos como ela é ministrada e tampouco os motivos pelos quais foi organizada dessa maneira, nos deteremos apenas a essas breves análises, que foram realizadas a partir do documento que tivemos acesso, o Programa da Disciplina. Ademais, não é o objetivo desta pesquisa a análise dos currículos em relação ao trabalho executado pelos professores. As análises aqui empreendidas tiveram o intuito de conhecer como as disciplinas são organizadas pelas instituições, o que consideram como conhecimento psicológico necessário à formação de professores, bem como analisar a forma como esses conteúdos são organizados e selecionados para o ensino pelos docentes responsáveis, o que é determinado pelos sentidos que constroem sobre a Psicologia e a Educação. Essa tarefa foi fundamental para compreensão de como os conceitos que são ensinados nos cursos de Pedagogia da UFT e da USP são apreendidos pelos alunos entrevistados e como constroem os sentidos relacionados a eles. Na próxima seção, apresentamos o relato da pesquisa de campo, como anunciado anteriormente.

### 5.3.1.1 A pesquisa de campo

A etapa da pesquisa dedicada à realização das entrevistas na USP foi a que exigiu maior organização pois, como dito anteriormente, esta pesquisadora não havia obtido afastamento de suas atividades enquanto docente da UFT durante esta fase da investigação. Assim, primeiramente, estabeleceu-se o contato com alguns professores que ministravam estas disciplinas, verificando a possibilidade de participarem na pesquisa na única semana que teria disponibilidade: de 23 a 30 de março de 2019. Uma das professoras respondeu, alegando que estaria em uma viagem internacional neste período; a outra não respondeu o e-mail e não foi possível localizá-la; e a terceira, com o auxílio da orientadora desta pesquisadora, se disponibilizou, contudo, como já havia se aposentado, não foi possível incluí-la no estudo. Um quarto docente foi contatado, também com a mediação da orientadora. Este professor aceitou prontamente, ainda que não houvesse ministrado disciplinas obrigatórias no curso de Pedagogia no último semestre, apenas optativas.

Deste modo, nesta etapa tudo ocorreu conforme o planejado: a entrevista com o professor, que havia sido marcada anteriormente, via e-mail; a seleção dos quatro alunos e a realização das entrevistas com cada um deles. Para escolha dos sujeitos, primeiramente, foi contatada a secretaria acadêmica, que informou os horários de aula e localização das salas em que eram realizadas as disciplinas para o 9º período do curso. Com isso, foi possível localizar os alunos para realização dos convites para participação na pesquisa, os quais foram aceitos por duas alunas do período vespertino e duas do noturno. Assim, as entrevistas foram marcadas no horário que fosse adequado às alunas selecionadas, e ocorreram em uma sala da biblioteca, previamente agendada. Uma acadêmica se dispôs a nos conceder a entrevista no dia 25 de março de 2019 no período vespertino, duas no dia 27 de março de 2019, no período noturno. No mesmo dia entrevistei o professor no período vespertino. E a última entrevista foi realizada no dia 28 de março no período vespertino.

A primeira aluna entrevistada, Carla, estava com 23 anos na data de realização da entrevista e residia na cidade de São Paulo. Ingressou no curso de Pedagogia, turno vespertino, no ano de 2015 e estava cursando o nono período deste. Ela havia cursado as disciplinas obrigatórias: Psicologia da Educação I, no segundo período; e A Constituição da Subjetividade: infância e adolescência, no terceiro período. Também cursou a optativa Práticas escolares e discursos psicológicos: perspectivas críticas, no quarto período do curso.

A segunda aluna entrevistada, Silvia, estava com 23 anos na data de realização da entrevista e residia na cidade de São Paulo. Ingressou no curso de Pedagogia, turno noturno, no

ano de 2015 e estava cursando o nono período deste. Ela havia cursado as disciplinas obrigatórias: A Constituição da Subjetividade: infância e adolescência, que não soube informar o período de realização; e Psicologia da Educação, realizada no segundo ano do curso.

A terceira aluna entrevistada, Letícia, estava com 30 anos na data de realização da entrevista e residia na cidade de São Paulo. Ingressou no curso de Pedagogia, turno noturno, no ano de 2015 e estava cursando o nono período deste. Ela havia cursado as disciplinas obrigatórias: Psicologia da Educação, no segundo ano do curso; e A Constituição da Subjetividade: infância e adolescência, que não soube informar o período de realização. Também cursou a optativa Práticas escolares e discursos psicológicos: perspectivas críticas, que igualmente não soube informar o período de realização.

A última aluna entrevistada, Rita, estava com 21 anos na data de realização da entrevista e residia na cidade de São Paulo. Ingressou no curso de Pedagogia, turno vespertino no ano de 2015 e estava cursando o nono período deste. Ela havia cursado as disciplinas obrigatórias: A Constituição da Subjetividade: infância e adolescência, no segundo ano do curso; e Psicologia da Educação, realizada no segundo ano do curso. Também cursou a optativa Práticas escolares e discursos psicológicos: perspectivas críticas, no terceiro ano do curso.

O docente entrevistado deste campus, Jaime, estava com 55 anos na data de realização da pesquisa e residia na cidade de São Paulo, capital. Segundo seu relato, ingressou no magistério superior no ano de 1988, e na Faculdade de Educação da USP, onde trabalhava na época de realização da entrevista, em 1995. É formado pela UNESP, onde concluiu o curso de Psicologia no ano de 1987. O mestrado e o doutorado foram realizados na Universidade de São Paulo, no Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia, e concluídos nos anos de 1990 e 1995, respectivamente. É livre-docente desde o ano de 2009 pela Faculdade de Educação da USP. Segundo nos informou no questionário de caracterização da pesquisa, ministra a disciplina obrigatória: Psicologia da Educação I; e as eletivas: Estudos foucaultianos e educação e Teorias do desenvolvimento, práticas escolares e processos de subjetivação .

#### **5.4 A Psicologia sócio-histórica como fundamento do ensino de Psicologia da Educação: algumas reflexões**

Este capítulo objetivou analisar como as disciplinas de Psicologia da Educação têm sido propostas pelos cursos de Pedagogia, lócus de realização desta pesquisa. A revisão de literatura acerca da temática, a partir da qual iniciamos esta discussão, nos apontou que, a despeito das

críticas ao psicologismo e fragmentação do ensino de Psicologia da Educação na formação de professores, estes ainda se mantêm (LAROCCA, 2007a, 2007b; MOUKCHAR, 2013; COSTA, 2015). A desconexão entre as teorias psicológicas e a realidade pedagógica continua em muitos cursos, pois a disciplina continua inserida na categoria de “Fundamentos da Educação”, sendo considerada como teórica e, portanto, distanciada da prática docente. Além disso, em muitos casos, continua sendo organizada a partir de teorias psicológicas tradicionais, que apresentam uma leitura individualizante e biologizante do fenômeno psicológico, sem a devida crítica a esses modelos.

Em nossas análises pudemos observar que, apesar de suas especificidades, tanto a UFT quanto a USP apresentam em seus currículos disciplinas organizadas a partir do referencial da vertente crítica em Psicologia Escolar, mas também encontramos muito conteúdo da perspectiva mais tradicional. Concordamos com as pesquisas realizadas a respeito do ensino de Psicologia da Educação na formação de professores que apontam que precisamos privilegiar conteúdos que articulem os conhecimentos psicológicos à prática educacional (ALMEIDA et al, 2003; LAROCCA, 2007a, 2007b; LOPES, 2012; CHECCHIA, 2015; COSTA, 2015), o que já é realizado em algumas disciplinas dos cursos analisados de ambas as universidades. Contudo, observamos que a articulação dos conhecimentos teóricos com a prática educativa em algumas das disciplinas analisadas assumiu um caráter pragmático e tecnicista. Como exemplo podemos citar uma delas, ministrada pela professora Olga (UFT), que continha em sua bibliografia a indicação de textos que apresentam a caracterização etimológica de transtornos de aprendizagem, suas possíveis causas, bem como sugestões de intervenção, mas sem a devida análise crítica dos processos diagnósticos e suas implicações na vida escolar do aluno. A utilização destes textos como referência, que tratam o conhecimento como técnica a ser aplicada, resulta na desconexão entre teoria e prática, já que aquela passa a ser entendida como fundamento desta, de forma instrumental.

Deste modo, compreendemos que seja preciso partir da contextualização histórica e política das teorias psicológicas no âmbito de produção das pedagógicas, para que a Psicologia deixe de ser uma disciplina abstrata e seja compreendida em sua gênese de formação, cientes de sua funcionalidade no sistema educacional e político atuais. Como viemos afirmando ao longo deste capítulo, acreditamos que a disciplina de Psicologia da Educação deveria ir além da simples abordagem de escolas psicológicas e seus conceitos, geralmente apresentadas sem a devida contextualização histórica e análise de seus pressupostos filosóficos e sociológicos. Com isso não estamos negando a importância que as diversas teorias psicológicas que são utilizadas para fundamentar as questões educacionais possuem, e que não devam ser ensinadas nos cursos



de formação de professor. Ao contrário, acreditamos que se forem devidamente contextualizadas e historicizadas, conduzirão o aluno a elaborar críticas às formas como têm sido utilizadas, o que possibilitará a produção de novas práticas, condizentes com a realidade educacional concreta.

Outro ponto que acreditamos que deva ser superado, ainda bastante presente nas disciplinas de Psicologia da Educação, como apontamos anteriormente, é o pragmatismo atribuído à ela, quando se tenta, por exemplo, “aplicá-la” ao contexto educacional com conteúdos que visam à identificação, ou mesmo ao diagnóstico de transtornos e distúrbios de aprendizagem. Este utilitarismo imposto à Psicologia da Educação nos parece uma tentativa equivocada de articulá-la à realidade educacional, pois não se conhecendo as condições de produção das dificuldades de aprendizagem (históricas, sociais, pedagógicas), enfocando apenas os aspectos biológicos e comportamentais, o sintoma que se manifesta no indivíduo, não avançamos na superação do psicologismo da educação, tão criticado pela literatura, pelo menos desde a década de 1980, e que tem gerado práticas patologizantes e excludentes.

Sabemos que esta perspectiva pragmatista da Psicologia na Educação é, em grande parte, resultado de um movimento reformista que ocorreu na década de 1990, com a introdução das políticas de cunho neoliberal no país, como discutido no segundo capítulo. Nesse contexto, delineou-se um cenário de modismo em torno das teorias construtivistas, fundamentadas no pensamento do biólogo e epistemólogo Jean Piaget, tornando a Psicologia central no processo pedagógico. Isso se explica devido à importância atribuída por estas concepções à construção do conhecimento pelo próprio educando, o que torna a análise de sua capacidade cognitiva central para o trabalho pedagógico.

Os resquícios deste momento histórico do país permanecem ainda hoje, como observamos nos conteúdos propostos pelas ementas das disciplinas analisadas. Apesar destas apresentarem propostas críticas e que tentam vincular a Psicologia à realidade educacional, ainda há muito o que se avançar em termos do que se privilegia como conteúdo de Psicologia da Educação para a formação do professor. A defesa que realizamos aqui é de que o ensino de Psicologia da Educação na formação de professores seja pautado pela perspectiva crítica da Psicologia Escolar, a partir do referencial teórico e metodológico materialista histórico e dialético marxista, este que fundamenta a Psicologia sócio-histórica, mas também diversas outras teorias sobre a Psicologia e a Educação, como os estudos de Davidov (1988) sobre o ensino desenvolvimental, a teoria de desenvolvimento infantil em uma perspectiva dialética de Wallon, e a Pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005).

Tal argumento se justifica, pois, ao considerar o trabalho como categoria fundante do ser social, esta vertente psicológica seria capaz de superar o hiato existente entre teoria psicológica e prática educacional na formação de professores, como sugere a categoria marxista de *práxis*. Ao considerarmos a ação humana a partir deste conceito, a compreenderemos como inseparável da teoria, em sua unicidade. Isso se explica, pois, sendo a atividade humana consciente (em função de transformar), está intrinsecamente ligada a elaborações teóricas. Por isso, afirma Marx (2006b) que o trabalho é uma atividade exclusiva dos seres humanos e se estabelece na relação destes com a natureza:

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 2006b, p.202).

A Psicologia sócio-histórica, partindo destes fundamentos, defende que o desenvolvimento do psiquismo e das aptidões humanas são resultado da atividade do homem no mundo, que se transforma ao transformá-lo para atender as suas necessidades. Ou seja, o trabalho humano sendo a categoria fundante do ser social é qualitativamente diferente do trabalho executado pelos animais, que ocorre de forma instintiva e, portanto, reprodutora e imediata.

Disso, depreende-se que para que se produza o novo é necessário que haja antes um projeto, idealmente elaborado com a finalidade de transformar a realidade material. Esse processo é possível ao homem devido a sua capacidade teleológica, estabelecida na relação dialética entre pensamento e ação. Essa capacidade, como dito anteriormente, não nos é dada biologicamente, mas formada historicamente na relação com outros homens, no próprio processo de trabalho.

É nesse sentido que Saviani (2007b, p. 154) afirma que “[...] a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. Ou seja: aquilo que necessitamos para prover nossa existência não nos é dado pela natureza de forma pronta e acabada, precisamos transformá-la para adequá-la às nossas necessidades. Esse processo, que é realizado através do trabalho dos homens, é também formativo, já que não nascemos com esse conhecimento impresso biologicamente. Precisamos aprender a ser humanos, e isso ocorre através da nossa própria atividade no mundo e na relação com outros homens.

Compreender esses fundamentos é condição *sine qua non* para avançarmos no estabelecimento de uma relação concreta entre teoria psicológica e prática educacional no ensino de Psicologia da Educação, para que assim possamos formar um educador que colabore na construção de conhecimentos socialmente significativos, que sejam “uma síntese entre as experiências e os conhecimentos produzidos nas condições sociais e culturais dos processos de vida e de trabalho dos educandos e os conhecimentos universais elaborados pelo conjunto da humanidade” (NORONHA, 2005, p. 97).

Sem a devida apreensão da gênese de constituição do homem, ou seja, do trabalho enquanto *práxis*, atividade humana consciente em função de transformar, continuaremos construindo currículos que separam as disciplinas teóricas das práticas, pois o conhecimento continuará sendo tratado de forma a-histórica, como pronto e acabado, como conteúdo que deverá ser assimilado para posteriormente ser aplicado, reproduzido. Esse tipo de formação está em consonância com a lógica mercantil de educação, que a reduz à aquisição de habilidades e competências (estas, em grande parte, subjetivas, como a capacidade de ser reflexivo e adaptável às rápidas transformações da sociedade), incentivando a fragmentação do ensino a partir do teorismo acadêmico e do pragmatismo pedagógico.

Daí a nossa defesa de que a Psicologia de base materialista histórica e dialética deva fundamentar a organização das disciplinas de Psicologia da Educação nos cursos de formação de professor, pois ao considerar a formação do homem como sendo forjada no próprio processo de trabalho, possibilita o estabelecimento da unidade entre teoria e prática. Da mesma forma, o ensino orientado pela lógica dialética, permite a apreensão das múltiplas determinações que historicamente constituíram as teorias psicológicas que vêm sendo utilizadas na educação, conduzindo o aluno a refletir sobre a funcionalidade destas em uma perspectiva mais ampla, que extrapole o âmbito do indivíduo, relacionando com o contexto social, político e econômico.

Como dito anteriormente, tomamos como tese afirmativa desta pesquisa que a educação escolar desempenha uma função de conservação da estrutura social vigente, através da reprodução da ideologia dominante, que pôde ser apreendida nas ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia aqui analisados, na forma de organização de seus currículos e, bem como nos planos de disciplina dos professores. Apesar disso, não acreditamos na função da escola como unicamente reprodutora da ideologia dominante pois, sua atividade por excelência, ou seja, a transmissão dos conhecimentos historicamente elaborados e sistematizados pela humanidade, possibilita aos sujeitos que apreendam as contradições da realidade objetiva e subjetiva e ajam na contramão da ideologia hegemônica, conscientes de sua posição no sistema de classes.

Nesse sentido, acreditamos que os professores, por serem os responsáveis pela organização, elaboração e execução dos planos de disciplina podem, através de suas atividades, colaborar tanto para o processo de conscientização dos sujeitos, como para sua alienação. Assim, no caso de nossa pesquisa, os sentidos pessoais que constroem acerca dos diversos fenômenos que envolvem os processos de aprendizagem são determinantes para forma como estes conteúdos serão selecionados, organizados e transmitidos para apropriação dos alunos. Por isso, no próximo capítulo apresentamos os resultados das análises de seus discursos que nos revelam como constroem seus sentidos pessoais, estes que orientam as suas atividades como docentes.

Com isso, nosso objetivo é apreender os sentidos pessoais construídos pelos alunos acerca dos conceitos científicos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem, que devem ter sido apropriados ao longo de seu processo de formação, mediados pelo trabalho do professor. Ou seja, como os alunos, enquanto polos de oposição às teses emanadas das determinações e práticas institucionais, resistem ou não à essas; como enquanto sujeitos psicológicos entram em conflito com o conhecimento tradicional na prática do pensamento crítico reflexivo, considerado como um exercício inerente e necessário para o desenvolvimento dos seus sentimentos, pensamentos e consciências. Todas essas análises são apresentadas no próximo capítulo.

## 6. CONCEITOS DE APRENDIZAGEM E DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: INVESTIGANDO OS SENTIDOS PESSOAIS CONSTRUÍDOS POR ALUNOS E DOCENTES

---

Este capítulo objetiva apresentar as discussões referentes às interpretações das Análises de Conteúdo dos discursos dos sujeitos entrevistados. Para tanto, realizamos, previamente, como sugere Bardin (1977), uma pré-análise dos dados, organizando o corpus da pesquisa. Considerando que o objetivo desta foi apreender os sentidos construídos por acadêmicos de Pedagogia sobre os conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem, procuramos, nesta etapa, realizar um estudo bibliográfico sobre a temática, bem como analisar as ementas e os planos de disciplina dos cursos pesquisados referentes ao ensino destes conceitos. O material resultante deste estudo compôs os capítulos anteriores e nos permitiu formular nossas primeiras hipóteses a partir dos objetivos da pesquisa.

Nosso próximo passo foi a realização de entrevistas semiestruturadas com oito alunos do curso de Pedagogia da UFT e quatro da USP, bem como com dois professores, um de cada instituição. A partir do texto gerado da transcrição das entrevistas, realizamos extensivas leituras deste com a finalidade de fazer inferências e organizá-lo em categorias. Essa tarefa, segundo Franco (2013), é a que confere a relevância teórica da técnica de Análise de Conteúdo, pois possibilita ir além da mera descrição das informações obtidas, já que “um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados” (FRANCO, 2013, p. 25). Essa relação entre os dados é feita a partir da teoria que embasa as análises, que no nosso caso é o materialismo histórico e dialético, particularmente como utilizado pela Psicologia sócio-histórica.

Deste modo, após a leitura do corpus desta pesquisa, que abrange o texto gerado da transcrição das entrevistas, elencamos as categorias<sup>38</sup> que emergiram do próprio discurso dos sujeitos e que nos possibilitaram fazer a análise dos significados que os alunos utilizam para explicar os diversos fenômenos que se relacionam com os processos de aprendizagem, fundamentais para prática docente. Procedemos da mesma forma com os professores, contudo, com o intuito de compreender como os sentidos que constroem sobre os diversos conceitos que envolvem a apreensão dos processos de aprendizagem influem no ensino destes para apropriação pelos alunos, considerando também o que é proposto pela instituição em seus

---

<sup>38</sup> As tabelas que organizamos com as categorias de análise, e que contêm os trechos das entrevistas referentes à elas, podem ser consultadas nos apêndices H, I, J e K.

currículos. Vale reiterar que partimos da análise da palavra com significado que, por expressar os conteúdos e processos das consciências individuais acerca do fenômeno estudado, nos revela os sentidos pessoais dos sujeitos da pesquisa.

Isso foi possível pois, como dito anteriormente, os significados são socialmente fornecidos e, portanto, são compartilhados entre os sujeitos, o que possibilitou a sua organização em categorias, ainda que suas análises tenham sido feitas individualmente, já que os sentidos são pessoais. Por este motivo, entendemos que seria desnecessário apresentar as análises separadamente para cada um dos quatorze sujeitos e que a forma mais viável de organização desta seria através da distribuição das categorias para análise em duas seções temáticas: Educação e trabalho educativo; e Psicologia e processos de aprendizagem. Esta subdivisão foi realizada com fins meramente didáticos, com o intuito de organizar a exposição dos resultados, e foram selecionadas de acordo com nosso objetivo e com o conteúdo do texto resultante da transcrição das entrevistas.

Apesar de considerarmos que as duas universidades, lócus desta pesquisa, apresentam características socioeconômicas e culturais bastante distintas, e que isto influi na construção dos sentidos dos sujeitos acerca das temáticas abordadas, optamos por não as analisar separadamente. Com isso, não deixamos de considerar que há, necessariamente, uma vinculação das condições contextuais dos produtores do discurso com a forma como este será emitido. Assim como Vigotski, acreditamos que há uma gênese social no individual e, nesse sentido, nossas análises visam a investigar como “o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal) constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/ circunstâncias específicas)” (AGUIAR, 2013, p. 302).

Igualmente consideramos que os sentidos são formados por meio da atribuição de significados aos sentimentos, que por sua vez ocorre a partir da atividade do homem no mundo. Como explicado anteriormente, o afeto provocado pelas condições contextuais em que o sujeito está inserido determina sua atividade, pois ele é afetado pelo ambiente de uma forma ou de outra. Este afeto, inicialmente percebido por meio de sensações corporais como resultado de alterações biológicas no organismo, mobiliza o sujeito a resolvê-lo. Logo, a resolução deste afeto, que é feita através de uma atividade cognitiva que envolve a interpretação dos fatos e o planejamento das ações, é determinada pelo conhecimento que o sujeito internalizou acerca da situação vivenciada, disponibilizado pelo seu contexto sociocultural. Assim, apesar dos conteúdos das ementas acerca dos processos de aprendizagem serem similares em ambas as universidades, pois os conceitos produzidos pelas teorias psicológicas são significados

socialmente compartilhados, os sentidos serão formados considerando a história de vida e a experiência de cada sujeito da pesquisa em relação a esses mesmos significados sociais.

Partindo destes fundamentos, apresentamos a seguir as discussões decorrentes das análises de conteúdo dos discursos dos sujeitos da pesquisa, as quais, como dissemos, subdividimos em duas seções: Educação e trabalho educativo; Psicologia e processos de aprendizagem. O intuito é conhecer como alunos e professores utilizam e representam os significados fornecidos socialmente acerca de conceitos que envolvem o processo de aprendizagem. Com isso, nosso objetivo é apreender como constroem seus sentidos pessoais sobre os conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem.

### **6.1 Educação e trabalho educativo**

Para apreender os sentidos pessoais construídos por alunos de Pedagogia sobre os conceitos científicos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem é necessário compreender o processo de internalização destes. Para tanto, buscamos investigar quais os significados sociais utilizados por eles, dentre os disponibilizados pela cultura, acerca de Educação e de trabalho educativo, já que o aprendizado de conceitos científicos ocorre através de um processo educativo. Além disso, é fundamental a análise dos sentidos pessoais daqueles que são os responsáveis pela execução dos planos pedagógicos, os docentes dos cursos pesquisados, pois os sentidos construídos por eles acerca dos conceitos que devem ser transmitidos medeiam a apreensão destes pelos alunos. Ademais, é necessário considerar que a forma como o ensino é organizado para o aprendizado é resultado do modelo de educação vigente, elaborado para formar o homem de acordo com o tipo de sociedade que se vislumbra. O que deve ser ensinado e, conseqüentemente, aprendido, neste contexto, depende do que é considerado como socialmente necessário, sendo organizado por meio de um projeto educacional.

Nesse sentido, cada sociedade, nos diferentes momentos históricos, possui o seu projeto educacional. Para apreendermos o significado social da educação no atual momento histórico é necessário compreendermos a estreita relação entre educação e trabalho e como, historicamente, se produziu, no decorrer do desenvolvimento das forças produtivas, sua alienação, sua separação. Saviani (2007b) embasado pelo pensamento marxista, nos lembra que:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007b, p. 154).

Ao longo do desenvolvimento histórico das forças produtivas a educação deixou de ocorrer exclusivamente através do trabalho. Se nas comunidades primitivas, onde não havia classes sociais, a educação coincidia totalmente com o processo de trabalho, com o advento da sociedade de classes ocorre uma cisão: à classe proprietária é destinada uma educação humanística, sendo que a classe não-proprietária continua a educar-se pelo próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007b).

A divisão da sociedade em classes, resultado da divisão social do trabalho, acarretou profundas transformações nas relações sociais. Isso porque, segundo a ótica marxiana, é no processo de objetivação do trabalho humano que a consciência humana é forjada, tendo as relações econômicas e de produção como a base sob a qual esta se desenvolve. Em uma sociedade cindida em classes sociais, é no conflito entre estas que dialeticamente se constroem as relações entre os homens.

No contexto capitalista de produção, composto pela classe dos proprietários e dos não-proprietários, burgueses e proletários, a produção econômica é resultado da acumulação de recursos materiais e financeiros, obtidos através da exploração da força de trabalho de uma classe (a dos não-proprietários) por outra (a dos proprietários), pela extração da mais-valia. Nesse processo, o homem se reduz a um mero instrumento de produção, que submetido a relações sociais opressoras, torna-se alienado. Por isso, Marx (2006a) afirma que:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (MARX, 2006a, p. 111).

Com o avanço das forças produtivas do capitalismo e a conseqüente introdução da maquinaria no processo de produção, as relações de trabalho tornaram-se fonte de desumanização, na medida em que o saber do trabalhador sobre o processo de trabalho é expropriado, e ele se torna tão somente um “apêndice da máquina”. É assim que se efetiva a alienação do trabalhador, que não se reconhece no produto de seu trabalho, atividade que se tornou estranha para ele.



Para que essas relações de exploração, próprias do sistema capitalista, se mantivessem e se reproduzissem foi necessária uma ideologia que justificasse as desigualdades como sendo naturais, ocultando a existência da luta entre as classes. Chauí (2016, p. 247. Grifos da autora) define a ideologia como:

Um *corpus* de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão *o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir*. Por sua anterioridade, a ideologia predetermina e pré-forma os atos de pensar, agir e querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais.

Nesse contexto, a ideologia dominante ao prescrever as normas e as condutas adequadas ao grupo dominado serve como mecanismo de manutenção do *status quo*, pois produz a falsa ideia de universalidade dos interesses da classe dominante. Com isso, a classe dominada passa a identificar-se com esse imaginário coletivo, legitimando a divisão da sociedade em classes de forma involuntária (CHAUI, 2016).

Para que a internalização dessas ideias ocorra de forma abrangente e se torne uma verdade universal, as instituições sociais, dentre as quais a escola, a família, a igreja, os meios de comunicação, o Estado, etc., são encarregadas de sua reprodução e implantação, de tal forma que se tornem verdades naturais e inquestionáveis e passem a determinar as relações sociais. Esse processo, que é educativo, legitima o poder do grupo hegemônico, definindo não só normas, condutas e comportamentos, mas também o que deve ser aprendido, o que é considerado como conhecimento necessário para viver em sociedade.

Disso depreende-se que a escola, bem como a universidade, tenha um papel fundamental para internalização da ideologia dominante, pois sendo a instituição social responsável pela transmissão sistematizada do conhecimento, torna-se um dos principais meios de sua reprodução. Contudo, não acreditamos na função unicamente reprodutora da escola, como apontam alguns autores da tendência crítico-reprodutivista (SAVIANI, 2007a). Outrossim, compreendemos que a escola, além de sua funcionalidade enquanto um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1992), que atua à serviço da manutenção do *status quo*, possui também as condições de construir as bases subjetivas para transformação social, através da conscientização dos sujeitos de sua posição na estrutura da sociedade. Isso é possível devido a contradição inerente ao processo educativo: ao mesmo tempo em que transmite a ideologia hegemônica proporciona a apreensão do conhecimento historicamente constituído pela humanidade, este que possibilita a emancipação dos sujeitos através da conscientização de sua alienação no sistema de classes.

Através da análise do conteúdo dos discursos resultantes das entrevistas realizadas com alunos dos cursos de Pedagogia da UFT e da USP, bem como com dois professores, um de cada uma dessas instituições, apresentadas a seguir, respectivamente, na primeira e segunda subseções, pudemos apreender como ocorre esse processo no ensino superior. A divisão da exposição das análises das entrevistas dos grupos de alunos e professores foi necessária, pois os objetivos são diferentes com cada um deles. Com o primeiro, o intuito foi apreender o processo de construção de seus sentidos pessoais acerca da educação e trabalho educativo, ou seja, como os sujeitos utilizam e representam os conceitos que estão relacionados ao processo de aprender. Já com o segundo grupo, o objetivo foi apreender os significados sociais que utilizam e os sentidos pessoais que constroem acerca de Educação e trabalho educativo para conhecermos como organizam suas atividades e o que consideram como conceitos fundamentais para o exercício da docência, visando a compreender como o conteúdo que é proposto pela instituição é apreendido e executado pelo professor. Todas essas análises são fundamentais em relação ao objetivo de nossa pesquisa, que é apreender os sentidos pessoais construídos pelos alunos de Pedagogia da UFT e da USP acerca dos conceitos científicos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem, que devem ter sido apropriados ao longo de seu processo de formação.

### ***6.1.1 Sentidos pessoais construídos por alunos e alunas da UFT e da USP sobre os conceitos de educação e de trabalho educativo***

A partir da análise do conteúdo dos discursos dos alunos e alunas da UFT e da USP pudemos apreender como constroem seus sentidos pessoais e quais significados sociais utilizam acerca da educação e do trabalho educativo. O objetivo desta etapa foi compreender o movimento do pensamento dos sujeitos na constituição de seus sentidos, considerando, para tanto, a mediação como elemento que nos permite:

[...] romper as dicotomias interno/externo, objetivo/subjetivo, significado/sentido, assim como nos afastar das visões naturalizantes, baseadas numa concepção de homem fundada na existência de uma essência metafísica. Por outro lado, nos possibilita uma análise das determinações inseridas num processo dialético, portanto não causal, linear e imediato, mas no qual as determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito, como mediações (AGUIAR, 2013, p. 301)

Com isso, afirmamos que objetividade e subjetividade, apesar de diferentes, se constituem mutuamente, sendo viabilizadas pela mediação, que organiza e estrutura essa relação. Portanto, ao apreendermos as mediações sociais que constituem o sujeito, é possível

superarmos a aparência fenomênica, e buscarmos a compreensão dos sentidos, daquilo que não é dito (AGUIAR, 2013).

Partindo desses fundamentos, constatamos em nossas análises que a ideologia neoliberal, sendo dominante no atual momento histórico de desenvolvimento das forças produtivas é elemento relevante de mediação na construção dos sentidos pessoais dos sujeitos da pesquisa. Logo, ainda que o ensino seja pautado por uma perspectiva crítica, a mediação ideológica hegemônica, em muitos casos, resulta na produção de sentidos deturpados sobre a realidade. Isso explica as distorções de teorias críticas de fundamentação marxista, que passam a ser associadas àquelas que visam à adaptação do sujeito à sociedade, e não à sua transformação.

Em nossas análises identificamos como ocorre esse processo. Verificamos que, apesar de sete das alunas e alunos entrevistados atribuírem à educação escolar o papel de **transformação/ modificação** (LETÍCIA, USP, informação oral<sup>39</sup>), tanto de **si** (ELTON, UFT, informação oral<sup>40</sup>; SILVIA, USP, informação oral<sup>41</sup>), quanto **da realidade** (FABÍOLA, UFT, informação oral<sup>42</sup>; ELTON, UFT, informação oral), ou mesmo para **formar sujeitos críticos** (KÁTIA, UFT, informação oral<sup>43</sup>; RITA, USP, informação oral<sup>44</sup>) ou **participativos** (MÁRIO, UFT, informação oral<sup>45</sup>), o que denota uma perspectiva crítica implícita nos discursos de parte deles, outras respostas, de três alunas entrevistadas, indicaram significados condizentes com uma concepção **adaptacionista** de escola. Com isso, queremos dizer que os sentidos construídos acerca de educação são orientados, em parte, pelo significado social da ideologia

---

<sup>39</sup> LETÍCIA. Entrevista I. [27 de março de 2019]. Entrevistador: Juliana Chioca Ipolito. USP. São Paulo, 2019. 1 arquivo .mp3 (14 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice F desta tese.

<sup>40</sup> ELTON. Entrevista I. [01 de novembro de 2018]. Entrevistador: Juliana Chioca Ipolito. UFT. Palmas, 2018. 1 arquivo .mp3 (37 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

<sup>41</sup> SILVIA. Entrevista I. [27 de março de 2019]. Entrevistador: Juliana Chioca Ipolito. USP. São Paulo, 2019. 1 arquivo .mp3 (21 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice F desta tese.

<sup>42</sup> FABÍOLA. Entrevista I. [28 de setembro de 2018]. Entrevistador: Juliana Chioca Ipolito. UFT. Tocantinópolis, 2018. 1 arquivo .mp3 (22 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

<sup>43</sup> KÁTIA. Entrevista I. [26 de novembro de 2018]. Entrevistador: Juliana Chioca Ipolito. UFT. Miracema, 2018. 1 arquivo .mp3 (13 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

<sup>44</sup> RITA. Entrevista I. [28 de março de 2019]. Entrevistador: Juliana Chioca Ipolito. USP. São Paulo, 2019. 1 arquivo .mp3 (22 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice F desta tese.

<sup>45</sup> MARIO. Entrevista I. [03 de outubro de 2018]. Entrevistador: Juliana Chioca Ipolito. UFT. Tocantinópolis, 2018. 1 arquivo .mp3 (27 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

dominante. Os principais argumentos utilizados por elas acerca da função da escola foram: “preparar o indivíduo para entrar no mercado de trabalho e para viver em sociedade também” (DIANA, UFT, informação oral<sup>46</sup>); “[...] se reeducando para ter um bom convívio na sociedade, intrafamiliar, nos espaços formais e não formais” (VIVIANE, UFT, informação oral<sup>47</sup>); “[...] preparar o futuro cidadão para conviver dentro da nossa cultura, dentro da nossa sociedade, entendendo as normas que a gente tá inserido. Enfim, sobreviver, né? À nossa civilização.” (LETÍCIA, USP, informação oral).

Uma das entrevistadas, apesar de afirmar que a educação escolar pode modificar a sociedade, o faz em uma perspectiva ideológica hegemônica:

Então, claro que tem pessoas que acham que a escola vai modificar a sociedade, né? Tem aquela ideia de que não, que a escola vai ser reflexo da sociedade. Mas eu acho que nesse sentido de que a escola pode modificar, a Educação Escolar serve para o que você quer para essas pessoas, para essa sociedade. Então, sei lá, aquelas palavras bem clichês: a sociedade... você quer que as pessoas sejam cidadãs, sejam autônomos. E aí vai, nessa lista (SILVIA, USP, informação oral).

Somado a isso, Silvia acredita que o papel da educação é modificar o indivíduo:

Então, eu acho que ela é uma mudança interna de cada um, que vai ser realizada por experiências com outras vivências com fatores externos ao indivíduo, mas que vai modificar, claro, com uma relação... pode-se chamar de dialética, assim. Eu vou desconstruir algo que eu tenho aqui, acomodado, e vou reconstruir isso de uma outra forma (SILVIA, USP, informação oral).

Podemos inferir que os sentidos construídos por Silvia acerca de educação estão pautados por uma perspectiva piagetiana de aprendizagem, a qual propõe que há uma reorganização interna, cognitiva, a partir da experiência do sujeito com o meio. Aprendizagem, assim, promove uma mudança do indivíduo na medida em que se adapta ao contexto em que vive, por meio do processo de equilíbrio.

Logo, esta vertente pode ser compreendida como adaptacionista, ainda que Silvia (USP, informação oral) tenha afirmado acreditar na capacidade da escola de modificar a sociedade. Isso porque os fundamentos teóricos piagetianos, implícitos em seu discurso, estão em afinidade com o significado social de escola próprio da ideologia dominante, além de fundamentarem as teorias pedagógicas hegemônicas, como a construtivista. Segundo esta, a

---

<sup>46</sup> DIANA. Entrevista I. [24 de outubro de 2018]. Entrevistador: Juliana Chioca Ipolito. UFT. Arraias, 2018. 1 arquivo .mp3 (14 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

<sup>47</sup> VIVIANE. Entrevista I. [24 de outubro de 2018]. Entrevistador: Juliana Chioca Ipolito. Arraias, 2018. 1 arquivo .mp3 (21 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

educação escolar deve preparar os indivíduos para que se adaptem às constantes mudanças do mundo do trabalho, desenvolvendo as habilidades e competências necessárias para tanto, dentre as quais a de aprender a aprender, ou seja, de construir seu próprio conhecimento.

Além disso, para corroborar com nossa afirmação, a entrevistada ressalta que “a educação escolar serve para o que você quer para essas pessoas” (SILVIA, USP, informação oral), utilizando como exemplo para tanto os conceitos de cidadania e autonomia que, na presente configuração do modo de produção capitalista, possuem seus fundamentos calcados no princípio do individualismo.

No atual momento de desenvolvimento das forças produtivas, o neoliberalismo, enquanto prática político-econômica de estratégia de manutenção e reprodução do sistema capitalista, vem aprofundando as desigualdades sociais através da diminuição da ação do Estado em termos de garantia dos direitos e benefícios sociais da classe trabalhadora, por um lado, e pela forte proteção da propriedade privada, por outro. Para que estas práticas de exploração se efetivassem com o consenso da classe explorada, foi necessária a criação de um aporte ideológico que justificasse as desigualdades como naturais e necessárias, principalmente através da responsabilização do indivíduo pelo seu próprio destino.

No campo educacional, destaca-se a Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973), que tem como um de seus pressupostos que todos podem ser os capitalistas de si mesmos, apontando o investimento na própria educação como a solução para o desemprego e para pobreza. Deste modo, as desigualdades sociais seriam justificadas por meio do discurso meritocrático, propagando a falsa ideia de que qualquer pessoa pode ascender financeira e profissionalmente, bastando investir em sua própria educação. Com isso, o conflito entre as classes é ocultado, pois se todos são capitalistas (uns donos dos meios de produção e outros da sua própria força de trabalho, seu capital humano), não existiriam mais classes sociais.

O cerne do discurso meritocrático é a concepção inatista de desenvolvimento humano, segundo a qual as aptidões dos homens são dadas *a priori*, o que justificaria a desigualdade social através do fato de uns terem, naturalmente, mais habilidades que outros. Nessa perspectiva, as produções humanas são entendidas como frutos da capacidade de alguns indivíduos espontaneamente mais hábeis.

Concordamos com Leontiev (1984), que inverte a lógica inatista de compreensão do desenvolvimento humano, esta que fundamenta o discurso meritocrático, ao explicar que a produção coletiva dos homens é o que possibilita o desenvolvimento de suas aptidões, através do processo de internalização, e não o contrário:

A força deste preconceito profundamente enraizado nos espíritos, segundo o qual o desenvolvimento espiritual do homem tem a sua origem em si mesmo, é tão grande que leva a pôr o problema ao contrário: não seria a aquisição dos progressos da ciência a condição da formação das aptidões científicas, mas as aptidões científicas que seriam a condição desta aquisição: não será a apropriação da arte a condição do desenvolvimento do talento artístico, mas o talento artístico que condicionará a apropriação da arte. Citam-se em apoio desta teoria fatos que testemunham a aptidão de uns e da incapacidade total de outros para tal ou tal atividade, sem mesmo se interrogarem donde vêm estas aptidões; tem-se geralmente a espontaneidade da sua primeira aparição por prova de sua idoneidade (LEONTIEV, 1984, p. 302).

Nesse sentido, ao propagar o discurso de que a educação promove a ascensão social e que o trabalhador pode ser o capitalista de si mesmo, a educação escolar acaba sendo um instrumento fundamental de legitimação da ideologia dominante. Isso porque acaba ocultando o conflito entre as classes, pois explica as desigualdades sociais e o desemprego, por exemplo, como resultado da incapacidade dos indivíduos, dadas naturalmente, e não como consequência da dinâmica própria do sistema capitalista, fundada na exploração de uma maioria por uma minoria.

A partir das reformas educacionais implementadas no Brasil, iniciadas na década de 1990, a ideia de que a qualificação profissional promove a empregabilidade se tornou um senso comum no ambiente educacional. Com isso, passou-se a não questionar o desemprego estrutural como resultado da crise do capital, mas como consequência também da falta de capacitação profissional individual e investimentos na educação.

O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, denominado “Um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998), apesar de reconhecer que somente o investimento em educação não é capaz de promover o pleno emprego e o arranque econômico dos países em desenvolvimento, propõe algumas mudanças no processo de ensino e aprendizagem que visam a colaborar para a formação do novo profissional, que deverá se adequar às exigências da sociedade do conhecimento.

Dentre as sugestões contidas no referido relatório (DELORS, 1998) está a necessidade de centralização do ensino no desenvolvimento de determinadas habilidades nos educandos, como as de aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser. Como analisado no terceiro capítulo, as pedagogias contemporâneas, inspiradas por essa tendência, estão pautadas em uma perspectiva ideológica que visa a adaptação dos sujeitos à estrutura social através da criação de um consenso. Para tanto, incentivam as qualidades de autonomia do aluno na busca pelo próprio conhecimento, bem como de flexibilidade, característica fundamental na atualidade, devido à instabilidade do contexto econômico atual. Deste modo, é possível inferirmos que, os sentidos construídos por Silvia acerca de autonomia, estão pautados

pelo seu significado social ideológico, representado no âmbito educacional pela teoria pedagógica construtivista.

De acordo com as análises de Duarte (2006), os fundamentos psicológicos destas teorias ancoram-se nos postulados piagetianos sobre a construção do conhecimento, pois a educação é compreendida como um preparo do indivíduo para que este seja capaz de adaptar-se às constantes mudanças do meio, desenvolvendo as estruturas cognitivas necessárias para tanto.

A compreensão da função da educação escolar como preparo do indivíduo, seja para o mercado de trabalho, seja para viver em sociedade ou mesmo para convivência com os demais membros da cultura, como expressa por três sujeitos entrevistados, é ilustrativa da eficácia da instituição educativa enquanto reprodutora da ideologia dominante. Acreditamos, ao contrário, na finalidade emancipatória da educação que ao proporcionar a apropriação do saber histórica e socialmente produzido, possibilita máxima humanização dos indivíduos, elevando-os acima da vida cotidiana.

Como dito anteriormente, para que os significados sociais sejam internalizados pelo indivíduo é necessário que haja uma mobilização afetiva, a partir da qual os sentidos serão construídos, ainda que nocivos a ele mesmo, como ocorre no caso dos ideológicos. Por outro lado, para que a ideologia dominante não seja internalizada e não componha seus instrumentos psíquicos, orientando a atividade do sujeito no mundo, é necessário que o afeto que possibilitou a sua internalização seja decodificado pela linguagem e trazido à consciência. Esse processo é possível por meio do ato educativo que, através da transmissão do conhecimento historicamente elaborado que proporciona a conscientização do sujeito sobre sua posição na estrutura da sociedade de classes, o instrumentaliza para agir em função de transformar o contexto sócio-cultural, ao invés de adaptar-se a ele.

Para Chauí (2016, p. 255): “a ideia de conscientização pressupõe a aceitação (e a crítica) das diferenças de classe a partir da divisão social e que, sob esse aspecto, é anti-ideológica”. Contudo, a autora nos alerta para o risco da ideologização do processo de conscientização, quando se considera, por exemplo, a consciência do aluno como latente, adormecida, que passivamente espera pelo despertar provocado pelo professor. Com isso:

Há o risco ideológico de diferenciar o aluno (e a classe social) do professor (e da vanguarda) em termos de imaturidade/maturidade, ignorância/saber, alienação/verdade, em suma, diferenciar hierarquizando e fazendo com que um dos polos seja uma espécie de receptáculo vazio e dócil no qual venha depositar-se um conteúdo exterior trazido pelo outro polo. Com isso, sob o nome de conscientização, reedita-se sob nova roupagem o conservadorismo e o autoritarismo da educação que se pretendia combater (CHAUÍ, 2016, p. 255).

Conscientização, de fato, é o processo pelo qual o sujeito apreende as contradições da realidade objetiva e subjetiva, o que o torna capaz de agir na contramão da ideologia dominante. Assim, reiteramos que a educação escolar deve criar as condições necessárias para que o sujeito, ao se apropriar do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, conscientize-se de sua posição no sistema de classes e busque a sua transformação.

Em nossas análises identificamos a construção de sentidos afinados com esta perspectiva crítica da finalidade da educação escolar por seis alunos e alunas. Uma delas, Rita (USP, informação oral) acredita que a educação escolar é importante para que o sujeito amplie sua visão de mundo para além do círculo familiar e conheça a posição que ocupa na estrutura social, adquirindo, com isso, certa criticidade. Além disso, enfatiza seu papel na transmissão dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade:

Então, ela vai à escola para aprender sobre áreas do conhecimento. Então, tem a matemática e ali são selecionados conteúdos que são julgados importantes para que a pessoa saiba para poder estar na sociedade. Então, ela precisa aprender a ler, a escrever, a calcular e a refletir sobre as questões sociais, saber o que já aconteceu, ter acesso à conhecimentos que já foram descobertos, para você não ter que sempre voltar do começo, para você ter essa bagagem, ter acesso a esse saber acumulado. Então, eu acho que a Educação Escolar vem no sentido de instruir a pessoa com conteúdos que é necessário que a gente saiba para viver (RITA, USP, informação oral).

Com efeito, uma das funções da educação escolar é a transmissão dos conteúdos científicos que possibilitam uma maior compreensão da realidade histórico-cultural, ampliando a capacidade de ação dos sujeitos no mundo. Nessa mesma perspectiva, outra aluna entrevistada, Fabíola, do curso de Pedagogia do campus de Tocantinópolis da UFT, afirmou que:

[...] além de instruir, de ensinar, eu acho que a educação escolar tem como objetivo passar os conhecimentos, além de passar os conhecimentos criados pela humanidade, ela tem a capacidade de fazer com que o aluno olhe a realidade que está posta e consiga transformá-la também (FABÍOLA, UFT, informação oral).

Podemos inferir do discurso de Fabíola que para ela a educação escolar tem o papel de contribuir para a transformação social através da apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade, perspectiva compartilhada pelo aluno Elton, do campus de Palmas da UFT:

Educação é algo transformador que aconteceu para mim, na minha vida, e eu acho que é a única forma que você tem de transformar o mundo, não mudar o mundo, mas transformar o mundo, porque como usei aquela frase de Paulo Freire: “A educação transforma, transforma o homem e os homens transformam o mundo”. É isso, educação para mim é isso. É a transformação do mundo (ELTON, UFT, informação oral).



Nesse sentido, a educação é compreendida como ferramenta fundamental para transformação do homem, pois ao conscientizá-lo das contradições sociais, o instrumentaliza para transformar a realidade na qual está inserido. Elton (UFT) utiliza como referência Paulo Freire, autor que possui fundamentação filosófica e epistemológica no materialismo histórico e dialético e que, portanto, compreende a realidade opressora como produto da ação dos homens, sendo sua transformação condicionada à conscientização crítica destes sobre sua condição de oprimidos (FREIRE, 1987). Para Freire (1987) também é necessária uma radical transformação da realidade objetiva da situação opressora, que será alcançada através de uma práxis autêntica, ou seja, da unidade entre reflexão e ação.

Assim, o autor propõe uma educação libertadora, ou seja, que supere a “contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 1987). Com isso, Freire (1987) não coloca alunos e professores em posição de igualdade em relação ao saber sistematizado pela humanidade, pois isso seria mais uma forma de alienação. A contradição a qual ele se refere, e que precisa ser superada, é a relação “bancária” entre professores e alunos, onde aqueles transmitem e estes recebem o conhecimento pronto e acabado, sem diálogo, sem considerar a cultura e o conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo a ser ensinado.

Como já discutimos anteriormente, segundo Prado (2009), o princípio freireano de que “ninguém educa ninguém, mas todos se educam em comunhão”, vem gerando várias interpretações equivocadas, o que pudemos constatar em uma das entrevistas. A aluna Viviane do campus de Arraias da UFT, ao ser indagada sobre o conceito de educação, afirmou:

Eu gosto muito de Paulo Freire, né? É... Que ele diz que – eu não sei se eu vou conseguir contextualizar a frase dele –, mas ele fala que o homem não é dono do seu próprio saber, né? E quem ensina, educa; e quem ensina, além de educar quem ouve, acaba se reeducando também. Então, eu gosto muito dessa frase do Paulo Freire (VIVIANE, UFT, informação oral).

Contudo, sua interpretação do autor se mostra incoerente quando utiliza o argumento de que a escola tem a função de reeducar os sujeitos para um bom convívio em sociedade, o que sugere uma perspectiva adaptacionista: “Se reeducando para ter um bom convívio na sociedade, intrafamiliar, nos espaços formais e não formais, né? Então eu acredito que a educação deve perpassar além disso, além de tudo o que vimos, que estudamos e que pensamos” (VIVIANE, UFT, informação oral).

A partir da análise do seu discurso, podemos inferir que os sentidos construídos por Viviane (UFT, informação oral) acerca do conceito de educação escolar, se aproximam mais da perspectiva pedagógica do aprender a aprender, a qual tem como um de seus quatro pilares

o “aprender a conviver” (DELORS, 1998), do que da Pedagogia da Libertação de Paulo Freire. Como vimos no capítulo terceiro, os fundamentos da chamada “Pedagogia do aprender a aprender” está presente em diversos documentos oficiais da educação do país e é, portanto, parte do discurso hegemônico. A pedagogia freireana, ao contrário, é revolucionária, pois parte do princípio de transformação social para emancipação dos sujeitos. Deste modo, a ideia de educação para um bom convívio em sociedade não condiz com sua proposta, pois este só será possível quando se extinguir a relação de opressão de uma classe sobre a outra, a partir da superação deste modelo de organização societária.

Essa compreensão da teoria de Paulo Freire pela aluna Viviane (UFT) como próxima do ideário da pedagogia do aprender a aprender demonstra como a ideologia dominante medeia o processo de apropriação dos conceitos, distorcendo-os. Isso é possível, pois, ainda que haja a transmissão de teorias críticas como a freireana e alguns de seus elementos sejam assimilados pela aluna, elas não são significadas em toda a sua complexidade, ou seja, não são apropriadas, e, portanto, não compõem os processos psicológicos que orientam a sua atividade e as análises que faz da realidade. Em outro trecho de sua entrevista, ao ser indagada sobre o que é necessário para exercer a docência, a concepção subjetivista, própria das pedagogias do aprender a aprender fica evidente: “[...] Eu acredito que o professor tem que ser um pouco psicólogo nessa parte (risos), porque senão ele não consegue ter êxito na sua profissão e também não ter um olhar flexível para esse aluno, se não houver ponderações sobre [...]” (VIVIANE, UFT, informação oral).

A associação do trabalho do professor ao do psicólogo é resultado de uma concepção de educação segundo a qual o fundamental não é o desenvolvimento de funções psicológicas superiores nos educandos. Isso porque, para tanto, é necessário que haja a transmissão do saber científico e cultural acumulado pela humanidade de forma planejada e organizada. Segundo Lavoura e Marsiglia (2015), a educação enquanto atividade mediadora no interior da prática social global:

[...] viabiliza que os indivíduos ultrapassem o pensamento imediato pautado na empiria fenomênica da prática social e, por meio da abstração – vale afirmar, da análise e da atividade teórica – desenvolvam formas de pensamento que captem a mesma prática social, não mais como uma representação caótica do todo, mas como uma rica totalidade de relações sociais, operando por processos de síntese das múltiplas determinações da prática social (LAVOURA e MARSIGLIA, 2015, p. 354).

Para esta perspectiva, o foco do trabalho educativo deve ser a transmissão das aquisições científicas e culturais do gênero humano de forma sistematizada, para que o aluno, ao apreender a totalidade da realidade social possa, munido dos instrumentos necessários, transformá-la. Isso

quer dizer que, a capacidade de pensar teoricamente, uma função psicológica superior, só é desenvolvida na medida em que o conhecimento socialmente elaborado é apropriado.

Ao destacar características subjetivas como fundamentais para o exercício do trabalho docente, tais como flexibilidade e compreensão, a aluna Viviane (UFT) acaba reproduzindo conceitos de uma perspectiva ideológica que desvaloriza a transmissão do conhecimento, como demonstra em mais um trecho de sua entrevista, quando afirma que: “[...] se o professor não conseguir ter um olhar flexível para esse aluno, né? E tentar entender o contexto que esse aluno é advindo, é... eu nunca vou ter êxito nas minhas propostas e nem mesmo educando” (VIVIANE, UFT, informação oral).

Evidentemente, não negamos a importância da consideração da história do indivíduo no processo educativo, já que o conhecimento cotidiano por ele adquirido deve ser o ponto de partida do ensino dos conteúdos científicos. No entanto, não concordamos com a perspectiva segundo a qual o conhecimento tácito, espontâneo, deve ser mais valorizado que o escolar, acadêmico, como postulado pelas pedagogias do aprender a aprender. Segundo Duarte (2003), para a teoria do professor reflexivo o conhecimento não-científico deve ter ênfase no processo educativo, pois o fundamental não é a transmissão do saber sistematizado, mas o desenvolvimento da capacidade de construir seu próprio conhecimento: daí a valorização de características subjetivas do docente, como ser flexível e compreensivo, adquiridas pela capacidade de refletir sobre sua prática.

Por isso, reiteramos que não podemos perder de vista a função primordial da educação escolar que é ensinar, “isto é, promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade inteligível” (MARTINS, 2011, p. 54). O objetivo do trabalho docente, nesse sentido, deve ser entendido como de mediação no processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores dos alunos, através da transmissão do conhecimento científico.

Outro ponto que devemos analisar sobre relacionar o trabalho do professor com o do psicólogo é uma possível psicologização do processo educativo, que ocorre quando se busca na Psicologia explicações para as problemáticas pedagógicas. Um exemplo é atribuir ao professor o papel de diagnosticar as dificuldades de aprendizagem, visando ao encaminhamento para os serviços de saúde mental. A aluna Fabíola (UFT, informação oral), apesar de reconhecer que existem múltiplas determinações que influem no processo de aprendizagem, sugere que o professor **investigue** as causas das dificuldades dos alunos visando a encaminhá-los para o psicopedagogo ou psicólogo:

[...] Eu penso que ele é necessário o professor compreender toda a vida do aluno, né? Compreender... investigar principalmente, investigar por que o aluno está nessa situação, encaminhar ele para o psicopedagogo da escola, eu acho que também isso é responsabilidade do psicopedagogo, de um psicólogo analisar, não somente... não determinar que o aluno tem determinado tipo de doença, mas poder entender que existem outras coisas que podem influenciar o não aprendizado. Muitas vezes o aluno vai para escola porque ele não comeu em casa, porque teve uma briga com os pais, alguém da família faleceu. Eu acho que é como eu havia falado antes, que existem multideterminações que podem acontecer e que o aluno não aprende, eu acho que é papel do professor também investigar isso.

De fato, o trabalho do psicólogo escolar, e até mesmo do psicopedagogo, são de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem, mas é necessário que estes sejam capazes de compreender o homem em sua totalidade e concreticidade, como síntese de múltiplas determinações. Isso porque acreditamos que as teorias da Psicologia que concebem o homem unicamente como produto do meio e, portanto, condicionado a ele, contribuem para manutenção do *status quo*. Da mesma forma, perspectivas que priorizam a análise biofisiológica dos sujeitos também estão a serviço da classe dominante, pois culpabilizam o indivíduo pelo próprio sucesso ou fracasso, sem considerar as múltiplas determinações histórico-sociais implicadas nesse processo.

Com isso, afirmamos, portanto, a necessidade de superar a concepção clínica de atuação destes profissionais, que ainda persiste no ambiente escolar, segundo a qual o foco de intervenção é o indivíduo, já que o pressuposto é de que a causa do seu fracasso é em decorrência de suas condições biopsicológicas.

Sabemos que diversas críticas às intervenções clínicas do psicólogo na escola vêm sendo construídas, pelo menos desde o final da década de 1970, denunciando sua função adaptadora e mantenedora do *status quo* (PATTO, 1984), e que, com isso, houve um considerável avanço na forma de atuação deste profissional em prol das classes populares. Se no início do século passado predominaram práticas que visavam ao controle do comportamento, com a utilização dos testes psicológicos para a classificação e mensuração dos coeficientes de inteligência, com vistas à formação de um homem para a sociedade industrializada que então se erigia, atualmente, já se tem estruturado um campo de atuação não pautado em perspectivas clínicas e/ou médicas e psicométricas, mas que considera os aspectos econômicos, sociais e culturais da população com a qual atua, que busca orientar e colaborar com o processo educacional (REGER, 1982; ANDRADA, 2005; ALVES e SILVA, 2006; SOUZA, 2009; MARTINEZ, 2010).

No entanto, devido ao sistema de mediações que permeiam as práticas dos psicólogos escolares, estes, muitas vezes, acabam executando formas tradicionais de intervenção. Portanto, suas ações podem diferir das propostas consideradas ideais, ou seja, os seus trabalhos podem

ser orientados pelo significado social hegemônico e se afastarem do significado social proposto por aqueles que discordam das visões hegemônicas (IPOLITO, 2012).

Da mesma forma ocorre com os demais profissionais que atuam na educação ou que estão em processo de formação, como é o caso dos sujeitos entrevistados. Apesar de conhecerem as propostas contra-hegemônicas de atuação pedagógica, a mediação da ideologia dominante acaba orientando suas formas de analisar a realidade, bem como suas práticas, conforme verificamos na análise do discurso de Fabíola (UFT). Ainda que reconheça a necessidade de investigar as causas das dificuldades dos alunos e que existam múltiplas determinações para tanto, ela as atribui ao indivíduo quando diz que: “[...] muitas vezes o aluno vai para escola porque ele não comeu em casa, porque teve uma briga com os pais, alguém da família faleceu”. Por isso, a solução dada para tanto, é o encaminhamento do aluno ao psicopedagogo ou ao psicólogo escolar, mesmo frisando que o objetivo deste não seja o simples diagnóstico de “doenças”.

Além de Fabíola (UFT), a aluna Carla (USP)<sup>48</sup> também realiza uma análise individualizante das questões pedagógicas. Apesar de reconhecer que cada aluno tem uma realidade histórica e social diferente, o que espera do professor é que **cuide** do educando, **conhecendo** sua realidade, pois as dificuldades, muitas vezes, são em decorrência da história de vida dele:

E por mais que seja difícil as condições, que se tenha muitos alunos em sala, mas eu acho que o que se espera de um professor é aquele cuidado, uma atenção que, querendo ou não, você vai conhecer o seu aluno. Cada aluno tem uma realidade social, uma realidade histórica diferente, e o professor está à frente a isso o tempo todo. Então, ele tem que lidar com muitas dificuldades em sala de aula que, às vezes, o problema não está em si na sala de aula, vem todo um histórico do aluno antes, e o professor está sempre frente a isso. Então ele precisa estar preparado para isso (CARLA, USP, informação oral).

Para Carla (USP, informação oral) o professor precisa estar preparado para lidar com o universo subjetivo de cada aluno e, de fato, isso é importante, mas não como foco do trabalho pedagógico. Quando este se torna o objetivo primeiro da atividade docente, associado ao ato de cuidar, e não a transmissão do conhecimento científico, deixa-se de priorizar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, psicologizando as questões pedagógicas.

Concordamos com Vigotski (2004) quando salienta a primazia de que o professor seja um profissional instruído, munido dos conhecimentos técnico-científicos:

---

<sup>48</sup> CARLA. Entrevista I. [25 de março de 2019]. Entrevistador: Juliana Chioca Ipolito. USP. São Paulo, 2019. 1 arquivo .mp3 (17 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice F desta tese.

[...] a primeira exigência que fazemos a um professor é que ele seja um profissional instruído e um professor de verdade antes de ser um matemático, um filósofo, etc. Só os conhecimentos exatos, só o cálculo preciso e o pensamento sensato podem tornar-se verdadeiros instrumentos do pedagogo. Neste sentido, o ideal primitivo do pedagogo-babá, que exigia dele calor, ternura e preocupação, não corresponde absolutamente aos nossos gostos. Ao contrário, para o psicólogo a velha escola já está condenada pelo simples fato de haver mediocrizado a profissão de pedagogo. Ela reduziu o processo educativo a funções monótonas e insignificantes a ponto de deformar o pedagogo de maneira mais profunda e sistemática (VIGOTSKI, 2004, p. 454).

Com efeito, o trabalho do docente e, especificamente, do pedagogo, deve ir além do ato de cuidar, pois consideramos que a educação escolar possua como objetivo primeiro promover as condições necessárias para impulsionar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores nos educandos. Para tanto, é necessário que haja uma intencionalidade pedagógica e, assim, através do ensino sistematizado, alcance seus objetivos.

A aluna Rita (USP), por exemplo, também afirma ser importante o professor entender as especificidades das crianças, todavia, salienta que esta tarefa deve ser realizada com o objetivo de “encontrar maneiras e instrumentos para você conseguir atingir os seus objetivos ali, né? De ensinar aquilo o que é necessário dentro da escola” (RITA, USP, informação oral). Neste caso, inferimos que a centralidade do trabalho educativo é o desenvolvimento psicológico através da apreensão do conhecimento científico, evidente em mais um trecho de sua entrevista:

Tem criança que tem dificuldade, então você tem que conseguir buscar meios de conseguir fazer com que essa criança supere essas dificuldades. Então, entender a forma como essa criança pensou, por que ela chegou naquele conceito que é considerado errado. Tentar caminhar para que a criança faça o caminho contrário e fazer ela entender o que você quis dizer (RITA, USP, informação oral).

Face ao exposto, o trabalho do professor deve ter como foco o ensino de conteúdos científicos, pois é no processo de sua apropriação que as funções psicológicas superiores se desenvolvem. Isso implica investigar o caminho percorrido pelo pensamento do aluno para formar os conceitos e conhecer suas zonas de desenvolvimento, tanto real quanto proximal, para auxiliá-lo nesta tarefa.

Com uma perspectiva semelhante a de Rita (USP), Diana (UFT) acredita que o professor deva tentar entender o aluno, mas também procurar novas formas de ensinar: “ele deve procurar novas maneiras de ensinar, de tentar ensinar esse aluno, tentar entender o que tem nesse aluno, que ele tem no dia-a-dia dele e que ele pode favorecer em sala de aula [...]” (DIANA, UFT, informação oral). Já para Silvia (USP, informação oral), compreender os alunos, ou em suas palavras “perceber que a turma tem uma forma de ingresso”, tem o objetivo de identificar o que

é significativo para eles, o que é importante, pois “ensinar também tem um caráter mais científico, também tem a sua importância, em tornar aquilo significativo para eles”.

Quando a centralidade do trabalho educativo deixa de ser o ensino e passa a ser as questões psicológicas dos alunos, ocorre a psicologização, que é um mecanismo ideológico que busca no indivíduo e em sua subjetividade as explicações para as problemáticas pedagógicas. Identificamos este tipo de análise também no discurso da aluna Gabriela (UFT)<sup>49</sup>, segundo a qual as causas das dificuldades de aprendizagem de determinados conteúdos pelos alunos devem ser buscadas em suas condições biofisiológicas, ainda que reconheça que não esteja habilitada para realizar diagnósticos por não ser da área médica:

Então assim, eu só descobri porque eu fiz uma análise, fui examinando ele, não fiz um diagnóstico médico porque não sou médica, mas a gente avalia com quem você... Você vê seu aluno, você começa a ver pontos, o que ele precisa. Se ele aprende matemática bem e se ele aprende coisa... por que ele não aprende o português? Qual é o elo que ele tem? É uma disgrafia, é uma dislalia, é a fala, é a escrita? Então você vai olhando e vai vendo o que é (GABRIELA, UFT, informação oral).

A atribuição ao indivíduo da responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso é coerente com a ideologia liberal, que tem sua origem no final do século XVIII, e traz valores como a meritocracia, o Estado não interventor, o mercado autorregulador e a liberdade individual. Estes pressupostos, que foram desenvolvidos em um momento histórico onde predominava um poder crescente do Estado absolutista na França, reapareceram e adquiriram força durante o século XX, através da teoria neoliberal, que se transformou na principal prática político-econômica para manutenção do modo de produção capitalista em todo o mundo.

Nesse contexto, a ideologia neoliberal ao mediar as relações políticas, econômicas e sociais, acaba sendo determinante no processo de construção dos sentidos pessoais sobre os significados sociais utilizados pelos entrevistados acerca da educação e do trabalho educativo, como viemos argumentando. Por isso, atribui-se tamanha importância à análise do indivíduo no processo educacional, como verificamos em parte das entrevistas que realizamos com os alunos. Dos doze entrevistados, onze apontaram como necessário na relação pedagógica que o professor **compreenda, conheça e/ou investigue** as causas das dificuldades de aprendizagem de seus alunos. De fato, essa tarefa é fundamental na atividade educativa, mas ela deve ser feita considerando as múltiplas determinações desse processo, a partir de uma concepção histórico-social de homem, tal qual explica Aguiar (2000, p.126-127):

---

<sup>49</sup> GABRIELA. Entrevista I. [20 de novembro de 2018]. Entrevistador: Juliana Chioca Ipolito. UFT. Palmas, 2018. 1 arquivo .mp3 (40 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

O homem é [...] visto como um ser inerentemente social e, como tal, sempre ligado às condições sociais. Homem que, além de produto da evolução biológica das espécies, é também produto histórico, mutável, pertencente a uma determinada sociedade, em uma determinada etapa de sua evolução. Não se está simplesmente afirmando, no caso, que o homem se encontra ligado ao mundo e à sociedade ou que é influenciado por ela, mas sim que se constitui sob determinadas condições sociais, resultado da atividade de gerações anteriores. Trata-se, neste caso, de adotar uma visão de indivíduo concreto, mediado pelo social, determinado histórica e socialmente, que não pode, jamais, ser compreendido independentemente de suas relações e vínculos. Fala-se de um homem ativo que, como afirma Marx, não tem sua vida determinada pela própria consciência. Ao contrário, sua consciência é que é determinada por sua vida (AGUIAR, 2000, p.126-127).

Esse entendimento implica conhecer/ compreender/ investigar as causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos nas condições biopsicossociais de produção destas, problematizando-as. Retira-se do sujeito a responsabilidade única pelo seu fracasso, deslocando a análise para o contexto de produção deste, compreendido como sempre em movimento e em relação com o sujeito.

No entanto, verificamos através de nossas análises que a compreensão de parte dos entrevistados é de não reconhecimento do sujeito em sua totalidade e concreticidade, estando em afinidade com a perspectiva ideológica que localiza no indivíduo a causa precípua de seu sucesso ou fracasso, como ilustrado pelos discursos de Fabíola (UFT), Viviane (UFT), Carla (USP) e Gabriela (UFT).

Apesar da mediação da ideologia dominante no processo de apropriação do conhecimento, acreditamos que seja possível a construção de sentidos pessoais afinados com uma perspectiva crítica em educação, a partir da apreensão de seu significado social contra-hegemônico. Um exemplo são os sentidos pessoais construídos por um dos entrevistados, Mario (UFT), acerca do trabalho docente. Ele acredita que:

[...] o professor primeiro tem que garantir as condições mínimas para garantir a aprendizagem desse aluno. E como que é isso? É a partir da formação dele, que seja um profissional que esteja preparado para lidar não só com o sujeito, questão do conteúdo, mas ao mesmo tempo entender que o aluno é um sujeito complexo, que traz dificuldades, e que vem de um contexto social, que a gente produz a desigualdade social. Isso é bem que esse sujeito tem esses vários aspectos, não é somente um sujeito onde eu venha a trabalhar a questão de conteúdo, mas saber, entender essas particularidades. Um sujeito que ao mesmo tempo é racional, um sujeito emocional (MARIO, UFT, informação oral).

Observa-se que há a compreensão da importância da formação profissional do professor, que deve estar preparado para a complexidade do processo educativo. A concepção de sujeito enquanto ser histórico-social pode ser inferida a partir do reconhecimento de que o aluno é produto de um contexto social, ao mesmo tempo que é produtor deste, que é um sujeito racional, mas também emocional. Ou seja, há um trabalho a ser desenvolvido em relação às funções



cognitivas do educando, mas sem desconsiderar sua relação com as emoções e com suas vivências.

Para a Psicologia sócio-histórica, a emoção possui um papel mediador fundamental na constituição do psiquismo humano e está intimamente ligada à internalização dos significados fornecidos socialmente, bem como à formação dos sentidos pessoais. Isso porque, ao ser afetado por um estímulo, o sujeito se emociona de acordo com o significado social internalizado por ele a respeito do que o afetou. Além disso, a representação interna do objeto significado, construída a partir de suas vivências pessoais, é o que mobilizará o sujeito a agir de uma forma ou de outra perante o afeto.

Assim, no processo educativo é necessário considerarmos o sujeito em sua totalidade, compreendendo a estreita relação entre o pensamento, a linguagem e a emoção. Vale reiterar que o processo de formação de conceitos é realizado através de operações intelectuais, e que estas têm como eixo central o uso da palavra com significado, que orienta as funções psicológicas envolvidas na atividade cognitiva (VIGOTSKI, 2010). Disso depreende-se a importância da internalização da palavra significada para promoção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dentre as quais a emoção. A escola, a partir deste entendimento, pode contribuir para o refinamento das emoções, na medida em que transmite a cultura e possibilita a apreensão dos significados socialmente elaborados.

Por isso, reafirmamos nosso posicionamento crítico em relação às teorias que visam a descaracterizar o trabalho do professor enquanto agente de transmissão do conhecimento científico produzido pela humanidade. Conforme trabalho desenvolvido por Duarte (2003), no qual analisa o impacto das “teorias do profissional reflexivo” na formação de professores, esse processo iniciou na década de 1990 quando as políticas neoliberais para educação ganharam força, e o enfoque dos estudos pedagógicos acabou se distanciando de uma pedagogia centrada no conhecimento escolar, como já discutimos no terceiro capítulo. Pudemos constatar as consequências desse movimento na construção dos sentidos pessoais dos alunos entrevistados sobre a atividade docente, pois apenas quatro deles atribuíram ao professor **o papel de ensinar ou orientar** como sua atividade principal, sendo que uma delas, Carla (USP), afirmou que ensinar envolve aprender com esse aluno.

Segundo a perspectiva freireana, citada por Viviane (UFT) e Elton (UFT), o educador deve compreender a visão de mundo de seus alunos das classes populares para que estes possam se apropriar do conhecimento historicamente produzido de forma crítica, e sejam capazes de transformar a realidade social (FREIRE, 1996). É nesse sentido que Freire (1996) afirma que o processo de ensinar envolve aprender, não descartando a importância de se conhecer o saber já

produzido pela humanidade, pois somente a partir de sua apropriação é que o novo poderá surgir.

Possuímos indicadores suficientes para inferir que o fato de apenas quatro dos entrevistados apontarem o ensino como principal função docente pode estar relacionado ao movimento de críticas à Pedagogia Tradicional, que se instaurou a partir da emergência da Pedagogia Nova na década de 1930 e que se intensificou nos anos 1990 com as Pedagogias do aprender a aprender. Isso porque, cinco alunos entrevistados associaram o trabalho do professor ao de **mediador** e, em alguns casos, incluindo críticas à posição do professor de detentor do conhecimento no processo pedagógico, tal como expresso por Elton (UFT, informação oral): “[...] O professor divide com o aluno o conhecimento. Não é mais só o detentor do conhecimento”.

Além de Elton (UFT), Gabriela (UFT, informação oral) também faz uma crítica ao ensino tradicional, onde há somente a transmissão do conhecimento. Nesse sentido, afirma que acredita que o professor deva mediar o conhecimento e conduzir o aluno ao conhecimento correto. A aluna Kátia (UFT), apesar de citar o ensino como atividade docente, diz que este deve ocorrer simultaneamente ao seu próprio aprendizado, o que ela acredita ser a mediação do conhecimento: “[...] o papel do professor é mediar o conhecimento, mediar o conhecimento dos alunos. Porque o papel do professor, ao mesmo tempo que é ensinar, é aprender com o aluno. Então eu acredito que é mediar esse conhecimento” (KATIA, UFT, informação oral). Além dela, outras duas alunas citaram que o **aprendizado deve ser mútuo entre professor e aluno**.

De fato, consideramos coerente a crítica ao ensino executado de forma tradicional, onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno meramente o receptor, o que Freire (1987) chamou de educação bancária. Concordamos com Freire (1996) que uma das tarefas da prática educativa-progressista é promover o pensamento crítico, ou em suas palavras, a “curiosidade epistemológica”, através da superação do senso-comum, compreendendo que este processo não se dá automaticamente, mas através do “desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 1996, p.18), perspectiva também compartilhada pela aluna Fabíola (UFT, informação oral):

[...] eu penso que o papel do professor não é só instruir o aluno, não é só dar aula, mas é ele encucar no aluno... fazer com que o aluno perceba aquilo o que acontece ao seu redor. Criar no aluno a capacidade de compreender os desdobramentos da sociedade, fazer com que o aluno possa observar e possa querer mudar a realidade em que ele está vivendo.

No entanto, destacamos que, muitas das vezes, as críticas ao ensino tradicional, também realizadas pelos teóricos da educação fundamentados no marxismo, acabam se estendendo ao

ato de ensinar e, nesse caso, interpretamos como sendo resultado de uma distorção ideológica. Quando isso ocorre, geralmente, é devido à errônea concepção de que a mediação do trabalho do professor é estabelecida apenas como uma ajuda entre o educando e o conhecimento, sem a consideração de que o educador possui um saber superior ao do aluno no que se refere aos conteúdos científicos, escolares, e, portanto, ensina algo. Há, deste modo, uma intencionalidade na ação docente enquanto mediador, e o foco desta são as funções mentais envolvidas no processo de conhecimento.

Quando por volta da década de 1990 a educação escolar passou a ser permeada pelas teorias construtivistas, segundo as quais a aprendizagem da leitura e da escrita, por exemplo, deveriam ser um processo de construção da própria criança, o trabalho do professor acabou perdendo uma característica fundamental: a intencionalidade pedagógica. Nesse contexto, o conceito de mediação docente assumiu um caráter espontâneo, já que o ato de ensinar passou a ser compreendido como uma interferência no processo de apropriação do conhecimento pela criança.

Segundo o materialismo histórico e dialético marxista, que fundamenta a Psicologia sócio-histórica, o conhecimento teórico é a reprodução no pensamento da estrutura e da dinâmica do objeto. Essa reconstrução da realidade objetiva no plano mental ocorre mediada pelo processo de abstração. A tarefa da educação escolar, nessa perspectiva, é promover a superação por incorporação do pensamento caótico, aparente, conduzindo-o a reproduzir o objeto enquanto síntese de múltiplas determinações, mediado pela abstração.

Na medida em que o pensamento teórico é desenvolvido nos alunos, através do ensino dos conteúdos escolares, a capacidade de abstração e análise da realidade se complexifica. É desta forma que as funções psicológicas se desenvolvem: através de seu exercício, que ocorre no âmbito escolar por meio da intervenção pedagógica. Quanto maior o domínio sobre a língua escrita, mais complexo se torna o pensamento e, conseqüentemente, a emoção, por exemplo. Não é, portanto, um processo espontâneo e exige organização e planejamento pedagógico.

Face ao exposto, interpretamos que a atribuição ao professor do papel de mediador por cinco alunas (os) entrevistados é permeada pelos fundamentos construtivistas que, segundo nossas análises, desvaloriza o ato de ensinar por centralizar o processo pedagógico no aluno, retirando a importância da transmissão do saber elaborado, científico. A perspectiva de Elton (UFT), por exemplo, acerca da função de mediador do docente é ilustrativa da desvalorização do saber técnico-científico necessário ao exercício da docência, já que coloca professor e aluno no mesmo patamar em termos de conhecimento, quando afirma que: “o professor divide com o aluno o conhecimento”, ainda que ressalte a importância de seu papel para orientar as pesquisas

dos alunos, ao argumentar que é ele: “[...] que seleciona e que dá o que faz sentido para o aluno ir em busca. Porque senão nós alunos ficaríamos perdidos numa sala de aula ou em qualquer pesquisa que iremos fazer” (ELTON, UFT, informação oral). Nota-se que para ele o professor é importante porque organiza e seleciona os conteúdos que mobilizarão o aluno a buscar aprofundamento, uma referência implícita à Pedagogia de Projetos que, por sua vez, faz parte do arcabouço teórico das Pedagogias do aprender a aprender.

A chamada Pedagogia de Projetos foi construída a partir dos estudos desenvolvidos, principalmente, pela francesa Josette Jolibert e seus colaboradores, engajados ao Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas da França (INRP), e por Fernando Hernández, pesquisador espanhol da Universidade de Barcelona (GIROTTO, 2005). De acordo com Giroto (2005), a apropriação indevida desta metodologia, que vem sendo realizada desde as reformas educacionais neoliberais, transformou-a em modismo, ocultando a dimensão político-pedagógica implícita nesta perspectiva que, para a autora, possui o potencial de ressignificar a atividade de aprender através de situações problemas que estimulam a busca por conhecimento.

Segundo um estudo desenvolvido por Alfieri, Brooks, Aldrich e Tenenbaum (2011), a aprendizagem por descoberta, baseada na oferta de situações-problema, tem sido mais valorizada, em detrimento de métodos tradicionais de ensino, como a aula expositiva, por exemplo, pelos resultados positivos que têm apresentado. No entanto, constatam que somente esta metodologia não é suficiente para que a internalização do conhecimento ocorra, pois é necessário que o aluno possua um conhecimento prévio para solucionar um problema, e se não o possui necessita de instrução. Os autores chamaram este método de instrução minimalista (*minimally-guided instruction*), pois não há uma tutoria, apenas a atividade da criança, que constrói o seu conhecimento por conta própria. Isso nos mostra que a explicitação do conhecimento, ou seja, o ensino, é de fundamental importância, mesmo para uma atividade por descoberta, de inferência do resultado, de solução de um problema.

No contexto em que o fundamental não é a apreensão do conhecimento científico, historicamente elaborado, mas desenvolver a competência de aprender a aprender, já que o mundo está em rápida transformação e o saber ora necessário rapidamente se faz obsoleto, as competências subjetivas do professor ganham a centralidade, como expresso pelo aluno Elton (UFT) acerca da função docente: “[...] o papel do professor hoje, que eu digo, é como mediador. Eu utilizo muito... *ele é o catalisador*, comparando. *Porque ele dá impulso*, e o aluno, nós como alunos, precisamos disso para ir buscar conhecimentos” (ELTON, UFT, informação oral. Grifos nossos). Assim, nessa perspectiva, é mais relevante o professor ter a habilidade de estimular e motivar o aluno a buscar o conhecimento por si, apenas organizando e selecionando os

conteúdos, do que possuir uma sólida formação teórico-prática. O imperativo é que o docente saiba buscar o conhecimento, que ele seja pesquisador e reflita sobre sua prática. Conforme Perrenoud (1999, p. 5. Grifos do autor):

Certamente, convém reforçar sua preparação para uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação. Talvez importe, sobretudo, favorecer uma relação menos temerosa e individualista com a sociedade. Se os professores não chegam a ser os intelectuais, no sentido estrito do termo, são ao menos os mediadores e intérpretes *ativos* das culturas, dos valores e do saber em transformação.

Segundo análises de Duarte (2001, 2003), os pressupostos epistemológicos e pedagógicos das teorias do aprender a aprender, dentre as quais a do professor reflexivo e pesquisador, que tem como um de seus expoentes Perrenoud (1999), desvalorizam o saber escolar. Concomitantemente a isso, o trabalho do professor enquanto agente de transmissão do conhecimento escolar é relegado ao de formador. De acordo com Perrenoud (2002, p.87 apud DUARTE, 2003, p. 608), suas diferenças consistem em que:

[...] o professor dá prioridade aos conhecimentos, já o formador dá prioridade às competências; o professor concebe a aprendizagem como assimilação de conhecimentos, já o formador concebe a aprendizagem como transformação da pessoa; o professor adota uma postura de sábio que compartilha seu saber, já o formador adota uma postura de treinador que orienta com firmeza uma autoformação; o professor parte de um programa, ao passo que o formador parte das necessidades, práticas e problemas encontrados.

Face ao exposto podemos inferir que para ser formador não é necessário ter um sólido conhecimento técnico-científico, pois sua transmissão não é a prioridade, já que o que se espera deste é que desenvolva competências nos educandos, inclusive de se “autoformar”, através de um treinamento eficiente que parta das necessidades práticas cotidianas. De fato, para tanto é dispensável o aprofundamento teórico sobre os conteúdos escolares, requerendo apenas habilidades subjetivas, que podem ser desenvolvidas fora do espaço escolar.

Em nossas entrevistas identificamos esses pressupostos nos discursos dos sujeitos quando perguntamos o que era necessário para exercer a docência. As respostas de sete alunas apontaram para habilidades subjetivas, tais como **coragem, paciência, motivação, flexibilidade e sensibilidade**. Uma dessas alunas, Letícia (UFT, informação oral), afirma que: “Eu acho que primeiro gostar de gente. Saber trabalhar com pessoas, saber trabalhar com diferenças, saber trabalhar com tempos diferentes, ter paciência, né? E gostar desse processo, né? De construção dos saberes, da aprendizagem”.

Reiteramos que essa ênfase nas habilidades subjetivas do professor em detrimento do conhecimento técnico-científico é parte das consequências da implantação das políticas neoliberais para educação e da difusão de sua ideologia, e contribuem para desvalorização do

docente enquanto profissional. Arce (2001) já havia realizado uma pesquisa no início do século XXI apontando a desvalorização do trabalho do professor como uma das possíveis consequências da influência dos postulados neoliberais e pós-modernos nas políticas contemporâneas no campo da formação de professores. A autora apontou que a partir da indicação daqueles que devem ser os quatro pilares da educação pelo relatório Delors (1996), como discutimos no terceiro capítulo, uma nova didática se fez necessária, pois a centralidade do processo educativo passou a ser o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender no educando, fundamental na era da informação:

Retira-se definitivamente do professor o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre teoria e prática, eliminando a teoria no momento em que esta se reduz a meras informações; o professor passa a ser o balconista da pedagogia *fast food*, que serve uma informação limpa, eficiente e com qualidade, na medida em que, com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por captar informações utilitárias e pragmáticas (ARCE, 2001, p. 262).

Ainda que de lá pra cá muitas críticas tenham se processado no campo da educação a essa tendência pedagógica, ela se disseminou enquanto ideologia hegemônica, pois além de servir como fundamentação teórica de diversos documentos oficiais, esteve presente nas formações de professores, principalmente naquelas realizadas em serviço. Presenciamos este fato em nossa pesquisa de mestrado (IPOLITO, 2012) quando participamos de uma formação continuada de professores de uma escola de tempo integral municipal. Na ocasião, o professor consultor, que havia sido contratado para ministrar a formação, iniciou sua fala realizando severas críticas às professoras que realizavam projetos na escola, mas não publicavam artigos, pois, segundo ele, a educação de ensino fundamental na escola de tempo integral deveria ser pautada no tripé ensino-pesquisa-autoria. Nesse contexto, o consultor acreditava que as docentes deveriam pesquisar e criar seus próprios instrumentos e técnicas de trabalho, além de publicar as inovações, pois sem produzir o professor não aprende, e não aprendendo, não pode ensinar o aluno a aprender.

Esses pressupostos trazidos pelo referido consultor estão alinhados com as teorias do aprender a aprender, dentre as quais a do professor pesquisador e do professor reflexivo. Segundo Fagundes (2016), a construção conceitual destas nos remete aos trabalhos de Stenhouse (1975, 1981 apud FAGUNDES, 2016) e Schön (1987, 1997), os quais propõem a formação de profissionais reflexivos no campo da educação, e que tenham a pesquisa como prática constante em seus trabalhos.

Nesse contexto, o professor pesquisador é aquele que reflete sobre sua prática e, a partir disso, elabora estratégias de ação. A realidade escolar, desta forma, é compreendida como o

objeto de pesquisa do docente, que deverá, através da reflexão e da análise, encontrar soluções para as problemáticas cotidianas, bem como novas formas de intervenção (FAGUNDES, 2016).

Vale salientar que consideramos que é fundamental que o professor reflita sobre sua prática e esteja em constante pesquisa sobre os processos pedagógicos. No entanto, acreditamos, assim como Duarte (2003), que as teorias supracitadas desvalorizam o conhecimento científico e tratam a pesquisa de forma pragmática. É o que Moraes (2001, p. 10) chamou de recuo da teoria:

A celebração do "fim da teoria" — movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de "prática reflexiva" — se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (Burgos, 1999, p. 468). Em tal utopia praticista, basta o "saber fazer" e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

Nota-se que há nessas teorias, especificamente a do professor reflexivo, uma crítica ao ensino fundado no saber escolar, que é associado à burocracia da escola, propondo, desta maneira, que este seja pautado pela reflexão-na-ação (SCHÖN, 1997), ou seja, pelo conhecimento espontâneo, tácito. Essa desqualificação do conhecimento científico por estas teorias pedagógicas se fundam, segundo Moraes (2001) na descrença da racionalidade moderna, de origem iluminista. Deste movimento emergiram correntes críticas à verdade, negando a objetividade pela ótica do culturalismo e das análises fragmentadas, posto que apoiadas no mecanismo da discursividade. Assim, não existe uma verdade, mas narrativas diversas sobre esta.

Como viemos argumentando ao longo deste trabalho, partimos de uma perspectiva que valoriza a verdade, que é entendida como o resultado da máxima produção humana, expressa pelas conquistas da ciência. Ademais, a apropriação do saber escolar, científico, é fundamental para o desenvolvimento daquelas funções psicológicas que são próprias dos seres humanos. A tarefa da educação escolar, como dito anteriormente, é elevar o pensamento ao nível teórico, superando, por incorporação, o pensamento empírico, fenomênico. O caminho, para tanto, é pela mediação da abstração do pensamento, através do ensino dos conteúdos escolares.

Evidente que, para que o professor exerça sua função de mediador no processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores dos alunos, é necessário que, anteriormente, ele tenha apreendido os conteúdos científicos. Em nossas análises identificamos que seis sujeitos entrevistados consideram importante que **o professor busque conhecimento, seja através da pesquisa ou de sua própria formação profissional**. Dois deles, Mario (UFT, informação oral) e Fabíola (UFT, informação oral), apontaram a importância do compromisso

técnico que o docente deve ter com a profissão. Já Silvia (USP, informação oral) e Gabriela (UFT, informação oral) indicaram a necessidade de ir além da formação inicial, sempre se capacitando, se renovando. Também Rita (USP, informação oral) acredita na necessidade de constante estudo, que o docente esteja sempre se reciclando, devido às novas informações e pesquisas. Para Elton (UFT, informação oral) o professor deve ser curioso, um pesquisador, pois o conhecimento muda: daí a necessidade de “estar sempre se reinventando”.

Ao analisarmos o discurso de Elton (UFT), pudemos inferir que os sentidos construídos por ele sobre o professor pesquisador estão afinados com a perspectiva ideológica hegemônica de educação. Isso porque, ao destacar que o professor deve ser “curioso”, “estar sempre pesquisando” e “se reinventando, porque as coisas mudam”, associado à atribuição de seu papel como o daquele que seleciona e oferece os conteúdos que fazem sentido para o aluno buscar aprofundamento, acaba desvalorizando o ato de ensinar o conhecimento científico elaborado e sistematizado pela humanidade, já que o fundamental, tanto para o aluno como para o professor, é aprender a aprender, aprender a pesquisar.

Como sabemos que os sentidos são construídos a partir dos significados que são fornecidos socialmente, e que eles podem ser tanto ideológicos como contra-hegemônicos, é necessário que façamos uma análise dos significados utilizados pelos sujeitos em busca do que está oculto em seus discursos, desvelando seu sentido.

De acordo com o que viemos expondo até o momento, para a Psicologia fundamentada no materialismo histórico e dialético, o conhecimento científico deve ser a base sob a qual o professor edifica seu trabalho:

[...] o conhecimento preciso nas leis da educação é o que se exige antes de tudo de um professor [...]. É o mesmo mestre que constrói o seu trabalho educativo não com base na educação mas no conhecimento científico. A ciência é o caminho mais seguro para assimilação da vida. [...] (VIGOTSKI, 2004, p. 254).

Logo, é fundamental que o professor tenha domínio teórico-prático sobre os conteúdos escolares e, com isso, supere a concepção segundo a qual deva ser o transmissor do conhecimento pronto e acabado. Isso porque, “[...] para lecionar pode-se saber muito pouco só que com clareza e precisão. Para orientar os próprios conhecimentos do aluno é necessário saber bem mais” (VIGOTSKI, 2004, p. 452).

Deste modo, reconhecemos a importância da formação técnico-científica do docente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Contudo, ressaltamos que esta não é o único determinante para que haja sucesso escolar, mas apenas um deles. Por isso, o professor não deve ser unicamente responsabilizado quando há fracasso escolar, pois isso desviaria o foco das



análises multifatoriais para o indivíduo, como pudemos analisar no discurso de Mario (UFT, informação oral), quando afirma que:

[...] Assim, ao mesmo tempo cai um pouco... como eu defendo a ideia que o principal seja a questão do professor, então essa questão da aprendizagem recai sobre nossa responsabilidade enquanto professor. Talvez seja o professor que não esteja usando do conhecimento, da sabedoria que ele desenvolveu naquele processo de aprendizagem. Ou ao mesmo tempo ele não está fazendo uma reflexão da sua prática, que a todo momento o professor está lidando com novos desafios, novas crianças, novos sujeitos. E que determinada fase, dependendo da forma emocional, ele vai manifestar um comportamento diferente. E aí o professor tem que saber lidar com isso. Então recai um pouco sobre a responsabilidade do professor.

Quando indica a necessidade do docente “se reciclar”, “se reinventar”, “se renovar”, “refletir sobre sua prática”, com a justificativa de que o mundo está em constante transformação, com novos desafios e sujeitos diversos, evidencia-se a mediação da ideologia dominante na construção dos sentidos de Mario (UFT) sobre o trabalho do professor. Ainda que ele reconheça a importância do embasamento teórico, científico, para a atuação docente, o destaque conferido à figura do professor e sua formação pessoal podem, segundo Martins (2015b) ter consequências nefastas:

A primeira delas representa deslocar a atenção do conhecimento para o autoconhecimento, fato já experienciado com o movimento escolanovista que teve como resultado uma baixa qualidade de ensino, decorrente da despreocupação para com a transmissão do saber historicamente sistematizado. [...] a segunda consequência, que mantém íntima relação com a primeira, implica que, ao conferir primazia ao professor e sua formação, se retira de foco aquilo que está no âmago da crise educacional contemporânea, ou seja, a função social da escola (MARTINS, 2015b, p. 20-21. Grifos da autora)

Por isso, a investigação das causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos deve ser feita a partir da análise do processo pedagógico como um todo, o que implica apreender a função social da escola no sistema capitalista. Sabemos que uma de suas características é a reprodução da ideologia dominante que contribui para manutenção da estrutura social vigente. Esta que pode ser apreendida quando se atribui aos indivíduos, sejam eles professores ou alunos, a maior parcela de responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, sem considerar os demais fatores implicados neste processo. Assim, não é raro o professor ser culpado pelo baixo rendimento escolar dos alunos, sob o argumento de que não reflete sobre sua prática, não se recicla ou não investe em sua própria formação, por exemplo.

Com efeito, as análises aqui realizadas dos discursos dos sujeitos acerca de educação e trabalho educativo assinalaram que a construção de seus sentidos pessoais é, em grande parte, mediada pela utilização dos significados sociais ideológicos. O conceito de Educação, por exemplo, foi relacionado a uma perspectiva adaptacionista por parte dos alunos, ainda que

demonstrassem o conhecimento de teorias críticas e tentassem utilizá-las como referência. Outrossim, evidenciou-se a descaracterização do ensino como principal atividade docente que, associado ao destaque conferido ao papel de mediador do professor no processo de ensino e aprendizagem, segundo a perspectiva construtivista, confirmou nosso argumento.

Verificamos também a ênfase dada às competências subjetivas necessárias ao trabalho docente, como a necessidade do professor de compreender o universo psíquico do aluno para desenvolver sua atividade: ter “coragem”, “paciência”, “motivação”, “flexibilidade” e “sensibilidade”, além do “cuidado” apontado como sua função. Isso demonstrou que, por mais que haja a transmissão de constructos teóricos contra-hegemônicos, eles não são devidamente apropriados, não são significados em toda a sua complexidade e, por sua vez, não compõem os processos psíquicos dos sujeitos que os orientarão em suas análises da realidade e em suas atividades.

Para compreendermos o processo de construção dos sentidos pessoais dos alunos, sujeitos da pesquisa, sobre os conceitos científicos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem, cabe-nos, neste momento, analisar o conteúdo dos discursos daqueles que são os responsáveis pela transmissão desses conceitos: os docentes entrevistados nesta pesquisa.

### ***6.1.2 Sentidos pessoais construídos pela professora da UFT e pelo professor da USP sobre os conceitos de educação e de trabalho educativo***

Considerando o objetivo desta pesquisa, que é apreender os sentidos pessoais construídos por acadêmicos de Pedagogia sobre os conceitos científicos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem, é necessário que, além de analisar os significados sociais utilizados por eles e os sentidos que constroem sobre Educação e Trabalho Educativo, façamos, da mesma forma, uma análise de conteúdo do discurso dos docentes dos cursos pesquisados. Isso é fundamental pois são eles os responsáveis pelo ensino dos conteúdos propostos pelas instituições e que devem ser apropriados pelos alunos.

Como as questões propostas nas entrevistas com os professores diferiram em alguns pontos daquelas realizadas com os alunos, devido ao objetivo com ambos os grupos ser diverso, surgiram outras categorias de análise sobre o tema Educação e Trabalho Educativo. Com isso, pretendemos aqui analisar os significados sociais utilizados por aqueles que atuam no ensino dos conteúdos científicos relacionados ao processo de aprendizagem, visando a apreender seus sentidos sobre esses conceitos. Isso é fundamental pois, conforme já indicamos no quinto capítulo, a partir das pesquisas analisadas, a perspectiva epistemológica que embasa a prática

docente, resultado também do tipo de formação recebida, influi na forma e no conteúdo das disciplinas ministradas. Deste modo, nosso objetivo é analisar o movimento do pensamento dos docentes que transmitem os conteúdos que deverão ser apropriados pelos alunos.

De acordo com o que viemos argumentando ao longo deste trabalho, partimos de uma perspectiva que valoriza o conhecimento científico como uma conquista da humanidade que deve ser socializada. Na atualidade, a escola é o local organizado para tanto e, ainda que saibamos de sua função enquanto instituição responsável pela transmissão do saber e desenvolvimento das faculdades específicas dos homens, ela tem sido descaracterizada, assim como o trabalho educativo desempenhado pelo professor.

Esse movimento que tem promovido o esvaziamento da educação pública de conhecimento científico e, que, como já discutido, é resultado da implantação de políticas neoliberais no país e da disseminação de sua ideologia, perpassa todas as esferas de ensino. Na universidade, verifica-se a intensificação do trabalho docente para atender demandas do mercado, que resultam em transformações na rotina de trabalho acadêmico, impactando na qualidade do ensino. Esse processo é explicado por Bosi (2007, p. 1513. Grifos do autor):

[...] a pressão exercida para aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada de 40 horas tem se concretizado, principalmente, alicerçada na idéia de que os docentes devem ser “mais produtivos”, correspondendo à “produção” a quantidade de “produtos” relacionados ao mercado (aulas, orientações, publicações, projetos, patentes etc.) expelidos pelo docente. Por um lado, evidencia esse processo o direcionamento empresarial da ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento, presente nos editais dos órgãos de fomento à produção científica. Cada vez mais, o CNPq e as fundações estaduais de apoio à pesquisa têm convertido seus recursos para pesquisas e estudos que aparelhem e potencializem a capacidade de reprodução do capital, desenvolvendo uma razão instrumental que pode ser facilmente verificada no caráter dos editais divulgados. O perfil de pesquisa que escorre caudalosamente desses editais termina por ditar o padrão para a produção acadêmica em geral. Uma das conseqüências desse processo é que a *qualidade* da produção acadêmica passa então a ser mensurada pela *quantidade* da própria produção e por valores monetários que o docente consegue agregar ao seu salário e à própria instituição.

Nota-se que o quadro instaurado é de uma dinâmica produtivista, na qual o docente passa a produzir cada vez mais, porém, apenas para cumprir as exigências impostas institucionalmente, o que resulta em um número elevado de pesquisas, mas sem relevância científica. Associado a isso, a privatização cada vez maior dos meios de trabalho docente promove a precarização do ensino. Como exemplo podemos citar a elevada criação de cursos de pós-graduação lato sensu pagos pelas universidades públicas, que complementam a renda do professor e subsidiam a compra de equipamentos necessários, como livros, computadores e, até mesmo, a construção de espaços físicos (BOSI, 2007)

Essas transformações no cotidiano do trabalho docente impactam diretamente na formação de sua consciência. Isso porque, esta é constituída em uma unidade dialética com a atividade, forjada no próprio processo de trabalho que os homens executam para transformar a natureza para atender as suas necessidades, e que resulta na criação de um produto que permanece no tempo e no espaço. Este produto é, portanto, histórica e socialmente elaborado, sendo o conhecimento necessário para sua realização transmitido às gerações posteriores que, ao se apropriarem deste, serão capazes de reproduzi-lo, aperfeiçoá-lo, além de criar novos produtos.

O trabalho criativo é exclusivo dos seres humanos, como discutido em outro momento, devido a capacidade teleológica de projetar em sua mente, antecipadamente, o resultado de uma ação que ainda planeja executar. Outrossim, sua atividade é mediada simbolicamente e desvinculada da necessidade imediata, por isso cria novas necessidades, na medida em que os objetos vão sendo produzidos.

Compartilhamos do mesmo entendimento de Leão (2007), segundo o qual:

[...] os processos mentais humanos (os Processos Psicológicos Superiores) adquirem uma estrutura necessariamente unida a significados formados sócio-historicamente e a métodos transmitidos por outros no processo do trabalho cooperativo e da interação social. Por isso, mesmo o pensamento não falado pressupõe uma comunicação organizada entre indivíduos (LEÃO, 2007, p.70).

Então, se o homem desenvolve suas funções psicológicas no processo de trabalho criativo, internalizando e transmitindo os significados formados socialmente, evidente que as condições de realização deste influirão nos aspectos de sua consciência, como no caso da formação dos sentidos. Em nossas análises procuramos apreender através do discurso dos sujeitos entrevistados a relação entre objetividade e subjetividade, investigando os significados sociais utilizados pelos dois professores entrevistados acerca da Educação e do Trabalho Educativo, fundamentais para compreensão de como seus sentidos pessoais foram construídos acerca do processo de aprendizagem. Vale ressaltar que nossas análises partiram dos significados, que são expressos pelas teorias e conceitos científicos elaborados pelas sociedades conforme as necessidades sociais do período histórico em curso.

Na seção anterior, realizamos esta tarefa com o grupo de alunos, na qual identificamos que os significados sociais utilizados por parte deles acerca da educação escolar estavam afinados com uma concepção adaptacionista de escola, ainda que dois deles tivessem utilizado como referência um autor de fundamentação marxista. Isso demonstrou que há a transmissão de constructos teóricos críticos, mas que devido ao fato de seus conceitos não serem significados em toda a sua complexidade, não compõem os processos psíquicos que orientam

as análises que os sujeitos fazem da realidade. Por isso, há distorção destes e a construção de sentidos deturpados sobre a realidade.

A definição da **educação como transmissão do saber entre gerações** foi realizada pelos dois professores entrevistados, contudo, a partir de referenciais distintos. Segundo a professora Olga, da UFT, uma das tarefas da escola é a transmissão do saber formal e científico:

Então, a educação, eu acho que tem justamente essa função dessa transmissão desse conhecimento, seja na educação formal ou informal. Porque educação, eu acho que ela existe dentro do contexto social, da família, né? De instituições não formais... como também a escola, que tem uma função importantíssima nesse contexto que é da transmissão do conhecimento formal, científico, mais elaborado. Então, a educação é algo fundamental para transmissão, manutenção e transformação do nosso contexto sócio-histórico cultural (OLGA, UFT, informação oral).

Podemos inferir que os sentidos construídos por Olga acerca da educação escolar estão pautados pelo significado social oferecido pelas teorias pedagógicas de base materialista histórica e dialética, quando afirma ser função da escola a transmissão do conhecimento formal, sistematizado, visando a transformação do contexto sócio-histórico cultural.

Como dito anteriormente, para as teorias pedagógicas fundamentadas no materialismo histórico e dialético, a escola, apesar de assumir a função de conservação da estrutura social vigente, tem como finalidade a transformação social através da transmissão e apropriação pelos alunos do saber historicamente acumulado pela humanidade. Nessa perspectiva, os sujeitos, munidos do conhecimento sobre o mundo se tornam capazes de transformá-lo para atender às suas necessidades, compreendendo que o modo pelo qual a sociedade está atualmente organizada não os contempla.

No entanto, apesar de demonstrar conhecimento sobre a teoria embasada pelo pensamento marxista que, como sabemos, é fundamento epistemológico da Psicologia sócio-histórica, seu discurso é permeado por uma concepção ideológica afinada com o pensamento pós-moderno. Isso porque, segundo Olga (UFT), não há uma única **perspectiva epistemológica** que orienta sua prática profissional, ainda que acredite que sua principal referência seja a teoria vigotskiana. Ela cita sua afeição pelo psicodrama, que utilizou no início de sua carreira na área clínica, bem como a psicanálise lacaniana, que há cerca de dez anos vem se aprofundando. Com isso, evidencia-se o ecletismo teórico da professora, como observamos em seus planos de disciplina no capítulo anterior.

Quando não se assume um posicionamento teórico-metodológico único na prática profissional, misturando as várias vertentes e utilizando de cada uma aquilo que melhor se adequa a cada situação, incorre-se no erro da arbitrariedade. Isso porque a decisão do que é válido ou não no processo de conhecimento da realidade acaba ficando a cargo do sujeito, que

elege, segundo sua concepção, o que utilizar e o que descartar. Evidente que tal feito descaracteriza as teorias, tornando-as irracionais, na medida em que se desloca o eixo de análise para o âmbito da consciência, resultando no distanciamento da realidade concreta. Concordamos com Rocha (2005) ao argumentar que:

Essa mistura eclética, essa “harmonização de elementos da verdade”, não resolve as contradições internas de seu aparente sistema filosófico o que resulta em um mosaico ou um quebra-cabeças de ideias formuladas, não a partir da imanência da realidade, mas pela vontade do filósofo (ROCHA, 2005, p.56).

Nessa perspectiva, a verdade não é buscada através da análise das contradições da realidade concreta, visando à apreensão da totalidade, mas nas diversas interpretações do sujeito sobre a realidade, através da harmonização das diferentes vertentes epistemológicas. Com isso, o ecletismo, ao negar a existência de uma verdade no campo epistemológico, pautada na análise do objeto, cria um consenso entre classes opostas no plano político-ideológico.

Como sabemos, cada momento histórico exige uma filosofia e uma ideologia que justifique o tipo de metabolismo homem-sociedade correspondente a ele. Nos anos de 1990, com o avanço da crise estrutural do capital, a necessidade de se criar um consenso entre as classes, implicou na emergência de teorias explicativas que negam a verdade, rompendo com o conceito de totalidade inerente a realidade social. Assim, o pensamento pós-moderno, que surge da crítica ao projeto da modernidade, passa a reivindicar a emergência da singularidade empírica em contraposição à totalidade e à universalidade. As análises microssociais, fragmentárias, ganham destaque em relação às macrossociais.

Um dos autores associados à vertente pós-moderna é Michael Foucault, principal referência do professor entrevistado da USP. Segundo Jaime (USP, informação oral)<sup>50</sup>, sua trajetória de vida e acadêmica o levou a se interessar pelos estudos dos processos de subjetivação segundo a perspectiva foucaultiana. Conforme Valeirão (2009, p. 27):

O estudo do sujeito sempre foi o ápice da discussão para Foucault, embora alguns pesquisadores ou leitores em geral costumem relacioná-lo ao poder. Foucault deixa bastante nítido que lidou com três modos específicos de objetivação que buscam transformar os indivíduos em sujeitos: a arqueologia do saber (ser-saber), a genealogia do poder (ser-poder) e a ética (ser-consigo). Apesar de ter se envolvido bastante com o estudo das relações de poder, estas fundamentais para entender a transformação do ser humano em sujeito, desde o início dos anos 80, o filósofo vinha-se preocupando com uma possibilidade caracterizada tanto como uma “hermenêutica do sujeito” quanto como uma “ética ou estética da existência”. (VALEIRÃO, 2009, p.27).

---

<sup>50</sup> JAIME. Entrevista I. [27 de março de 2019]. Entrevistador: Juliana Chioca Ipolito. USP. São Paulo, 2019. 1 arquivo .mp3 (40 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice G desta tese.

Para Veiga-Neto (2017), Foucault procurou se afastar da perspectiva trazida pela modernidade e pelo iluminismo de busca de uma verdade através da unicidade metodológica, teórica e epistemológica, a partir da qual todos os fenômenos poderiam ser explicados. Deste modo, conclui-se que não há um método foucaultiano único, como aponta Ferreira Neto (2015, p. 413):

Ele considera que o método deve ser escolhido caso a caso, a partir da construção do problema ou objeto da pesquisa. Este deve conduzir o pesquisador na escolha das estratégias, instrumentos e arranjos. Em decorrência disso, o método entendido como caminho para se chegar a um resultado, não é um apriori da pesquisa. Pelo contrário é algo que pode ser revisto, retificado ou alterado durante o processo da pesquisa (FERREIRA NETO, 2015, p. 413).

Suas pesquisas partiam da análise de casos localizados e particulares, utilizando para tanto a fonte documental histórica, como em seus escritos sobre a loucura, a sexualidade, a prisão. Nestas, a ênfase recai para a análise dos mecanismos de biopoder, que são originados do conjunto de relações sociais (FERREIRA NETO, 2015).

Outro ponto de destaque na teoria foucaultiana são as relações entre discurso, desejo e poder (FOUCAULT, 1996). Para o autor, a “[...] vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 1996, p. 18). Desta forma, as instituições sociais agiriam em um sentido disciplinar, de maneira a controlar e delimitar o discurso, funcionando como sistemas de exclusão. Isso porque o que é veiculado como verdade, o é segundo aqueles que detém o poder, que são os que decidem o que é certo e errado, normal e patológico, verdadeiro e falso, desqualificando e silenciando os demais saberes produzidos.

Nessa perspectiva, a escola é compreendida como uma instituição social encarregada da transmissão daqueles conteúdos considerados como universais e obrigatórios, necessários para a vida em sociedade, ou seja, de um discurso tido como verdade, pois científico. Como não há neutralidade na ciência e no discurso que o gera e o propaga, faz-se mister problematizá-lo, compreendendo-o como produto de complexas e instáveis relações de poder. Deste modo, é importante salientar que assim como os discursos podem ser instrumentos de ativação e circulação dos poderes, podem, ao mesmo tempo, ser ponto de resistência e incitar uma estratégia oposta, pois:

O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barra-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas também afrouxam seus laços e dão margens a tolerâncias mais ou menos obscuras (FOUCAULT, 1993, p. 96 apud VEIGA-NETO, 2017, p. 102).

Veiga-Neto (2017) explica que segundo a ótica foucaultiana, o discurso não é verdadeiro nem falso, pois são estabelecidos por procedimentos de regulação, controle, seleção, organização e distribuição do que pode e do que não pode ser dito, segundo regimes de verdade. Estes são estabelecidos pelos enunciados dentro de cada discurso, que indicam o que é considerado verdadeiro, num espaço e tempo determinados. Isso significa que “os discursos não descobrem verdades, senão as inventam” (VEIGA-NETO, 2017, p. 101)

O conhecimento dos alunos sobre o mundo é, deste modo, construído a partir dos jogos discursivos de poder presentes em sua cultura, daí a necessidade de desconstruí-lo e dar voz aos demais saberes produzidos no âmbito da sociedade. Esses fundamentos permearam o depoimento de Jaime, professor entrevistado da USP, acerca do **conceito de educação**:

[...] eu acredito que a educação tem como seu continente esse entrechoque narrativo entre diferentes gerações. [...] E aí eu entendo esse entrechoque como uma coisa tensa, você entendeu? Então o clarão, a faísca deste encontrão, se poderia dizer, onde se esbarra. Porque eu não acho que isso é uma coisa natural, não acho que é uma coisa desejada, não acho que necessariamente é uma coisa boa. É algo que é nossa obrigação ética como mais velhos em relação aos mais novos, apresentar um mundo para eles, um mundo que já não é mais esse. Nós falamos sempre atrasados, digamos assim. Ou se você quiser a gente começa sempre em delay, eles têm um delay nosso em relação ao tempo. Então eu entendo que esse resíduo, o efeito desse entrechoque, entre modos de compreensão do mundo, modos de explicação, narrativas mesmo do mundo, esse choque entre narrativas já constituídas de uma maneira ou de outra, os professores são porta-vozes delas, e essas narrativas, outras que circulam no mundo, muitas vezes acabam da indústria cultural e da forma com que os alunos incorporam [...] (JAIME, USP, informação oral).

Nesse sentido, o conhecimento apresentado aos alunos pelo professor é um saber em constante mutação, assim como o mundo, com seus avanços tecnológicos e mudanças nas relações sociais, que vão sendo construídas pelas gerações mais novas. Esse “entrechoque” de narrativas é o acontecimento da educação, e ao professor cabe a tarefa de **problematizá-las**:

Por isso que eu desenvolvo entrechoque entre narrativas, a narrativa do professor não pode vir a reboque ou ser refém das narrativas dos alunos tal como as pedagogias contemporâneas como um todo acabam pregando. Mas essa hegemonia dos saberes constituídos já. A minha tarefa é guerrear com esses saberes constituídos, todos eles, de ponta a ponta. Você entendeu? Eu acho que é isso (JAIME, USP, informação oral).

Nota-se que os sentidos construídos pelo professor Jaime acerca do ensino estão pautados pelos fundamentos epistemológicos foucaultianos, os quais orientam as análises que faz da realidade. Isso porque, as críticas que realiza, tanto das pedagogias tradicionais quanto das contemporâneas, possuem o objetivo de desconstruir os discursos de verdade, problematizar os saberes, mas não no intento de desvelar as contradições destes e apreender sua dinâmica, visando a conhecer a realidade concreta. O que ele propõe é compreender os processos que



estabelecem uma verdade, não o discurso em si. Ou seja, procura problematizar em torno dos regimes de verdade e não por uma lógica interna que comanda a ordem dos enunciados.

Em outro momento da entrevista, Jaime (USP) responsabiliza as pedagogias contemporâneas pelo **esvaziamento do ensino de conteúdos científicos na universidade**, estando cada vez mais medianizado, comparando-o ao ensino de nível médio:

Porque aquela ideia de uma universidade sólida, que tratava autores com densidade, isso já acabou. A universidade ela vem cada vez mais se medianizando, vamos dizer assim, para usar uma ideia associada, por exemplo, ao ensino médio. A universidade é uma espécie de extensão do ensino médio, me parece, no sentido da oferta de determinados saberes muito frágeis, muito básicos, muito mínimos eu diria. E isso é um efeito das pedagogias contemporâneas, que por sua vez, bebem muito na fonte do discurso em si.

O fato é que a universidade vem passando por profundas transformações nas últimas décadas, resultado das diversas reformas do ensino superior executadas em âmbito internacional e nacional. No Brasil, com a implantação de políticas de democratização do acesso ao ensino superior, sujeitos que historicamente nunca tiveram acesso à universidade passaram a frequentá-la, e consideramos este fato como um avanço. Contudo, não deixamos de constatar que, muitas vezes, estes alunos são provindos de uma deficitária educação básica, sem terem se apropriado do conhecimento mínimo necessário para o acompanhamento dos estudos realizados no ensino superior: ler, escrever, interpretar textos e realizar cálculos. Essa também é uma constatação da professora Olga (UFT), que atribui esse fenômeno à crise da educação e às pressões sofridas pelo docente com a intensificação de seu trabalho:

[...] mas a gente tem problemas seríssimos hoje de alunos que chegam no terceiro, no quarto ano e às vezes não sabe ler e escrever, não são alfabetizados, não tem as formações, não assimilou as operações básicas. E aí a gente começa a pensar, “o que está acontecendo nesse processo?”. Então, eu acho que tem a ver essa questão da crise que a gente vive na educação, com a pressão que o professor sofre de coisas que são necessárias para a escola fazer, mas que não é efetivamente aprendizagem; a questão de ter que empurrar o aluno sem saber, e fica de fora do que é fundamental que é fazer com que o aluno aprenda... e a gente sabe que o aluno tem condições de aprender, né? O que está acontecendo nessa aprendizagem? Então, falta, eu acho, que esse olhar e esse foco no processo efetivo, vamos dizer assim, de ensino e aprendizagem, porque eu vejo isso como um elo, é isso, é ensino e aprendizagem (OLGA, UFT, informação oral).

As análises realizadas pela professora Olga acerca dos problemas enfrentados no processo de ensino e aprendizagem no contexto universitário partem de uma perspectiva mais ampla, considerando as transformações do mundo do trabalho, que estão ligadas às reformas neoliberais ocorridas no âmbito da educação. Por isso, compreendemos que o fenômeno de “medianização” do ensino na universidade denunciado pelo professor Jaime, da USP, deve ser analisado sob este prisma, ou seja, para além dos efeitos da utilização das pedagogias

construtivistas, nomeadas por ele também de contemporâneas. Reconhecemos que estas exercem sua função na descaracterização do papel da universidade de transmitir o conhecimento científico e produzir ciência, contudo, acreditamos que sua hegemonia no campo pedagógico é apenas uma consequência de um movimento mais amplo, parte da estratégia ideológica neoliberal de produção do consenso entre as classes.

Face ao exposto, acreditamos, assim como Ferreira (2009), que a explicação para as transformações ocorridas no ensino superior nos últimos anos deva ser buscada na análise dos novos ajustes sofridos pelo Estado capitalista, a partir da intensificação da mundialização do capital, ocorridos principalmente, desde as décadas de 1980 e 1990. Isso porque, esse movimento mundial acabou gerando a necessidade de reestruturação dos sistemas de educação superior, que passaram a ser associados à lógica do mercado. As reformas educativas resultantes desse processo trouxeram novas formas de controle e avaliação da qualidade do ensino superior coadunadas com as demandas econômicas.

Os impactos desse movimento são apreendidos no discurso dos dois docentes entrevistados em outros momentos, porém, em perspectivas distintas. A professora Olga, da UFT, por exemplo, aponta que **o ensino, como função primordial do docente, vem sendo descaracterizado**, na medida em que passa a assumir diversas funções secundárias: seja com atividades administrativas, seja com a demasiada valorização das avaliações (Enem, Avaliação da Educação Básica, etc.), ou mesmo em relação aos conteúdos que são trabalhados na escola por meio de projetos temáticos, prejudicando o ensino daqueles que são conhecimentos básicos para atuar em sociedade (ler, escrever, contar). Segundo Olga (UFT, informação oral):

[...] além de ensinar o que é o objetivo, o currículo da escola, não é que a escola tem que centrar só na matemática, no português, não é isso, mas ela está desfocando de aspectos importantes de aprender, ensinar esses conteúdos, e aí preocupa com projeto, contra, sei lá, o mosquito da dengue, contra isso e contra aquilo; um documento que você tem que preencher para entregar para a Secretaria ou para outro lugar, e a parte mesmo da atividade com o aluno onde você vai ensinar mesmo aquilo o que seria o foco primordial da educação, está ficando em segundo plano. Eu vejo isso. E eu vejo isso que não é uma responsabilidade do professor, eu acho que tem muito a ver da forma como o sistema tem gerido a educação, entendeu? E na realidade para mim, eu posso estar totalmente equivocada, mas assim, o sistema escolar hoje parece que ele é maquinado, parece que ele é organizado para que ele não funcione. Existe, vamos dizer assim, um objetivo para que a educação no Brasil não funcione de uma forma bem... não funcione bem, não dê conta de transmissão daquilo que é de conhecimento básico para o aluno, entendeu?

Podemos inferir que sua análise abarca os impactos das reformas educacionais, apesar de não as citar, pois a partir destas houve uma intensificação do trabalho docente e a emergência de propostas metodológicas que desvalorizam o ensino de conteúdos científicos primordiais para o desenvolvimento humano (ARCE, 2001; DUARTE, 2006). Dentre essas propostas

encontra-se a Pedagogia de Projetos que, como dito anteriormente, é parte do arcabouço teórico das Pedagogias do aprender a aprender, e por se centrarem no aprendizado autônomo do aluno acabam retirando a centralidade do ato de transmissão do saber científico pelo professor no processo pedagógico. Como viemos argumentando ao longo deste trabalho, essas teorias se tornaram hegemônicas no campo educacional fundamentando importantes políticas públicas de educação em todo o país.

A utilização das teorias construtivistas para a fundamentação de políticas públicas na área de educação foi objeto de estudo de Sawaia (2000a), que realizou uma pesquisa acerca das bases conceituais das teorias construtivistas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, estas que vêm norteando as políticas públicas de alfabetização do país desde a década de 1980. A autora concluiu que estas teorias acabam contribuindo para reforçar o discurso ideológico de defasagem cognitiva das crianças pobres, sob o pressuposto de que elas teriam um déficit no desenvolvimento cognitivo dada à privação cultural. Assim, caberia à escola adaptar-se aos ritmos das crianças das camadas populares, que aprendem mais lentamente que das demais classes sociais. Disso decorrem as justificativas para a execução de políticas públicas de educação, como o Ciclo Básico, implementado no período de 1985 a 1995 (SEE/CENP, 1990, p.14 apud Sawaia, 2000a) e a sua ampliação através da Progressão Continuada (SILVA e DAVIS, 1993; PCN/MEC, v.1 e v.2, 1997 apud SAWAIA, 2000a), implantadas pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo a partir de 1995.

Segundo Massabni e Ravagnani (2008), as políticas públicas educacionais brasileiras fundamentam-se na Psicologia já há bastante tempo, como pode ser observado na LDB de 1971, na qual recorre aos seus postulados sobre o desenvolvimento cognitivo para adequar o ensino às capacidades e necessidades dos alunos. Atualmente, a perspectiva psicológica de construção do conhecimento ainda se faz presente nas políticas públicas educacionais do país, como por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que sugerem o auxílio do professor para criar as condições para a construção do conhecimento por parte do aluno.

Como já discutido em outro momento, acreditamos que a apropriação indevida da teoria piagetiana pela educação traz sérias consequências para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Isso porque, a concepção segundo a qual o aluno deve ser ativo no processo de construção de seu conhecimento, de forma desvirtuada, acaba tratando a aprendizagem como espontânea, já que a premissa para o aprendizado é o respeito às fases de desenvolvimento e aos ritmos de cada aluno. Deste modo, exige-se pouco dos discentes, que, nessa lógica, precisam atingir determinado nível de desenvolvimento para serem capazes de aprender.

Conforme observa o professor Jaime (USP), quando questionado sobre como **organiza o ensino**:

Eu acho que a gente pede tão pouco das crianças, que eles acabam desistindo por fraqueza; solicita tão pouco... Nós fomos minimalizando a relação com eles. Isso a gente deve muito ao construtivismo também, entendeu? A demonização do difícil. O difícil é aquilo o que eu desconheço. Eu acho que o difícil, aquilo o que eu desconheço, me atrai, a mim me atrai, eu quero ir atrás disso. E eu não acho que a sala de aula é uma caixa de ressonância do que as pessoas já sabem. E eu acho que um professor tem como tarefa fundamental implantar uma espécie de angústia nos seus alunos, angústia. Não saber, sob a forma de problema, problema. E sempre problematizar aquela narrativa dos alunos.

Para a perspectiva vigotskiana, o papel do ensino é a promoção do desenvolvimento psicológico no educando, através do processo de internalização dos signos culturais. Ao se apropriar dos instrumentos de mediação fornecidos socialmente, estes passam a orientar sua atividade no mundo, desenvolvendo as funções psicológicas necessárias para tanto. Assim, diferentemente das teorias construtivistas, para Vigotski (2004), o processo de aprendizagem não é espontâneo, dependente da maturação biológica, mas social e historicamente determinado, pois ocorre por meio da internalização dos significados culturalmente elaborados, ou seja, através da transformação de uma atividade externa em interna.

A educação escolar, nesse sentido, tem como tarefa a promoção de atividades-guia, desafiantes, para que a criança ao se deparar com um problema, desenvolva as funções psicológicas necessárias para sua resolução. Deste modo, o professor tem um papel fundamental, por ser aquele que possui um conhecimento maior, sendo capaz de orientar o aluno na apropriação dos conceitos científicos. Vale ressaltar que esse processo é realizado através do desenvolvimento dos conceitos espontâneos, já adquiridos no contexto cotidiano da criança, a partir do qual será possível a apropriação dos científicos (VIGOTSKI, 2004).

Uma das críticas realizadas às Pedagogias contemporâneas do aprender a aprender é que, ao enfatizarem a construção do conhecimento pelo próprio aluno, sem a ponderação de que, para construí-lo é necessária a apropriação do saber científico historicamente acumulado, acabam limitando o processo pedagógico aos conceitos espontâneos, e se tornam uma “caixa de ressonância do que as pessoas já sabem”, como afirmou Jaime (USP, informação oral). Outra consequência das teorias construtivistas, inadequadamente aplicadas à educação escolar, é a desvalorização da figura do professor e do ato de ensinar, pois a concepção espontaneísta de aprendizagem reduz a importância da intencionalidade pedagógica.

De acordo com Duarte (1998) existem diversas abordagens dentro do próprio construtivismo, chegando às concepções mais extremas que desvinculam absolutamente o processo de desenvolvimento psíquico do indivíduo da assimilação dos conteúdos socialmente

compartilhados. Como vimos no terceiro e quarto capítulos, essa abordagem possui respaldo no pensamento de Piaget (1972), para quem o desenvolvimento e aprendizagem são processos separados e distintos, sendo o primeiro espontâneo, já que é dependente do plano biológico, e o segundo, um processo externo, que ocorre quando há uma situação de aprendizagem.

Por isso, concordamos com Jaime (USP), ressalvadas as diferenças de fundamentação epistemológica, acerca dos prejuízos do construtivismo para o processo de ensino e aprendizagem, pois, segundo nossa perspectiva, não impulsionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Contudo, discordamos de seu posicionamento em defesa de que a postura do docente seja a de **desconstrução de saberes**, problematizando a “narrativa” dos alunos e implantando uma espécie de angústia acerca do saber que já possuem, apresentando uma nova ótica acerca dos fenômenos, pois acredita que esta tarefa deva ser realizada sem uma intencionalidade pedagógica, já que, segundo a vertente teórica por ele adotada, não existe uma verdade:

E esse entrechoque entre esses dois modos de se orientar no mundo, se orientar mediante os apelos, os chamados, as ofertas culturais do mundo, o resíduo, esse choque do efeito disso, é o que a gente poderia chamar do ato educativo. Veja que com isso eu estou excluindo toda a intencionalidade do ato educativo. A educação não será aquilo o que nós mais velhos queremos que ela seja, ela vai ser um efeito desse... vamos dizer assim, dessa hibridização, dessa miscigenação entre essas duas narrativas do mundo. Veja que é uma definição nada poética, não tem a ver com isso. É uma definição rigorosamente filosófica que eu tenho, que ela englobaria, digamos assim, várias tendências, escolas, leituras, autores. Por isso que eu te disse que eu demorei muito para entender essa fórmula razoavelmente simples, a complexidade dessa experiência. É uma experiência. Uma experiência que intuitivamente a gente faz sempre com os mais novos, mas que nos últimos 300 anos se sistematizou sobre uma forma escolar. Mas que não se reduz a ela. Nem antes e nem depois da experiência escolar de fato (JAIME, USP, informação oral).

A intencionalidade do ato educativo está relacionada à concepção de que há uma verdade a ser elucidada, apreendida, que pode ser entendida como o que há de mais avançado em termos de produção humana. Através da educação, intencionalmente dirigida para um fim, qual seja, a de humanização dos sujeitos através da apropriação do conhecimento historicamente elaborado, estes podem desenvolver-se para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho.

Segundo a **perspectiva epistemológica foucaultiana**, que fundamenta a construção dos sentidos pessoais de Jaime (USP) acerca de **educação e educação escolar**, não pode haver intencionalidade educativa porque não há uma verdade, mas regimes de verdade, que são estabelecidos de acordo com complexos jogos de poder, estes que definem o que é verdadeiro ou não. Assim, o ato educativo se faz através da experiência resultante do encontro entre as

diferentes narrativas de mundo, estas que atendem a uma vontade de verdade que, por sua vez, é derivada de uma vontade de poder.

Contrapondo-se a este posicionamento, o materialismo histórico e dialético, fundamento epistemológico de Vigotski, busca a verdade objetiva, que é entendida como a realidade concreta, síntese de múltiplas determinações, que deve ser apreendida através do movimento do pensamento. É inegável que todo conhecimento é uma produção humana, logo é imbuído de subjetividade. Contudo, há que se considerar que o conteúdo do conhecimento não depende da humanidade, conforme Novelli (2013, p. 34):

O conhecimento não pode não ser humano o que caracteriza nesse instante a verdade como subjetiva. Por outro lado, o caráter objetivo da verdade advém do fato de que o conteúdo do conhecimento independe da humanidade. Tem-se aqui a dialética do sujeito e do objeto ligada ao conceito da verdade objetiva. A verdade enquanto conteúdo vai do subjetivo ao objetivo. Se o conhecimento é verdadeiro então ele atinge a objetividade. Dessa forma, somente existe a verdade objetiva.

Deste modo, o trabalho educativo tem como mote primordial a transmissão dos conhecimentos elaborados pela humanidade, para que os sujeitos, ao se apropriarem deles desenvolvam as características humanas historicamente conquistadas. Ao professor cabe mediar esse processo, através da atividade pedagógica planejada, intencionada.

De acordo com as análises de conteúdo dos discursos dos alunos, pudemos apreender que um dos conceitos mais utilizados por eles para definir o papel do professor, foi o de mediador. Contudo, como discutido anteriormente, os sentidos construídos por eles a respeito do conceito de mediação pedagógica foram fundamentados pelas teorias construtivistas, hegemônicas no campo educacional. Segundo nossas análises, estas desvalorizam o ensino, na medida em que são embasadas pelo princípio de que o aluno constrói seu próprio conhecimento e que, por isso, ao professor cabe apenas estabelecer uma ponte entre educando e conhecimento, subentendendo uma atitude passiva do docente no processo pedagógico. Isso porque, ele não deve ensinar algo, mas compartilhar os saberes em um processo de intercâmbio com os alunos.

Sabemos que os sentidos são a representação psíquica que os sujeitos constroem acerca dos significados sociais utilizados e que, portanto, podem se diferenciar de acordo sua experiência em relação a eles. Assim, por exemplo, dependendo da teoria psicológica e pedagógica que medeia as análises dos sujeitos, com a qual tiveram experiência e que mobiliza seus afetos, os conceitos são representados de maneiras diversas, ainda que possuam o mesmo significado social. Pudemos apreender como ocorre esse processo através das análises de conteúdo do discurso da professora Olga (UFT), para quem o docente também possui o papel de **mediador**:

[...] ele seria o elo principal dessa possibilidade de transmissão dessa cultura, desse conhecimento. Então assim, quem faz o trabalho mais direto com o aluno, que é o foco básico da educação, é o professor. Então ele é, talvez esse elo de ligação, de mediação, direto com o aluno (OLGA, UFT, informação oral).

Neste trecho da entrevista podemos inferir que os sentidos pessoais de Olga acerca do papel de mediador do professor foram construídos com a utilização dos fundamentos da teoria sócio-histórica. Isso porque afirma compreender o conceito de mediação como elo de ligação entre o conhecimento e o aluno para transmissão da cultura, reconhecendo a importância do papel do professor nesse processo. Deste modo, seus sentidos pessoais se diferem daqueles construídos pelos alunos, fundamentados pelas teorias construtivistas, pois estas, ao depositarem no aluno a responsabilidade pela construção de seu próprio conhecimento, subentendem que o trabalho por excelência do professor, o ensino, seja secundário ou mesmo dispensável nesse processo. Assim, ainda que o conceito utilizado por Olga e por cinco alunos entrevistados seja o mesmo, os sentidos construídos a seu respeito são diferentes, o que também orienta suas atividades de modo diverso em relação a ele.

Desta maneira, ao analisarmos outro trecho da entrevista, evidenciou-se a importância que atribui ao papel do professor na adaptação do planejamento, visando a atender a especificidade do aluno no processo de apropriação e desenvolvimento do conhecimento. Assim, para Olga (UFT, informação oral), a postura do professor:

[...] tem a ver com a questão dessa perspectiva que eu acho que a Psicologia ajuda a gente a entender, de que em primeiro lugar... eu não sei se essa dinâmica do sistema que a gente vive ela dá muita condição para o professor estar atento e ter tempo, vamos dizer assim, para cuidar de casos específicos. Mas eu acho que a questão de adaptação do planejamento, de tentar oferecer um atendimento mais específico para o aluno em determinados conteúdos, determinados momentos do processo de ensino e aprendizagem dele, eu acho que isso é muito importante, é muito necessário. O professor ele tem que estar atento a essa questão que por mais que a gente tenha o sistema de ensino, por mais que a gente tenha o currículo, por mais que a gente tenha conteúdos programáticos a serem trabalhados, é importante que ele acompanhe de uma forma mais pontual o processo de apropriação, desenvolvimento desses conhecimentos no aluno e tente ir mediando de forma diferenciada.

Como dito anteriormente, para teoria sócio-histórica, a mediação do trabalho docente tem o intuito de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos educandos através da atividade pedagógica planejada e orientada para um fim, qual seja: a apreensão dos conceitos científicos historicamente elaborados pela humanidade. Nessa perspectiva, o professor possui um papel ativo no processo de apropriação do conhecimento pelos alunos, pois, por possuir um saber maior que eles, deverá elaborar atividades com a complexidade adequada para o desenvolvimento das funções psicológicas que estão em processo de amadurecimento nos educandos (VIGOTSKI, 2004). Estas serão formadas através

do desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos e do conseqüente aumento da complexidade e da capacidade de abstração e análise da realidade, processo que só é possível no contexto escolar por meio do ensino intencionado, com planejamento e organização pedagógicos.

O outro aspecto presente no discurso da professora Olga (UFT) que consideramos relevante analisar, é a ênfase na especificidade de cada aluno no processo de ensino e aprendizagem, nos aspectos individuais, com a indicação de que a mediação deveria ser realizada de forma diferenciada, respeitando a experiência de vida de cada aluno:

Bom, eu penso que respeitar, vamos dizer assim, talvez o nome respeitar é muito complicado. Considerar, né? Eu acho que a experiência de vida da criança é muito importante, entendeu? E um processo de mediação mesmo, que ele pode ser um processo de mediação numa turma, mas muitas vezes, tem que ser uma mediação mais individual. É... vamos pensar, eu trabalho na educação especial, eu acho que a educação especial consegue mostrar um pouco mais claramente isso.

Reconhecer que a criança ingressa na escola com uma experiência de vida pregressa é considerar que possui conceitos estruturados cotidianamente. Estes são de suma importância no processo educativo, pois é a partir deles que os conceitos científicos se edificarão. Por exemplo, a criança aprende em seu contexto cotidiano que se colocar o dedo na tomada é eletrocutada. Na escola, ela irá aprender o que é energia elétrica, como e quando foi inventada e por que a eletricidade provoca o eletrocutamento quando em contato com o organismo, podendo levá-lo à morte. Dependendo da classe social da criança, ela não terá tido contato com tomadas, então, só conhecerá a descarga elétrica dos raios. Logo, nota-se a importância do ensino sistematizado oferecido na escola para mediar a superação por incorporação dos conceitos espontâneos em científicos, bem como para socializar o saber historicamente elaborado pela humanidade, processo que deve ser realizado considerando as especificidades do sujeito, com foco em suas zonas de desenvolvimento iminente.

Face ao exposto, cada criança irá se apropriar dos conceitos de uma determinada maneira, a depender de sua cultura e classe social. A professora Olga (UFT, informação oral) acredita que cada criança aprende de uma forma, devido à **diversidade** e à **multiculturalidade**:

[...] Então assim, superar essa visão que todo mundo aprende igual, de que as pessoas precisam ser tratadas iguais e começar a ter um olhar da diversidade, a multiculturalidade, para as questões que precisam ser favorecidas na escola para que todos os alunos tenham oportunidade de aprender.

As diferenças culturais têm sido atualmente enfatizadas pela teoria multiculturalista crítica e intercultural, o qual propõe que as multiplicidades de narrativas no contexto escolar possuem o mesmo grau de valor, fundamentadas pela concepção de que a verdade é relativa.



No contexto escolar, há um projeto de construção de uma escola plural ou intercultural que, segundo Fonte e Loureiro (2011, p.183): “implica dar voz aos saberes e aos códigos culturais de grupos oprimidos para que se construam, no atrito com valores culturais hegemônicos, a crítica cultural e a possibilidade da mescla/integração dialética dos vários discursos”. Nessa lógica, ao professor caberia “potencializar a presença de uma multiplicidade de narrativas no contexto escolar, de modo a desconstruir qualquer pretensão de superioridade ou colonização de uma sobre outras” (FONTE e LOUREIRO, 2011, p.183).

Conforme nos alerta Fonte e Loureiro (2011), a teoria multicultural possui um discurso sedutor, mas perigoso. Isso porque, ao realizar a crítica da hegemonia cultural da elite burguesa, branca e eurocêntrica, o faz a partir do relativismo subjetivista, onde não há uma verdade, mas discursos sobre ela, logo, todos podem ser considerados, inclusive os mais conservadores e autoritários. Nesse sentido, o multiculturalismo, é ideologicamente contrário à superação do sistema capitalista, pois:

Apesar do inegável ímpeto democrático, anti-imperialista, anticolonial do multiculturalismo crítico, aqueles que mais se beneficiam de suas formulações são grupos conservadores cujos interesses podem, por um lado, ser criticados quanto à sua pretensão de verdade universal; porém, por outro, são preservados, na medida em que, mesmo assim, possuem sua verdade contextual, podem conviver e se mesclar com outras narrativas. Com isso, os objetivos políticos anunciados não podem ser alcançados pelos meios teóricos multiculturalistas. Desse modo, o multiculturalismo crítico alimenta toda sorte de dogmatismo e conservadorismo que supostamente combateria. (FONTE e LOUREIRO, 2011, p.190).

Com isso, não estamos desconsiderando a importância de abarcar os diferentes signos culturais no processo educativo, mas apenas alertando o quanto um discurso aparentemente democrático pode ocultar uma faceta conservadora e dogmática. A função primordial da escola, como reiterado diversas vezes, é a transmissão dos conteúdos científicos produzidos historicamente pela humanidade, como objetivações humanas, compreendendo que a verdade é apreendida através da abstração do pensamento, partindo sempre de uma realidade, inicialmente fenomênica, caótica, mas que através de análises sucessivas no plano teórico, se descortina em uma realidade concreta, objetiva. Esta é a verdade científica a qual a educação escolar tem como responsabilidade ética e política socializar.

Existem diversas metodologias de ensino para que o conhecimento sistematizado pela educação escolar seja transmitido e apropriado pelos alunos. Nessa perspectiva, objetivamos conhecer como os docentes entrevistados **organizam suas disciplinas**, quais ferramentas utilizam para transmissão do conhecimento e quais conteúdos privilegiam.

Para o professor Jaime (USP, informação oral) o fundamental é a **desconstrução de saberes**, como dito anteriormente, problematizando o conhecimento que os alunos já possuem sobre determinado assunto:

Então eu penso, o meu trabalho em particular, é o de menos organizar, construir saberes e mais desconstruí-los, porque eu entendo que, por exemplo, eu sou preocupado com a questão do discurso psicológico e seus efeitos sobre a educação, são efeitos paradoxais. Eu entendo que a gente já vive em uma cultura muito psicologizada e que é preciso problematizar isso. Então eu estou tentando levar a cabo esses anos todos, já há mais de 3 décadas, muito menos no início. No início era muito mais colado a essa ideia de ser uma espécie de porta-voz dos autores, porta voz, como se fosse uma espécie de manual vivo. O professor como um manual vivo das escolas psicológicas, e aí até, sei lá, uns 15 anos atrás, por exemplo, eu trabalhava com a setorização dos discursos psi na educação. [...] teve um determinado momento da minha vida que eu entendia que minha tarefa era ser porta-voz dessa espécie de manual psi. Então falava de Piaget, de Vigotski, aí falava... antes até falava um pouco do Skinner, Rogers, eu já fiz toda essa peregrinação. E muito sobre psicanálise também, aí nas correntes no interior da psicanálise, desde o freudismo até o lacanismo, passando pela Melaine Klein, quer dizer, esses também, essas seleções no interior do discurso psicanalítico que interessam a educação, que são mais aquelas ligadas à questão da criança, desenvolvimento do profano. Hoje eu não penso mais assim [...] (JAIME, USP, informação oral).

Segundo relato do professor Jaime (USP, informação oral), a forma como organiza suas disciplinas e o que considera como conteúdo fundamental para o ensino de Psicologia nos cursos de Pedagogia se modificou nos últimos anos. Se antigamente, a apresentação das diversas teorias psicológicas e seus conceitos era central em sua atividade docente, atualmente, sua atuação é voltada para a problematização destas, refletindo sobre seus impactos na educação. Podemos inferir que as críticas que realiza acerca de sua prática profissional progressa, como “porta-voz dos manuais”, é decorrente de um movimento no âmbito da Psicologia Escolar que passou a denunciar a psicologização das questões pedagógicas, resultado também do ensino acrítico, descontextualizado e a-histórico da Psicologia que vinha sendo realizado na formação docente, sob o viés pragmático e utilitarista.

Para Bezerra e Araújo (2012), a Psicologia da Educação vem atravessando uma crise, iniciada pós anos 1990, caracterizada pela queda de prestígio da Psicologia entre os pedagogos, que passaram a criticá-la e a denunciar sua função psicologizante no processo pedagógico. Isso pode ser explicado, em grande parte, segundo os autores, pelo movimento psicopedagógico construtivista iniciado na década de 1980 que, ao sugerir que a solução dos entraves pedagógicos estava na Psicologia, acabou psicologizando as questões educacionais, secundarizando os fatores políticos e sociais do processo educativo.

As consequências da teoria construtivista para o campo educacional já foram aqui discutidas, mas reiteramos seu papel de mascarar os problemas estruturais da educação para atender aos interesses da classe dominante. Ao tentar criar uma metodologia pedagógica através

da teoria piagetiana, o construtivismo colocou ênfase nos aspectos psicológicos deslocando o eixo de análise do âmbito pedagógico, social e político para o individual.

A estratégia pedagógica utilizada por Jaime (USP) de “desconstruir saberes”, problematizando os efeitos do discurso psicológico na educação, é coerente com a perspectiva epistemológica foucaultiana que embasa sua prática. Sua preocupação é com a produção histórica da verdade, compreendendo esta como uma rede de enunciados discursivos que buscam justificar racionalmente uma verdade, como se assim fossem verdadeiros (CANDIOTTO, 2006). Candiotto (2006) explica a dinâmica que se processa no pensamento de Foucault em busca da verdade:

[...] Na arqueologia, analisa-se o jogo de regras estabelecido entre as práticas discursivas de uma época; na genealogia, como aqueles jogos atuam ao modo de legitimação para estratégias e táticas de poder presentes nas diferentes práticas sociais; na genealogia da ética, como eles funcionam na condição de auxiliares nos diversos processos de subjetivação que se desdobram das práticas de si (CANDIOTTO, 2006, p. 66).

A partir desses pressupostos, Jaime (USP) busca problematizar os discursos psicológicos historicamente hegemônicos, desconstruindo a ideia de uma verdade, já que esta é compreendida apenas como resultado de embates discursivos, historicamente constituída. Assim, a tarefa é investigar “a constituição e a modificação da articulação entre objetos e sujeitos mediante modos de objetivação e modos de subjetivação” (CANDIOTTO, 2006, p. 67). Com isso, as análises realizadas acerca de determinado objeto podem ser verdadeiras, o que não pode ser verdadeiro é o objeto a ser analisado, já que ele não possui uma essência imutável, posto que é uma construção histórica. Conforme explica Candiotto (2006, p. 67): “[...] não existem objetos naturais tais como a verdade, a doença mental, o poder ou a sexualidade; eles assim se tornam mediante práticas históricas específicas e raras”.

Ao contrário de Jaime (USP), Olga (UFT) opta por apresentar as diversas escolas psicológicas, como observamos em seus planos de disciplina no capítulo anterior, diversificando os métodos de ensino. Ela relata que utiliza “aula expositiva, seminário, debate, filmes, leitura de textos, resenha, visita a instituições” (OLGA, UFT, informação oral). Além disso, a professora procura trabalhar com projetos, que é uma proposta vinculada à matriz curricular:

Então, assim, tem também os projetos, vamos dizer assim, as atividades práticas que eu coloco. Então, na área de Psicologia da Aprendizagem que seria Psicologia da Educação II, eles têm um projeto de atividade prática que eles fazem fora da sala de aula, onde eles vão aplicar, por exemplo, prova de Piaget, vão aplicar prova do Quarto Excluído, que é do Luria, e de uma avaliação da leitura e escrita dos alunos que eles fazem fora, um projeto, um roteirozinho, como eles vão fazer o relatório, e no final da disciplina a gente faz uma socialização das atividades. Então, tem essa e também da Educação Especial. Também tem o projeto de atividades práticas que é vinculado à proposta matriz, que eles têm três opções de atividades, uma é uma pesquisa sobre um assunto da Educação Especial inclusiva, o outro é uma observação de uma escola que tem alunos, tem alunos do qual é da Educação Especial, e o outro que é uma entrevista com a família ou com a pessoa que tem uma deficiência. Então, assim, a gente ajuda nos projetos, a organizar. Então, eles fazem isso fora e depois a gente socializa essas experiências. Então, tem esses projetos também de atividade prática que na realidade assim, já vem um recorte curricular, mas assim, a forma como a gente organiza é particular do professor, então, ele fez a opção de fazer tanto na Psicologia da Educação II e na Educação Especial esses projetos. E primeiro dia eles já pegam projeto, eles têm o semestre todinho para fazer, e no final do semestre eles socializam (OLGA, UFT, informação oral).

A discussão acerca da relação entre teoria e prática no ensino escolar não é recente, conforme estudo desenvolvido por Saviani (2013) acerca da história das ideias pedagógicas no Brasil. Segundo as análises do autor, historicamente no país, a educação escolar ora se centrou no ensino e, portanto, teve como foco a teoria em detrimento da prática, e ora na prática, mas destituída de teoria, pois centrada na aprendizagem ativa do aluno, construída espontaneamente a partir de sua atividade.

Como discutimos no **capítulo terceiro**, as críticas à Pedagogia centrada no ensino, que passou a ser chamada de Tradicional, fez emergir no cenário educacional uma Nova Pedagogia, não mais centrada na transmissão do conhecimento, mas na aprendizagem do aluno, que seria construída a partir da ação do sujeito cognoscente sobre o objeto a ser conhecido. Nesse contexto, as metodologias de ensino não-diretivas, como as de projetos, tiveram grande ênfase.

Atualmente, assistimos à hegemonia no campo pedagógico de teorias que retomam as concepções ativas de aprendizagem, surgidas no âmbito da Pedagogia Nova, reacendendo o debate acerca do papel do sujeito na construção do próprio conhecimento. Dentre essas teorias, conforme já mencionamos, está a Pedagogia de Projetos, que propõe a construção do aprendizado pelo aluno através de atividades vinculadas às práticas vividas, resignificando, desta forma, o processo de aprendizagem, que passa a ser orientado para resolução de problemas cotidianos.

Ao analisarmos o conteúdo do discurso de Olga (UFT), observamos sua preocupação com a relação entre teoria e prática, evidenciada pela diversidade de autores e constructos teóricos propostos para o ensino em seus planos de disciplina, associados às atividades práticas desenvolvidas com os alunos.

De fato, como argumentamos no quinto capítulo, acreditamos que o ensino de Psicologia da Educação na formação de professores deve privilegiar conteúdos que articulem os conhecimentos psicológicos à prática educacional, superando a já criticada fragmentação deste na formação de professores. No entanto, para que isso ocorra é necessário que haja de fato uma articulação entre teoria e prática, evitando que os fundamentos teóricos sirvam apenas de receitas de como aplicar as técnicas psicológicas à prática educacional.

Sabemos que segundo os fundamentos da perspectiva materialista histórica e dialética, teoria e prática constituem polos opostos que se incluem, formando uma unidade dos contrários. O conceito de práxis é, nesse sentido, fundamental para compreensão da indissociabilidade entre teoria e ação, já que toda prática social dos homens está imbuída de subjetividade.

No entanto, como viemos argumentando, a educação na atual configuração do sistema capitalista tem sido regida pela lógica fragmentada de mercado, que reduz a formação do educador à aquisição de competências e habilidades para adaptação ao mundo do trabalho e para resolução dos problemas práticos cotidianos, conforme preconizado pelos organismos internacionais para educação dos países pobres (DELORS, 1998). Nesse contexto, o ensino de Psicologia da Educação na formação de professores tem sido tratado de forma a-histórica, como pronto e acabado, como conteúdo a ser assimilado para posteriormente aplicado, reproduzido, como no caso das atividades práticas e dos projetos que são propostos sem a devida fundamentação teórica.

Concordamos com Noronha (2005), que embasada pelo pensamento marxiano, destaca o papel fundamental da escola na tarefa de articulação entre teoria e prática:

A necessidade da mediação da educação para potencializar a construção de conhecimentos socialmente significativos no âmbito da práxis retoma o papel da escola como o lócus fundamental de articulação entre teoria e prática. Articulação esta que não pode ser pulverizada na sociedade em geral realizado pelas experiências fragmentadas subordinadas à lógica produtivista da atual forma histórica do capitalismo que reduz a educação à formação de competências e adaptações exigidas pelo mercado. Retoma também a formação do professor tanto do ponto de vista teórico e epistemológico quanto dos processos de trabalho de ensino e aprendizagem para que este possa trabalhar e realizar com os alunos de modo permanente e profundo as articulações entre a práxis fragmentária do senso comum e uma práxis orgânica onde se fundem os conhecimentos do cotidiano e o conhecimentos elaborados de modo a garantir a construção de um saber unitário como síntese dos conhecimentos particulares e universais. (p. 92-93)

Para realizar o trabalho de transformação dos conhecimentos cotidianos em científicos é necessário que haja um ensino sistematizado, trabalho realizado pelo professor. Para tanto, é necessário que este tenha se apropriado do conhecimento científico para ser capaz de elaborar atividades-guia que promovam o desenvolvimento psicológico dos educandos, elevando o

pensamento destes ao nível teórico e superando, assim, por incorporação, o pensamento empírico, fenomênico.

Em nossas análises, observamos que a importância do conhecimento do professor sobre os conteúdos escolares é reconhecida por Jaime (USP, informação oral), quando salienta a necessidade de se ter domínio sobre aquilo que se está falando, que ele denomina de **coragem discursiva**:

O problema nosso nas escolas não é a escola, a escola em si é um lugar razoavelmente protegido, socialmente, culturalmente. O problema nosso não é a escola, o problema nosso é sala de aula, como a sala de aula, o lugar onde entra o professor como uma autoridade narrativa, como isso é levado a cabo. A gente tem medo das crianças, tem medo das famílias, tem medo de tudo, entendeu? A coragem discursiva de um professor, o domínio dele sobre aquilo o que ele está falando. Isso amansa a manada, filha. Um bom professor amansa uma manada, uma manada. Ou pelo menos amansava, hoje eu nem sei mais se isso é possível... É autoridade narrativa que eu estou te falando, que ele sabe o que está fazendo lá (JAIME, USP, informação oral).

Para se ter “coragem discursiva” é necessário o domínio dos conhecimentos a serem ensinados, mas não somente isso. Características subjetivas, relacionadas à personalidade do professor, são também apontadas por ele como fundamentais no processo pedagógico:

O professor não tem que ser bonzinho, o professor tem que ser severo. Lugar de autoridade clássica em sala de aula, não vejo problema nenhum... Veja que eu sou um dos autores que mais fala sobre a questão de indisciplina, disciplina, daí para fora. Para mim hoje... eu sou um professor regradíssimo, tem que respeitar hora, etc., não me chama de qualquer nome, não fala qualquer coisa qualquer hora, a sala de aula não é lugar opinativo, ela é um laboratório de existência da gente. E minha existência eu constituo a diferença de mim para comigo mesmo. Essa diferença desse mundo que me atravessa (JAIME, USP, informação oral).

Nota-se que os sentidos construídos por Jaime (USP) acerca do papel do professor estão vinculados à conceitos como de disciplina e autoridade. Para ele o professor deve ser “severo”, disciplinado, e exigir esta disciplina dos alunos, ocupando, assim, o lugar de “autoridade clássica” em sala de aula.

O debate acerca da autoridade do professor e da função da escola foi realizado por Soares (2012), que parte do conceito de autoridade segundo as proposições de Hannah Arendt, para defini-lo como o respeito pelo cargo da pessoa investida de autoridade, sem questionamento e sem necessidade de persuasão ou coerção para que haja o seu reconhecimento. Ele destaca que a autoridade exercida pelos professores difere da autoridade política, já que esta é baseada numa relação entre iguais, uma vontade compartilhada por um grupo que atribui a alguém o poder de comando, sendo necessário, portanto, conquistá-la. A autoridade exercida pelos professores, assim como a de pais e religiosos, não necessita ser conquistada, mas apenas exercida e afirmada.

Para Aquino (1998, p.15): “de um ponto de vista institucional, não há exercício de autoridade sem o emprego de violência, e, em certa medida, não há o emprego de violência sem exercício de autoridade”. Nota-se que, segundo suas análises, toda intervenção institucional está imbuída de violência, já que esta consiste na “apropriação de determinado objeto” [...] “por meio da transformação de uma determinada matéria-prima materializada nas condições apriorísticas da clientela” (p.14). Isso quer dizer que, no caso da educação escolar, por exemplo, quando o conhecimento transforma a ignorância há uma violência, contudo, com caráter positivo, de transformação. Assim, a autoridade docente, que vai além de sua qualificação *stricto sensu*, tem a função primordial de regulação do trabalho pedagógico, compreendida em intrínseca relação com a ética docente, e fundamental contra a violência escolar.

Fundamentando-se em Arendt (1992, p. 246 apud AQUINO, 1998, p. 17), Aquino (1998) defende que a educação consiste em conservar o passado, o patrimônio cultural da humanidade, e ao mesmo tempo transformar as novas gerações. Com isso, o professor assume o papel de representante do “velho mundo”, qualificado para instruir os alunos acerca deste. Assim, sua autoridade é fundada na responsabilidade assumida sobre este mundo que será apresentado à criança, chamada por ele de ética pedagógica.

Para o professor Jaime (USP), o problema da **ética do professor** é fundamental em seu trabalho com a formação de professores. Ele explica:

Então eu trabalho com alguns conceitos foucaultianos para desencadear o problema do lugar ético do professor, o que é – eu estou trabalhando com a formação de professores, sempre, né? O problema para mim fundamental é a ética do professor, porque eu acho que a ética do professor é um tema da psicologia, o que tem a ver com a relação de si consigo mesmo. Não é ético que é a reflexão sobre a moral que eu estou falando, está bem? Como se fosse sociedade da moral, o que professor tem que fazer para. Não, para mim é o enfrentamento, sabe, poderia ser resumido numa ideia que me pareceu muito bonita, que é isso. Quando eu me disponho a me colocar na frente de 30, 40, 60 jovens ou crianças, seja o que for, eu estou representando o mundo velho. Eu sou velho lá. E aqui tem uma ideia de envelhecimento ruim. Então a pergunta que eu acho que é essa: o que leva no coração, quem... é isso mesmo. O que leva no coração alguém que se dispõe a enfrentar esse palco, esse palco do mundo? O palco do mundo. Que a gente fala do mundo, do mundo constituído. O que se passa com esse sujeito, o que ele quer, o que está em jogo nessa eleição, nesse jogo? Você entendeu? Esse jogo narrativo. Então a minha questão fundamental é essa: interpelar o professor e não ensinar o professor a interpelar o aluno (JAIME, USP, informação oral).

Nesse contexto, a ética pedagógica citada por Jaime (USP) que, segundo ele, não tem relação com as discussões sobre a moral, refere-se a uma “espécie de visibilidade sobre os princípios e fins da ação docente [...] uma vez que ela não implica imediatamente nem a dimensão teórica da ação (os conteúdos em foco) nem sua dimensão metodológica (os procedimentos em jogo)” (AQUINO, 1998, p. 17). Assim, o que está em jogo é a reflexão acerca

dos motivos que levam alguém a “enfrentar o palco do mundo”, este é o dilema ético enfatizado por Jaime (USP, informação oral). Nota-se que para estar à frente deste palco é necessário autoridade, citada por ele como imprescindível à prática docente.

Em síntese, as análises de conteúdo dos discursos de Jaime (USP) e Olga (UFT) aqui empreendidas, nos possibilitaram compreender como constroem seus sentidos a partir dos significados sociais que utilizam em suas explicações sobre educação e trabalho educativo. Isso se deve à trajetória profissional e pessoal de cada um, a partir das quais construíram suas visões de mundo e que os direcionaram à escolha de suas orientações epistemológicas. Como dito anteriormente, os sentidos construídos pelos professores acerca dos conceitos científicos que devem ser ensinados nos cursos de Pedagogia são determinantes para a forma como estes serão apropriados pelos alunos, pois a seleção dos conteúdos que deverão ser abordados, e de quais formas, muda conforme a representação dos docentes a respeito deles.

Um exemplo, são os sentidos pessoais construídos pelos professores entrevistados sobre o conceito de educação escolar. Enquanto Olga (UFT) se fundamenta na Pedagogia histórico-crítica, de base materialista histórica e dialética, para construir seus sentidos sobre a educação escolar, atribuindo a esta a função de transmissão do saber historicamente elaborado pela humanidade, Jaime (USP) a define como sendo o entrechoque narrativo entre gerações, de acordo com a perspectiva foucaultiana, que orienta suas análises.

As consequências da diferença entre os sentidos pessoais construídos pelos docentes acerca de educação escolar reflete na organização do trabalho pedagógico de ambos, o que explica, por exemplo, a preocupação de Olga (UFT) com a transmissão de conteúdos através da apresentação das diversas escolas psicológicas, bem como com a aplicação destas na prática, como observamos em seus planos de disciplina no capítulo anterior. No entanto, como também pudemos analisar, ainda que Olga (UFT) afirme que sua principal referência teórica é a Psicologia sócio-histórica, sua atividade não é orientada segundo esta, mas por um ecletismo teórico. Daí a distorção do conceito de transmissão de conteúdos científicos, tão enfatizado pela teoria vigotskiana como fundamental para o desenvolvimento psicológico dos educandos, bem como da relação entre teoria e prática que assume um caráter pragmatista e instrumental.

A Pedagogia histórico-crítica, também fundamentada pelo materialismo histórico e dialético e com grande proximidade com a Escola de Vigotski, tem como questão central a prática social, que é o ponto de partida e de chegada do processo pedagógico. Como afirmam Lavoura e Marsiglia (2015, p. 354):



[...] essa relação entre o ponto de partida e o ponto de chegada reflete o movimento dialético inerente ao método marxiano, presente em todo o encaminhamento da proposta pedagógica e que exige do planejamento de ensino a pontuação dos conteúdos escolares que possibilitem aos alunos a visão de totalidade dos fenômenos da prática social, analisados em sua história e contradições.

Logo, a apresentação das teorias e conceitos psicológicos deve ser realizada considerando sua historicidade e suas contradições, conduzindo os alunos à apreensão da totalidade dos fenômenos, o que os possibilitariam atuar de forma crítica frente às problemáticas educacionais e não apenas reproduzindo técnicas. A não compreensão do método marxista, bem como a utilização de outras teorias como fundamento de sua prática, conduz Olga (UFT) a organizar o ensino para transmissão de conteúdos de forma acrítica e instrumental, ainda que não seja sua intenção.

Já o professor Jaime (USP), fundamentado pela epistemologia foucaultiana, desenvolve sua atividade com a preocupação central de “desconstruir saberes”, problematizando os discursos psicológicos historicamente hegemônicos. Como dito anteriormente, ele parte do pressuposto de que não existe a verdade, pois esta é compreendida apenas como resultado de embates discursivos, historicamente constituída. Com isso, não pode haver uma intencionalidade educativa, pois não há uma verdade a ser transmitida, mas regimes de verdade, que são definidos como verdadeiros ou não por complexos jogos de poder.

Assim, ao analisarmos os significados sociais que Olga (UFT) e Jaime (USP) utilizam e os sentidos pessoais que constroem acerca de Educação e trabalho educativo, pudemos apreender como estes medeiam a forma como o ensino é organizado por eles para transmissão dos conteúdos. Na próxima seção, apresentamos as análises de conteúdo dos discursos tanto dos alunos entrevistados quanto dos professores, realizadas acerca de categorias inseridas no tema Psicologia e Processos de Aprendizagem, fundamentais para apreensão de como os alunos constroem seus sentidos pessoais acerca de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem.

## **6.2 Psicologia e Processos de Aprendizagem**

Continuando a tarefa de investigar como ocorre o processo de internalização dos conceitos científicos de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, visando a apreender os sentidos construídos sobre estes por acadêmicos de Pedagogia de duas universidades públicas brasileiras, iremos, nesta seção, analisar o conteúdo dos discursos dos sujeitos entrevistados em busca de apreender como constroem seus sentidos pessoais e quais os significados sociais que utilizam acerca de conceitos relacionados à Psicologia e processos de aprendizagem.

Como feito anteriormente, partimos da análise dos significados sociais utilizados tanto pelos alunos, como por aqueles que são os responsáveis pelo ensino dos conceitos científicos que deverão ser apreendidos por eles: os docentes dos cursos pesquisados, visando a apreender seus sentidos pessoais acerca destes conceitos. Isso é fundamental pois, como dito anteriormente, os significados sociais utilizados pelos docentes e os sentidos pessoais construídos acerca destes são determinantes para a forma como os conteúdos serão organizados e transmitidos para apropriação dos alunos.

Desta forma, organizamos a apresentação das análises das categorias que emergiram da leitura extensiva dos textos gerados das entrevistas, a partir da temática Psicologia e Processos de Aprendizagem, fundamentais para apreendermos os sentidos pessoais dos acadêmicos de Pedagogia acerca dos conceitos de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem. Isso porque entendemos que estes conceitos são construídos cientificamente no ensino superior a partir das teorias psicológicas que fundamentam os conteúdos ministrados sobre os processos de aprendizagem.

### ***6.2.1 Sentidos pessoais construídos por alunos e alunas da UFT e da USP sobre os conceitos de Psicologia e de processos de aprendizagem***

Sabe-se que a Psicologia enquanto ciência foi historicamente constituída a partir de uma vasta diversidade epistemológica e metodológica. Sua inauguração como disciplina acadêmica ocorreu em 1879 quando Wundt (1832-1920) funda o primeiro laboratório de Psicologia Experimental na Alemanha. Vinculado ao positivismo e preocupado com o rigor da quantificação, recorreu ao método experimental utilizado nos estudos desenvolvidos pela Psicologia fisiológica para realizar suas pesquisas. Além disso, Wundt utilizou os métodos históricos e comparativos da Antropologia e da Filosofia, afim de analisar os fenômenos culturais (BARRETO e MORATTO, 2008).

Como apontam Barreto e Moratto (2008), a Psicologia já nasce a partir de duas perspectivas e enfoques metodológicos: uma de caráter experimental com foco no estudo dos processos elementares da consciência; e outra, coletiva, enfocando o estudo das produções da mente coletiva. Este cenário acabou contribuindo para a dispersão do pensamento psicológico que, desde o início, ocupou um espaço intermediário entre as ciências da natureza e as da cultura.

Visando a superar a crise da fragmentação da Psicologia, instalada desde o início do século XX, Vigotski (1996), publica o texto “O significado histórico da crise da Psicologia:

uma investigação metodológica”, no qual propõe as bases de uma nova Psicologia científica, unificada, através dos fundamentos metodológicos do materialismo histórico e dialético marxista que, para ele, expressam a verdade científica:

[...] não reconhecemos outra história a não ser a marxista. E para nós a questão deve ser formulada assim: nossa ciência se tornará marxista na medida em que se tornar verdadeira, científica; e é precisamente à sua transformação em verdadeira, e não a coordená-la com a teoria de Marx, que nos dedicaremos. Tanto para preservar o legítimo significado da palavra, como por responder a essência do problema não podemos dizer: ‘psicologia marxista’, no sentido em que se diz: psicologia associativa, experimental, empírica, eidética. A psicologia marxista não é uma escola entre outras, mas a única escola verdadeira como ciência: outra psicologia, afora ela, não pode existir (VIGOTSKI, 1996, p. 415).

As críticas de Vigotski às teorias em voga na sua época se referiam à multiplicidade de objetos de estudo e métodos destas, o que, segundo ele gerava uma fragmentação da Psicologia, na medida em que cada sistema, ao analisar um fenômeno qualquer a partir de formas tão diversas, acabavam resultando em fatos diferentes. Então, coloca a necessidade de unificação da ciência psicológica a partir do materialismo histórico e dialético, único método capaz de superar a dicotomia entre mente e corpo, tal qual vinha sendo realizada.

Atualmente, a ciência psicológica é composta por uma vasta gama de teorias e métodos que, como na época de Vigotski, não dialogam entre si. Na área educacional algumas vertentes teóricas se destacam, como pudemos constatar a partir da análise de conteúdo do discurso dos acadêmicos entrevistados e dos programas de disciplina dos cursos de Pedagogia da UFT e da USP. Assim, procuramos investigar como o conhecimento psicológico que é considerado como necessário à formação docente é internalizado pelos alunos, visando a apreender os sentidos que constroem sobre os conceitos científicos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem. Isso porque, sua apropriação é mediada pelo ensino das teorias psicológicas, realizado em seus cursos.

Nesse contexto, identificamos que dentre as **teorias psicológicas** ensinadas nos cursos, a vigotskiana (ou histórico-cultural, como mencionada), por ser a mais citada entre os entrevistados (nove sujeitos), é a que mais orienta as análises dos alunos acerca do processo de aprendizagem. Em segundo lugar, a teoria piagetiana, com sete referências, empatada com a teoria freudiana ou psicanalítica. Outras menções foram realizadas: cinco sujeitos citaram Wallon, outros três o comportamentalismo ou behaviorismo (Watson e Skinner), uma citou a Gestalt, outra o trabalho do psicólogo Bronfenbrenner e uma delas citou Maria Montessori, pedagoga e médica, que desenvolveu um método pedagógico que visava a atender os princípios da Escola Nova (COSTA, 2001). Esses dados são indicativos de que os programas de disciplina dos cursos de Pedagogia da UFT e da USP priorizam as três teorias mais clássicas (histórico-

cultural, piagetiana e psicanalítica) por as considerarem como conhecimento psicológico necessário à formação docente.

Uma pesquisa realizada por Pains (2006) acerca da concepção dos alunos de cursos de Pedagogia de universidades estaduais do Paraná sobre o ensino de Psicologia da Educação na formação de professores, identificou que, tal como ocorre na UFT e na USP, as principais abordagens estudadas pelos alunos (apontada por 100% dos sujeitos pesquisados) eram a psicogenética (Piaget) e a histórico-cultural (Vigotski, Luria e Leontiev). Outras teorias também foram citadas por eles, tais quais: a behaviorista (Watson, Pavlov e Skinner) com 92,90% das respostas; a Psicanalítica (Sigmund Freud) com 80,90%; a Humanista (Carl Rogers) com 66,40%; a Psicogênese da Pessoa Completa (Henri Wallon) com 49,60%; e a Gestaltista (Koffka, Wertheimer, Kohler) com 37,60%.

Ao analisar os nossos dados em relação aos apreendidos por Pains (2006), concluímos que as teorias mais tradicionalmente presentes nos currículos dos cursos de formação de professor (psicogenética, histórico-cultural, behaviorista e psicanalítica), se mantêm. Como indica a pesquisa realizada pela autora, o ensino destes constructos teóricos segue um padrão de enfoque nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, com a exposição dos conceitos centrais de cada vertente, e aponta a necessidade de serem abordados criticamente, considerando a constituição histórica e social do aluno.

Em nossa pesquisa, pudemos analisar que apesar das diversas teorias citadas, poucos se lembravam de seus conceitos e sabiam os explicar com profundidade, o que denota que o conteúdo ensinado não é devidamente apropriado pelos alunos. Com isso, inferimos que o ensino de Psicologia da Educação não tem promovido o desenvolvimento psicológico em sua máxima potencialidade, pois os conceitos científicos, embora assimilados, não estão sendo significados em toda a sua complexidade, e, portanto, não estão promovendo as estruturas de generalização, o que explica serem esquecidos.

Esta situação é apreendida por parte dos sujeitos entrevistados, que consideram o **ensino de Psicologia insuficiente** em seus cursos, seja por falta de aprofundamento teórico, seja por má distribuição na grade curricular das disciplinas da área ou mesmo pela pequena quantidade de carga horária destas. De acordo com o relato do aluno Elton (UFT, informação oral), as teorias psicológicas foram tratadas no início do curso, e por não focar em seus estudos, acabou esquecendo:

[...] Porque eu fui ver psicologia no primeiro e segundo período. Já tive tantas dessas coisas, acabei... Vigotski, até como te falei foi acontecendo um ou dois professores, mas tem outros professores que não gostam, não sei por que o motivo deles, eles são teóricos e sabem mais do que eu, e eles não gostam. Mas assim, foi isso. Então algumas matérias, eu lembro do... sei que tem a palavra behaviorismo, mas não foquei nisso também para falar e acabei até esquecendo.

Como discutido no quinto capítulo, diversas pesquisas (CHECCHIA, 2015; COSTA, 2015; LOPES, 2012; GATTI, 2010; LEVANDOVSKI, 2008; AZZI, ALMEIDA e FERREIRA, 2007; ALMEIDA et al., 2003; LAROCCA, 2000, 2002, 2007a, 2007b; PAINI, 2006; GUERRA, 2003) vêm sendo realizadas visando a investigar as contribuições das disciplinas de Psicologia da Educação para formação de professores. O que elas apontam, de modo geral, é que o ensino de Psicologia na formação de professores tem sido realizado de forma descolada da realidade educacional. Larocca (2007a) compreende que este fenômeno ocorre, em grande parte, devido ao modelo racional-técnico ainda presente nas universidades, que organiza as disciplinas separando-as em teóricas e práticas. Com isso, aquelas referentes à Psicologia da Educação, inseridas na categoria de “Fundamentos da Educação”, e geralmente organizadas para os primeiros semestres dos cursos, acabam sendo eminentemente teóricas, desconectadas das teorias e práticas pedagógicas. As consequências de um ensino teórico desarticulado da prática, pontual (no início do curso), são não promover a apropriação de conceitos científicos, mas apenas sua assimilação e, portanto, não possibilitar a formação de estruturas de generalização, o que explica caírem no esquecimento.

A acadêmica Gabriela (UFT, informação oral) demonstrou compreender este processo ao fazer uma crítica ao ensino de Psicologia descolado da realidade educacional, que **separa teoria e prática**:

Aí falo assim: “fica tão solto que algumas vezes parece que você está pegando uma coisa dentro de uma caixa e jogando de um lado para o outro”. Porque você ainda não tem a prática, e a teoria e a prática não estão juntas, e você só vai junto quando você vai pra sala de aula e você vê os conflitos, temos conflitos sociais, temos conflitos econômicos, políticos. E tudo isso dentro de um sujeito, de uma sala com vários sujeitos diferentes que você precisa trabalhar e conhecer a certo modo, você precisa conhecer um pouquinho para saber a partir da onde que você vai produzir o desenvolvimento desse aluno.

Deste modo, entende que o ensino de Psicologia fica “solto” na grade curricular, por ser uma disciplina teórica, ministrada em um momento onde não há a prática. Além disso, afirma que é necessário o saber teórico para lidar com os diversos conflitos que surgem em sala de aula, bem como para conhecer as especificidades dos sujeitos para que seu trabalho promova o desenvolvimento dos educandos.

Esta também é uma preocupação do aluno Mário (UFT), que ao discorrer sobre a corrente pedagógica histórico-crítica, aponta a importância do ensino pautado pela lógica dialética, que transmita o conhecimento teórico articulado com o contexto social do aluno, partindo da realidade do educando e possibilitando a superação por incorporação do saber cotidiano, espontâneo, pelo científico. Em suas palavras:

[...] Então o interessante dessa corrente pedagógica, é estar buscando problemas sociais, problemas da própria comunidade desse aluno onde eu posso estar usando o conhecimento, ou seja, um conteúdo que eu estou trabalhando em sala para estar fazendo esse aluno enxergar que a princípio ele traz um conhecimento sintético, ou seja, uma visão caótica do todo, daquela materialidade que ele vive, o contexto, e ao mesmo tempo o professor juntamente com o aluno, ou seja, é um processo em que professor e aluno aprende, os dois, em que eles consigam avançar, no sentido de usar o conteúdo que está sendo trabalhado em sala, poder dar uma visão mais sistematizada do problema social. E ao mesmo tempo não é só a questão do aluno poder enxergar, mas ao mesmo tempo ele conseguir intervir naquele problema. Que é isso o que vai trazer um significado na percepção da educação como aspectos transformadores em sociedade (MARIO, UFT, informação oral).

Martins (2015b) ressalta a importância do ensino calcado em conceitos científicos, que difere radicalmente daquele fundado em conceitos espontâneos, pois estes não asseguram a generalização aos demais conceitos. Segundo Vigotski (2001, p. 214 apud MARTINS, 2015b, p. 284):

Uma vez que a nova estrutura de generalização tenha surgido na esfera do pensamento, se transfere depois, como qualquer estrutura, como um determinado princípio de atividade, sem necessidade de aprendizagem alguma, a todas as esferas restantes do pensamento e dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos.

Para a teoria sócio-histórica o ensino promove o desenvolvimento, mas não é qualquer aprendizagem que o promove. Para tanto, é necessário que haja “o estabelecimento de relações internas entre as funções psíquicas, convertidas em operações mentais, em conceitos e práticas” (MARTINS, 2015b, p. 286). Assim, é preciso que haja o domínio dos conceitos científicos que, uma vez internalizados, orientarão as análises do pensamento.

Outro ponto para análise do discurso de Elton (UFT) é a crítica realizada pelos professores a alguns autores, mas sem a devida explicação. Este tipo de ensino é apenas transmissão das interpretações do professor sobre determinada teoria, e não oportuniza o desenvolvimento do pensamento teórico nos alunos, que os habilitariam a elaborar as próprias críticas.

Com isso, retomamos nossa defesa pelo ensino de Psicologia da Educação pautado pela lógica dialética, com a apreensão das múltiplas determinações que historicamente constituíram as teorias psicológicas que vêm sendo utilizadas na educação. A partir desta compreensão, o

aluno será capaz de analisar criticamente a funcionalidade da ciência psicológica na educação em uma perspectiva mais ampla, que extrapole o âmbito do indivíduo, relacionando com o contexto social, político e econômico.

Logo, mais importante que apresentar as diversas teorias da Psicologia da Educação e seus conceitos é contextualizá-las, conduzindo o aluno a compreender a utilidade de cada uma nos diferentes momentos históricos e as condições de seu surgimento. Ademais, apreender os fundamentos epistemológicos, metodológicos e sociológicos que embasam as vertentes estudadas é fundamental para promover o desenvolvimento do pensamento teórico nos alunos formando novas estruturas de generalização.

A acadêmica Fabíola (UFT) é um exemplo de como este trabalho reflete nas análises teóricas que o aluno faz e como contribui para a internalização dos conceitos científicos. Ao ser questionada sobre a vertente teórica da Psicologia que considera trazer uma contribuição mais efetiva para a prática pedagógica, cita a Psicologia histórico-cultural, demonstrando conhecer seus fundamentos epistemológicos e metodológicos. Assim, ela explica:

[...] É como eu tinha dito antes, eu acho que ela olha o aluno... Porque, geralmente, as outras teorias, elas têm um olhar muito funcionalista de olhar o aluno... é muito determinista. Que olha o aluno e, inclusive, essas outras psicologias têm uma... um incentivo do positivismo. E a psicologia histórico cultural, o referencial tanto teórico, metodológico e epistemológico dela é o materialismo histórico-dialético e eu acredito que essa é uma das melhores teorias, senão a melhor, para poder compreender o processo de ensino-aprendizagem, de como se dá (FABÍOLA, UFT, informação oral).

Dos doze alunos entrevistados, sete citaram a teoria vigotskiana como a que mais os marcou, seja porque foi a mais discutida ou porque a consideravam com a maior contribuição para compreensão do processo pedagógico. Contudo, nem todos souberam explicá-la, argumentando que se recordavam de pouca coisa, como Letícia (USP) e Elton (UFT).

Face ao exposto, não nos surpreende que o **ensino de Psicologia tenha sido apontado como insuficiente ou inadequado** por seis alunos entrevistados. O acadêmico Elton (UFT), por exemplo, reconheceu lembrar pouco dos conteúdos abordados, pois as disciplinas foram ministradas no início do curso. Por isso, considera que elas deveriam estar melhor distribuídas na grade curricular, “mais para o meio, agora no final enquanto nós estávamos alunos muito alvoroçados na universidade” (ELTON, UFT, informação oral). Podemos inferir que o estar “alvoroçado” se refere à curiosidade estimulada pelo contato com as demais teorias pedagógicas, bem como com a prática profissional, experimentada por alguns em estágios.

A acadêmica Letícia (USP, informação oral), argumenta que não se sente confiante para utilizar os conhecimentos psicológicos adquiridos no curso em sua prática profissional, e sugere

que haja uma parceria entre Psicologia e Educação, que contribua para superar a superficialidade do ensino desta área:

Eu acho que a Psicologia pode trabalhar uma parceria, né? Com a área da Educação, porque não sei se você deu uma olhada na nossa grade, né? Se a gente for parar para pensar é pouco estudo que a gente tem nessa área, a não ser que a gente consiga, tenha tempo de fazer, uma optativa, de repente um trabalho nesse sentido. Mas eu não me sinto confiante de lidar com alguns temas que envolve mais Psicologia dentro da sala de aula. Então, eu acho que é importante fazer essa parceria.

Além disso, o aprofundamento teórico também foi apontado como insuficiente. A aluna Carla (USP, informação oral) relata que: “A gente não vê a Psicologia... como se diz, a gente não mergulha, né? Eu acredito que um ou dois semestres é muito pouco para entender qual é a Psicologia”. Somado a isso, a densidade teórica dos autores também foi considerada como entrave ao processo de aprendizagem dos conteúdos das disciplinas de Psicologia, como citado por Rita (USP, informação oral):

E eu lembro que foi um pouco difícil para mim conseguir entender porque é uma ideia que eu nunca tinha tido contato, e os três têm muito material. E você estudar os três em um semestre é um pouco pesado, porque existe muita coisa na Psicologia, né? 5 anos, você aprende um pouquinho em 6 meses, então é pouco.

Perante às queixas dos alunos acerca da insuficiência ou inadequação do ensino de Psicologia para apropriação dos conceitos científicos, cabe-nos analisar como caracterizam a Psicologia, quais os significados sociais que utilizam para tanto e, nesse sentido, desvelarmos os motivos pelos quais consideram-na importante na formação de professores.

Um das clássicas definições do senso comum acerca de **Psicologia é a de uma ciência que busca compreender a psique** (MARIO, UFT; SILVIA, USP) / **mente humanas** (GABRIELA, UFT; ELTON, UFT; RITA, USP), **ou o desenvolvimento do ser humano** (GABRIELA, UFT; RITA, USP), que foi utilizada por cinco sujeitos entrevistados.

De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (1999), existe uma diversidade de matrizes do pensamento psicológico, e a depender dos fundamentos epistemológicos destas, seu objeto de estudo varia, o que acaba dificultando sua conceituação. Os autores acreditam que, considerando este fato, pode-se afirmar que o que une todas as vertentes é o estudo do homem em suas mais variadas expressões, incluindo o comportamento, os sentimentos, as singularidades e o que compartilhamos em comum com os demais seres da nossa espécie, o que pode ser sintetizado no termo subjetividade.

A aluna Rita (USP, informação oral) trouxe uma definição próxima à acima citada:



Psicologia eu acredito que seja uma ciência que estuda a mente humana em todos os seus âmbitos, e ela meio que estuda o desenvolvimento, os comportamentos e é interessante para a gente entender nossas emoções e como o ser humano funciona, assim, né? [...] E eu acho que a Psicologia vem aí para isso, né? Para explicar que cada pessoa, né? Que é a questão da raiva, e tudo assim. Como as crianças reagem, as emoções e o desenvolvimento, é nesse sentido, mas é muito independente.

Sua análise acerca do conceito de Psicologia, que a compreende como o estudo da mente humana em todos os âmbitos, demonstra sua compreensão sobre a amplitude de ação desta área do saber. Outras definições foram mais limitadas, como por exemplo as que apontaram, fundamentalmente, o comportamento humano como sendo o objeto de estudo da Psicologia, realizadas por três acadêmicas entrevistadas (VIVIANE, UFT; KÁTIA, UFT; LETÍCIA, USP). Podemos inferir que os significados sociais que utilizam são fundamentados pela perspectiva comportamentalista ou behaviorista, como evidenciado no discurso de Letícia (USP, informação oral): “Psicologia é a ciência que estuda... o comportamento humano, através de, sei lá... de repente, estudos neurológicos ou entender os processos, né? No qual a mente da pessoa, sei lá, de alguma forma corresponde ao meio que tá inserido”.

A compreensão de que o comportamento humano, inclusive os pensamentos e as emoções, corresponde ao meio no qual o sujeito está inserido é proposta pela abordagem behaviorista, segundo a qual as consequências geradas por um comportamento o moldam. De acordo com Nunes e Silveira (2011), para a teoria comportamental de Skinner este processo ocorre em três níveis: o filogenético (o comportamento como produto da seleção natural, da evolução da espécie), o ontogenético (em função das necessidades e condicionamentos constituídos historicamente, anteriores ao indivíduo) e o cultural (determinado pelo que aprendeu em sua cultura a partir das contingências de reforçamento desta).

Apesar de nenhuma das três alunas entrevistadas terem se aprofundado em suas explicações acerca dos fundamentos epistemológicos que orientaram seus discursos sobre o que compreendem ser o objeto de estudo da Psicologia, foi possível identificar uma afinidade com a perspectiva acima apresentada. Além disso, observamos a utilização dos conceitos da teoria comportamental em outro momento da entrevista, como, por exemplo, quando a aluna Gabriela (UFT, informação oral) discorre sobre o processo de ensino e aprendizagem:

[...] Por exemplo, eu trabalho no berçário, como é que eu vou dizer para o meu aluno que ele está fazendo coisas certas e erradas? Como é que eu mudo a postura, que eles estão fazendo alguma coisa, se eu não recompenso. Eu recompenso ele como? Quando ele faz uma coisa certa eu falo, “muito bem, você fez uma coisa muito boa”, e quando eu vejo que ele está com dificuldade eu falo, “nós vamos trabalhar isso porque você precisa melhorar”. Aí eu falo, “você está achando que sua letrinha está bonita? E olha aquela letra de ontem, você fez muito melhor”. Então você vai recompensando ele, no estímulo e recompensa ou alguma coisa.

A compreensão de Gabriela (UFT) sobre a necessidade de recompensar um bom comportamento para reforçá-lo diz respeito ao conceito de contingências de reforçamento, da teoria behaviorista elaborada por Skinner. Este sistema pode ser resumido na fórmula S-R-S, que significa, segundo Campos (1976, p. 186) “uma sequência na qual uma resposta é seguida por um estímulo-reforço”. Assim, quando a criança é ensinada a escrever e emite uma resposta correta, ela é recompensada com um estímulo reforçador, como o elogio, por exemplo, para que a frequência do comportamento aumente.

Além dos já citados, outros significados sociais foram utilizados pelos alunos entrevistados para suas explicações acerca da função da ciência psicológica. Dois deles, que acreditamos estarem relacionados, foram: **auxiliar na compreensão das especificidades dos sujeitos** (MÁRIO, UFT; DIANA, UFT; ELTON, UFT; KÁTIA, UFT) e; **na resolução de conflitos/ problemas psíquicos** (DIANA, UFT; GABRIELA, UFT; KÁTIA, UFT; FABÍOLA, UFT; ELTON, UFT; LETÍCIA, USP). Isso porque ambas definições apontam para análises voltadas para a constituição do indivíduo. De acordo com Diana (UFT, informação oral):

[...] eu vejo que cada aluno tem uma especificidade, cada pessoa tem uma especificidade e eu acho que a psicologia te possibilita enxergar essas especificidades nos alunos, que cada um temos um jeito de ver o mundo, jeito de agir, de interpretar e lidar com as situações. E a psicologia nos permite ver essas nuances de cada um. E te permite ver como trabalhar com esses alunos, com essas pessoas, independentemente de ser na sala de aula ou não. Eu acho que a psicologia te permite enxergar uma forma de lidar com o ser humano.

A temática de constituição do sujeito em suas especificidades é objeto de estudo da Psicologia a partir de diversas orientações teórico-metodológicas. Como já discutimos em outro momento, para a perspectiva sócio-histórica, este processo ocorre através da atividade do ser humano para transformar a natureza e adequá-la às suas necessidades. Isso porque, o trabalho dos seres humanos é sempre mediado pelos signos da cultura e, assim sendo, exige que estes sejam internalizados para que se tornem instrumentos psicológicos que orientarão a sua atividade. O processo de internalização, portanto, resulta na transformação do próprio homem, pois promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, exclusivas dos seres humanos. Por isso, para esta perspectiva, a subjetividade humana é forjada pelo ato de trabalhar: através da transformação da realidade objetiva é capaz de criar um mundo subjetivo.

Deste modo, para que se apreenda as especificidades do sujeito é necessário conhecer as relações entre objetividade e subjetividade, como o social se torna individual. Podemos inferir, a partir da análise do discurso do aluno Elton (UFT), que seu entendimento acerca da formação do psiquismo humano se aproxima desta concepção. Isso porque para ele a Psicologia

auxilia na compreensão do ser humano e de como foram construídas suas especificidades na medida em que possibilita a análise histórica de suas relações com o ambiente:

Mas assim, psicologia para mim, seria... entender o próximo, buscar compreender as situações que envolvem, desde o ambiente escolar ao... No caso, por exemplo, a educação, a vivência mesmo nossa. Não digo só o estudo da mente ou o estudo do ser humano, mas é o estudo do ser humano em geral, a compreensão do ser humano [...] Mas a psicologia seria para mim isso. Buscar entender o ser humano e suas especificidades ao longo da vivência da vida [...] (ELTON, UFT, informação oral).

Logo, para Elton (UFT), o foco de estudo da Psicologia não se resume à mente do ser humano, descolado da realidade histórico-social, mas abarca o homem em sua totalidade. No entanto, como sabemos que algumas perspectivas mais tradicionais da Psicologia que apresentam explicações biologizantes, mecanicistas e idealistas para a constituição da subjetividade humana estão presentes nos cursos de formação de professores, alguns dos significados sociais utilizados pelos alunos podem estar associados a elas.

Foi o que identificamos na maioria das respostas inseridas na categoria que atribui à Psicologia a função de **auxiliar na investigação e resolução de conflitos/ problemas psíquicos**. É fato que investigar os conflitos e problemas psíquicos é parte das atribuições da Psicologia, contudo, de acordo com o fundamento teórico-metodológico utilizado para elaborar as explicações, os sentidos podem ser construídos a partir de um viés idealista, mecanicista ou biologizante.

Um exemplo é quando se associa os problemas de aprendizagem a questões emocionais da criança, deslocando o foco de análise do âmbito pedagógico e social para o individual, conforme realizado por Kátia (UFT, informação oral): “Porque muitos desses problemas estão associados às questões emocionais, né? Emocionais das crianças, então eu acredito que você entendendo e sabendo com quem você está lidando, você pode estimular a criança a aprender”.

A concepção segundo a qual as emoções prejudicam o processo de aprendizagem é um dos indicativos da psicologização das questões educacionais, fenômeno que vem sendo debatido por pelo menos três décadas por pesquisadoras da área de Psicologia Escolar (PATTO, 1984, 1990; COLLARES e MOYSÉS, 1994; SOUZA, 2010; MEIRA, 2009, 2012; MOYSÉS e COLLARES, 1992, 2010, 2013). Esse tipo de argumento para explicar o fracasso escolar acaba patologizando as dificuldades de aprendizagem e, não raro, vem acompanhado do discurso biologizante e medicalizante.

Um exemplo de como isso ocorre é quando se busca a compreensão dos motivos que levam ao fracasso escolar através de questões intrínsecas ao indivíduo e não no processo de aprendizagem como um todo:

Vendo no que o aluno... por que ele fracassou, tentando entender os motivos psicológicos que levaram ele a esse fracasso, qual é a realidade que ele vive, se ele tem algum déficit de atenção, se ele tem alguma necessidade especial, eu acho que a psicologia também permite isso. Eu acho que é tentar entender esse aluno, ver no que ele fracassou e o porquê, mas como (DIANA, UFT, informação oral).

Nota-se que, segundo Diana (UFT), a Psicologia permite conhecer as razões pelas quais o aluno fracassou através da investigação de questões psicológicas e patológicas, ainda que aponte a necessidade de se considerar a realidade na qual o aluno vive. Como sua definição de ciência psicológica é a de “estudo dos conflitos humanos”, “medos”, “anseios” e “necessidades”, processos internos e individuais, inferimos que os sentidos construídos a seu respeito são mediados pelas teorias idealistas tradicionais da Psicologia, historicamente hegemônicas.

Segundo Vigotski (2010) as funções psíquicas dos seres humanos são formadas a partir das relações sociais que estabelecem com o mundo exterior. Assim sendo, a análise da cultura e do momento histórico no qual os sujeitos se encontram são de fundamental importância para se apreender a constituição de seu psiquismo. O autor não deixa de considerar a base biológica que constitui os processos elementares, mas salienta que na medida em que a criança vai se relacionando com o mundo que a cerca e vai se apropriando da cultura, as funções psicológicas passam a ser cada vez mais determinadas pelo contexto sócio-histórico-cultural.

Por isso, acreditamos que para investigar os conflitos humanos (ainda que internos, como o medo, os anseios e as necessidades), deve-se partir da análise das condições de produção destes. Da mesma forma, o fracasso escolar deve ser analisado a partir de múltiplas determinações: sociais, históricas, políticas, psicológicas, institucionais e pedagógicas. A Psicologia, nesse contexto, tem como tarefa fundamental auxiliar no processo de compreensão das causas das dificuldades dos alunos, retirando o foco de análise dos indivíduos para o processo de escolarização como um todo, buscando soluções em conjunto com a equipe pedagógica.

Outra forma de psicologização das questões educacionais é atribuir à Psicologia o papel de auxiliar nas questões emocionais dos alunos resultantes das dificuldades no processo de escolarização, como a baixa autoestima, por exemplo:

Eu acho que quando a gente tem o caso de fracasso escolar, a criança fica com a autoestima muito baixa, aí começa a se sentir fracassada e acaba não percebendo que, na verdade, é uma consequência do processo, né? Que faz parte dela. Então, eu acho que quando a gente tem auxílio nesse sentido, de repente, a gente pode, sei lá, colocar mais confiança nessa criança e mostrar que ela pode utilizar o estudo como uma ferramenta de transformação. Que, às vezes, ela está inserida em um ambiente onde ela não tenha muito sucesso, essas dificuldades relacionadas à escolarização também podem deixá-la para baixo. Não sei, de repente a parceria de um psicólogo junto com

um professor, acaba de certa forma mudando tudo isso, principalmente se deixar perto de uma criança, quer dizer, é um tipo de questão que, enfim, a Psicologia pode, de alguma forma, ajudar, pensando em uma Educação Especial (LETÍCIA, USP, informação oral).

Seguindo a mesma lógica de justificar as dificuldades de aprendizagem pela ótica psicologizante e individualizante, a aluna Letícia (USP) aponta que estas resultam na baixa autoestima da criança e que o papel da Psicologia é auxiliar o professor no sentido de tornar a criança mais confiante. A ênfase nos processos psíquicos do educando, descolados da realidade histórico-social, é herança de uma concepção clínica de atuação do psicólogo na escola, que compreende a queixa escolar como reflexo de problemas emocionais do aluno.

Com isso, nota-se que os sentidos construídos acerca do papel da Psicologia no contexto educacional ainda estão, em muitos casos, atrelados ao modelo clínico de intervenção. Isso se deve, em parte, à história da Psicologia como profissão e sua inserção na educação no país, que ocorreu através de práticas fundamentadas pelos princípios higienistas e eugênicos, afinadas com o discurso médico e psicométrico (ANTUNES, 2001). Por outro lado, como verificamos em nossa pesquisa de mestrado (IPOLITO, 2012) a valorização da área clínica na formação do psicólogo, com ênfase nas práticas de psicodiagnóstico e psicoterapia, é outro fator que pode contribuir para tanto, pois estes profissionais, mesmo quando inseridos no ambiente escolar, continuam se identificando com a área da saúde e não da educação.

Ademais, a perspectiva clínica da Psicologia é afinada ideologicamente com o pensamento liberal que, como dito anteriormente, é dominante no atual momento histórico e, portanto, acaba mediando a construção de sentidos dos acadêmicos de Pedagogia acerca do papel da Psicologia enquanto auxiliar na compreensão das questões emocionais dos alunos. Este que possui como princípios o individualismo e a meritocracia, contribui para fundamentar concepções que localizam no indivíduo com dificuldades de aprendizagem a causa destas, sem considerar as múltiplas determinações que envolvem o processo educativo, como as de âmbito institucional, social, político, econômico, pedagógico e também psicológico, resultando em análises psicologizantes, individualizantes e biologizantes. Daí a função da Psicologia ser compreendida como a de auxiliar nas questões emocionais dos alunos e não no processo pedagógico como um todo.

Por isso, as concepções acerca da atuação clínica do psicólogo escolar ainda persistem. O aluno Elton (UFT, informação oral), por exemplo, quando questionado acerca das contribuições da Psicologia para o processo educativo, aponta que esta é importante na universidade para promover o acolhimento e orientação dos estudantes:

E a psicologia é importante pra isso, que a gente deveria ter alguém para nos acolhermos, nos orientarmos aqui dentro do ambiente na academia. Quando eu cheguei aqui na UFT, eu não sabia o que fazer, foi uma dificuldade. E os reflexos disso eu tive no quinto, sexto, sétimo período, eu tive umas dificuldades e aí sim eu fui pesquisar que aqui na UFT tinha um núcleo de psicologia, e eu fui atrás de psicólogos me orientar porque eu estava muito sem rumo, entendeu? E eu acho que assim, o papel da psicologia na educação é muito importante.

Observa-se, neste momento da entrevista, que o afeto que mobilizou a construção de seus sentidos pessoais acerca das contribuições da Psicologia para o processo educativo, abrangendo apenas a esfera individual (acolhimento e aconselhamento) e não considerando aquelas em âmbito institucional e pedagógico, foi produzido pela sua experiência como estudante, que necessitou de atendimento psicológico para lidar com suas emoções.

Além de Elton (UFT), a aluna Larissa (UFT, informação oral) também compreende a importância da Psicologia em uma perspectiva clínica, que tem como objeto de trabalho a subjetividade humana. Em suas palavras: “[...] é uma profissão como as outras, que busca ajudar as pessoas a se conhecerem a si próprio, seja no âmbito profissional, emocional, é uma profissão bastante importante, né?”

O auxílio no processo de autoconhecimento é outra forma de compreensão da ciência psicológica atrelada à área clínica. A técnica psicoterápica, que ficou amplamente conhecida, difundida principalmente por Sigmund Freud, foi desenvolvida também como ferramenta de autoconhecimento e pode ser uma das responsáveis por esta representação da Psicologia no senso comum. No entanto, esta não deve ser utilizada no contexto educacional, sob pena de psicologizar as questões educacionais, transferindo o foco de trabalho do aspecto pedagógico para o psicológico.

Em um curso de formação de professores, espera-se que os alunos considerem a **Psicologia como fundamento para compreensão do processo de ensino e aprendizagem**, o que foi indicado por seis sujeitos entrevistados. Isso porque, ela faz parte do rol das disciplinas que compõe os currículos dos cursos de Pedagogia pesquisados, e na maioria deles, ao menos duas delas são da área de Psicologia da Educação. Os conteúdos abordados, como vimos, tratam, de maneira geral, da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, bem como da discussão de diversos temas relacionados ao processo educativo.

O conhecimento das várias teorias da ciência psicológica que fundamentam as da educação foi apontado pela aluna Rita (USP, informação oral) como importante para “entender como as pessoas funcionam”, bem como “o processo de desenvolvimento” destas. Além disso, ela demonstrou compreender a diferença entre os objetos de estudo da Pedagogia e da Psicologia, ainda que acredite ser difícil dissociá-las, dado a sua intrínseca relação:

Porque na Pedagogia você aprende as metodologias, as formas de ensinar, o que é ser professor, mas você precisa entender o ser humano que está ali com você e a Psicologia vai te ajudar a entender na perspectiva de “ah, quando a criança está desenvolvendo”, em tal fase ela costuma agir de tal forma, e na fase seguinte ela vai conseguir superar esse tipo de desafio. Ou ela antes já passou por essas questões e talvez hoje ela tenha, sei lá, traumas, enfim. Então, você vai conseguir conhecer meio que o processo de formação do ser humano e isso te ajuda a agregar no seu trabalho, né? Então, às vezes, é uma criança que está com problema e você fica... talvez não seja eu que consiga trabalhar nessa parte porque essa criança tem uma outra questão que está atrapalhando ela. Então, você ter essa noção de que, tipo, existe uma coisa que está atrapalhando essa criança é importante (RITA, USP, informação oral).

Nota-se que os sentidos pessoais construídos por Rita (USP) sobre a importância da Psicologia são fundamentados pelos conceitos oferecidos, principalmente, pela teoria piagetiana de fases de desenvolvimento. Em outro momento da entrevista, ela confirma que considera Piaget o autor que mais contribuiu para compreensão dos processos de aprendizagem devido a sua teoria de estágios de desenvolvimento, que a capacita identificar quais elementos ela deve trabalhar com o aluno de acordo com o período em que se encontra.

Podemos inferir que a preferência de Rita (USP) pela vertente piagetiana vem de uma expectativa que os alunos, muitas vezes, possuem, de que as teorias ofereçam um receituário de como intervir em cada momento do desenvolvimento da criança. A aluna Carla (USP) também demonstrou ter essa compreensão ao afirmar que a Psicologia facilita o trabalho do professor, pois o instrumentaliza com os conhecimentos necessários para definir ou “enquadrar” os fenômenos do processo de aprendizagem: “[...] às vezes, é até facilitar um pouco o trabalho, porque, às vezes, a gente se vê em dificuldade de você dar nomes às coisas ou de você enquadrar. E não digo enquadrar em um sentido rígido da coisa, até porque tudo tem uma certa fluidez, né?” (CARLA, USP, informação oral).

Ainda que compreenda que os fenômenos que envolvem o processo educativo não ocorram de forma rígida e estanque, Carla (USP) espera ser capaz de classificá-los. Na contramão deste posicionamento, Mario (UFT) acredita que a Psicologia oferece os fundamentos que o auxiliam na compreensão de como ocorre o processo de ensino e de aprendizagem, visando a facilitar o aprendizado do aluno:

[...] a gente compreende a psicologia não uma coisa assim, um conhecimento que eu vou lá e vou me encaixar. Por exemplo, eu estou vendo um menino fazer um movimento repetitivo, eu vou falar, “ah, esse menino aqui ele tem que fazer somente dessa forma”, questão comportamentalista. Não, a gente tem que compreender que pode ser que ele desenvolva aquela habilidade com facilidade, mas, ao mesmo tempo, saber que com a psicologia eu posso não somente classificar ele, como aquele determinado aluno que sabe somente fazer aquilo, mas potencializar ele a crescer, a evoluir no aspecto, no sentido do processo educativo (MARIO, UFT, informação oral).

Sua ênfase na não classificação do aluno é coerente com a perspectiva epistemológica e metodológica que orienta suas análises, a saber: o materialismo histórico e dialético, que na Pedagogia tem sua principal expressão na teoria histórico-crítica e, na Psicologia, na sócio-histórica. Isso porque as discussões realizadas no âmbito da Psicologia Escolar crítica, fundamentada pela teoria marxista, têm como um de seus pressupostos o questionamento dos fenômenos considerados naturais, enfatizando o caráter processual, histórico e social destes. Logo, se as dificuldades de aprendizagem não são consideradas como intrínsecas à natureza do indivíduo, mas sim como resultado de múltiplos fatores que envolvem o processo educacional e a história do sujeito, também a avaliação psicológica deve ser compreendida de forma ampla, abarcando todo o processo educativo. Com isso, retira-se a necessidade de classificação do sujeito que não aprende como portador de determinado distúrbio ou déficit, pois compreende-se que este tipo de intervenção acaba gerando apenas sua rotulação, bem como patologizando suas dificuldades de aprendizagem.

A aluna Fabíola (UFT) demonstrou compreender o papel da Psicologia perante as dificuldades de aprendizagem dos alunos, segundo a perspectiva crítica acima apresentada, neste momento da entrevista, apesar de anteriormente tê-la associado à perspectiva clínica, como analisamos na seção anterior. Para ela:

[...] Eu acho que ela [a Psicologia] pode desvelar alguns mitos em relação à aprendizagem e ao próprio trabalho do docente, o próprio trabalho do professor, né? Por vezes quando é detectado alguma dificuldade de aprendizagem, a maioria dos professores falam que aquele problema é biológico, que aquela criança nasceu daquele jeito, e eu acho que olhando, por exemplo, a psicologia a partir do campo da psicologia histórico-cultural, por exemplo, a gente pode analisar que por exemplo, o aluno, como eu havia dito antes, ele é síntese de múltiplas determinações que acontecem ao redor dele. Então seria errôneo dizer que o aluno é daquele jeito porque ele nasceu assim ou porque aconteceu... mas no caso a psicologia ajuda o professor a desvelar essas coisas e observar que existem outros fatores que contribuem para não aprendizagem do aluno (FABÍOLA, UFT, informação oral).

Nesse sentido, desvendar mitos é questionar a naturalização do discurso ideológico que culpabiliza o aluno pelo seu próprio fracasso, através de explicações biologizantes e patologizantes. Isso ocorre, por exemplo, quando se atribui a causa das dificuldades de aprendizagem do aluno unicamente a questões orgânicas, deslocando o foco de análise dos fatores sociais e pedagógicos para o campo biológico. Assim, para Fabíola (UFT), quando um aluno apresenta dificuldades em aprender os conteúdos escolares, a Psicologia tem a função de auxiliar o professor nas análises das múltiplas determinações que compõe o fenômeno.



Deste modo, segundo Fabíola (UFT, informação oral), o que ocorre, muitas vezes, é a **patologização das dificuldades de aprendizagem**. Ao discorrer sobre os fatores que levam uma criança a ter problemas em aprender, enfatiza que este fenômeno é multideterminado:

Como eu havia dito. Eu acho que são multideterminações, podem ser biológicas, sociais, né? Eu acho que... eu penso que... por vezes, essa questão de que a criança já nasceu com aquilo, com determinado problema de aprendizagem e que, muitas das vezes, os professores acabam por patologizar a criança. Mas eu acho que existem múltiplas determinações para que ocorra esse não aprendizado.

Para ela, a patologização ocorre quando o professor: “[...] nomeia a dificuldade de aprendizado do aluno, colocando ele como se ele tivesse algum tipo, não sei se a palavra correta é falar doença” (FABÍOLA, UFT, informação oral). Ao analisarmos os discursos de duas entrevistadas sobre as causas que levam um aluno a não aprender os conteúdos escolares, identificamos esse tipo de concepção criticada por Fabíola (UFT).

Uma delas, Rita (USP, informação oral), atribui as dificuldades do processo de aprendizagem a possíveis causas cognitivas: “Eu acho que pode haver uma questão cognitiva que precisa ser trabalhada, eu acho que isso atrapalha para a questão do não aprendizado”. Conforme analisamos em outro momento, Rita (USP) utiliza os conceitos da teoria piagetiana para fundamentar as suas explicações, logo, podemos interpretar que a atribuição das causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos à fatores cognitivos pode estar relacionada à sua compreensão de que o desenvolvimento cognitivo é condição para que aprendizagem ocorra. Como discutimos no capítulo quatro, para Piaget (1972) a aprendizagem é um processo externo, que depende do surgimento de novas estruturas cognitivas e do aperfeiçoamento das antigas, ou seja, ela é explicada pelo desenvolvimento.

Já Letícia (USP, informação oral), apresenta como hipótese para as causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos os fatores neurológicos, com o exemplo do distúrbio disléxico: “[...] pode ser que ele tenha também algum tipo de questão neurológica. Estava estudando há pouco tempo a questão da dislexia, que nem eu estava te falando” (LETÍCIA, USP, informação oral).

Nota-se que os conceitos utilizados pelas alunas da USP em suas explicações sobre as causas das dificuldades de aprendizagem são compatíveis com a perspectiva piagetiana e com os estudos da neuropsicologia, e os utilizados pela acadêmica da UFT, com os da Psicologia Escolar crítica. Como apresentamos no quinto capítulo, a Universidade de São Paulo é o berço da vertente crítica em Psicologia Escolar, e os currículos de seus cursos de Pedagogia contém essas discussões. Das quatro alunas entrevistadas desta instituição, todas cursaram as disciplinas obrigatórias “Psicologia da Educação I – Teorias psicogenéticas e temáticas

educacionais contemporâneas”, que intenta abordar as três teorias consideradas “psicogenéticas”, problematizando temas contemporâneos relacionados aos processos cognitivos e desenvolvimentais, contemplando também o debate de diversas questões do campo educacional a partir da Psicologia Escolar crítica; e “A Constituição da Subjetividade: Infância e Adolescência”, que trata do processo de constituição da subjetividade com vistas a uma compreensão psicanalítica da infância e da adolescência. Três delas (LETÍCIA, USP; CARLA, USP; RITA, USP) cursaram a optativa “Práticas Escolares e discursos psicológicos: perspectivas críticas”, que objetiva oferecer uma visão geral a respeito dos debates contemporâneos envolvendo a interface Psicologia e Educação, segundo as diversas correntes psicológicas que efetuam críticas sobre a psicologização das ações escolares.

Diante deste quadro, nos surpreende que as duas alunas não utilizem os conceitos da abordagem crítica da Psicologia Escolar para suas explicações sobre o processo de aprendizagem, mas de uma teoria que não está proposta nos programas de disciplina da área de Psicologia da Educação, como a Neuropsicologia, ou que seja amplamente criticada pelos autores da vertente crítica da Psicologia Escolar, como a teoria piagetiana, que, como já discutimos, vem sendo indevidamente apropriada pelo discurso educacional.

Com isso, inferimos que os conceitos científicos relacionados à perspectiva crítica em Psicologia Escolar, elencados como conteúdos das disciplinas de Psicologia da Educação nos programas de disciplina dos cursos, apesar de transmitidos, não são devidamente apropriados, ou seja, seus significados não são apreendidos em toda sua complexidade, o que implica que não orientem as análises das alunas sobre os processos de aprendizagem. Nossa hipótese é que haja outras disciplinas na grade curricular, ministradas por Pedagogos, que tratam os processos de aprendizagem segundo as perspectivas cognitivista e da Neuropsicologia.

Como discutimos no capítulo terceiro, Luria (2001c, 1999), desenvolveu estudos na área de Neuropsicologia, enfatizando o caráter dialógico da relação cérebro-sociedade. Atualmente, a área de Neuropsicologia tem despertado grande interesse entre os educadores, porém em uma outra perspectiva, que associa as dificuldades de aprendizagem, por exemplo, a possíveis distúrbios neurológicos, que devem ser diagnosticados para tratamento, resultando em análises biologizantes e patologizantes. Em nossa pesquisa de mestrado pudemos apreender este fenômeno, através de entrevistas realizadas com professoras regentes de turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, com formação inicial em Pedagogia, nas quais relatam que buscavam especializações na área de Neuropsicopedagogia, visando a capacitá-las no processo de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem dos alunos, facilitando os encaminhamentos destes aos serviços de saúde mental do município (IPOLITO, 2012). Esses dados são

preocupantes, e nos sinalizam que a ênfase no estudo dos distúrbios e transtornos de aprendizagem, como imprescindível à atividade docente, e a valorização do diagnóstico psicológico no contexto escolar, conduz a uma patologização das dificuldades de aprendizagem.

Concordamos com Collares e Moysés (1994) que denunciam que:

A difusão acrítica e crescente de *patologias* que provocariam o fracasso escolar, de modo geral, *patologias* mal definidas, com critérios diagnósticos vagos e imprecisos, tem levado, de um lado, à rotulação de crianças absolutamente normais e, de outro, a uma desvalorização crescente do professor, cada vez menos apto a lidar com tantas *patologias* e *distúrbios* (COLLARES e MOYSÉS, 1994, p. 29. Grifos das autoras).

A valorização de teorias que associam a aprendizagem às condições biopsicológicas dos indivíduos na formação de professores, em detrimento de perspectivas críticas, é consoante com a ideologia neoliberal de educação. Isso porque, esta enfatiza a capacidade cognitiva dos sujeitos, na medida em que é mais importante no processo educativo o desenvolvimento desta através da aquisição das habilidades e competências necessárias para atuar na sociedade do conhecimento (como aprender a aprender) do que a internalização do conhecimento científico historicamente elaborado pela humanidade.

Apesar de algumas respostas dos alunos entrevistados estarem fundamentadas pelas concepções ideológicas biologizantes e patologizantes, seis deles demonstraram ter uma compreensão mais ampla, considerando **as múltiplas determinações do processo de aprendizagem**. Para Fabíola (UFT, informação oral), por exemplo, as dificuldades de aprendizagem são multideterminadas por fatores que podem ser sociais ou biológicos. Para Gabriela (UFT, informação oral), o professor não deve ser o único responsável pelo não aprendizado do aluno, pois outros problemas de ordem familiar, alimentar, ou alguma violência sofrida, podem impactar em sua aprendizagem. Elton (UFT, informação oral) ressalta a importância de se ter um professor capacitado, um bom plano de ensino da escola, além da participação da família e da comunidade, com um projeto que realmente funcione para que o processo educativo tenha êxito. Segundo ele, as dificuldades em aprender podem ser ocasionadas tanto por fatores sociais quanto biológicos, como as deficiências físicas, bem como pela falta de estímulo. Carla (USP, informação oral) elenca diversos fatores que considera necessários para que ocorra a aprendizagem de forma satisfatória:

[...] carteira confortável, um espaço limpo, material escolar, por que não um uniforme, né? [...] Uma merenda, porque muita criança não tem nem o que comer em casa, então toma café da manhã, almoça na escola e depois não come mais nada. Ela precisa de profissionais também que estejam preocupados com ela e com toda a comunidade, porque eu acho muito importante também isso entrar em consideração. Você notar

que os pais estão participando ou que não estão participando e o porquê isso acontece naquela comunidade. Então, a escola está preocupada com o entorno também, de fazer isso acontecer. E os políticos, né? Engajados para que a Educação não seja um plano de governo, ela seja efetiva. Que entra e saia governo, mas que ela continue sendo garantida.

Por outro lado, quando surgem as dificuldades no processo de aprender, Carla (USP, informação oral) considera que podem ser geradas por causas biológicas, como deficiências ou problemas cognitivos, mas também pelo contexto da criança ou devido ao método pedagógico:

Bom, às vezes pode ser alguma coisa de... não é problema a palavra, mas talvez alguma deficiência, algum problema cognitivo talvez. Mas também eu acredito o espaço em que ela está, que não permita uma aprendizagem. Então, talvez uma... um problema familiar, ou uma questão da própria escola de como se entende a aprendizagem e como isso é cobrado. Então, às vezes... o conteúdo mesmo escolar que é posto para aquela criança aprender e como isso é passado, essa metodologia. Então, talvez isso também possa impedir da criança de aprender.

Face ao exposto, inferimos que os conhecimentos relativos ao campo psicológico apreendidos por estes alunos os auxiliam no sentido de reconhecerem a necessidade de analisar os múltiplos fatores envolvidos no processo de aprendizagem que produzem o fracasso escolar. Ainda que tenham sido apontados muitos determinantes implicados no processo de aprender, a ênfase, muitas vezes, recai sobre um ou outro aspecto, os quais analisaremos a seguir.

Um destes aspectos indicados por cinco alunas, foram as **determinações materiais e infraestruturais**<sup>51</sup> para o processo de aprendizagem, os quais consideramos ter um inegável impacto neste. Diversos estudos nos últimos anos vêm procurando analisar a relação entre as condições materiais escolares e os resultados educacionais (BARROS-MENDES e GOMES, 2019; CAVALCANTE, 2014; SOARES e SÁTYRO, 2007). Um destes estudos, desenvolvido por Cavalcante (2014), objetivou entender a influência da infraestrutura escolar, considerada tanto em termos físicos como administrativos, na proficiência em matemática dos alunos de escolas públicas do Brasil fornecidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do ano de 2011. Seus resultados mostraram que o indicador de infraestrutura tem um impacto médio positivo e significativo para proficiência em matemática para todas as três séries analisadas (3º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio). Um dado importante levantado por esta pesquisa é que os melhores alunos traziam uma bagagem suficiente para que

---

<sup>51</sup> Utilizamos o conceito de infraestrutura proposto por Batista & Odellius (2006, p. 161): “[...] um conjunto de aspectos que servem de suporte para as atividades que caracterizam a dinâmica da instituição escolar e que informam sobre condições do trabalho que influenciam de forma mais ou menos direta o processo de ensino-aprendizagem. [...] Alguns dos aspectos da infra-estrutura dizem respeito às condições de trabalho propriamente ditas dos professores, as que influenciam indiretamente o processo de ensino-aprendizado; outros aspectos dizem respeito àqueles meios que permitem melhor conseguir o objetivo da escola que é ensinar e que os alunos realmente aprendam”.

a infraestrutura escolar não fosse algo tão impactante nos resultados educacionais. Isso nos indica que, a infraestrutura é algo relevante para a qualidade do ensino, mas não é a única determinante para tanto.

A aluna Carla (USP, informação oral), que considera as múltiplas determinações no processo de aprendizagem, apontou aspectos importantes relacionados às condições materiais de realização do ensino, como o espaço confortável, limpo, material escolar, uniforme e merenda. Entendemos que essas condições são básicas, são o mínimo necessário para que o ensino ocorra e, por sua via, são um direito do estudante.

Segundo relato da aluna Letícia (USP, informação oral), um dos maiores entraves ao processo educacional é o número de alunos por sala: “O que precisa, na minha concepção, diminuir o número de alunos por sala, eu acho que um professor, mesmo diminuindo, a gente está em 20, 30 alunos, eu ainda acho que uma pessoa para tomar conta disso, para se responsabilizar pelo aprendizado de todas as crianças é pouco”. Nota-se que, para ela o professor é o maior responsável pelo aprendizado dos alunos, e que as condições de seu trabalho precisam ser facilitadas.

Também para Viviane (UFT, informação oral) o número de alunos por sala é uma questão que dificulta o trabalho do professor:

E eu digo que o momento não é fácil porque as salas são superlotadas, os alunos é... com aquela energia toda, né? chegando com tudo, e fica bem difícil para o professor contornar a situação sendo ele sozinho em sala de aula e não tendo uma auxiliar, né? Então, não é fácil, porque tem idades e séries distorcidas das crianças, são crianças que são repetentes várias vezes e acabam passando para outra série, e isso só vai dificultando a vida acadêmica dele, né?

De acordo com Vigotski (1991), para que haja um bom ensino é necessário que o professor atue na zona de desenvolvimento iminente do aluno, ou seja, que se centre naquelas atividades que o educando está na iminência de conseguir realizar sozinho, mas que ainda necessita de auxílio de alguém mais experiente. Se cada aluno está em um nível de desenvolvimento real (este que é o ponto de partida do trabalho do professor), é evidente que o número reduzido de alunos por turma é fundamental para que seja viável o ensino que proporcione a internalização do conhecimento e, por sua vez, promova o desenvolvimento. No entanto, esta é uma realidade um pouco distante das escolas brasileiras que, com investimento inferior do que seria necessário para universalização da educação escolar no país, em muitos casos, superlotam as salas de aula, extrapolando o número de alunos matriculados por classe que é recomendado.

Com isso, não estamos afirmando a inviabilidade do ensino pautado pela lógica dialética, mas que é preciso lutar pelo direito da classe trabalhadora por uma educação de qualidade, que impulse o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para tanto, são necessárias políticas públicas de educação que garantam a infraestrutura, tanto material como organizacional, para sua realização.

Um outro ponto abordado pela aluna Diana (UFT, informação oral) relacionado à infraestrutura das escolas é a questão dos materiais didáticos necessários para o ensino:

Mas o que leva uma criança a não aprender alguma coisa eu acho que é a não existência... não sei se vontade, vontade também de materiais para que ela aprenda. Eu acho que uma criança cega, por exemplo. Eu acho que ela só não aprenderia se ela não tivesse os materiais necessários, por exemplo, livros em braile, alguma coisa assim. Só se a infraestrutura não fosse dada a ela, porque ela vai aprender de alguma coisa.

Para ela, os recursos materiais são condição fundamental para que haja o aprendizado, sem os quais este não ocorre. De fato, no caso de crianças com necessidades educativas especiais eles são bastante importantes no sentido de facilitar o trabalho pedagógico, mas não são imprescindíveis para que a criança aprenda algo. Isso porque toda criança é capaz de aprender e nesse processo o fundamental é a mediação do ensino, realizado pelo professor na educação escolar. Isso não significa que os materiais didáticos não sejam necessários, mas que estes não são o único fator determinante para que o aprendizado ocorra. Por outro lado, reconhecemos que eles são importantes ferramentas de apoio à atividade docente, promovendo melhores condições de trabalho.

Um outro aspecto enfatizado por cinco alunos como necessário para que ocorra o aprendizado é o **trabalho do professor e/ou da gestão escolar**. Para a perspectiva sócio-histórica, a mediação do trabalho docente no processo de aprendizagem é fundamental para que os conceitos científicos sejam internalizados e impulsionem o desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, a organização do trabalho educativo é central para que a educação escolar cumpra o seu papel de socializar os saberes elaborados e sistematizados pela humanidade.

Logo, o reconhecimento da importância do professor na organização do ensino para que o processo de aprendizagem tenha êxito está em consonância com a perspectiva epistemológica por nós adotada. No entanto, é necessário cautela ao atribuir ao docente toda a responsabilidade pelo aprendizado do aluno, como analisamos no discurso de Mário (UFT) na seção referente à temática “Educação e trabalho educativo”, e como sugere Rita (USP, informação oral), ao discorrer sobre as causas das dificuldades de aprendizagem dos discentes: “Então, eu acho que o não aprendizado é quando o professor não conseguiu fazer o seu trabalho. Tipo, realmente,

olhar e falar: essa criança precisa aprender isso, então, eu vou me desdobrar para conseguir fazer com que ela aprenda”.

Concordamos que a responsabilidade pela aprendizagem do aluno é do professor, em primeira instância, como apontou Mario (UFT, informação oral):

[...] então essa questão da aprendizagem recai sobre nossa responsabilidade enquanto professor. [...] E ao mesmo tempo, considerar o aluno. Pode ser que é algo complexo, no momento que ele está predisposto a aprender, no momento que não, e ao mesmo tempo a gente tem que ser flexível em compreender esse comportamento dele, que a gente tende a mecanizar as coisas. Não é assim que funciona, a gente está tratando de ser humano.

Isso porque é ele quem organiza o ensino de acordo com o nível de desenvolvimento iminente de cada educando, considerando suas potencialidades. Contudo, também é preciso compreender a dinâmica complexa da rede das múltiplas determinações implicadas no processo de aprendizagem para que a culpa pelo fracasso escolar, caso este ocorra, não recaia somente no docente, como pudemos inferir nas análises do discurso de Rita (USP) e de Mário (UFT), na seção anterior.

Para que o processo educativo cumpra sua função de transmissão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade é necessário que os profissionais envolvidos estejam qualificados para tanto, a fim de que este saber seja internalizado pelos alunos e se torne instrumento de seu pensamento, promovendo, assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isso pressupõe uma sólida formação teórico-prática, pois para organizar o ensino com os conteúdos adequados à zona de desenvolvimento iminente dos alunos é preciso conhecer mais do que a quem se tem o objetivo de ensinar (VIGOTSKI, 2004).

O trabalho pedagógico, nesse sentido, envolve dominar os conhecimentos científicos os quais se pretende ensinar, pois é a partir disso que o professor será capaz de organizar o contexto de ensino para que os alunos, por meio de sua atividade no meio social, apreendam o conteúdo proposto. Ser um bom docente, portanto, exige muito estudo e preparo, o que atualmente não tem sido valorizado em primazia. Como já discutimos neste capítulo, o que se espera de um professor, no contexto atual, é que ele possua a habilidade de despertar no aluno o gosto pela pesquisa, que o torne capaz de aprender a aprender, e para isso não é necessário uma sólida formação acadêmica (DUARTE, 2006).

A aluna Gabriela (UFT, informação oral) acredita que para que a criança tenha uma aprendizagem efetiva na escola é necessário o trabalho do professor, que deve elaborar aulas diversificadas, que despertem o interesse dos alunos: “[...] Eu acho assim, que eu preciso estar todo dia... se renovar, não só aquela coisa, mesma coisa todo dia. Criança não gosta daquela

coisa certinha, todo mês um mesmo estilo... então de vez em quando você sair da rotina, fazer uma coisa diferente”. Deste modo, quando há dificuldades em aprender, ela as atribui ao desinteresse da própria criança e à forma de ensinar do professor: “[...] Algumas vezes desinteresse, também é uma das coisas. E outra a maneira... o jeito que o professor aborda. Nem sempre você consegue com a mesma abordagem pegar todos os alunos”.

Para o aluno Elton (UFT, informação oral), para que a criança tenha uma aprendizagem efetiva na escola, além de “um bom plano de ensino”, “participação da família [...] da comunidade”, bem como de “um projeto que realmente funcione”, é fundamental que haja “um bom professor, bons professores que saibam lidar com os alunos, os estudantes no caso”. Entendemos que, “ser um bom professor” pode ter muitos significados. Podemos inferir que, no caso de Elton (UFT), em que atribui essa característica a “saber lidar com os alunos”, possui o significado de ter a habilidade de compreender o universo subjetivo dos discentes, com as especificidades de cada um, com seus comportamentos.

Já para Larissa (UFT, informação oral), um dos múltiplos fatores que determinam o processo de aprendizagem é o acolhimento dos profissionais de educação: “[...] além do acompanhamento dos pais, da família, também precisa do acolhimento dos profissionais de educação que trabalham com essas crianças e estão envolvidos em todo o processo de educação”. Para ela, o que leva uma criança a não aprender os conteúdos escolares é a falta de participação da família, bem como:

[...] a falta de interesse por parte da gestão escolar, de estar colaborando com o aprendizado dessa criança. Porque cada criança tem seu jeito de chamar atenção. Então a criança arteira, e a gestão apenas diz, “ah, é danado, nem vou ajudar nem nada, já vai reprovar e tudo”. [...] Então se ela já deixa para lá: “esse menino é danado”, vai tirando o interesse da criança aprender e ela não vai tendo aquela vontade de estudar. Vai para a escola por estar. Eu acho que isso causa muito (LARISSA, UFT, informação oral).

Segundo análises de Libâneo (2012), no Brasil, formaram-se dois tipos de escola a partir das reformas neoliberais para a educação: uma voltada para o conhecimento científico, para a aprendizagem e para as novas tecnologias, destinada aos filhos da elite; e outra assentada na concepção assistencial de acolhimento e integração social, voltada às crianças das camadas mais pobres da sociedade. Assim, compreendemos que a concepção segundo a qual o mais importante no processo de aprendizagem é o acolhimento e não a transmissão de conhecimento (e tudo que é necessário para tanto), tem suas raízes nas propostas neoliberais de construção de uma nova escola, caracterizada, segundo Libâneo (2012, p.17): “[...] como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social”. Para o autor:



Com apoio em premissas pedagógicas humanitárias, concebeu-se uma escola que primasse, antes de tudo, pela consideração das diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem e das diferenças sociais e culturais, pela flexibilização das práticas de avaliação escolar e pelo clima de convivência – tudo em nome da intitulada educação inclusiva (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

A ênfase nos aspectos psicológicos e nas diferenças individuais, como inferimos nas análises dos discursos de Elton (UFT) e Larissa (UFT) é coerente com a perspectiva ideológica das Pedagogias do aprender a aprender, como vimos ao longo deste capítulo. Vale ressaltar que essas são propostas para as escolas públicas e, portanto, para as camadas mais pobres da sociedade. Assim, revestidas de um discurso aparentemente humanista, as políticas públicas de educação neoliberais acabam contribuindo para manutenção do processo de exclusão, na medida em que “o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Um outro fenômeno bastante recorrente no contexto educacional é a **atribuição à família da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar das crianças**, que foi enfatizado por sete alunos, dentre os múltiplos fatores por eles apontados como impactantes para o processo de aprendizagem. Com efeito, os estudos sobre a relação família-escola (NOBREGA e LENARDÃO, 2008; POLONIA e DESSEN, 2005; CARVALHO, 2000) vêm apontando a importância da participação da família nas atividades escolares dos alunos para promover o melhor desempenho acadêmico destes.

Contudo, é necessário cautela ao atribuir à família o papel central na aquisição dos saberes escolares. Isso porque, corre-se o risco de depositar nela a responsabilidade por um tipo de educação que, de fato, deve ser oferecido pela escola, negando, desta forma, a especificidade da educação escolar e desvalorizando o docente enquanto profissional. Outro ponto é não considerar as mudanças na forma de organização familiar, distantes do tipo ideal de família burguesa, composta por um pai que sustenta economicamente o núcleo familiar e uma mãe que possui tempo livre para acompanhar as atividades escolares dos filhos (CARVALHO, 2000).

Entendemos, assim como Polonia e Dessen (2005, p. 304), que a função da família é a de: “[...] socialização da criança, isto é, sua inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola”. Já à escola cabe a transmissão e socialização dos saberes sistematizados, historicamente elaborados pela humanidade, contribuindo para o desenvolvimento humano na medida em que esse conhecimento é internalizado pelos sujeitos (SAVIANI, 2005).

Segundo Carvalho (2000), as políticas neoliberais para educação têm enfatizado a necessidade de articulação família-escola para um melhor aproveitamento do aluno e sucesso escolar, bem como pela eficiência e eficácia da escola. No entanto, a autora aponta que essas podem acentuar as desigualdades de classe ao invés de contribuírem para o incremento da qualidade da educação pública, pois:

Ao atribuir à família a obrigação de propiciar o desenvolvimento acadêmico das crianças, criando um ambiente educativo doméstico alinhado ao currículo escolar, omitindo as diferenças de capital econômico, social e cultural (Bourdieu, 1987) entre os diversos grupos sociais que se traduzem em vantagem ou desvantagem escolar, tal política poderá acentuar as desigualdades de aprendizagem e resultados escolares, culpando perversamente os pais e mães pelo fracasso escolar. Ao mesmo tempo, ao sobrepor o currículo escolar às práticas educativas domésticas e ao privilegiar um estilo particular de exercício da paternidade/maternidade, poderá enfraquecer a autonomia da família e a liberdade dos pais e mães. Poderá, ainda, ameaçar a pluralidade cultural ao impor a uniformidade cultural para além dos muros da escola pública, penetrando no reduto da vida privada (CARVALHO, 2000, p.149-150).

Entendemos que a participação da família no processo educativo das crianças é importante, mas também é necessário que a escola tenha clareza de seu papel para que não exija das famílias algo que extrapole suas competências e vá além de sua capacidade. Também é fundamental que os profissionais de educação compreendam que as desigualdades de classe não são impeditivas para que o aluno aprenda. Essa concepção, que é derivada das teorias da carência cultural, como demonstrou Patto (1990) em sua pesquisa sobre o fracasso escolar, já exerceu bastante influência no olhar de alguns profissionais de educação sobre a criança da escola pública, atribuindo seus problemas com o processo de aprendizagem ao fato de suas famílias serem pobres e desestruturadas. Apesar de atualmente já haver uma crítica consolidada a essa perspectiva, nota-se que ainda há dificuldades entre os profissionais de educação em compreender as diferentes formações familiares, que fogem do ideal burguês, e integrá-las ao cotidiano escolar.

Em nossas análises, verificamos que os acadêmicos entrevistados reconhecem a relevância da família para o processo de desenvolvimento humano, enfatizando a necessidade de sua participação na educação escolar das crianças para que estas obtenham êxito. Conforme Rita (USP, informação oral), a educação “vem de casa”:

Então, eu acredito que de onde a criança vem influencia muito em como ela é na escola. Então, se ela tem acesso a uma alimentação adequada, uma certa saúde emocional ali, que é proporcionada pela família, tudo isso influencia bastante para que a criança consiga chegar na escola de maneira mais confiante, mais confortável, que ela entenda o sentido da escola também, né? Porque, às vezes, quando a família não dá essa importância, a criança se sente um pouco, assim... sem saber o que ela está fazendo ali, para que serve a escola. [...] Então, a relação que tem com os pais, a importância que os pais dão para essa criança, a questão emocional dela também, a

saúde. Então, essas coisas. Eu acho que pode contribuir, se elas não estiverem sendo atendidas, a criança pode ter dificuldade para aprender.

Como primeira agência educativa e socializadora, é dever da família, juntamente com a sociedade e com o Estado, prover as condições básicas de existência para a criança, como alimentação, saúde, educação, lazer, entre outros, como preconiza o artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Partindo deste entendimento, Rita (USP, informação oral) vai além e atribui à família o papel de referência afetiva da criança, considerando-a como condição para seu desenvolvimento posterior.

Segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010), o enfoque que responsabiliza a família pela formação psicológica da criança acaba desqualificando aquela quando o rendimento escolar desta não alcança os resultados esperados. É o que constatamos nas análises de conteúdo do discurso de Letícia (USP, informação oral), que ao ser questionada sobre os fatores que levam uma criança a não aprender os conteúdos escolares, afirma que este se deve à “falta de incentivo dentro de casa”. Também para Larissa (UFT, informação oral) a “falta de participação com a família” é a principal responsável pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos, pois segundo ela: “se a criança tem esse problema na escola eu creio que já vem da família”. Sob o mesmo viés, Fabíola (UFT, informação oral) acredita que a influência da família se sobrepõe a da educação escolar no processo de aprendizagem da criança: “[...] Por exemplo, eu acho que se tiver acontecendo alguma coisa, por exemplo, na família do aluno, apesar de ele ter toda aquela instrumentalização na escola, eu acho que isso, por exemplo, pode prejudicar ele na trajetória escolar dele”.

Com isso, inferimos que a compreensão de Letícia (USP), Larissa (UFT) e Fabíola (UFT) acerca das determinações psicológicas advindas da estrutura familiar como sendo as principais responsáveis pelo fracasso escolar, acaba gerando a crença da incapacidade da família de educar os filhos, e como consequência, a necessidade da escola auxiliar nesta tarefa, inclusive no campo da moral (OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2010).

É o que indica a aluna Gabriela (UFT, informação oral) ao discorrer sobre o trabalho da escola, que vem assumindo cada vez mais o papel de ensinar o que antes era atribuição da família:

[...] e está tão difícil a questão familiar, a escola de certo modo faz alguns papéis de família, a gente conduz, a gente ensina. A gente não ensina só a cuidar do corpo, como cuidar da parte sexual, proteger o seu corpo. Como é que eu vou tratar de uma criança que foi abusada aqui na escola pública duas vezes, a gente conduz. Esse ano vou falar da sexualidade, vou falar da importância do corpo, de se proteger, de se guardar. Até sentar a gente tem que ensinar hoje em dia porque é uma coisa que a família é que ensinava, a criança não podia nem... A gente trabalha num berçário de família rica, e

as crianças, eu falo, gente, não é questão de família, questão de dinheiro, é questão cultural.

Evidencia-se no discurso de Gabriela (UFT) a crença da desqualificação da família atual para prover a educação das crianças que, segundo ela, não é determinada pela classe social, mas pela cultura. Com isso, inferimos que ela possui uma concepção acerca de um modelo familiar ideal, que opere segundo os objetivos da instituição escolar e que, como as famílias reais se afastam desse modelo, considera que seja necessária a intervenção da escola para assumir a sua tarefa.

A aluna Viviane (UFT, informação oral) enfatiza a importância da participação da família, mesmo compreendendo que a necessidade imposta pelo modo de produção capitalista reordenou a organização familiar, conduzindo a mulher ao mercado de trabalho e retirando o tempo que ela dedicava à educação das crianças: “[...] Mas eu acredito que a aproximação da família, ela é tudo. Embora muitas mães trabalham, mas eu acredito que os pais devem achar um tempinho para ir na escola, conversar com o professor e ser um valor ativo para um educando”.

Nota-se que, para Viviane (UFT), a responsabilidade de procurar a escola é da família e não o contrário. Concordamos com Oliveira e Marinho-Araújo (2010) para quem a iniciativa para a construção de uma relação mais harmoniosa entre família e escola deve partir desta e de seus profissionais, que possuem uma formação específica para tanto. As autoras alertam que esta relação, no entanto, não deve se basear apenas na função de orientação aos pais de como ensinar seus filhos, tal qual tem sido realizado pelas escolas.

Além da responsabilidade da família, apontada como um dos múltiplos fatores que impactam no processo de aprendizagem, também o **ambiente** foi indicado por cinco acadêmicos como um dos determinantes que influenciam neste, assim como na própria constituição dos sujeitos. A aluna Gabriela (UFT, informação oral) aponta que, uma das principais contribuições da Psicologia para sua formação acadêmica foi instrumentalizá-la com o conhecimento necessário para reconhecer o quanto o contexto é potente para reprimir ou oprimir alguns aspectos: “[...] E assim, foi através da psicologia que eu entendi que o meio é uma das coisas que mais conduz a oprimir ou reprimir algumas coisas”. Ela exemplifica com o caso de um aluno que possuía dificuldades de se expressar e, conseqüentemente de aprender:

[...] Por exemplo, nessa mesma turma tem um aluno de 15 anos e ele não conseguia aprender direito. Ele fala, “eu amo quando você me dá aula porque com você eu consigo falar, porque eu não consigo falar com meu professor por causa da vergonha”. E eu falo assim, “mas por que assim?”, “a minha casa, eu quase não falo na minha casa, eles acham que eu sou mudo”. Então assim, o meio também algumas vezes dificulta o aluno a não entender (GABRIELA, UFT, informação oral).

Sua compreensão acerca das determinações do contexto em que a criança está inserida e das relações que estabelece neste para facilitar ou dificultar o aprendizado vai ao encontro dos fundamentos da Psicologia Comportamental, como já analisamos em outro momento. Os conceitos que Gabriela (UFT) utiliza para elaborar seu discurso estão, em grande parte, relacionados a esta teoria, como fica evidente em mais um trecho de sua entrevista, quando discorre sobre sua compreensão acerca de como ocorre a aprendizagem:

[...] Tem aluno que aprende com o método tradicional, tem aluno que precisa sair do convencional. Que é coisa moderna que precisa de um aparato tecnológico, então vai de cada especialista... vai do ambiente, porque os estímulos de cada um, muda conforme... como tive a convivência social, se eu tive convivência com leitura e escrita antes, se meus pais leem para mim ou não (GABRIELA, UFT, informação oral).

De acordo com Melo e Serejo (2009), as pesquisas em Análise do Comportamento contribuem para compreensão do processo de aquisição de leitura e escrita, podendo ainda serem utilizadas como referencial para intervenção em casos de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. A partir desses pressupostos, os problemas de aprendizagem são considerados, inicialmente, como parte de uma contingência de três termos, indicando a necessidade de identificar as situações antecedentes, ou estímulos, perante os quais a situação a ser analisada ocorre, e o efeito que tais comportamentos produzem nas demais pessoas e no ambiente físico.

Deste modo, a ênfase nos estímulos necessários para o aprendizado e na análise da história de aprendizagem do sujeito remete aos fundamentos da teoria comportamental, explicada pelo aluno Mario (UFT, informação oral), segundo suas interpretações:

E a questão do behaviorismo, que é o comportamentalismo, é muito interessante porque ele vai frisar a questão do ambiente, em que você tem que propiciar um ambiente cheio de possibilidades para que esse aluno... que o ambiente vai afetar o comportamento desse aluno, e que através do comportamento e às vezes a repetição, esse aluno vai conseguir desenvolver uma certa habilidade. Mas isso para mim, na minha concepção, é cortar as asas do aluno e impossibilitar ele.

Nota-se a utilização de conceitos da teoria comportamental por Mario (UFT) para construção de seus sentidos pessoais acerca da relação do ambiente com o processo de aprendizagem do aluno. Apesar de criticar a utilização do recurso de **repetição** no processo pedagógico para o desenvolvimento de habilidades nos alunos, o qual associa à teoria comportamental, argumentando que isso seria “cortar as asas do aluno e impossibilitar ele”, em outro momento da entrevista, em que relata sua história de vida, defende a eficácia dessa técnica:

[...] uma concepção minha e de experiência, a questão da aprendizagem. Na aprendizagem foi muito isso, repetição. E às vezes dá certo. Não que assim... talvez teria outras coisas mais interessantes para desenvolver, mas na minha infância, talvez aquelas pessoas que não tinham esse conhecimento, a única solução seria essa, repetição. E graças a Deus a gente tem aprendido algumas coisas através da repetição (MARIO, UFT, informação oral).

Segundo seu relato, a utilização da técnica de repetição como recurso pedagógico foi funcional para seu processo de aprendizagem, ainda que acredite haver outros métodos mais eficazes. De acordo com sua história de vida e com as experiências que teve em relação ao uso da repetição para aprender, essa técnica faz parte da composição de seus sentidos sobre o processo de aprendizagem, ainda que demonstre ter conhecimento sobre as críticas acerca da sua utilização no processo pedagógico.

Se analisarmos a utilização da técnica de repetição no processo pedagógico a partir dos fundamentos teóricos vigotskianos, podemos compreender que, de fato, não é adequada, pois ao repetir um conceito, a criança não necessariamente se apropria dele, mas apenas o assimila. Para a Psicologia sócio-histórica, fundamento do campo psicológico da Pedagogia histórico-crítica, perspectiva indicada por Mário (UFT) como sendo seu principal referencial teórico, o aprendizado ocorre quando há internalização dos signos culturais, promovendo uma reestruturação da atividade psíquica do sujeito, processo que não ocorre de forma mecânica e tampouco por mera repetição. Quando as crianças pequenas repetem uma palavra nova, esta, inicialmente, não possui sentido para elas, pois ainda não apreenderam seu significado. Na medida em que internalizam o significado da palavra através do intercâmbio ativo com o meio sociocultural e ela se torna instrumento de seu pensamento, a palavra com significado passa a orientar sua atividade no mundo. Ou seja, é um processo ativo que não ocorre por simples assimilação, mas por apropriação dos signos culturais, que uma vez internalizados, promovem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, em um movimento que caminha do intersíquico para o intrapsíquico.

Deste modo, evidencia-se o papel do contexto sociocultural para a teoria vigotskiana: ao internalizar os signos produzidos culturalmente, há uma reestruturação psíquica que promove o desenvolvimento de funções psicológicas tipicamente humanas. Ou seja: somos produtos de um meio que produzimos. Logo, para compreendermos o processo de aprendizagem segundo esta perspectiva, é fundamental a análise do contexto histórico e social do sujeito que aprende. A aluna Letícia (USP, informação oral) reconhece a importância atribuída pela teoria de Vigotski às condições contextuais do aluno para compreensão de como ele aprende:

Como ela explica o aprendizado? Vou tentar. Não sei se eu estou certa, não sei se eu estou lembrando bem disso, mas eu acho que o Vigotski levava muito em consideração o meio do aluno, do que ele está inserido. Então eu acredito que quando a gente quer – esse aprendizado, você falou? – de alguma forma que ocorra o aprendizado, a gente tem que levar em consideração aquilo que o aluno sabe dentro da realidade dele, mostrar para ele como ele pode aplicar aquilo no meio que ele está inserido. Eu acho que é a primeira etapa, por assim dizer.

De fato, para a perspectiva sócio-histórica, os contextos social, histórico e cultural da criança são determinantes para formação de sua estrutura psicológica. Contudo, essas determinações não ocorrem de forma mecânica, direta, mas mediadas pelas relações sociais e culturais. Além disso, esta materialidade da qual o sujeito faz parte deve ser compreendida em unidade com sua mente e corpo, não sendo possível a sua análise em separado. Por isso, para compreendermos os processos psicológicos, faz-se mister a apreensão das determinações materiais que dialeticamente os constitui.

Para Fabíola (UFT, informação oral):

[...] se o aluno está passando por alguma questão no seu meio... no meio em que ele convive, eu acho que isso acaba por influenciar a aprendizagem. É fundamental que a criança esteja no espaço que possa... que estimule a aprendizagem, um professor bem capacitado, materiais pedagógicos que influenciem, mas também eu acho que o meio também influencia na aprendizagem do aluno.

Evidente que o contexto do qual a criança faz parte exerce influência sobre seu processo de aprendizagem. No entanto, não se deve atribuir a ele toda a responsabilidade por este, sob pena de cairmos em um determinismo ambientalista. Deste modo, o foco de análise deve ser a situação social de desenvolvimento, ou seja, a relação da criança com seu ambiente. Conforme Elton (UFT, informação oral):

[...] buscar entender o aluno quando desde criança no ambiente, porque ali cada um tem uma vivência que traz da sua família, seu ambiente familiar, da comunidade, enfim. E o professor neste caso, eu acho que seria sim junto com meu contexto escolar, claro, buscar entender, e... pode ser o que se passa com o aluno, basicamente isso sim, mas por meio da família, da comunidade.

Inferimos que para Elton (UFT) a compreensão dos processos de aprendizagem deve ser buscada por meio de análises das relações da criança com o meio em que se desenvolveu (família e comunidade), e na escola a partir do contexto escolar, o que está em consonância com os pressupostos teóricos da Psicologia sócio-histórica. Desta maneira, o foco de análise é nas relações do educando com seu ambiente, ou seja, na sua situação social de desenvolvimento.

Assim, verificamos que os sentidos construídos pelos acadêmicos acerca do ambiente como um dos múltiplos fatores que impactam no processo de aprendizagem são elaborados a partir de significados sociais diversos, fundamentados tanto por perspectivas ambientalistas

quanto materialistas históricas e dialéticas. Como vimos, para a teoria sócio-histórica, o contexto sociocultural no qual o sujeito está inserido e atua é determinante para o desenvolvimento de seu psiquismo, aqui compreendido como “imagem subjetiva do mundo objetivo, ou seja, como reflexo psíquico da realidade” (MARTINS, 2015, p. 28). Contudo, é importante salientar que:

[...] a imagem subjetiva não é uma cópia mecânica do real, não se institui unilateralmente no contato imediato com dado objeto, produzindo-se na relação ativa entre sujeito e objeto. Por isso, a consciência não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, mas apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo (ILIEÉNKOV, 1977; KOPNIN, 1978 apud MARTINS, 2015, p. 29).

Com isso, evidencia-se a unidade entre realidade material e ideal na gênese de constituição do psiquismo humano. Na medida em que o sujeito atua no mundo objetivo, se apropriando dos signos da cultura, internaliza a realidade externa, transformando processos intersíquicos em intrapsíquicos. Por isso, para compreender o processo de aprendizagem é fundamental a análise do contexto sócio-cultural do sujeito e das relações que estabelece com os outros seres de sua cultura, pois é a partir de sua atividade para se apropriar da realidade objetiva, em um intercâmbio ativo com o meio e com seus pares, que ele ocorre.

Em nossas análises verificamos que dois dos sujeitos entrevistados se referiram ao **processo de internalização** em suas explicações sobre o que compreendem por aprendizagem. Para o aluno Mario (UFT, informação oral) o sujeito aprende quando internaliza o conhecimento e, deste modo, se torna capaz de praticar o que aprendeu:

[...] No momento em que a pessoa consegue internalizar, no sentido que ela consegue aplicar aquilo o que ela de fato consegue... quando ela consegue internalizar, ou seja, quando ela consegue entender aquilo o que ela aprendeu, ela consegue praticar, consegue fazer aquilo um uso seu. E o que é interessante? Quando uma pessoa consegue aprender uma coisa, geralmente ela consegue moldar de uma forma que seja para ela, entendeu? Ou seja, deixa de reproduzir aquilo o que ela aprender.

Evidencia-se nas análises de seu discurso a relação entre internalização e atividade prática. Ou seja, quando há a internalização de conceitos eles passam a orientar as ações do sujeito no mundo, reestruturando sua atividade psíquica. Inferimos que para Mario (UFT) esse processo envolve transformação dos signos internalizados a partir da singularidade do sujeito, o que nos remete à constituição dos sentidos pessoais.

De acordo com Leontiev (2004) o sentido está relacionado à atividade, é o que mobiliza os sujeitos em diferentes direções. Por isso, ainda que o significado social compartilhado pelo grupo acerca de um fenômeno seja o mesmo, ao internalizá-lo cada pessoa irá se comportar de uma forma diferente diante dele.



A acadêmica Diana (UFT, informação oral) também se referiu ao processo de internalização em suas explicações sobre como ocorre o aprendizado:

Quando eu internalizo, quando eu consigo... Porque assim, a gente tem quando você aprende e quando você só coleta informações. Essas informações você pode usar hoje, amanhã, daqui uns dois meses, mas você não internalizou, você não carregou para si, não trouxe para a sua realidade. O aprendizado, não, o aprendizado você consegue... daqui não sei quantos anos você consegue trazer aquilo de volta, você consegue relacionar com alguma coisa do seu cotidiano porque você trouxe para si, você colocou a sua realidade naquilo.

Para Diana (UFT), internalizar é trazer o conhecimento apreendido para sua realidade, relacionando-o com o seu cotidiano e sendo capaz de utilizá-lo após um longo período. Com isso, inferimos que, para ela, ao se apropriar do conhecimento através do processo de internalização, ele se torna instrumento do pensamento e passa a orientar a atividade do sujeito, o que não ocorre quando há apenas “coleta de informações”, pois cai no esquecimento.

Como já discutimos em outro momento, a internalização de conceitos científicos realizada através da educação escolar, tem o papel de impulsionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como o pensamento, a linguagem, a atenção, a imaginação e a memória. Esse processo ocorre na medida em que, ao apreender os conceitos científicos, o aluno desenvolve as capacidades e habilidades relacionadas a eles, incluindo a memória, o que permite que o conceito internalizado seja lembrado e utilizado posteriormente. Logo, o objetivo do ensino escolar é “impulsionar o desenvolvimento das competências cognitivas mediante a formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico” (LIBÂNEO, 2004, p.6).

Tanto Mario (UFT) quanto Diana (UFT) apontaram a **aplicação do conhecimento na prática** como sendo expressão do êxito no processo de aprendizagem, o que também foi indicado por mais duas alunas entrevistadas (SILVIA, USP; LETÍCIA, USP). Assim, para a aluna Silvia (USP, informação oral) o aprendizado ocorre: “quando a gente consegue utilizar o que a gente aprendeu em outras situações, em outros momentos”. Também para Letícia (USP, informação oral) o aprendizado está relacionado à aplicação do conhecimento na prática: “Eu considero que o aprendizado ocorra quando eu sei usar aquilo o que eu aprendi e eu vejo sentido naquilo que eu consigo aplicar”.

De fato, quando há apropriação dos conceitos e estes são internalizados, se tornam instrumentos de atuação na realidade, possibilitando a resolução de problemas, traçando estratégias de ação, além de desenvolver a capacidade de autorregulação do comportamento. No entanto, nem sempre a valorização da aplicação da teoria à prática pela educação escolar tem sido compreendida como expressão de desenvolvimento do pensamento teórico do educando. As teorias pedagógicas contemporâneas sob um viés pragmatista, têm enfatizado o

caráter utilitarista do conhecimento, que deve ser disponibilizado segundo as demandas do mercado. Com isso, a educação escolar perde sua função primordial de desenvolver no aluno o pensamento teórico, conceitual, já que o saber por ela socializado passa a ser fragmentado, superficial. Por isso, alguns sentidos pessoais acerca da aprendizagem, que a relacionam com a aplicação da teoria à prática, podem estar associados aos significados sociais ideológicos.

Nesse sentido, reiteramos que, a aprendizagem realizada no contexto escolar, sendo uma ação mediada pelos signos da cultura, que passam pelo processo de internalização, deve promover o desenvolvimento psicológico do educando, contribuindo para humanização dos sujeitos. Como vimos no quarto capítulo, segundo Vigotski (2010) existem dois tipos de aprendizagem de conceitos: **os espontâneos e os científicos**. A aluna Gabriela (UFT, informação oral) explica a diferença entre a educação recebida no contexto cotidiano e no escolar:

[...] a gente tem uma educação que não é escolar, e a educação escolar que é aquele conceito que nós temos no ambiente escolar. Que é uma instituição onde o aluno inserido, matriculado regularmente, e ali ele encontra a educação que não tem em casa, que vai além do que ele aprendeu, com o conteúdo já programado e matérias.

Segundo a perspectiva vigotskiana, os conceitos espontâneos são formados no contexto cotidiano da criança e, portanto, são construídos partindo da concreticidade à abstração. Já os científicos, que são formados através da educação escolar, fazem o caminho oposto dos conceitos espontâneos: vão do abstrato ao concreto. A aluna Viviane (UFT, informação oral) explica a relação entre esses dois tipos de aprendizagem:

[...] porque quando eu adentro as instituições, eu trago comigo o meu saber, o saber empírico e isso implica muito dentro da instituição, né? E eu não posso jogar isso fora, o professor não pode tirar isso do educando. Mas ele tem que saber ponderar e agregar o novo, científico, né? quando na matemática, por exemplo, a professora *Lurdes* sempre tentava nos mostrar isso trazendo a metade da laranja, né? então as formas matemáticas, geográfica, o espaço. Temos tudo lá fora, mas quando adentramos a instituição isso tudo é deixado para trás, né? É uma coisa que não pode acontecer, nós temos que trabalhar com os dois saberes e as duas pedagogias.

Assim, compreende-se que os conceitos científicos são formados a partir dos espontâneos e para isso é necessário que haja um ensino sistematizado. Por isso é fundamental que o professor, no processo pedagógico, parta do conhecimento adquirido espontaneamente pelo aluno, pois sem eles os conceitos científicos seriam formados de maneira mecânica, memorizada. Um exemplo é o relato de Silvia (USP, informação oral) acerca de uma situação em que sua aluna tinha dificuldades de compreender um conceito científico:

Porque, por exemplo, eu lembro de uma situação na escola que eu trabalhei, que a menina perguntou assim para mim: “como que o foguete sai do mundo, do planeta? Como que o foguete sai?”. E eu fui explicar física, né? E aí quando ela falou, “eu não tô entendendo”, e toda a turma estava querendo entender a pergunta dela, eu também querendo ajudar. E aí eu entendi o que ela estava entendendo de mundo, de planeta. Aí eu consegui entender depois que ela foi falando, que para ela a atmosfera era um vidro e ela queria saber como o foguete sai desse vidro. Então para ela era uma bolha de vidro, sei lá, e a pergunta dela, na verdade, era como que o foguete sai dessa barreira, que para ela poderia ser de vidro, mas enfim, ela via a Terra como uma bolha. Então eu acho que diante desse não aprendizado, dessa dificuldade, eu acho que você tem que partir do que ela está pensando sobre determinado assunto, sobre o objeto da aprendizagem. Eu acho que isso ajuda um pouco.

Nota-se que a compreensão da aluna de Silvia (USP) acerca de atmosfera foi construída a partir de suas vivências cotidianas, provavelmente influenciada pelos desenhos animados. Silvia (USP) conseguiu identificar como este conceito havia sido formado por ela e a conduziu a estruturar um novo tipo de conceito: o científico. Este é o papel da escola, que a partir do ensino sistematizado dos conteúdos, auxilia na formação de conceitos científicos, desenvolvendo, com isso, o pensamento teórico nos alunos e ampliando sua capacidade de atuação no contexto social e cultural.

O aluno Elton (UFT, informação oral) enfatizou a importância da educação escolar para superar o conhecimento adquirido cotidianamente:

Então precisa dessa educação, o aprendizado já começa em casa, mas a escola é o que dá... como é que se diz? o sentido nisso, que você fala, “que sentido isso faz?”. O aprendizado, a partir do momento que eu comecei a entender que o mundo não era aquilo o que eu pensava, imaginava, que eu tinha sonhos, enfim.

O ensino realizado pela educação escolar proporciona uma mudança na forma que o sujeito interpreta e analisa a realidade, que inicialmente é vinculada à sua experiência e, portanto, baseada no conhecimento adquirido cotidianamente. A partir da apropriação dos conceitos científicos, há uma reestruturação nas formas de pensar do educando, e a medida que o pensamento teórico, abstrato, se desenvolve, passa a ser capaz de realizar análises cada vez mais complexas da realidade.

Como vimos, o processo de internalização dos conceitos, que impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é mediado pelos signos da cultura. Deste modo, a origem dos conceitos encontra-se na palavra internalizada que, transformada em signo mediador, passa a orientar arbitrariamente as funções mentais superiores através de seu uso funcional, com significado (VIGOTSKI, 2010).

Disso depreende-se que, sendo o significado da palavra uma produção social, ou seja, constituído na relação entre os homens, também as funções psicológicas superiores, que são parte da estrutura psicológica interna destes, foram produzidas socialmente, ou seja, na relação

social entre as pessoas (VIGOTSKI, 2000a). Com isso, nota-se a importância das relações sociais para apropriação da cultura e para o desenvolvimento psicológico.

Como dito anteriormente, nove sujeitos entrevistados apontaram a teoria vigotskiana como a que consideravam trazer maiores contribuições para o processo de aprendizagem. Ao serem questionados sobre os conceitos que se lembravam desta, cinco deles citaram o fator da **interação e da relação com o outro** em suas explicações.

Para Fabíola (UFT, informação oral), segundo a perspectiva sócio-histórica (chamada por ela de histórico-cultural): “[...] o aluno, ele aprende a partir da interação entre o meio e os outros espaços que ele... o meio social, mais ou menos isso”. Elton (UFT, informação oral) também apresenta uma explicação similar:

[...] Eu acho que o que contribui mais é o Vigotski, porque assim, é impossível um aluno aprender sem ter uma interação com o ambiente onde ele só, com todos os alunos, que é claro que isso tem que ser, mas a interação com o ambiente escolar que é dele, que está inserido.

Face ao exposto, nota-se o destaque conferido ao papel da interação social no processo de aprendizagem atribuídos à perspectiva sócio-histórica pelos alunos Elton (UFT) e Fabíola (UFT). De fato, é através da transmissão social, que ocorre por meio da interação entre um sujeito mais experiente e outro menos experiente, que a cultura é internalizada pelos sujeitos.

Ressalta-se que a importância das relações sociais para perspectiva sócio-histórica está no fato de que, ao serem internalizadas, se tornam “funções da personalidade e formas de sua estrutura” (VIGOTSKI, 2000a, p. 27). Portanto, a interação, que se dá nas relações sociais, promove o desenvolvimento psicológico, na medida em que há a transmissão pelo sujeito mais experiente ao menos experiente da cultura historicamente constituída.

A aluna Carla (USP, informação oral) também enfatizou o papel do outro no processo de aprendizagem:

Bom, eu lembro, marcado assim, eu tenho muito da questão do outro, o sujeito. Então a criança enquanto indivíduo e como ela não aprende sozinha ou nem só com o professor, como ela depende do outro. E esse outro pode ser um amigo, pode ser a rua da casa dela, pode ser a cidade, pode ser onde ela visita ou o lugar que ela não visita, o que ela tem acesso e o que ela não tem acesso. Eu acho que é mais ou menos nessa linha.

O processo de apropriação dos produtos culturais, tanto materiais quanto intelectuais, pela criança é a condição para que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorra. Para tanto, é necessário a mediação dos adultos, que já se apropriaram da cultura, em um processo de interação entre eles. Assim, para que a criança internalize os elementos que se apresentam a ela, por exemplo, em sua rua ou em sua cidade, é necessária a mediação do adulto

que já se apropriou deste saber. Como nos ensina Vigotski (1991, p. 33): “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”. Logo, é através interação entre os sujeitos históricos e sociais que ocorre o processo de internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas, promovendo o salto qualitativo da psicologia animal para humana.

O processo educativo é compreendido, desta forma, como um processo de humanização, que para atingir seus objetivos deve ser organizado e planejado, afim de que o ensino dos conteúdos escolares promova o desenvolvimento psicológico dos educandos. Com isso, evidencia-se a importância do trabalho do professor, que deve ser o de transmissão do conhecimento científico historicamente elaborado pela humanidade, mediando o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores dos alunos.

Para tanto, Vigotski (2004) alerta que o trabalho pedagógico deve se centrar nas capacidades que o aluno possui para aprender algo, ou seja, em sua zona de desenvolvimento iminente (ou proximal) e não naquelas que já foram completadas (zona de desenvolvimento real). Deste modo, a intervenção pedagógica do professor, que possui um saber superior acerca dos conteúdos científicos, escolares, é fundamental para que o ensino promova o desenvolvimento psicológico.

A aluna Larissa (UFT, informação oral), ao tentar explicar como a Psicologia sócio-histórica compreende o processo de aprendizagem, indicou conhecer os pressupostos apresentados acima: “[...] Eu acho que foi essa questão, a partir da zona de desenvolvimento proximal, contato com outras pessoas e foi a troca de experiências, uma pessoa com a outra”. O aluno Elton (UFT, informação oral) também demonstrou conhecer o conceito de zonas de desenvolvimento da teoria vigotskiana, ainda que tenha dúvidas sobre o papel da interação no processo de aprendizagem:

[...] como eu falei, eu lembro muito das aulas de desenvolvimento proximal que falamos muito, das zonas de desenvolvimento potencial e real, né? Real? e como falei dos aspectos sociointeracionistas. Agora não sei se seria... assim, a interação, buscar entender a interação no... com as outras crianças, os alunos na sala de aula, ou se seria no ambiente. Eu acho que a coisa está toda ligada uma na outra.

Como explicamos acima, é através da interação entre um sujeito mais experiente com outro menos experiente que ocorre a apropriação da cultura historicamente elaborada, ou seja, que a realidade externa é interiorizada, transformando o intersíquico em intrapsíquico. Esse processo ocorre cotidianamente, contudo, no contexto escolar, o aprendizado deve produzir

algo novo no desenvolvimento da criança. A transmissão de conceitos científicos, como a língua escrita, a matemática, a geometria, as artes, instrumentalizarão a criança para atuar em sociedade e produzir novos conhecimentos. Por isso, Vigotski (2004) elabora o conceito de zonas de desenvolvimento, pois na escola, o trabalho pedagógico deve fazer exigências cada vez mais elevadas, considerando aquilo que a criança está na iminência de aprender, necessitando ainda da ajuda de alguém mais experiente (neste caso, o professor), e não se centrando nas suas capacidades já adquiridas.

O aluno entrevistado, Mário (UFT, informação oral), indicou conhecer o princípio da teoria vigotskiana segundo o qual o processo de apropriação da cultura ocorre através da interação entre os homens, o que possibilita a construção de novos conhecimentos. Deste modo, ainda que não tenha se aprofundado em suas explicações, enfatizou a constituição social dos sujeitos:

[...] a questão da... de Vigotski, vai dizer o seguinte, que esse aluno, ao mesmo tempo que ele entende que é um sujeito social, que ele está interagindo naquele meio, ele vai aprendendo e, ao mesmo tempo, vai construindo. É um sujeito social, diferente do que Piaget vai defender.

A diferença apontada entre as teorias de Vigotski e Piaget, relacionando aquela ao conceito de “sujeito social”, é explicada em outro momento da entrevista. Ao analisar as relações entre **desenvolvimento e aprendizagem**, cita a vinculação desta à maturação biológica para a perspectiva piagetiana:

Que ele, necessariamente, para o aluno aprender, ele não necessita que ele esteja na maturação. Ou seja, na questão da idade certa, que é algo que vai contrapor ao construtivismo. Que para o aluno poder aprender, ele deve chegar num estágio que ele vai possibilitar aprender (MÁRIO, UFT, informação oral).

Como já discutimos no quarto capítulo, as teorias de Vigotski e Piaget são inconciliáveis, pois analisam o processo de desenvolvimento humano a partir de métodos diversos. Vigotski (2001) procurou superar as perspectivas tradicionais da Psicologia em voga na sua época, dentre as quais a piagetiana. Isso porque, esta não considerava a natureza eminentemente social do ser humano, compreendendo o desenvolvimento infantil como um processo espontâneo, vinculado ao plano biológico. Ainda que Piaget (1972) reconhecesse a importância da transmissão social para a aprendizagem, a compreendia como um processo independente do desenvolvimento, daí sua teoria ser conhecida como interacionista: há uma interação entre os planos biológico e social. Já a perspectiva vigotskiana, por adotar uma metodologia de pesquisa de orientação materialista histórica e dialética, buscou superar o dualismo tão presente no campo de estudo da Psicologia, que separava mente-corpo, razão-

emoção, subjetivo-objetivo. Por isso, sua teoria constitui uma ciência que pode ser considerada como “monista, materialista e objetiva do homem histórico” (ROMANELLI, 2011, p. 205).

A única aluna entrevistada que não referenciou Vigotski ao apontar a questão da interação entre os sujeitos como um dos aspectos para que haja uma aprendizagem efetiva na escola, Rita (USP, informação oral), procurou indicar a importância dos relacionamentos nesse processo: “Então, eu acho que existe o externo e o interno também, fora da escola e dentro. A questão de como eles se relacionam com os amigos, como ele se relaciona com você, né? Então, que tipo de aproximação ele tem, assim”.

De acordo com o que já analisamos do conteúdo de seu discurso, a perspectiva epistemológica que fundamenta suas explicações é a piagetiana, segundo a qual a aprendizagem surge das interações do sujeito com os elementos do mundo exterior, em busca de equilíbrio. Contudo, diferentemente da teoria vigotskiana, a aprendizagem é dependente do processo de desenvolvimento, ou seja, do surgimento de novas estruturas e do aperfeiçoamento das antigas. Isso porque, para Piaget (1972) o desenvolvimento é anterior à aprendizagem.

Apesar de não se aprofundar em suas explicações, podemos inferir, a partir de todo o conteúdo analisado de sua entrevista, que os sentidos pessoais construídos por Rita (USP) acerca da importância dos relacionamentos no processo de aprendizagem, são fundamentados pela teoria piagetiana. Um exemplo é quando explica as dificuldades de aprendizagem a partir da relação entre desenvolvimento e aprendizagem: “E de você também conseguir identificar aquilo que talvez naquele momento a criança não vai conseguir se apropriar. Talvez uma próxima fase onde ela esteja mais amadurecida, ou que, enfim, ela precisa vivenciar outras coisas para conseguir aprender aquilo” (RITA, USP, informação oral).

Para teoria piagetiana, o pensamento da criança passa por determinadas fases e estágios de desenvolvimento, independente dela estar em processo de aprendizagem escolar ou não. Daí sua teoria compreender que para que haja aprendizagem é necessário certo grau de maturidade das funções psíquicas particulares. Isso explica porque o aprendizado, nesta perspectiva, é compreendido como um fenômeno puramente externo, pois ainda não forma uma unidade com os próprios processos cognitivos da criança.

Já para a perspectiva vigotskiana, a relação entre a maturação de certas estruturas do sistema nervoso central para tornar possível o aprendizado não apresenta uma vinculação tão estrita, ainda que reconheça que seja necessário certo grau de desenvolvimento, sem o qual a aprendizagem seria impossível. Para Vigotski (2010), há uma relação dialética de reciprocidade entre desenvolvimento e aprendizagem, na qual esta impulsiona aquele. Isso porque, se a maturação de determinadas funções fornece as bases para que a aprendizagem de certos

conceitos ocorra, também esta aprendizagem potencializa o desenvolvimento das mesmas funções.

A partir destas discussões acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, adentramos na análise de outra categoria que emergiu dos discursos de sete sujeitos de nossa pesquisa: as **várias formas de aprender e os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos**. É consenso na Psicologia que as crianças não aprendem todas de maneira igual, além de possuírem tempos diferentes no processo de aprendizagem. Por isso, é necessário analisar os significados sociais utilizados para tal argumento, pois podem divergir em sua fundamentação epistemológica, produzindo diferentes sentidos acerca da compreensão das diferenças no processo de aprendizagem dos sujeitos.

Uma das perspectivas que explicam os diferentes ritmos de aprendizagem é a piagetiana que, como dissemos, compreende a aprendizagem como dependente do desenvolvimento. Logo, a organização do ensino deve considerar a maturidade das funções psíquicas já consolidadas pela criança, sem a qual a aprendizagem não ocorre. Como cada criança se desenvolve em um ritmo próprio, a compreensão acerca do processo de aprender é interpretada com certo espontaneísmo, já que o ensino deve respeitar o tempo de maturação de cada aluno para o aprendizado. Em nossas análises, identificamos esses pressupostos no discurso de Diana (UFT), para quem o aluno deve ter liberdade no processo de aprendizagem. Ao ser questionada sobre o que considera necessário para que a criança tenha uma aprendizagem efetiva na escola, defende que é preciso:

Liberdade para... liberdade em ter dificuldade, liberdade em perguntar, liberdade em dar suas ideias, levar o seu contexto de casa para a sala de aula que eu acho que ainda tenho muita dificuldade, principalmente aqui em Arraias, porque as pessoas ainda pensam que o professor é detentor de todo o saber, e na verdade ele não é. Então eu acho que a criança vai ser livre... ela vai conseguir aprender, de fato, quando ela for livre para aprender da maneira dela, para conseguir trazer... não é bem trazer o seu contexto social, mas é também, porque a gente vê muito nas escolas assim, “ah, não faz isso porque não se faz dessa maneira, é assim que é o correto”. Só que cada um tem uma maneira diferente de chegar num resultado. E as crianças eu acho que elas deveriam ser mais livres para conseguir buscar o próprio resultado da maneira que convir a ela, a maneira que elas acharem melhor, mais fácil, mais prazeroso, então eu acho que deveria ter liberdade de ser mais divertido a aprendizagem também (DIANA, UFT, informação oral).

O ensino fácil e prazeroso, conforme foi expresso por Diana (UFT), é aquele em que há poucos desafios, pois o aluno busca por si mesmo o conhecimento, respeitando o seu ritmo, segundo as suas capacidades. Essa concepção está em consonância com os postulados das pedagogias contemporâneas, fundamentadas pela teoria piagetiana, que incentivam a autonomia e a liberdade do aluno no processo de construção do próprio conhecimento. De



acordo com essa tendência educacional o professor exerce o papel de auxiliar no processo de construção do conhecimento que é realizado pela própria criança, daí a ênfase na liberdade desta de “buscar o próprio resultado da maneira que convir a ela”.

A aluna Gabriela (UFT, informação oral) também utilizou os conceitos da teoria piagetiana em suas explicações sobre como ocorre o aprendizado, quando afirma que: “[...] cada criança tem sua forma e você percebe também como aquela criança maior... Você vê pelo psicológico da criança que é próprio dela, pelo seu jeito, você... Cada um tem o seu momento de adaptação”. Em outro trecho da entrevista, complementa:

[...] E as faixas etárias, cada faixa etária tem o seu aprendizado, não é igual, eu não vou querer lá, apesar de cada uma ter... por exemplo, se tiver 5 anos a minha turma, claro que vai ter um que vai ter uma maturação maior. Ou tem um aprendizado mais facilitado. Não quer dizer que todos não possam aprender.

Podemos inferir que Gabriela (UFT) se fundamenta na teoria piagetiana de fases de desenvolvimento quando se refere à maturação e às diferenças na capacidade de aprender de acordo com a faixa etária. Assim, cada criança possui uma especificidade de acordo com “seu momento de adaptação”. De fato, para Piaget (1999) o desenvolvimento psíquico ocorre através de um processo de adaptação do organismo perante situações novas e desestabilizadoras com as quais se defronta em seu meio. Assim, o desenvolvimento intelectual é explicado pela busca de equilíbrio pelo sujeito face aos desafios do ambiente, os quais desencadearão a adaptação de suas estruturas cognitivas, assimilando e acomodando os novos elementos apresentados.

Inferimos que a utilização de conceitos da teoria piagetiana pelas duas alunas supracitadas para as suas explicações sobre os ritmos e diferenças no processo de aprendizagem, pode ter relação com o fato de que esta teoria compõe o rol de conteúdos propostos pelos programas das disciplinas de seus cursos e que, portanto, tenha sido ensinada. Somado a isso, é importante destacar que esta teoria faz parte do discurso pedagógico hegemônico e fundamenta as políticas públicas de educação no país, como apontam Massabni e Ravagnani (2008) e Sawaia (2000a), o que, provavelmente, também pode ter influenciado na utilização destes conceitos para suas explicações. Com isso, constatamos, novamente, que a construção dos sentidos pessoais das acadêmicas entrevistadas ocorre a partir da utilização de significados sociais ideológicos, que na educação são oferecidos pelas teorias construtivistas.

Além de apontarem a importância da consideração dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos no processo educativo, os sujeitos entrevistados também enfatizaram a diferença nas formas de aprender. Mario (UFT, informação oral), por exemplo, ao ser

questionado sobre o que considerava necessário para que houvesse uma aprendizagem efetiva na escola afirma:

[...] a gente não pode se fechar somente numa forma de aprender, não existe somente uma forma de aprender. E a psicologia mostra para a gente que há várias formas de aprender. Então assim, o que tem sido para mim... as condições mínimas para o aluno, a princípio está a questão do professor.

Para ele, o papel do professor é primordial para garantir as condições mínimas de aprendizagem, que deve ter a capacidade de compreender as diversas formas do aluno de se apropriar do conhecimento. Também para Viviane (UFT, informação oral) cada criança tem sua forma de aprender os conteúdos escolares, o que, muitas vezes, foge do esperado pelo professor, de acordo com seu planejamento pedagógico. Ela explica:

[...] é... quando você leva trabalhos prontos, e quando você chega lá, e a criança te dá formas, né? meios de resposta, ao qual você não esperava, né? Então eu acredito que a criança me ensinou a ver as respostas de outra forma, eu levei uma e ela me deu outra. E chegamos na mesma resposta. Então assim, as formas com que conduz a resposta pode ser outra forma de aprendizagem que não estava no plano, que nós temos que fazer esse plano para levar, então ela não estava planejada. Então quando ela não está planejada, ela é surpreendente (VIVIANE, UFT, informação oral).

Para a perspectiva sócio-histórica, as diferenças no modo de funcionamento intelectual dos sujeitos são resultantes do processo de formação do psiquismo, construído na inter-relação dos vários planos genéticos de desenvolvimento (filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese). Nesse sentido, não é possível que haja um único modo de funcionamento para o ser humano, ainda que haja limites e possibilidades estabelecidos por cada plano genético. Por isso, a educação escolar deve considerar as múltiplas trajetórias dos diferentes indivíduos e grupos, como as suas especificidades culturais, visando a possibilitar o acesso ao conhecimento próprio da escola, que promoverá as transformações específicas no curso de seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 1997).

Em outro trecho da entrevista, Viviane (UFT, informação oral) complementa seu argumento acerca da diversidade nos modos de funcionamento intelectual dos alunos, que os faz responder de formas diversas ao plano de ensino:

[...] e quando a criança começa a cair nesse não aprendido, não é porque ela não aprendeu, mas nas formas que ela está concebendo aquele conteúdo não é a melhor forma, não é a forma com que a instituição planejou que ela concebesse. [...] tentar tirar esse rótulo da criança, mostrar à criança que ela é capaz, né? em meio a sua dificuldade.

Nota-se que, para ela, as crianças são rotuladas como portadoras de dificuldades de aprendizagem devido à forma de apreenderem o conteúdo ser diversa daquela concebida como

ideal pela instituição escolar. Daí seu argumento acerca da importância da compreensão dos diversos modos de raciocínio dos alunos, que os levam a se apropriar do conteúdo por caminhos diversos, mas que chegam ao mesmo resultado.

A instituição escolar tem a finalidade de transmissão daqueles conteúdos considerados fundamentais para atuar em sociedade. Para alcançar o seu objetivo de universalização do ensino, estendendo o acesso ao conhecimento sistematizado para um grande número de alunos, foi necessário o estabelecimento de parâmetros e diretrizes. Então, ainda que os conteúdos ensinados sejam os mesmos para todos, as formas de transmissão e de apreensão são diversas, como afirma Elton (UFT). Para ele: “[...] é importante procurar entender, porque nós sempre temos... as aprendizagens são diferentes. O conteúdo, é claro, é o mesmo, mas a maneira que nós conseguimos adquirir aqui, mentalizar, é diferente, querendo ou não” (ELTON, UFT, informação oral).

As implicações da forma de organização da escola para o processo de aprendizagem, que visa a transmissão dos conteúdos escolares para um grande número de alunos por turma, foram citadas por Letícia (USP, informação oral) como entraves ao processo pedagógico:

[...] A gente aprende muito aqui, se fala muito da questão do tempo, que cada um tem o seu tempo e a gente tem que trabalhar nessa perspectiva. Mas o que eu percebo nos estágios que eu faço, que é muito complicado. A gente começa a falar de escola que tem cerca de 40 alunos por sala de aula, quando não tem mais, né? O professor dar conta de todos esses tempos é desgastante, é complicado. Então eu acho que começando por aí, né? Começando por aí a gente já vê uma barreira muito grande, mas a gente garante um aprendizado dos alunos.

Segundo ela, o fato de os alunos possuírem tempos diferentes no processo de aprendizagem resulta na necessidade de que o trabalho pedagógico respeite o momento de cada um para aprender. Esses pressupostos foram apreendidos ao longo de sua formação inicial em Pedagogia, pois, como relata, foi um conteúdo bastante abordado. Apesar disso, Letícia (USP) considera complicada a sua aplicação no contexto escolar, devido ao grande número de alunos por turma. Em outras palavras, as dificuldades geradas pela forma de organização da escola acabam impossibilitando o professor de exercer seu trabalho considerando as especificidades dos alunos no processo de aprendizagem:

Também tem a questão como que funciona a organização da escola, eu coloco aquela questão que eu havia dito anteriormente, né? Dos tempos. A gente não entende o tempo da criança, a gente pode acabar frustrando essa criança e, sei lá, apresentando uma escola para ela que é uma escola que ela não se sente bem, que ela acaba, de alguma forma... isso eu acho que bloqueia demais (LETÍCIA, UFT, informação oral).

Letícia (USP) reconhece ser fundamental considerar os tempos de aprendizagem de cada aluno no processo pedagógico, sob pena de gerar “frustração” e “bloqueios” nas crianças. Com

efeito, não é possível ensinar uma criança de um ano a ler ou uma de três a escrever. Por isso, Vigotski (2010, p. 298) afirma que “a análise do processo psicológico do ensino consiste em elucidar o tipo de função e o grau de sua maturação necessários para viabilizar o ensino”. Esse princípio é compartilhado por Piaget, contudo, para quem desenvolvimento e aprendizagem são processos independentes, já que o primeiro é condição para que a segunda ocorra. Isso quer dizer que o pensamento da criança passa invariavelmente por determinadas fases e estágios, independentemente de estar em processo de aprendizagem. Já para perspectiva vigotskiana, ainda que a aprendizagem esteja indiscutivelmente na dependência de certos ciclos do desenvolvimento infantil já percorridos, “essa dependência não é principal, mas subordinada” (VIGOTSKI, 2010, p. 299). Por isso, para Vigotski (2010, p. 334), desenvolvimento e aprendizagem são dois processos que mantêm complexas inter-relações:

A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação de crianças do adestramento de animais. [...] A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo.

Assim, considerar o tempo de aprendizagem de cada criança é reconhecer o momento que se encontram no processo de desenvolvimento, por isso na organização do ensino é necessário identificar as capacidades já completadas pelos alunos e, principalmente, as que estão em vias de serem formadas, que serão o foco do trabalho pedagógico.

Para a aluna Rita (USP, informação oral), esta tarefa é um tanto dificultosa, pois cada aluno tem seu ritmo próprio nesse processo:

Então, é um pouco difícil você, às vezes, saber quando que o aprendizado ocorreu porque ele vai ocorrer em diferentes momentos, né? Para os alunos. Então alguns vão entender um pouco mais rápido e outros depois. Eu acho que quando eu consigo olhar para aquela criança e dentro daquilo que ela é, de como ela se relaciona com as coisas, eu percebo que ele conseguiu chegar no aprendizado, mas que ele não vai ser revelado da mesma forma pelas crianças, cada uma talvez faça essa sucessão de uma maneira diferente. Mas eu acho que é difícil pensar em... Eu acho que quando eu, conhecendo aquele aluno, entendendo como ele é, consigo perceber que ele chegou na ideia que é necessário aprender.

O trabalho do professor, nesse sentido, é o de organizar o ensino a partir da análise do processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno, o que, muitas vezes, não é algo simples de se fazer, dada as condições materiais de realização deste. Um exemplo é o número

elevado de alunos por turma, que pode dificultar esta tarefa, como apontado por Leticia (USP), ainda que não o inviabilize.

A partir da contribuição do conceito de zonas de desenvolvimento iminente da teoria vigotskiana, o ensino pode ser organizado considerando as diferenças no processo de desenvolvimento e aprendizagem entre os estudantes, de forma que aqueles que já se apropriaram do conhecimento possam auxiliar os que estão com maiores dificuldades, impulsionando o desenvolvimento destes.

Em síntese, as análises dos significados sociais utilizados pelos sujeitos da pesquisa acerca de Psicologia e processos de aprendizagem, nos possibilitaram apreender como constroem seus sentidos pessoais acerca destes, ou seja, como representam psiquicamente o conceito, que é um significado socialmente compartilhado. Assim, através da técnica de análise de conteúdo buscamos, inicialmente, investigar quais teorias psicológicas se recordavam de terem sido ensinadas ao longo do curso de graduação para, então, analisarmos como estas fundamentam suas explicações sobre os processos de aprendizagem. Dessa análise concluímos que, ainda que muitas vertentes teóricas da Psicologia estejam propostas como conteúdo nos programas de disciplina, apenas alguns de seus conceitos foram apreendidos. Poucos se lembravam destes e souberam explicá-los, pelo que pudemos inferir que muito do conteúdo relacionado ao conhecimento psicológico considerado necessário à prática docente, transmitido nos cursos de Pedagogia da UFT e da USP, não tem sido devidamente apropriado pelos alunos, mas apenas assimilado. Isso porque, ao assimilar um conceito, o aluno é capaz de reproduzi-lo, mas não de utilizá-lo como instrumento de orientação de suas análises. Para tanto, é necessário que haja a apropriação destes conceitos, ou seja, a apreensão da complexa rede de significações destes que formarão as estruturas de generalização, e passarão a compor os processos psicológicos que orientarão as atividades dos sujeitos.

Para corroborar com nossas análises, seis alunos apontaram que consideram o ensino de Psicologia como insuficiente ou inadequado em seus cursos, seja por falta de aprofundamento teórico, seja por má distribuição na grade curricular das disciplinas da área, ou mesmo pela pequena quantidade de carga horária destas, além de apontarem a desconexão entre teoria e prática. Este fato pode explicar a dificuldade dos alunos de lembrar os conceitos científicos ensinados ao longo de seu processo de formação, o que resultou em respostas, muitas vezes, pautadas pelo senso comum.

Procuramos investigar também o que concebiam como papel da Psicologia e como seu objeto de estudo. Com isso, nossa intenção foi conhecer os significados sociais que utilizam acerca da ciência psicológica e apreender os sentidos que constroem sobre esta. Vimos que

parte dos sujeitos entrevistados elaboraram suas explicações com conceitos do senso comum, como aqueles que associam a Psicologia à compreensão da psique e/ou da mente, sem aprofundamento em suas explicações. Outras definições apontaram o comportamento humano como sendo o objeto de estudo da Psicologia, o que inferimos, através das análises de conteúdo dos discursos dos sujeitos, estarem fundamentadas pela perspectiva comportamentalista ou behaviorista. Também identificamos significados sociais associados à constituição do indivíduo, como aqueles que atribuíram à ciência psicológica o papel de auxiliar na compreensão das especificidades dos sujeitos e na resolução de problemas e conflitos psíquicos. Devido à vasta diversidade epistemológica e metodológica da Psicologia, os sentidos de alguns alunos sobre determinados conceitos utilizados foram construídos a partir de uma perspectiva ideológica e biologizante, que desloca o foco de análise do processo de aprendizagem do âmbito pedagógico e social para o individual; e de outros, pautados pela vertente crítica em Psicologia Escolar, apontando a construção das especificidades humanas a partir da análise histórica de suas relações com o contexto sociocultural. Da mesma forma, o entendimento da Psicologia como fundamento para compreensão do processo de ensino e aprendizagem revelou a construção de sentidos fundamentados tanto por significados sociais ideológicos, que atribuíam a ela uma função classificatória e patologizante, quanto por aqueles considerados contra-hegemônicos, pois enfatizam seu papel de questionar a naturalização do discurso ideológico que culpabiliza o aluno pelo seu próprio fracasso.

Essas análises nos possibilitaram apreender como o conteúdo de Psicologia da Educação, que é considerado como necessário à formação dos Pedagogos, tem sido apropriado pelos sujeitos da pesquisa. Observamos que, ainda que constructos teóricos críticos estejam presentes nos currículos dos cursos de Pedagogia pesquisados, aqueles orientados ideologicamente, que associam a aprendizagem às condições biopsicológicas dos indivíduos, continuam sendo utilizados por alguns para suas explicações acerca do processo de aprendizagem.

Apesar da utilização de significados sociais afinados com uma perspectiva ideológica biologizante e patologizante, realizada por alguns dos sujeitos entrevistados, outros demonstraram ter uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem, considerando suas múltiplas determinações de forma crítica. Por outro lado, verificamos que muitas das respostas que apontavam a multiplicidade de determinantes no processo de aprender, enfocavam em um ou outro aspecto, estando ainda associadas às vertentes que culpabilizam o indivíduo e suas condições biopsicológicas pelo seu próprio fracasso. Um exemplo foi a atribuição ao trabalho do professor e/ou da gestão escolar como principal fator para que ocorra

o aprendizado, porém, em algumas das respostas, não como mediação no processo de desenvolvimento psicológico através da transmissão dos conceitos científicos, mas como acolhimento das crianças em suas especificidades subjetivas. Associado a isso, a família também foi citada como central para que a criança obtivesse sucesso escolar. Em nossas análises verificamos que esta concepção provém da crença de que a família determina a formação psicológica da criança e, por isso, se esta não possui um bom desempenho acadêmico a responsabilidade passa a ser de sua estrutura familiar que não proveu as condições necessárias para tanto. A responsabilização da família pelo fracasso escolar acaba gerando o discurso de incapacidade da mesma de educar os filhos, necessitando do auxílio da escola, inclusive no campo da moral. Igualmente, o ambiente foi apontado como um dos múltiplos fatores que impactam no processo de aprendizagem, assim como na própria constituição dos sujeitos. De acordo com nossas análises, os significados sociais utilizados para esta explicação variaram entre concepções ambientalistas, que atribuíam imenso poder ao ambiente, sendo, portanto, deterministas, e aquelas identificadas com a teoria sócio-histórica, que concebe o ambiente a partir da relação da criança com este.

Outras categorias emergiram do discurso dos sujeitos em suas explicações sobre como ocorre o aprendizado. O processo de internalização foi citado como estando relacionado à capacidade de aplicação da teoria à prática pois, segundo os alunos entrevistados, quando o conhecimento é internalizado se torna instrumento de atuação na realidade. Esta concepção está em consonância com os fundamentos da Psicologia sócio-histórica, segundo a qual a internalização de conceitos promove o desenvolvimento psicológico, ampliando a capacidade de ação do sujeito no mundo. No entanto, há diferenças na aprendizagem de conceitos espontâneos e científicos, apontadas por quatro sujeitos entrevistados, sendo o primeiro apreendido no contexto cotidiano da criança e o segundo através do ensino sistematizado oferecido pela educação escolar.

O papel da interação/ relação com o outro no processo de aprendizagem foi destacado por seis sujeitos entrevistados, dos quais cinco deles o associaram à perspectiva vigotskiana e um à piagetiana. Como viemos analisando ao longo deste trabalho, estas teorias são inconciliáveis e tratam a questão das interações sociais de forma diversa. Enquanto para Piaget (1972) a interação ocorre entre os planos biológico e social, separando os processos de desenvolvimento e aprendizagem, para Vigotski (2001) as relações sociais promovem o desenvolvimento psicológico na medida em que são internalizadas: o intersíquico se torna intrapsíquico. Neste contexto, há uma unidade entre os planos biológico e social.

Por fim, ao analisarmos os significados sociais utilizados pelos alunos sobre o princípio de que no processo de aprendizagem os alunos possuem ritmos e formas diferentes de aprender, pudemos constatar que estes foram, em parte, oferecidos pela vertente construtivista, que possui seus fundamentos epistemológicos na teoria piagetiana. Outras respostas apontaram para dificuldade de considerar os ritmos e formas de aprendizagem de cada criança, devido às condições materiais de ensino, como o elevado número de alunos por turma. Inferimos a esse respeito, que os sentidos construídos pelos acadêmicos entrevistados foram mobilizados pelo contato com a realidade escolar, bem como pela mediação da ideologia dominante que, como dissemos, na educação é representada pelas pedagogias contemporâneas, fundamentadas pelo construtivismo piagetiano.

Continuando a tarefa de investigação dos sentidos pessoais que alunos de Pedagogia constroem sobre os conceitos científicos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem, seguiremos com a análise de conteúdo dos discursos dos docentes entrevistados nesta pesquisa, buscando apreender os sentidos que constroem sobre os conceitos relacionados à Psicologia e aos processos de aprendizagem.

### ***6.2.2 Sentidos pessoais construídos pela professora da UFT e pelo professor da USP sobre os conceitos de Psicologia e de processos de aprendizagem***

Assim como fizemos anteriormente, nesta seção faremos as discussões referentes às análises de conteúdo dos discursos dos professores entrevistados da UFT e da USP, visando a apreender os sentidos pessoais que constroem sobre os conceitos relacionados à Psicologia e aos processos de aprendizagem. Isso é fundamental pois são eles os responsáveis pela organização do ensino dos conteúdos propostos pelas instituições e que devem ser apropriados pelos alunos.

Conforme discutimos na seção anterior, a história de surgimento da Psicologia enquanto ciência é marcada por uma vasta diversidade epistemológica e metodológica, que se mantém até os dias atuais. Isso acabou gerando sua fragmentação em escolas e teorias que não dialogam entre si e que, por possuírem métodos tão distintos, acabam chegando a resultados diversos sobre o mesmo fenômeno. Daí a necessidade de unificação da ciência psicológica através do materialismo histórico e dialético, como defendido por Vigotski (1996), único método capaz de apreender a verdade objetiva.

No entanto, apesar das críticas de Vigotski à falta de unidade no campo da Psicologia, este cenário se mantém, além de encontrar respaldo no discurso pós-moderno. Este fenômeno



foi apreendido através das análises de conteúdo do discurso do professor Jaime (USP) que, fundamentado nos pressupostos foucaultianos, realiza **críticas ao discurso psicológico**, citando a sua dispersão, contudo, não no sentido de defender sua unidade, mas reconhecendo a legitimidade de sua multiplicidade, posto que é discurso que circula e é reproduzido, ainda que lhe pareça anacrônico:

Primeiro é isso, são muitas psicologias. A Psicologia é um campo constituído de diáspora, ele é diáspora discursivo. Não é possível de falar “a Psicologia”. Você está falando o quê quando se diz isso? Então nesse caso, como eu dizia, as psicologias que interessam para a educação, elas precisam ser difundidas e ao mesmo tempo criticadas. Por isso que eu dizia: é preciso dar e tirar. Por quê? Muitas vezes a sensação que eu tenho é de que o discurso psi em 2019 ele é praticamente idêntico ao de 1930, que é um pouco essa ideia de que as crianças tenham processos psíquicos que singularizam a relação dos conhecimentos, que é preciso respeitar... uma espécie de tapismo na constituição. Todo esse tipo de coisa para mim me parece anacrônico, mas efetivo, porque é isso o que circula. Você entendeu? É anacrônico, mas é legítimo, porque está aí, está circulando, as pessoas reproduzem isso, elas acreditam fielmente nisso (JAIME, USP, informação oral).

Nota-se que suas críticas não são voltadas à “diáspora” do campo psicológico, pois acredita que se as diversas teorias circulam e são reproduzidas como discursos de verdade, são legítimas. Com isso, ao analisarmos o movimento de seu pensamento na construção de seu discurso, verificamos que este é orientado pelos pressupostos foucaultianos, que compreende que as críticas devam ser realizadas no sentido de desconstruir os discursos de verdade, apreendendo os processos que estabelecem uma verdade e problematizando-os. Logo, o intento não é apreender a verdade objetiva, já que esta não existe, mas apenas problematizar em torno dos regimes de verdade.

Ao discorrer sobre a **relação histórica entre Psicologia e Educação**, Jaime (USP, informação oral) explica como compreende o embate entre os discursos de verdade no campo psicológico:

Esses que a educação escolheu, porque poderiam ter sido muitos... outros tipos de apropriações no discurso psicológico no interior do campo pedagógico, mas sobretudo, historicamente, isso a gente precisa voltar ao escolanovismo, década afora, foram os campos do desenvolvimento da aprendizagem que venceram, digamos assim, essa batalha discursiva, porque a gente poderia ter sido outra coisa. E mais recentemente a psicanálise. Então... mas poderiam ter sido outras coisas. O diálogo da educação com a psicologia poderia passar pela psicologia social, pela psicologia institucional. Há muitos outros campos possíveis, mas foram esses campos que foram se cristalizando.

Ao analisarmos a história de formação das ideias pedagógicas no Brasil, bem como a utilização da ciência psicológica para sua fundamentação, notamos que as teorias, sendo produções históricas e sociais, foram sendo produzidas, modificadas e utilizadas de acordo com os interesses que se pretendia atender em cada época. Assim, por exemplo, em determinado

momento de avanço das forças produtivas e segundo a ideologia hegemônica da época, as teorias psicológicas buscavam justificar os déficits de aprendizagem por fatores orgânicos do indivíduo, causados também pela privação cultural. Essa ligação histórica entre Psicologia e Educação, que inicialmente ocorreu por meio da patologização das questões de aprendizagem, foi citada por Olga (UFT, informação oral):

[...] a Educação, a Pedagogia como uma área que tem uma história, uma ligação muito próxima da Psicologia. Talvez se a gente for pensar, meio, talvez num primeiro momento numa influência, talvez não muito positiva, quando a gente trabalha a abordagem talvez mais excepcional da Psicologia, mas quando a gente pensa na abordagem mais crítica, essa parceria eu acho que se reforça.

A Pedagogia Nova, hegemônica no campo educacional entre as décadas de 1930 e 1960, e que possuía seus fundamentos na psicometria e na medicina higiênica, redirecionou o foco do processo de ensino e aprendizagem do professor para o aluno, através da crítica à Pedagogia Tradicional. Com isso, as interpretações acerca do processo educativo passaram a ser centradas no indivíduo e em fatores emocionais e psicopatológicos, ocultando aqueles de ordem social, econômica, cultural e pedagógica, o que acabou gerando a psicologização das questões educacionais. Esse movimento emergiu em um cenário político e econômico favorável ao seu desenvolvimento em que se buscava construir uma nova sociedade através do controle das massas. Diante da repressão exercida pelos governos autoritários da época, bem como da ideologia propagada, não era possível a difusão de teorias críticas, que realizassem análises em âmbito macroestrutural, o que ocorreu somente na década de 1980 com a reabertura democrática do país.

Por isso, compreendemos que não seria possível a hegemonia de outras teorias psicológicas no âmbito da educação, mais críticas, naquele momento histórico. Isso porque, a “batalha discursiva” travada ao longo da história da Psicologia na Educação ocorreu determinada por fatores políticos, econômicos e sociais, ou seja, produzida por relações objetivas e determinantes. Assim, os “discursos de verdade”, interpretados pelo pensamento foucaultiano como resultado de embates discursivos realizados no âmbito das relações de poder, são compreendidos, segundo nossa perspectiva, como produzidos dialeticamente de acordo com as condições materiais de seu momento histórico.

Nota-se que as análises empreendidas pelo professor Jaime (USP, informação oral), fundamentadas pelo pensamento foucaultiano, partem da produção do discurso, este que é regido por regimes de verdade:

Quer dizer, isso... as teorias psicológicas são problematísimas. Tanto que muitas vezes elas se colocam até fora das humanidades, digamos assim, elas flertam muito

com o campo biológico e tal, porque elas operam com um objeto já dado, que é esse tal de indivíduo, estrutura cognitiva, e daí para fora. Então nesse sentido eu acho que a discussão vigotskiana é interessante, porque ela começa a rachar, digamos assim, esse determinismo individual, filogenético e coisas dessa natureza. Isso tudo são palavras, são ideias que estavam no interior do tempo sendo regidas por determinados regimes de verdade. Então o problema não é que você está falando bobagem, o problema é entender o que é que a gente quer dizer quando a gente diz, quando a gente usa esses descritores objetivos, supostamente objetivos que a gente usa no interior dessas tradições narrativas da psicologia.

As críticas que realiza acerca das teorias psicológicas não se refere aos problemas do método e da produção de conhecimento em si. Sua preocupação é com os discursos de verdade, o por quê são considerados verdadeiros e, assim, utilizados. Em outro trecho da entrevista, explica que, para ele: “a questão fundamental não é entender por que as pessoas usam mal a psicologia no campo educacional, mas por que nós selecionamos mal o que a gente oferece” (JAIME, USP, informação oral). Ou seja, por que algumas teorias são privilegiadas nos cursos de formação de professores, como se constroem esses discursos de verdade que expressam as relações de poder.

Jaime (USP, informação oral) relata que a Faculdade de Educação da USP acabou com formato de organização do ensino em “esquemas” que discutem os considerados principais autores da Psicologia da Educação (Piaget, Vigotski e Wallon) e os problemas concretos da escola. Para ele, ainda que haja professores nas diversas perspectivas teóricas “é fundamental que eles estejam dizendo de um lugar teórico só, que não é o lugar”. Inferimos que Jaime (USP) compreende o lugar teórico como aquele que não é fechado em si mesmo, que possibilita outras análises, que a superem. Isso porque, considera que as teorias psicológicas expressam uma verdade de seu tempo histórico, não podendo ser transpostas para nossa realidade:

Porque os manuais de psicologia que são reproduzidos, muitas vezes literalmente no interior dos cursos de formação, eles são papagaios de pirata, ficam reproduzindo autores como se a gente pudesse entender a realidade movente do mundo com uma lente parada, você entendeu? Eu acho que o Piaget, Vigotski, Wallon, até o Freud, seja lá o que for esses autores que foram, eles são ótimas, excelentes fotografias do seu próprio tempo, e que eles deveriam, então, encorajar a gente a pensar por nós mesmos sobre problemas que eles não pensaram, inclusive Foucault. Foucault já morreu em 1984, quer dizer, uma vida. Então o que esses autores oferecem para a gente são algumas ferramentas muito precárias que a gente tem que se ver com problemas que não são aqueles que estavam lá. O Vigotski estava falando no interior da discussão da Revolução Russa, pelo amor de Deus. Ele não pode simplesmente ser transferido para cá como um crivo interpretativo da realidade, você entendeu? Então o que sobra do Vigotski? Quase nada, uma ideia geral que ele propõe, que a gente está crivado por duas forças, se eu entendi a questão vigotskiana, da cultura e da vida (JAIME, USP, informação oral).

De fato, é preciso realizar uma análise crítica do contexto histórico de produção das teorias, evitando sua transferência direta para atualidade. No entanto, acreditamos ser fundamental que se assuma uma postura epistemológica e metodológica para que não se incorra

no erro do ecletismo que, como vimos, é arbitrário e falseia a realidade. Ao tomarmos a teoria vigotskiana como fundamento de nossos estudos, estamos assumindo o método materialista histórico e dialético como a base sob a qual edificaremos nossas análises, o que é imprescindível para a apreensão fidedigna de nosso objeto de pesquisa.

De acordo com o método marxista, o objeto tem uma existência objetiva, que independe da consciência do pesquisador. Isso não exclui o fato de que o sujeito esteja implicado no objeto, pois a relação entre eles não é de externalidade, o que nos indica que não há neutralidade científica para esta perspectiva. Entretanto, vale ressaltar, conforme interpretações de Netto (2012, p.23. Grifos do autor), que: “essa característica não exclui a objetividade do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica”. Assim:

[...] a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. Se assim fosse, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo. Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa (NETTO, 2012, p.25).

Por partimos da perspectiva que toma a teoria como a reprodução do movimento real do objeto no plano do pensamento, não concordamos que esta perca sua validade com o decorrer do tempo. As pesquisas desenvolvidas por Vigotski e seus colaboradores buscaram construir uma Psicologia através do estudo do desenvolvimento histórico e social do homem. Por apreenderem a estrutura e a dinâmica de seu objeto, ou seja, a lei que comanda a formação da consciência humana, sua teoria continua atual, pois explica o seu processo de constituição.

Conforme discutimos, a perspectiva foucaultiana nega a busca da verdade através da unicidade metodológica, teórica e epistemológica. Além disso, nega também a ideia de uma verdade, como representação da realidade pelo pensamento, pois considera essa concepção positivista e mecanicista (FERREIRA NETO, 2015). Deste modo, concordamos com Netto (2012), para quem:

[...] a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta - à base de hipóteses que apontam para relações de causa/efeito - de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista. E não é, também, a construção de enunciados discursivos sobre os quais a chamada comunidade científica pode ou não estabelecer consensos intersubjetivos, verdadeiros jogos de linguagem ou exercícios e combates retóricos, como querem

alguns pós-modernos (LYOTARD, 2008; SANTOS, 2000 *apud* NETTO, 2012, p. 20).

Portanto, o método marxiano não pode ser identificado nem com o positivismo mecanicista das ciências naturais e tampouco com o relativismo subjetivista das teorias pós-modernas. Com isso, nota-se como a perspectiva epistemológica que orienta as análises de Jaime (USP) acerca da ciência psicológica é determinante para construção de seus sentidos pessoais. Fundamentando-se no pensamento foucaultiano, suas explicações se centram no âmbito microestrutural da produção de discursos e das relações de poder, e ainda que realize críticas às formas como as teorias psicológicas têm sido apropriadas pela educação, elas não pretendem apontar as contradições de seus métodos e fundamentos epistemológicos para construção de uma teoria que apreenda a realidade concreta. O objetivo é problematizar as explicações sobre o sujeito realizadas historicamente pela ciência psicológica, aproximando-se da ideia de uma contra psicologia.

Sob outra perspectiva de análise, a professora Olga (UFT, informação oral) acredita **na Psicologia enquanto ciência**, o que considera um tema relevante para ser discutido com os alunos:

Na realidade eu gosto muito, vamos dizer assim, de discutir num primeiro momento a diferença de uma Psicologia senso comum de uma Psicologia científica, da dificuldade, muitas vezes, de a gente manter, ter o status da Psicologia como ciência. Então, eu acho que esse é um ponto interessante, porque existem várias questões vinculadas a esse processo de cientificidade da Psicologia, pela situação de ser uma ciência humana, trabalha aspectos subjetivos, em um determinado momento sofreu algum problema em relação a isso, hoje está mais tranquilo. Mas mesmo assim existe uma diferenciação de uma pesquisa, um reconhecimento científico mais na perspectiva humana ou da perspectiva mais, vamos dizer assim, codificativa, qualitativa, que a gente tem essas questões, então, eu acho que é uma questão importante discutir isso com os alunos.

De acordo com seus planos de disciplina, Olga (UFT) utiliza a obra “Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia” (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 1999) para as discussões que realiza acerca da cientificidade da Psicologia. Segundo Bock, Furtado e Teixeira (1999) é possível questionar a caracterização desta como ciência, devido a diversidade de objetos e fenômenos psicológicos que inviabilizam sua apreensão através de um único padrão de descrição, medida, controle e interpretação. Por isso afirmam que: “no momento não existe uma psicologia, mas **ciências psicológicas** embrionárias e em desenvolvimento” (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 1999, p. 21. Grifos dos autores).

Com efeito, como discutimos anteriormente, ainda nos dias atuais há dispersão no campo psicológico, que se ramifica em diversas teorias, com objetos de estudo e métodos distintos, o que acaba gerando resultados contraditórios sobre o mesmo fenômeno. Vigotski

(1996) analisou esse quadro em sua época, apontando a necessidade de unificação da ciência psicológica a partir dos fundamentos metodológicos do materialismo histórico e dialético marxista que, para ele, era o único método capaz de apreender a verdade científica.

Por isso, ao contrário de Olga (UFT), que acredita que atualmente o reconhecimento da cientificidade da Psicologia esteja “mais tranquilo”, compreendemos que, diante da diversidade de seu campo epistemológico e metodológico, ela ainda esteja distante de se tornar de fato ciência, tal qual propunha Vigotski (1996): unificada a partir de um único método, o materialismo histórico e dialético. Ao analisarmos o conteúdo do discurso de Olga (UFT), inferimos que os significados sociais que utiliza para construir seu discurso não são os oferecidos pela vertente sócio-histórica, apesar de acreditar ser esta a sua principal referência. Como já constatamos, ela parte de uma fundamentação eclética, orientando-se por diversas correntes teóricas da Psicologia, o que contraria os pressupostos metodológicos do materialismo histórico e dialético.

Ao ser questionada sobre as contribuições da Psicologia para a formação de professores, Olga (UFT, informação oral) afirma que seu papel é **auxiliar o professor a compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem** a partir da contextualização do sujeito em uma realidade social, cultural e histórica. Assim, quando a criança apresenta dificuldades de aprendizagem:

[...] ela pode contribuir no sentido, vamos dizer assim, da gente poder ter elementos dentro da Psicologia que ajudam a gente talvez a fazer uma leitura, uma interpretação do motivo pelo qual a criança não aprende, e aí quando eu falo da criança não aprende, não é focar só na questão da criança, porque aí esses problemas podem estar vinculados a sala de aula, professor, contexto familiar, contexto social. Então, eu acho que ampliar essa discussão, mas eu acho que a psicologia pode ajudar a gente a fazer essa leitura do motivo pelo qual a criança não aprende e tentar, vamos dizer assim, através do que a gente também estuda minimizar os efeitos dessa não aprendizagem.

Nota-se que a explicação da professora acerca das dificuldades de aprendizagem de conteúdos escolares apresentadas pelas crianças, parte de uma concepção que considera os múltiplos fatores implicados nesse processo. Como já discutimos, acreditamos que **toda criança tem a capacidade de aprender**, o que também foi citado por Jaime (USP) e, indiretamente, por Olga (UFT). Contudo, no contexto escolar, muitas vezes, isso não ocorre em relação a conteúdos específicos, não por incapacidade do aluno, mas devido a uma série de determinantes que precisam ser cuidadosamente analisados.

Segundo Olga (UFT, informação oral), em vinte anos de sua prática profissional, nunca presenciou um aluno que apresentasse tamanha dificuldade que não conseguisse aprender. De acordo com ela, as dificuldades de aprendizagem de seus alunos do curso de

Pedagogia referem-se mais a conhecimentos básicos de língua portuguesa e interpretação de textos, mas que não interferem na apropriação dos conteúdos propostos:

Dentro da universidade eu vou dizer para você assim que existem diferenças. Mas é muito complicado você falar que ele tem essa dificuldade. Às vezes o aluno que tem... eu vejo dificuldade, às vezes, numa leitura, de uma interpretação, de uma escrita, de coisas que a gente precisa trabalhar e acessar os conteúdos, participar das aulas, internalizar, são coisas que normalmente é muito tranquilo. Mas a parte talvez de, principalmente, eu acho que de escrita, de produção, escrita que é uma coisa mais técnica, às vezes, a gente tem... eu acho que eu vejo muito mais essa dificuldade nos alunos do que no sentido de você perceber que eles estão acessando o conhecimento, que eles estão entendendo, que eles estão conseguindo utilizar esse conhecimento naquilo o que você propõe como prática. Então, eu vejo mais nesse sentido (OLGA, UFT, informação oral).

A formação da capacidade de pensar teoricamente, superando a experiência sensível imediata, é o objetivo principal da aprendizagem escolar. Esse processo ocorre por meio do ensino de conceitos científicos que, ao serem internalizados, promovem o desenvolvimento das funções psicológicas relacionadas a eles. Por sua vez, para que uma criança forme os conceitos científicos é necessário que ela tenha desenvolvido a capacidade de realizar operações lógicas mais complexas, que serão dominadas paulatinamente por ela. Esse processo que possibilita o desenvolvimento conceitual se inicia a partir dos primeiros anos de vida da criança, alcançando sua plenitude no limiar entre a infância e a adolescência quando as funções psicológicas elementares passam a integrar uma nova estrutura.

Vale ressaltar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não ocorre de forma espontânea, mas impulsionado pela atividade da criança no contexto sociocultural para se apropriar dos signos, com a mediação de outros indivíduos mais desenvolvidos culturalmente. Assim, na medida em que se apropria dos signos da cultura de forma ativa, os processos intelectuais imediatos transformam-se em operações mediadas por leis, resultando em neoformações qualitativas (VIGOTSKI, 2010).

Com isso, evidencia-se a importância da aprendizagem escolar para promoção do desenvolvimento psicológico. A escola, nesse sentido, transmite o saber elaborado, sistematizado, científico, exigindo a mediação do trabalho pedagógico planejado para que cumpra a sua função. Quando a escola não atinge seus objetivos de proporcionar a escolarização dos sujeitos, é necessário que se faça uma análise de todo o processo em sua complexidade, considerando-o como constituído por uma sociedade de classes, que diferencia o tratamento dos sujeitos de acordo com o grupo social do qual fazem parte.

Assim, as dificuldades enfrentadas pelos alunos de Olga (UFT), analisadas sob esse prisma, podem estar associadas a má qualidade da educação básica oferecida a eles,

considerando que fazem parte de uma classe social historicamente excluída, que só recentemente adquiriu o direito de acesso à escola. Como apontam Tuleski e Eidt (2007), as políticas de democratização do ensino no Brasil traduziram-se pelo aumento do número de vagas, mas não de escolarização, como demonstram os resultados de pesquisas realizadas pelo Ministério da Educação (INEP/ MEC, 2000 apud TULESKI e EIDT, 2007, p. 532):

[...] cujos dados demonstram que, em língua portuguesa, somente 5% da amostra podem ser considerados leitores competentes (com habilidades de leitura compatíveis com a série cursada e dominam alguns recursos lingüísticos), e em matemática, apenas 7% conseguem resolver problemas de forma coerente.

Face ao exposto, compreendemos que os problemas enfrentados no processo de apropriação do conhecimento científico realizados na escola devem ser analisados a partir de suas **determinações socioculturais**, retirando do indivíduo e de suas condições biopsicológicas a responsabilidade pelo fracasso escolar. Como afirma Olga (UFT, informação oral), é necessário: “[...] ter um olhar que vincula o meu aluno a determinado contexto, que aquele contexto marca a experiência de vida e os processos de aprendizagem e desenvolvimento desse sujeito”. E assim: “[...] entender que o social, que o cultural, que o lugar de onde esse aluno vem, ele é essencial, ele é necessário para você compreender os processos de aprendizagem”.

Com efeito, quando não se considera as determinações do contexto sociocultural do aluno em seu processo de aprendizagem, a tendência é responsabilizá-lo por seu fracasso, seja por fatores psicológicos ou patológicos. As análises centradas no indivíduo partem de uma concepção espontaneísta de desenvolvimento, que compreende que para aprender é necessário atingir determinado nível de maturação orgânica. Logo, se não há aprendizagem, a hipótese é que haja algum distúrbio no processo de desenvolvimento da criança, fenômeno que tem sido chamado de **patologização** da educação (COLLARES e MOYSES, 1992, 2010, 2013; MEIRA, 2009, 2012).

Para Olga (UFT, informação oral), as explicações patologizantes, historicamente realizadas pela Psicologia sobre o fracasso escolar, as quais centram na criança o foco dos problemas de aprendizagem, já estão superadas:

[...] o fracasso escolar estava muito, sempre voltado ao problema da criança e esse problema da criança estava muito vinculado com a leitura que a Psicologia fazia dessa criança. Então assim, eu acho que a gente já conseguiu superar isso. Então, a gente já sabe que o fracasso escolar não está vinculado na questão da criança, mas eu acho que é vinculado na gestão da atividade do professor, da criança, da escola e do entorno escola, da criança. Vai envolver família, vai envolver a cultura. Então, assim, eu acho que sempre que a gente pensa numa criança que não tem... não está conseguindo aprender, a gente tem que trabalhar de uma forma muito mais complexa do que achar que é um problema específico da criança. Mesmo quando a gente fala de uma criança



que tem uma deficiência, até isso também o entorno é muito importante para você entender como se configura a dificuldade ou se realmente é um fracasso escolar.

Desde as críticas desenvolvidas por Patto (1990, 1984, 1981) no início da década de 1980 às explicações historicamente elaboradas pela ciência psicológica acerca do fracasso escolar que, segundo a autora, eram estrategicamente centradas no indivíduo visando a sua adaptação à uma sociedade desigual, diversas pesquisas vêm sendo realizadas para analisar este fenômeno que localiza nas condições biopsicológicas do indivíduo a causa dos problemas de aprendizagem (COLLARES e MOYSÉS, 1994; MEIRA, 2009, 2012; LUENGO, 2009; SOUZA, 2009, 2010a, 2010b; PEREIRA, 2010; FACCI, MEIRA e TULESKI, 2012; IPOLITO, 2012; MOYSÉS e COLLARES, 1992, 2010, 2013; BASTOS, 2013; ALBUQUERQUE, 2013; SIGNOR, 2013; SILVA, 2014; RIBEIRO, 2015; CORDEIRO, 2016; CHAGAS e PEDROZA, 2017).

Os fundamentos explicativos que geram a patologização das dificuldades de aprendizagem, apoiados no discurso médico, analisam, por exemplo, problemas de caráter social e pedagógico pela ótica biologizante e medicalizante. Assim, se a criança apresenta problemas no processo de apropriação do conhecimento, a hipótese é que haja algum distúrbio que esteja dificultando o aprendizado, sendo necessário, portanto, que ela seja encaminhada aos serviços de saúde mental para avaliação psicológica e para um possível tratamento medicamentoso (IPOLITO, 2012).

O aumento do número de diagnósticos de crianças que apresentam dificuldades escolares como portadoras de algum transtorno tem sido sintomático de um processo mais amplo. O intuito não é somente desviar a centralidade da discussão sobre o cerne do fracasso escolar como sendo resultado de uma profunda desigualdade própria do modo de produção capitalista (desigualdade de classe, portanto) para uma questão individual, mas que ao diagnosticar os transtornos, ofereça-se tratamento medicamentoso, promovendo, assim, a movimentação do capital.

Para ilustrar nossa argumentação basta observarmos o vertiginoso aumento do volume de metilfenidato (medicamento utilizado no tratamento do TDAH) importado pelo Brasil ou produzido em território nacional, que passou de 122 kg em 2003 para 578 kg em 2012, alta de 373% (BARROS, 2014). Este fato está diretamente relacionado ao aumento do número de diagnósticos de TDAH que, ressalta-se, apresenta muitas controvérsias. Por um lado, há os que defendem que o transtorno existe e está atrelado a causas biológicas, orgânicas, com pouca ou nenhuma relação com o contexto social, e por outro lado, há aqueles que negam sua existência pela insuficiência do diagnóstico.

Como argumentam Colombani, Martins e Shimizu (2014, p. 197):

Se o TDAH é um transtorno neurobiológico, uma disfunção química cerebral, então não se trata de um “defeito” de personalidade ou de caráter, nem é consequência de má educação familiar ou dificuldade no relacionamento escolar. É considerado, assim, uma doença neurológica, o que desculpabiliza a todos, e a “culpa” se restringe apenas à criança, pois ao ser diagnosticada, a doença passa a pertencer a ela, ao seu mecanismo neurobiológico que se encontra anormal e merecedor de cuidados médicos, o que a transforma no centro dos fracassos. O meio e as relações são deixados de lado e o corpo biológico passa a ser fonte de estudo e intervenção.

Evidente que considerar o TDAH como um transtorno passível de tratamento medicamentoso, ainda que não haja nenhuma evidência concreta de sua origem neurobiológica, traz um grande incremento financeiro para as indústrias farmacêuticas. Contudo, essa postura acerca dos diagnósticos de TDAH se mostra equivocada, pois considera a atenção voluntária, que é uma função psicológica superior, como involuntária. Isso porque a primeira é desenvolvida no âmbito das relações sociais e culturais e a segunda é inata, biológica. Assim, se despreza a complexidade humana que é fruto das inter-relações entre corpo biológico e contexto sociocultural.

Face ao exposto, concluímos que apesar das inúmeras pesquisas que vêm sendo realizadas na tentativa de se apreender o fenômeno da medicalização (ou patologização) da sociedade e da educação, este ainda se mantém. Assim, discordamos de Olga (UFT) para quem a Psicologia já superou a leitura individualizante de sujeito que centra nas condições biopsicológicas da criança as explicações sobre o fracasso escolar. Concordamos com Tuleski e Eidt (2007, p.533) que o elevado índice de diagnósticos de distúrbios de aprendizagem no país é ilustrativo de como as concepções naturalizantes e biologizantes de homem e sociedade são propagadas pelo discurso psicológico sobre os processos de aprender, resultando em:

[...] práticas educacionais e avaliativas que desconsideram a política educacional do país; a qualidade da escola oferecida aos seus usuários; a relação professor-aluno; a metodologia de ensino, a adequação de currículo e o sistema de avaliação adotado; diferenças sociais e culturais que não são respeitadas no sistema de ensino; a família - que ainda é vista como aquela que desvaloriza a educação formal em detrimento do trabalho, etc., responsabilizando a criança pelo não-aprender.

Ressalta-se que as perspectivas individualizantes e biologizantes da Psicologia estão em consonância com a ideologia neoliberal, subjacente ao modelo capitalista desenvolvido nos países ocidentais, especialmente no terceiro mundo, segundo a qual o sucesso ou o fracasso depende unicamente da capacidade do indivíduo. Como vimos, as políticas públicas de educação no país têm sido fundamentadas por teorias que dão destaque às capacidades cognitivas dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e, por isso, estas ainda se fazem

presentes nas formações de professor e nas instituições educativas, mesmo diante de um movimento crítico consolidado no âmbito da Psicologia Escolar.

Ao contrário de Olga (UFT), o professor Jaime (USP, informação oral) aponta a necessidade de realizar críticas à noção de sujeito dominante no discurso psicológico, que ainda se mantém atrelado ao modelo clínico:

Então é preciso oferecer e ao mesmo tempo tirar logo em seguida, porque eu acho que a gente precisa fazer uma crítica severa a essa noção de sujeito que preside o discurso psi, de uma maneira ou de outra, você entendeu? [...] Ele é um sujeito, inclusive, matizado por uma certa ideia de desenvolvimento de um lado e por outro com uma dissimulação quase sempre clínica. Tem assim... a psicologia precisa perder essa vontade de clinicar que ela tem. E ela tem também na educação essa vontade de diagnosticar, você entendeu? Desvios, problemas e coisas dessa natureza. Eu sou hoje completamente avesso a esse tipo de ideia.

A compreensão de Jaime (USP) acerca do viés clínico do discurso psicológico, que resulta em práticas diagnosticadoras no ambiente escolar, está em consonância com os significados sociais oferecidos pela vertente foucaultiana, que discute a questão do discurso médico como biopolítica, como estratégia de disciplinamento dos modos de vida (FOUCAULT, 1998). Nessa perspectiva, o discurso psicológico pautado na concepção de normal e patológico das ciências médicas deve ser compreendido no âmbito das relações de poder e, por isso, deve ser problematizado e desconstruído.

Diante disso, as análises do professor apontam para necessidade de que os docentes de Psicologia não se omitam frente à questão da psicologização da educação:

O que a gente ensina do ponto de vista da Psicologia com a intenção de criar professores mais plásticos, mais abertos, que consigam ver o outro na sua integralidade, vira acusação de defeito psicológico. A imensa maioria. Essa é uma questão e isso atende pelo nome de psicologização do cotidiano escolar. Então os professores de psicologia não podem se furtar a tomar o problema da psicologização. E não como um mau uso das teorias, mas como talvez uma fragilidade das próprias teorias, porque elas se oferecem a esse uso, que é estigmatizador do outro. Então o que eu falei, o meu problema fundamental era esse. Eu ensinei psicologia da maneira mais clássica do mundo, mas eu via que aquilo reverberava nos meus alunos como uma forma de exclusão, você entendeu? Velada, muitas vezes desvelada, aberta, desbragada, de outra forma. Então a gente ensinava que tinha etapas do desenvolvimento, os alunos, professores, a prática pedagógica devia traduzir isso como “ele tem trauma”, falta coisas do desenvolvimento dele, ficou faltando, ele tem déficit cognitivo e coisas dessa natureza (JAIME, USP, informação oral).

Isso porque, segundo Jaime (USP, informação oral), o ensino de teorias psicológicas estigmatizadoras na formação de professores acabam resultando em análises psicologizantes do cotidiano escolar. Ele realiza uma autocrítica de seu trabalho pregresso, onde lecionava de maneira “clássica”, exemplificando como o ensino das etapas de desenvolvimento reverberava

como formas de exclusão, pois as crianças que não se encaixavam nos padrões estabelecidos eram rotuladas por seus alunos como portadoras de traumas e déficits cognitivos.

Com efeito, a forma como o professor leciona pode contribuir para a perpetuação da patologização e da psicologização das questões educacionais, se não se considerar os fundamentos filosóficos, sociológicos e históricos das teorias psicológicas que se propõe a ensinar. Assim, não acreditamos que seja necessário banir o ensino destas dos cursos de formação de professores, já que, enquanto conceitos produzidos social e historicamente, são utilizadas para atender a determinados objetivos, fundamentando, inclusive, políticas públicas de educação. Nesse sentido, é preciso historicizá-las e contextualizá-las de forma crítica, apontando suas contradições e a quais interesses vêm servindo no contexto atual de produção da sociedade capitalista, para que os alunos possam, por meio de análises de suas múltiplas determinações, compreender o fenômeno em sua totalidade, como concreto pensado. É desta forma que os alunos serão capazes de apreender as implicações da utilização de teorias ideologicamente orientadas para perpetuar a desigualdade social no contexto escolar e assim produzir novas práticas, emancipatórias e afinadas com os interesses da classe trabalhadora.

As discussões aqui realizadas acerca dos significados sociais utilizados pelos professores entrevistados acerca de Psicologia, e o que consideram como conteúdo fundamental desta área do saber para o ensino, nos conduzem à análise de como compreendem o processo de aprendizagem. Como partem de lugares teóricos distintos, seus sentidos pessoais acerca da mesma categoria se diferem, assim como os significados sociais utilizados. Assim, verificamos através da análise de conteúdo de seus discursos que, tanto Olga (UFT) como Jaime (USP), reconhecem a **experiência** como um fator determinante para que ocorra a aprendizagem mas, como dissemos, a partir de perspectivas diferentes.

Para Jaime (USP, informação oral), o conceito de aprendizagem é um problema no interior do discurso psicológico pois, segundo ele, esteve historicamente associado a concepções mecanicistas, derivadas de Skinner, o que acabou suplantando “a ideia da aprendizagem pela de desenvolvimento”. Por isso, ele afirma: “[...] eu abandonei essa conversa no meio do caminho. Não que ela não seja relevante, mas ela passou a ser um *leitmotif* muito prático da minha relação com os alunos. Ela é menos da ordem teórica e mais da ordem da experiência”.

Assim, para Jaime (USP, informação oral) o fundamental é a experiência de aprender, que é mais relevante do que “falar sobre a aprendizagem básica e desenvolvimento”. Ele descreve esse processo:

Experiências que eu levo a cabo, em que eu vou mobilizando um conjunto de elementos que passam pela literatura, pelo cinema, por um teatro, e mil e outras ofertas culturais para criar uma espécie de canto comum da experiência na sala de aula. Então não dá para a gente falar sobre, você entendeu? Você precisa fazer aquilo circular no interior da relação com seus alunos. Então eu nunca estive tão preocupado com essa questão, que é: como é que eu posso criar esse embate narrativo, de fato, verdadeiro, honesto e efetivo lá? Porque para mim o efeito desse embate narrativo tem a ver com o que o outro aprende. E ele aprende. Mas eu não trato disso do ponto de vista abstrato. Então são outras questões que estão lá postas no modo como eu estou compreendendo, que tem a ver fundamentalmente com algumas ideias foucaultianas básicas – o que é poder, saber, o que são as instituições, o que são os jogos de verdade, o que é biopolítica.

De acordo com Jaime (USP, informação oral) os alunos aprendem, invariavelmente. Fundamentado por algumas ideias foucaultianas, ele considera que o que o outro aprende é efeito dos embates narrativos travados, mobilizados por ele através organização do ensino. Por isso, ele não trata a aprendizagem do ponto de vista abstrato, mas a partir da experiência, que é a forma como as pessoas aprendem. Sua preocupação é que, através de ofertas culturais, a experiência de sala de aula seja um lugar comum para produção de embates narrativos que promoverão a aprendizagem.

Embasada por outra perspectiva, Olga (UFT, informação oral) também compreende que o aprendizado ocorra através da experiência, daquilo que o sujeito tem a possibilidade de experimentar:

[...] para mim, essa questão da aprendizagem, do aprendizado, tem muito a ver com aquilo o que eu tenho a possibilidade, vamos dizer assim, de experimentar. Então, assim, a aprendizagem tem muito a ver com a minha ação sobre o mundo e de que forma que essa ação sobre o mundo me possibilita me apropriar, realizar algum tipo de conhecimento sobre ele. E aí ele pode ser, vamos dizer, num nível muito elementar, de pensar em uma criança, como num nível mais elaborado, eu poderia pensar num pesquisador que está fazendo mestrado, doutorado ou livre docência. Então, eu acho que a aprendizagem tem muito a ver com aquilo o que você experiencia, aquilo que te afeta de modo, vamos dizer assim, educativo no mundo e que acaba tornando... você se apropria dele, aí você toma ele como seu. Por que eu falo isso? Porque para mim a aprendizagem é uma coisa que é muito particular e muito singular, a visão, a leitura do mundo, as coisas que eu apreendo, que eu aproprio do mundo são muito prontas, muito particulares e ela depende da minha ação no mundo e do filtro que eu utilizo para captar e apropriar essas experiências. E como eu falei, pode ser de um nível elementar até um nível bem mais elaborado. Mas é isso, é aquilo o que eu consigo captar e me apropriar.

Nota-se que Olga (UFT) parte de uma concepção ativa de sujeito, na qual este se apropria do conhecimento através de sua ação no mundo. Assim, a experiência, ou seja, a atividade no contexto sociocultural, possibilita a internalização dos signos culturais, transformando o interp-síquico em intrap-síquico. Deste modo, a experiência oportuniza a aprendizagem, que ocorre de forma única para cada sujeito, de acordo com o “filtro” que utiliza para captá-la e se apropriar dela.

A partir de uma análise fundamentada pela teoria sócio-histórica, podemos inferir que o “filtro” a que se refere Olga (UFT) pode ser identificado com a categoria sentido pessoal, que é compreendida como o modo como os sujeitos representam internamente os significados fornecidos socialmente. Vale ressaltar que os sentidos são constituídos de forma única e particular para cada indivíduo, de acordo com suas experiências e vivências pessoais e está, portanto, relacionado à atividade. Como explica Leontiev (2004), a apropriação de um significado depende do sentido pessoal que ele tem para o sujeito. Os sistemas de significação, constituídos historicamente, são fornecidos ao homem de forma pronta e acabada, contudo, nem todos irão se apropriar deles da mesma maneira, pois este processo é dependente do sentido pessoal construído acerca do significado. Por isso, as pessoas agem e se comportam de maneira diferente diante de um mesmo significado social compartilhado pelo grupo acerca de um fenômeno.

Assim, se há diferenças no modo como cada sujeito se apropria dos significados sociais, determinados pelos sentidos pessoais construídos acerca deles, o modo de funcionamento intelectual dos sujeitos também se difere, o que faz com que cada um **aprenda de forma diferente**. Segundo Olga (UFT, informação oral):

Quando a gente tem crianças com deficiência intelectual, por exemplo, todas elas têm o mesmo diagnóstico, mas a forma de aprender delas é diferente uma da outra e, às vezes, a gente tem que planejar e fazer atividades diferentes para pessoas que tem o mesmo diagnóstico, mas que tem perfis diferentes. Então, se a gente for pensar, por exemplo, numa criança que não tem deficiência, então, às vezes, a gente parte para aquele lugar comum que todo mundo vai aprender da mesma forma, mas não. A gente tem que ter um olhar de planejar e de organizar atividades que pensando mesmo a própria questão do Vigotski e do trabalho da zona de desenvolvimento proximal, que são elementos que eu acho que são muito importantes para os professores saberem, que ele precisa... o processo de aprendizagem da criança está muito vinculado à experiência de vida dela, não é isso? E de forma como você acessa a experiência, o conhecimento dela para elevar aquele nível de conhecimento. Então, eu acho que todo conhecimento é assim, você parte daquilo o que a pessoa tem e vai acrescentando, vai ampliando a possibilidade dela ter novas experiências, um conhecimento elementar, vamos dizer assim, tornar um conhecimento mais elaborado.

A compreensão de Olga (UFT) acerca das diferenças no processo de apropriação do conhecimento está em consonância com os pressupostos da teoria sócio-histórica. Para ela, o processo de aprendizagem está vinculado a experiência de vida do sujeito, por isso, é fundamental acessar o conhecimento que ele já adquiriu para que o ensino seja planejado de acordo com sua zona de desenvolvimento proximal, possibilitando a ampliação de seu conhecimento por meio do trabalho pedagógico.

Em seus estudos sobre defectologia e o desenvolvimento da criança anormal<sup>52</sup>, Vigotski (2011) enfatiza o papel da cultura para compensar a deficiência. Isso é possível porque as funções psicológicas superiores, apesar de possuírem sua base na biologia e na história da filogênese, tem sua matriz no sociogênese. Ele explica:

A estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

Logo, por meio dos desafios postos pela prática social, a criança irá desenvolver seu raciocínio, através de caminhos indiretos, em busca da resolução de situações que não consegue solucionar por meio de uma ação direta. É desta forma que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre: através da necessidade de pensar, de planejar, de reelaborar todo seu comportamento natural. Por isso, o ensino tem um papel fundamental na transformação das funções mentais naturais do aluno, pois é através da apropriação da cultura que refaz de modo original todo o curso de seu desenvolvimento.

Os experimentos realizados por Vigotski (2011) com crianças cegas e surdas-mudas, comprova que o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona, necessariamente, com determinadas funções orgânicas. Isso porque, por meio da utilização de técnicas artificiais e culturais, como o sistema especial de signos e símbolos adaptados à criança cega (o braile), por exemplo, é possível a ela o desenvolvimento da função cultural de leitura, porém, por um aparato psicofisiológico diferente da criança que enxerga.

Assim, mediante os obstáculos gerados por uma deficiência, seja física ou mesmo intelectual, a criança cria caminhos alternativos para sua adaptação ao contexto sociocultural, sendo possível o desenvolvimento de funções psíquicas superiores. Disso depreende-se que: “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 2011, p.369).

No caso de uma deficiência intelectual, como utilizado de exemplo por Olga (UFT), é necessário analisar a forma como funciona o sistema psíquico da criança, que é único e singular

---

<sup>52</sup> Segundo as tradutoras do texto “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal” de Vigotski (2011, p.863): “Os termos *defectologia* e *criança anormal*, utilizados no título e ao longo do artigo, foram mantidos na presente tradução por corresponderem à terminologia utilizada no início do século XX, quando Vigotski produziu seus textos. Atualmente, seriam equivalentes às expressões *deficiência e educação especial e criança com deficiência*, respectivamente”.

para cada uma, sejam deficientes ou não, compreendendo que seu desenvolvimento não é inferior ao de uma criança considerada normal, mas qualitativamente diferente. Por isso, ainda que tenham o mesmo diagnóstico, as crianças criam caminhos alternativos diversos para compensar suas deficiências, dependendo de sua história de vida, do acesso que tiveram à cultura e da educação recebida.

Da mesma forma, as crianças consideradas normais também possuem suas especificidades no processo de apropriação do conhecimento e não se desenvolvem ao mesmo tempo e da mesma maneira. Assim, se é através da necessidade de resolução de um conflito, gerada por uma situação desafiadora, que a criança desenvolve sua capacidade de raciocínio, formando as funções psicológicas necessárias para tanto, a função da educação escolar é fazer exigências cada vez mais elevadas através de atividades pedagógicas mediadas pelo professor.

Como afirma Olga (UFT, informação oral):

E de forma como você acessa a experiência, o conhecimento dela para elevar aquele nível de conhecimento. Então, eu acho que todo conhecimento é assim, você parte daquilo o que a pessoa tem e vai acrescentando, vai ampliando a possibilidade de dela ter novas experiências, um conhecimento elementar, vamos dizer assim, tornar um conhecimento mais elaborado.

Logo, são os desafios postos pela atividade pedagógica orientada, intencionada, que promovem o desenvolvimento psicológico e, nesse sentido, é necessário considerar o conhecimento já adquirido pela criança e, principalmente, aqueles que estão em vias de serem formados, expresso por seu nível de desenvolvimento iminente.

Nesse processo de apropriação dos conhecimentos científicos, também é fundamental que se considere aqueles formados cotidianamente. Segundo a teoria sócio-histórica, como dito anteriormente, existem dois tipos de aprendizagem de conceitos: **os espontâneos e os científicos**. De acordo com as explicações de Olga (UFT, informação oral):

[...] Então, essa relação que tem de você... para construir um conhecimento científico da criança você tem que entender e acessar aquilo o que ela tem de base, em termos de conhecimento cotidiano, senso comum para elevar. Então, é isso, não é o processo que aparentemente é fácil porque a gente já tem a escola, a gente já tem níveis de ensino, a gente já tem toda uma organização curricular que de uma maneira favorece esse processo, mas é uma coisa que tem que ter um manejo bem feito para que efetivamente ocorra.

Com efeito, os conceitos formados espontaneamente pela criança a partir de sua experiência cotidiana, fundamentados, portanto, na realidade fenomênica, são a base sob a qual os conceitos científicos se edificarão, como concreto pensado, síntese de múltiplas determinações. Deste modo, o papel da educação escolar é, através do ensino sistematizado, possibilitar o salto qualitativo no desenvolvimento dos sujeitos que, ao apropriarem-se da forma



científica dos conceitos, superam por incorporação os conceitos espontâneos, estruturando novas formas de pensar.

Em síntese, as análises de conteúdo dos discursos dos professores acerca de Psicologia e processos de aprendizagem, aqui realizadas, nos possibilitaram apreender como seus sentidos são construídos a partir de fundamentos epistemológicos diversos. Sendo os conceitos das teorias psicológicas compreendidos como significados sociais, historicamente constituídos, eles são apropriados e utilizados de acordo com os sentidos construídos a seu respeito.

Assim, pudemos apreender o movimento do pensamento de Jaime (USP) que, orientado pela ótica foucaultiana de análise de realidade, realiza críticas ao discurso psicológico aplicado à educação pautado em uma perspectiva clínica e, portanto, diagnosticadora, resultando em práticas psicologizantes e patologizantes. No entanto, devido ao eixo de suas análises ser os discursos e a produção de regimes de verdade, os sentidos construídos a respeito deste fenômeno referem-se à sua problematização e não à construção de novos significados sociais, compatíveis com uma educação emancipatória. Isso porque, para ele, o conhecimento se produz na prática e como prática, através da experiência dos sujeitos, não havendo uma verdade, mas discursos sobre ela, que se estabelecem de acordo com as relações de poder presentes na sociedade em determinado momento histórico.

Fundamentada por outras perspectivas epistemológicas, Olga (UFT) apresentou explicações diferentes para as mesmas categorias. Como dissemos, ela não possui um eixo de análise unificado em uma teoria do conhecimento, mas em várias. Por isso, ainda que tenha utilizado alguns conceitos da Psicologia sócio-histórica para embasar suas explicações sobre o processo de aprendizagem, suas análises acerca de fenômenos mais amplos que impactam neste, como a psicologização da educação, entraram em contradição com a produção teórica desta vertente. Ela acredita, por exemplo, que o discurso psicológico individualizante já esteja superado na atualidade, o que é amplamente discutido pela literatura crítica da área comprovando justamente o contrário.

Com isso, nota-se a importância de se apreender o movimento do pensamento dos docentes que ministram as disciplinas pois, os conteúdos, ainda que sejam semelhantes entre os cursos pesquisados, serão ministrados a partir de óticas diversas, determinados pela representação do docente acerca dos mesmos. Isso porque, os conceitos produzidos pelas teorias psicológicas, apesar de serem significados socialmente compartilhados, são apropriados de uma forma ou de outra a partir dos sentidos construídos em relação a eles.

Assim, ao mesmo tempo que Jaime (USP) aponta a necessidade do professor de Psicologia não se omitir frente à psicologização da educação, Olga (UFT) não a reconhece

como um fenômeno que ainda gere impactos no contexto escolar. Os reflexos deste posicionamento da docente são evidenciados em seus planos de disciplina, onde consta em sua bibliografia artigos que tratam as dificuldades de aprendizagem em uma perspectiva medicalizante e psicologizante, pois visam apenas a apresentar critérios diagnósticos, bases etiológicas e tratamento farmacológico e comportamental de diversos tipos de transtornos e distúrbios, sem a devida crítica aos processos diagnósticos e análise de suas implicações na trajetória acadêmica do aluno.

Face ao exposto, realizaremos algumas últimas considerações acerca dos resultados das análises empreendidas ao longo deste trabalho, organizadas em um último capítulo. Pretendemos, deste modo, responder ao objetivo desta pesquisa, que foi a apreensão dos sentidos pessoais construídos por alunos de Pedagogia da UFT e da USP sobre os conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Apreender o processo de constituição dos sentidos não é uma tarefa simples. Se os significados são conceitos compartilhados socialmente, e que, ao serem internalizados, são utilizados para expressar sentimentos, emoções e ideias de forma mais objetiva, os sentidos se referem às representações do sujeito sobre estes significados, sendo, portanto, mais instáveis que estes. A forma como o sujeito se apropria ou não de um determinado significado social, a maneira como o utiliza, se refere aos sentidos construídos a respeito dele, o que nos indica que eles estejam no âmbito da subjetividade. Por isso, como apontam Aguiar e Ozella (2013, p. 305), eles representam: “a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos”.

De acordo com a teoria sócio-histórica, a subjetividade humana é forjada a partir do trabalho do homem para transformar o contexto sócio-cultural em busca de satisfazer as suas necessidades. Esse processo exige que os homens internalizem os signos mediadores da cultura, como a palavra com significado, que passarão a compor seus processos psíquicos e orientarão as suas atividades. Nessa perspectiva, os sentidos serão construídos a partir dos significados socialmente disponíveis e, portanto, para sua apreensão, é fundamental que se analise as determinações dialéticas da cultura e do momento histórico que produziram estes conceitos.

No nosso caso, em que buscamos apreender os sentidos construídos por alunos de Pedagogia sobre os conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem, foi necessário que realizássemos uma análise de que como se produziu, no decorrer da história da relação entre Psicologia e Educação no Brasil, os vários conceitos sobre o processo de ensino e aprendizagem. Com isso, nosso objetivo foi, através da apreensão das contradições e sistemas de mediações desse processo, analisados historicamente, desvelar sua essência, sua gênese de formação, para compreendermos a aparência do fenômeno, ou seja, a forma como se manifesta na atualidade.

Neste contexto, a análise da história da relação entre Psicologia e Educação no Brasil nos possibilitou conhecer como as teorias psicológicas que atualmente são hegemônicas no âmbito educacional se constituíram como tal. A apreensão das contradições e sistemas de mediações desse processo nos indicaram que a ciência psicológica, desde o seu surgimento no país, visou a atender os interesses da classe dominante, fundamentando práticas de controle e classificação daqueles que não se encaixavam nos padrões estabelecidos de normalidade que, geralmente, eram sujeitos provindos da classe trabalhadora.

A função adaptativa, classificatória e patologizante da Psicologia, que teve grande expressão na história da Educação, fundamentando as teorias pedagógicas de cada época, passou a ser objeto de críticas de forma mais contundente quando o contexto social, político e econômico foi favorável. Assim, na década de 1980, com a reabertura democrática do país, e influenciada pelos diversos movimentos sociais e teorias críticas fundamentadas pelo materialismo histórico e dialético, estruturou-se no campo da Psicologia uma vertente que passou a assumir um posicionamento político em defesa das classes historicamente oprimidas e excluídas. Com isso, uma nova concepção de homem e fenômeno psicológico passou a orientar as análises dos processos de aprendizagem, não mais limitada ao indivíduo e suas condições biopsicológicas, mas considerando as complexas relações entre cultura, sociedade e instituição escolar.

No entanto, como sabemos que a história não se faz de forma linear, mas permeada por lutas e contradições, as tendências críticas da Psicologia na Educação, que iam na contramão do que pregava a ideologia dominante, não foram suficientes para superar as concepções hegemônicas de fenômeno psicológico que historicamente fundamentaram as políticas públicas educacionais no país. Com o avanço das reformas neoliberais a partir da década de 1990, em um contexto de mundialização da economia, imprevisibilidade do mercado e desemprego crescente, as pedagogias centradas no aluno e em sua capacidade cognitiva ganham destaque e passam a fazer parte do discurso oficial. Neste cenário, em que a prerrogativa é adaptar-se a um mundo em constantes e rápidas transformações, onde o saber ora necessário se torna obsoleto, o ensino perde a centralidade para a capacidade do aluno de construir seu próprio conhecimento, ou seja, aprender a aprender.

Como vimos no terceiro capítulo, o ideário pedagógico do “aprender a aprender” é parte do discurso oficial e está presente em diversos documentos norteadores da Educação no país, sendo, portanto, política de Estado. Vale reiterar que partimos da tese afirmativa de que as instituições educativas desempenham uma função conservadora da estrutura social e, portanto, são importantes meios de reprodução da ideologia dominante. Logo, a análise das teorias pedagógicas oficiais, que oferecem os significados sociais ideológicos, foi fundamental para apreendermos como os sujeitos de nossa pesquisa os utilizam, ou resistem a eles, para construção de seus sentidos pessoais acerca do processo de aprendizagem.

De acordo com Lane (2006), a ideologia dominante é um sistema de representação de valores, que é transmitida por meio da linguagem, sendo carregada de significados afetivos, a partir dos quais os sujeitos construirão seus sentidos, ainda que sejam nocivos a eles mesmos.

É, portanto, um mecanismo de controle de uma classe sobre a outra, que visa a mascarar as desigualdades sociais e a exploração, próprias da sociedade capitalista.

Na educação, a ideologia atua como forma de alienação dos sujeitos, deturpando os sentidos que constroem acerca da realidade. Assim, por exemplo, uma teoria pedagógica que se apresenta com um discurso, aparentemente sedutor, de valorização do aluno no processo de construção de seu próprio conhecimento, oculta a negação da transmissão do conhecimento científico a ele, como uma estratégia de manutenção do *status quo*, impedindo que este conscientize-se das relações de exploração a que está submetido e, assim, possa transformá-las.

Entendemos, desta forma, que por um lado há os imperativos sociais sobre as necessidades de conhecimento psicológico para formação de professores, cuja concretização material pôde ser apreendida através das análises dos programas de disciplinas da área de Psicologia da Educação dos quatro cursos de Pedagogia da UFT e um da USP, bem como dos planos de disciplina disponibilizados pelos docentes entrevistados. Os resultados desses estudos estão apresentados no capítulo cinco, e nos possibilitou compreender como o conteúdo é proposto pela instituição bem como apreendido e executado pelos professores sob os diferentes contextos políticos, econômicos e geográficos manifestos na Universidade de São Paulo e na Universidade Federal do Tocantins.

Por outro lado, reconhecemos que há o polo de oposição às teses emanadas das determinações e práticas institucionais, sociais, ou seja, os alunos. Estes que resistem ou deveriam resistir às determinações da conservação da estrutura social vigente, que lhes impede de se constituir em sujeito transformador daquilo que hoje impossibilita sua manifestação como ser humanizado pela cultura. Que como sujeitos psicológicos, entram em conflito com o conhecimento tradicional porque precisam ter nos seus processos de formação a prática do pensamento crítico reflexivo, como um exercício inerente e necessário para o desenvolvimento dos seus sentimentos, pensamentos e consciências.

Deste modo, os sentidos pessoais que os alunos de Pedagogia constroem sobre os conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem se revelaram enquanto sínteses do confronto entre o que é proposto pelas instituições como conhecimento psicológico necessário à formação do professor, que são transmitidos pelos docentes dos cursos pesquisados, cujas análises foram apresentadas no capítulo cinco, e as formas como os alunos internalizam esses conteúdos sobre a Psicologia da Educação, apreendidas através da análise de conteúdo de seus discursos, apresentadas no capítulo seis.

Assim, através da análise da palavra com significado pudemos apreender como os alunos constroem seus sentidos acerca dos conceitos de aprendizagem e dificuldades de

aprendizagem, fundamentais para a prática docente. Isso porque, o significado da palavra, sendo expressão da unidade entre pensamento e linguagem, possibilita a análise de aspectos da consciência, formados a partir das vivências, necessidades, interesses, afetos e emoções dos sujeitos.

O primeiro ponto que destacamos, resultante das análises de conteúdo dos discursos dos alunos, é a mediação da ideologia dominante no processo de construção de seus sentidos pessoais acerca de diversos fenômenos que envolvem os processos de aprendizagem, evidenciada nas análises dos significados sociais utilizados por eles em suas explicações, que apontaram: a função da educação escolar como a de adaptar o indivíduo à sociedade; a descaracterização do ensino como principal atividade docente, através da atribuição a este do papel de lidar com o universo subjetivo dos educandos, enfatizando como necessárias competências como “coragem”, “paciência”, “motivação”, “flexibilidade” e “sensibilidade”, além do “cuidado” apontado como sua função; o papel de mediador do professor no processo de ensino e aprendizagem, segundo a perspectiva construtivista; a desvalorização do saber docente, através da indicação de que o aprendizado deve ser mútuo entre este e o aluno; a atribuição à Psicologia do papel de auxiliar na compreensão das questões emocionais dos alunos, em uma perspectiva psicologizante, individualizante e biologizante; a associação da aprendizagem às condições biopsicológicas dos indivíduos; a responsabilização da família pelo sucesso escolar das crianças.

Além disso, pudemos apreender outra implicação da mediação da ideologia dominante no processo de apropriação dos conceitos científicos: a distorção destes, como ocorreu com a teoria freireana. Ao ser interpretada a partir dos fundamentos da Pedagogia do aprender a aprender, como quando é utilizada indevidamente pela aluna Vivane (UFT) para atribuir à educação escolar o papel de reeducar os sujeitos para um bom convívio em sociedade, acaba sendo desvinculada de sua base filosófica e metodológica marxista e, portanto, descaracterizada. Disso depreende-se que, ainda que haja a transmissão de constructos teóricos contra-hegemônicos, e que alguns de seus conceitos sejam utilizados pelos alunos, não há a apreensão de suas complexas redes de significações, ou seja, não são apropriados, e, portanto, não compõem os processos psicológicos que orientam as atividades e as análises que fazem sobre os processos de aprendizagem.

No entanto, mesmo que a educação escolar tenha um importante papel na transmissão da ideologia dominante e manutenção da ordem vigente, vale ressaltar o caráter contraditório de sua atividade por excelência, que é a transmissão do conhecimento científico sistematizado e produzido historicamente pela humanidade. Nesse sentido, a escola também é capaz de

instrumentalizar os sujeitos com o saber necessário para que apreendam as contradições da realidade objetiva e subjetiva, o que os torna capazes de agir na contramão da ideologia dominante.

Por esta razão, nossas análises também evidenciaram a construção de sentidos pessoais e a utilização de significados sociais afinados com a perspectiva crítica da Psicologia Escolar e da Educação, como aqueles que atribuíram à escola o papel de transformação social e de formar sujeitos críticos; que reconheceram o ensino como principal atividade docente; que apontaram o processo de aprendizagem como multideterminado; que enfatizaram o papel da Psicologia de questionar a naturalização do discurso ideológico que culpabiliza o aluno pelo seu próprio fracasso; que compreenderam a construção das especificidades humanas a partir da análise histórica de suas relações com o contexto sociocultural; que explicaram a aprendizagem a partir do processo de internalização, apontando a relevância das relações e interações sociais, demonstrando, com isso, a apropriação de conceitos da teoria vigotskiana.

Como a pesquisa foi realizada com sujeitos dos últimos períodos dos cursos de Pedagogia, subentende-se que os conceitos utilizados por eles em suas explicações devem ter sido apropriados ao longo de seu processo de formação. Com isso, constatamos que apesar de haver a transmissão de constructos teóricos em uma perspectiva crítica de análise do processo educacional, como consta nos programas de disciplinas analisados, nem sempre são apropriados. Isso porque, muitos alunos não utilizaram seus conceitos em suas explicações, ou quando os utilizavam, acabavam se contradizendo em outro momento, através do uso de significados incompatíveis com a perspectiva crítica ora adotada.

Podemos citar como exemplo a aluna Fabíola (UFT) do campus de Tocantinópolis, para quem a Psicologia Sócio-histórica, que é fundamentada pelo materialismo histórico e dialético, é o referencial teórico que traz maiores contribuições para compreensão do processo educativo. Ressalta-se que ela é aluna do campus de Tocantinópolis, e que segundo as análises dos programas de disciplina de seu curso, essa teoria é parte do conteúdo considerado como necessário à formação docente. Com isso, suas análises foram, em grande parte, elaboradas a partir da perspectiva crítica da Psicologia e da Educação, como quando aponta a função de transmissão dos conteúdos científicos pela educação escolar, que possibilita a transformação do contexto histórico-cultural; a importância da formação técnica do professor para sua prática profissional; as múltiplas determinações sociais e biológicas que envolvem as dificuldades de aprendizagem; a crítica à patologização destas; e a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. No entanto, apesar de elaborar boa parte de suas explicações utilizando os fundamentos teóricos desta, acabou se contradizendo em alguns momentos, como

quando enfatiza a necessidade de que o professor investigue as causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos através da análise de aspectos biopsicológicos destes, como a fome e os problemas emocionais decorrentes de conflitos familiares. Assim, apesar de argumentar que existem múltiplas determinações para que as dificuldades de aprendizagem ocorram, ela acaba atribuindo às relações familiares do aluno uma responsabilidade maior que o trabalho pedagógico no processo de aprendizagem. Somado a isso, indica que a solução para tais problemáticas seria o encaminhamento destes alunos ao psicólogo ou psicopedagogo.

Face ao exposto, pudemos apreender que, apesar de Fabíola (UFT) ter se apropriado de alguns conceitos das perspectivas críticas da Psicologia e da Educação, eles não foram suficientes para superar a concepção psicologizante dos processos de aprendizagem, que localizam no indivíduo e em suas condições emocionais e psicológicas a causa precípua do sucesso ou fracasso escolar. Entendemos que, por serem parte do discurso ideológico dominante, deturpam a construção de seus sentidos acerca dos conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem.

Como já analisamos em outro momento, a ideologia dominante, é um sistema de representação de valores, carregada de significados afetivos. Como ela é transmitida por meio da linguagem, é necessário que esta decodifique o afeto que possibilitou a sua internalização. Esta tarefa pode ser realizada pela educação escolar que, por meio do ensino que promove o desenvolvimento do pensamento teórico, possibilita que os alunos, ao apreenderem as contradições da realidade objetiva e subjetiva, sejam capazes de questionar a naturalização e a universalização dos significados sociais ideológicos.

Por isso, se almejamos superar a histórica e persistente psicologização das questões educacionais é necessário que façamos uma análise crítica acerca de como o ensino de Psicologia da Educação tem sido realizado nos cursos de formação de professores. Conforme viemos argumentando, segundo nossas análises, os conceitos científicos relacionados ao conhecimento psicológico, transmitidos nos cursos de Pedagogia pesquisados, não têm sido devidamente apropriados pelos alunos. Inclusive, pudemos apreender que, alguns deles, reconhecem esta situação, afirmando não se lembrar dos conteúdos estudados, e justificando que isso se deve à forma de organização das disciplinas e à insuficiência de carga horária dessas, que acaba dificultando que conteúdos tão densos, como os da área de Psicologia, sejam, de fato, apropriados. Com efeito, suas explicações foram, de modo geral, superficiais, demonstrando a necessidade de revisão da forma como o ensino de Psicologia da Educação tem sido efetuado nos cursos de Pedagogia.



Para que pudéssemos compreender esse processo, realizamos análises dos programas de disciplinas da área de Psicologia da Educação dos quatro cursos de Pedagogia da UFT e um da USP, bem como dos planos de disciplina disponibilizados pelos docentes entrevistados, compreendidos como a materialização dos imperativos sociais sobre a necessidade de conhecimento psicológico para formação de professores, como dito anteriormente. No entanto, somente esses estudos seriam insuficientes para apreendermos a complexidade do processo de transmissão de conceitos científicos para apropriação dos alunos. Isso porque, apesar de haver um programa de disciplina, com a indicação de conteúdos que devem ser transmitidos, quem os escolhe e os organiza para tanto é o docente. Logo, foi necessário apreender os sentidos pessoais dos professores que ministram as disciplinas de Psicologia da Educação sobre os diversos conceitos relacionados ao processo de aprendizagem, afim de compreendermos como executam suas atividades.

Deste modo, a partir das análises de conteúdo dos discursos de Olga (UFT) e Jaime (USP) pudemos apreender como os sentidos pessoais que constroem sobre alguns conceitos da ciência psicológica que devem ser transmitidos nos cursos de Pedagogia determinam a forma como executam suas atividades profissionais. Diante disso, buscamos, primeiramente, identificar a orientação epistemológica dos docentes, que indica a partir de qual constructo teórico-metodológico analisa e interpreta os fenômenos da realidade.

Assim, nossas análises evidenciaram que, por partirem de lugares teóricos distintos, Olga (UFT) e Jaime (USP) elaboraram suas explicações sobre os mesmos fenômenos de forma diversa. Podemos citar como exemplo o conceito de educação escolar, que Olga (UFT) definiu a partir dos significados sociais oferecidos pela Pedagogia histórico-crítica, de base materialista histórica e dialética. Contudo, ressalta-se que ao longo da entrevista não manteve coerência com os pressupostos desta, inclusive distorcendo alguns conceitos. Isso porque, apesar de afirmar que a Psicologia sócio-histórica é a teoria que mais embasa sua prática, ela não se apropriou de seus fundamentos metodológicos, pois ao defender o ecletismo teórico, contraria um princípio fundamental do método utilizado por Vigotski (1996), que é a unidade epistemológica e metodológica em torno do método materialista histórico e dialético.

Por outro lado, o professor Jaime (USP) demonstrou coerência com os fundamentos da perspectiva foucaultiana que orienta suas análises. Assim, a educação escolar é definida por ele como entrechoque narrativo entre gerações, desenvolvendo sua atividade docente com a preocupação central de “desconstruir saberes”, problematizando os discursos psicológicos historicamente hegemônicos. Isso porque é orientado pelo pressuposto foucaultiano de que não existe a verdade, que estas são construídas historicamente por embates discursivos,

constituindo, portanto, regimes de verdade, que são definidos como verdadeiros ou não por complexos jogos de poder. Deste modo, para Jaime (USP) não é possível que haja uma intencionalidade educativa, já que não há uma verdade a ser transmitida, mas discursos sobre ela, daí a defesa em torno da problematização de saberes.

As diferenças entre as orientações epistemológicas dos docentes nos possibilitaram apreender como estas são determinantes para construção de seus sentidos pessoais acerca dos conceitos que deverão ser transmitidos nos cursos de formação de professores. Como dito anteriormente, os conceitos produzidos pelas teorias psicológicas, apesar de serem significados socialmente compartilhados, são apropriados de uma forma ou de outra a partir dos sentidos construídos em relação a eles, o que traz implicações para a forma como os conteúdos relacionados à Psicologia da Educação serão organizados e selecionados para sua transmissão.

Outro exemplo disso é a compreensão dos docentes acerca do fenômeno de psicologização da educação. Enquanto Jaime (USP) realiza críticas ao discurso psicológico utilizado no campo educacional que, segundo ele, é pautado por uma perspectiva clínica e, portanto, diagnosticadora, o que resulta em práticas psicologizantes e patologizantes, Olga (UFT) acredita que o olhar individualizante de sujeito psicológico, que produz estas práticas, já esteja superado.

A diferença entre as análises dos docentes pode ser explicada pelo fato de Jaime (USP) ser orientado pela perspectiva epistemológica foucaultiana, que parte da crítica aos discursos de verdade, estes que são produzidos no âmbito de relações de poder. No entanto, vale ressaltar que devido ao eixo de suas análises ser os discursos e a produção de regimes de verdade, os sentidos construídos a respeito do fenômeno de psicologização das questões educacionais referem-se a sua problematização e desconstrução, e não a construção de novos significados sociais, compatíveis com uma educação emancipatória. Assim, para ele, o conhecimento se produz na prática e como prática, através da experiência dos sujeitos, resultado de embates discursivos. Por isso, acredita não haver uma verdade, mas discursos sobre ela, que se estabelecem de acordo com as relações de poder presentes na sociedade em determinado momento histórico.

Diferentemente de Jaime (USP), a professora Olga (UFT) acredita que a leitura individualizante de sujeito, historicamente realizada pela Psicologia, que centralizava na criança com dificuldades as explicações para a causa do fracasso escolar, já esteja superada. Como vimos, suas análises vão de encontro às discussões realizadas por diversas pesquisas fundamentadas pela perspectiva crítica da Psicologia Escolar, que comprovam que as concepções individualizantes, naturalizantes e biologizantes de sujeito psicológico continuam

embasando as práticas e teorias educacionais, respaldadas pelo discurso médico de ciência. Os sentidos construídos por Olga (UFT) acerca do conceito de sujeito utilizado pela Psicologia da Educação na atualidade foram mediados por sua perspectiva epistemológica eclética, que busca uma harmonização entre as diversas correntes teóricas. Com isso, ela abandona a criticidade inerente à vertente sócio-histórica, que afirma ser sua principal referência. Por isso, apesar de explicar os processos de aprendizagem a partir de conceitos vigotskianos, os utiliza de forma instrumental e técnica, demonstrando não ter apreendido o método materialista histórico e dialético, que presume a análise das múltiplas determinações históricas e sociais dos fenômenos e processos. Os impactos de como apreende as teorias psicológicas, dos sentidos construídos sobre seus conceitos, evidenciam-se na escolha da bibliografia de suas disciplinas, que discutem as dificuldades de aprendizagem segundo a ótica medicalizante e psicologizante, sem a devida crítica aos processos diagnósticos e análise de suas implicações na trajetória escolar do aluno.

A partir das análises empreendidas nesta pesquisa pudemos desvelar que, ainda que haja um currículo semelhante entre os cursos, a apreensão pelos alunos dos conceitos transmitidos é mediada pelos sentidos construídos pelos docentes que ministram as disciplinas acerca destes. Assim, mesmo que conste nas ementas a indicação de temáticas fundamentais para compreensão do fenômeno educativo de forma crítica e multideterminada, cabe ao professor executá-la ou não. Conforme Codo e Vasques-Menezes (2006, p.47):

[...] o saber e o saber-fazer estão nas mãos do professor, condição principal de sua atividade de trabalho. Por isso, o planejamento de seu trabalho, as etapas a seguir no processo de ensino-aprendizagem, são por ele decididas, o ritmo imposto a seu trabalho não escapa completamente do seu controle, embora existam prescrições externas, às quais ele poderá, por diferentes motivos, resistir. Tudo isso porque ele possui um saber e porque o produto do seu trabalho é o outro.

A autonomia própria da atividade docente é decorrente do fato de que seus meios de trabalho são ele mesmo, que decide os instrumentos, técnicas e métodos que serão utilizados para o ensino. Logo, sua subjetividade é em parte objetivada no produto-aluno, porém, como fragmento, para ele e para os outros. Isso porque, a divisão técnica do trabalho no modo de produção capitalista produziu a sua alienação, o que faz com que o produto de um trabalho seja sempre sentido como alheio ao trabalhador (CODO e VASQUES-MENEZES, 2006).

Disso depreende-se que o professor exerce um papel fundamental de mediação no processo de apropriação dos conceitos científicos pelos alunos através de sua atividade, imprimindo parte de sua subjetividade neles. No entanto, como o produto de seu trabalho não é um objeto, mas outro ser humano, que constrói seus próprios sentidos acerca dos significados compartilhados socialmente, de acordo com suas vivências pessoais, necessidades, interesses,

afetos e emoções, o conhecimento transmitido pelo professor será apropriado de forma inédita pelo aluno.

Desta forma, esta pesquisa nos possibilitou compreender, através da apreensão das múltiplas determinações que envolvem o processo de internalização de conceitos científicos, como os alunos se apropriam e constroem seus sentidos sobre eles, que orientarão suas futuras atividades profissionais. Em síntese, pudemos apreender que esse processo, que ocorre na educação escolar através da transmissão de conteúdos pelos professores, segundo as proposições institucionais, possui um sistema de mediações que determina a forma como os conceitos serão internalizados, significados e representados pelos alunos. Isso porque, estes não se apropriam de forma direta do conhecimento: o conteúdo proposto pela instituição como conhecimento necessário à formação docente é organizado, selecionado e transmitido pelos professores, que possuem suas próprias representações acerca dos conceitos, ou seja, suas subjetividades são em parte objetivadas no produto de seus trabalhos: o aluno; além disso, a experiência que os alunos tiveram em relação a esses conceitos é fundamental para forma como irão se apropriar deles, atribuindo-lhes sentidos, de acordo com o que os afeta, com o que os emociona. Como afirma Sawaia (2000b, p.21): “pensamos, sentimos e nos emocionamos com base em conceitos, o que significa possuir um determinado sistema já preparado, uma determinada forma de pensar e de se emocionar que predetermina o conteúdo final e que nos foi imposta pelo meio que nos rodeia”.

Partimos do entendimento de que as funções psicológicas superiores são formadas na relação dialética que os sujeitos estabelecem como o contexto sócio-cultural, em um processo de internalização dos significados sociais oferecidos por este, que ao serem internalizados desenvolvem as funções psíquicas que orientam suas atividades no mundo. Logo, a educação escolar, como meio institucionalizado de transmissão dos signos da cultura, é um importante mediador no processo de desenvolvimento psicológico dos sujeitos. Como sabemos que a escola é organizada segundo os interesses e necessidades da classe dominante, as construções culturais transmitidas por ela serão específicas para cada classe social. Assim, aqueles sujeitos que fazem parte do grupo dominado receberão um tipo de educação visando a torná-los aptos para o trabalho em sociedade, instrumentalizando-os com o conhecimento técnico necessário para tanto. Esse tipo de educação não promove o pleno desenvolvimento dos sujeitos da classe trabalhadora enquanto seres humanizados pela cultura, pois lhes nega o acesso ao conhecimento que possibilita a apreensão das contradições do contexto sócio-cultural para transformá-lo.

Face ao exposto, é possível compreendermos por que os conceitos científicos relacionados ao processo de aprendizagem são, em grande parte, representados pelos alunos a

partir de significados sociais ideológicos. O conteúdo relacionado ao conhecimento psicológico, proposto institucionalmente para os cursos de Pedagogia, e executados pelos professores por meio da atividade pedagógica é, parcialmente, assimilado pelos alunos de forma instrumental e técnica. Isso porque, utilizaram conceitos em suas explicações, muitas vezes, de forma desvirtuada, incompleta, fragmentada, o que entendemos ser resultante do fato de que não foram significados em toda sua complexidade e que, portanto, não fazem parte dos processos psíquicos que orientam suas atividades.

Para que os alunos se apropriem dos conceitos científicos de forma que desenvolvam estruturas de generalização, que promovam o desenvolvimento psicológico, é necessário que o ensino deixe de ser organizado para aquisição de habilidades e competências, para simples execução de técnicas, sem a apreensão das dimensões ético-políticas que subjazem a elas.

Nos cursos de Pedagogia analisados, o conhecimento psicológico ainda é compreendido como fundamento teórico da prática, o que pôde ser observado pela forma de organização das disciplinas referentes à essa área do conhecimento, que são ministradas nos primeiros períodos dos cursos. Conforme apontou Larocca (2007a), esse modelo de organização curricular, baseado na racionalidade técnica, que separa as disciplinas em práticas e teóricas, parte da compreensão de que estas subsidiariam aquelas, o que acaba gerando um distanciamento das disciplinas de Psicologia da Educação, consideradas como eminentemente teóricas, da prática pedagógica.

Por isso, apontamos a necessidade de resgatar a unidade dialética teoria-prática no ensino de Psicologia para a formação de professores, centrando-se no confronto entre o conhecimento teórico e a realidade concreta, articulando os saberes das múltiplas disciplinas que compõe o currículo à realidade educacional. Isso possibilitaria o aluno analisar o fenômeno educativo a partir de múltiplas dimensões, não só da psicológica, superando a histórica e persistente psicologização das questões educacionais.

No entanto, precisamos considerar que, além da necessária reorganização curricular das disciplinas de Psicologia da Educação, é fundamental fazermos uma análise crítica dos conteúdos que são privilegiados nos cursos de Pedagogia. Conforme discutimos no quinto capítulo, apesar de suas especificidades, tanto a UFT quanto a USP apresentam em seus currículos disciplinas organizadas a partir do referencial da vertente crítica da Psicologia Escolar, bem como das perspectivas mais tradicionais, como a psicanálise. Uma delas nos chamou a atenção: “A Constituição da Subjetividade: Infância e Adolescência”, disciplina obrigatória ofertada pela FE da USP, que propõe o estudo da Psicologia da personalidade e do desenvolvimento através da ótica psicanalítica, analisando como se estrutura a subjetividade,

enfocando a sexualidade infantil, a questão do desejo, as especificidades do processo de adolecer, tratando de conceitos como “Complexo de Édipo”, e aparentemente sem discussão de temáticas específicas relacionadas ao processo educativo. Apesar de haver outra disciplina obrigatória para formação de pedagogos, ofertada pela FE da USP, de caráter problematizador e vinculada à realidade educacional, esta nos sinaliza que parte do conteúdo que a instituição considera como fundamental para formação do professor, pode acarretar em análises individualizantes e psicologizantes dos problemas educacionais.

Conforme nossas análises, realizadas no capítulo anterior, os significados sociais utilizados por alguns alunos, a partir dos quais constroem seus sentidos sobre os conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem, foram aqueles que localizam no indivíduo e em sua capacidade cognitiva o foco do processo de ensino e aprendizagem, desvalorizando o ato de ensinar e, conseqüentemente, o papel do professor enquanto agente de transmissão dos conhecimentos científicos. Consideramos que a utilização destes significados sociais por estes alunos, e não daqueles oferecidos pelas teorias críticas, já que ambas são propostas como conteúdos de seus cursos, pode ser explicada pela experiência dos sujeitos em relação a esses significados, pela forma como eles os afeta. Isso porque, para que os significados sociais sejam internalizados pelo sujeito, é necessário que haja uma mobilização afetiva, a partir da qual os sentidos serão construídos, ainda que nocivos a ele mesmo, como no caso dos ideológicos.

O papel da educação escolar é, nesse sentido, promover a decodificação pela linguagem do afeto que possibilitou a internalização dos significados sociais ideológicos pelos alunos, trazendo-os a consciência. Isso é fundamental, pois, se a ideologia falseia a realidade através de discursos sedutores, aparentemente democráticos e revolucionários, mas que impedem o pleno desenvolvimento das consciências dos sujeitos, é necessário revelar o que está oculto por detrás destes, o que só é possível através da apreensão das múltiplas determinações que os constituíram.

Reafirmamos, desta forma, nosso posicionamento em defesa do papel da educação escolar para conscientização dos sujeitos que, através do ensino que promove o desenvolvimento do pensamento teórico, possibilita que estes apreendam as contradições da realidade objetiva e subjetiva, tornando-os capazes de agir na contramão da ideologia dominante. Este fundamento nos mobilizou para realização desta pesquisa, que através da apreensão do processo de construção dos sentidos de alunos de cursos de Pedagogia acerca dos conceitos científicos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem, nos possibilitou compreender como se apropriam destes ao longo de sua formação inicial. Entendemos, deste modo, que o processo educativo é fundamental para uma atuação crítica e consciente frente às

diversas estratégias da classe dominante de negação da educação de qualidade para a classe trabalhadora.

Vale reiterar que partimos de uma perspectiva de educação alinhada com o propósito de transformação social, tal qual propõe Martins (2015, p.119-120):

Se almejamos que todas as pessoas alcancem um nível de desenvolvimento que suplante a inteligência prática operacional e que supere a formação de pseudoconceitos, há que se defender a escola e o ato de ensinar, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade para captar o real para além de suas aparências fenomênicas. A assunção desse desafio exige o compromisso com a formação do pensamento abstrato mediado pelos conceitos científicos, na ausência do qual julgamos pouco provável que os indivíduos consigam, dentre outras coisas, questionar a ordem social instituída pelo capital e resistir a ela, tornando-se partícipes de projetos que visem à concretização de algo que ainda não existe, mas queremos fazer existir.

Evidencia-se, com isso, o papel da educação escolar de proporcionar aos sujeitos condições para que se apropriem do conhecimento científico produzido pela humanidade, tornando-os capazes de compreender o mundo além de sua aparência fenomênica e de construir novas formas de sociabilidade.

Com isso, não estamos relegando à escola a responsabilidade principal pela transformação social, o que seria uma concepção um tanto idealista e romântica. O que afirmamos aqui é a necessidade de compreender o caráter contraditório de sua atividade por excelência, ou seja, a transmissão do conhecimento científico sistematizado e produzido historicamente pelo conjunto dos homens, que ao mesmo tempo que reproduz a ideologia dominante e contribui para manutenção do *status quo*, também é capaz de instrumentalizar os sujeitos com o saber necessário para que realizem uma transformação social.

Nesse sentido, este trabalho partiu do entendimento de que a universidade é um importante espaço de formação profissional de professores, e que pode tanto contribuir para reprodução de teorias e práticas acríticas que visam à manutenção da ordem vigente, quanto para construção de conhecimento teórico-prático que objetive à transformação das relações excludentes, historicamente constituídas, no ambiente escolar.

Face ao exposto, as análises empreendidas ao longo desta pesquisa nos trouxeram importantes reflexões sobre a forma de organização do ensino de Psicologia da Educação para formação de professores, que precisa ser revista. Ressaltamos a necessidade de superar o psicologismo e a fragmentação do ensino de Psicologia da Educação, que a despeito das diversas críticas, continua sendo realizado através da apresentação das várias teorias psicológicas e seus conceitos, que acabam sendo aplicados no contexto educativo de forma pragmática, sem a devida apropriação de seus determinantes históricos, políticos e sociais. Esse

tipo de ensino não tem promovido a devida apropriação dos conceitos científicos, mas apenas sua assimilação, o que resulta também na construção de sentidos distorcidos sobre eles.

Desta forma, defendemos que o ensino de Psicologia da Educação seja orientado pela lógica dialética, pois esta, ao possibilitar a apreensão das múltiplas determinações que historicamente constituíram as teorias psicológicas que vêm sendo utilizadas na educação, conduz o aluno a refletir sobre a funcionalidade destas em uma perspectiva mais ampla, que extrapole o âmbito do indivíduo. Com isso, o aluno se torna capaz de realizar análises articuladas com o contexto social, político e econômico, construindo práticas que realmente contribuam para o pleno desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Esperamos que as discussões aqui empreendidas contribuam para o desenvolvimento de novas pesquisas acerca do processo de internalização de conceitos científicos na formação de professores e que, a partir dos resultados obtidos, possamos repensar nossas práticas profissionais enquanto docentes de Psicologia da Educação.



## REFERÊNCIAS

---

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, janeiro/abril de 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria "consciência". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.110, p.125-142, Julho de 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S0100-15742000000200005&lng=en&nm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0100-15742000000200005&lng=en&nm=iso)>. Acesso em: 23 de agosto de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000200005>.
- ALBUQUERQUE, Rosana Aparecida. **Problemas de atenção: implicações do diagnóstico de TDAH na prática pedagógica**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2013.
- ALFIERI, Louis; BROOKS, Patricia J., ALDRICH, Naomi J.; TENENBAUM, Harriet R. Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning? **Journal of Educational Psychology**, 2011, Vol. 103, n. 1, p. 1–18.
- ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; AZZI, Roberta Gurgel; MERCURI, Elisabeth N. G. Silva; PEREIRA, Marli A. Lucas. Em busca de um ensino de psicologia significativo para futuros professores. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Org.). **Anais da 26ª Reunião da ANPED**. Caxambu, MG: ANPED, 2003.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado**. 6.ed. Biblioteca de Ciências Sociais, 1992.
- ALVES, Cecília Pescatore; SILVA, Antônio Carlos Barbosa da. Psicologia escolar e psicologia social: articulações que encontram o sujeito histórico no contexto escolar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 23, 2º sem. de 2006, pp. 189-200.
- ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005, n.18, v.2 , pp.196-199.
- ANGELUCCI, Carla Biancha; SOUZA, Beatriz de Paula. Apresentação. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA-SP; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. 2. ed. São Paulo: Unimarco Editora, 2001.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2012, n.32, p. 44-65.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, Dezembro de 2008.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Caderno CEDES**, Campinas, v.19, n.47, p. 07-19, Dezembro de 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S0101-32621998000400002&lng=en&rm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0101-32621998000400002&lng=en&rm=iso)>. Acesso em: 25 de julho de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000400002>.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S0101-73302001000100014&lng=pt&rm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0101-73302001000100014&lng=pt&rm=iso)>. Acesso em: 06 de setembro de 2019.

AZZI, Riberta Gurgel; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; FERREIRA, Luiza Cristina Mauad. Ensino de Psicologia em cursos superiores: problematizando desafios. **Contrapontos**, v. 7, n. 2, p. 393-404, Itajaí, maio/agosto de 2007.

BAIBICH, Tânia Maria. Por uma didática clínica: a formação do professor de Psicologia. **Interação em Psicologia**. Curitiba, v.7, n.1, p.73-82, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Carmem Lúcia Brito Tavares. A dispersão do pensamento psicológico. **Boletim psicológico**, São Paulo, v. 58, n. 129, p. 147-160, dezembro de 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S0006-59432008000200003&lng=pt&rm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0006-59432008000200003&lng=pt&rm=iso)>. Acesso em: 25 de julho de 2020.

BARROS, Denise Borges. **As representações sociais do uso do Metilfenidato: do tratamento ao aprimoramento cognitivo**. 2014. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Instituto de Medicina Social, UERJ, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

BARROS-MENDES, Adelma; GOMES, Rosivaldo. A alfabetização e as condições para alfabetizar. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 112-116, julho/dezembro de 2019. ISSN: 2446-8584. Belo Horizonte, MG

BASTOS, Helivalda Pedroza. **Saúde e educação: reflexões sobre o processo de medicalização**. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia Social). USP, São Paulo, SP, 2013.

BASTOS, Lijamar de Souza; ALVES, Marcelo Paraíso. As influências de Vigotski e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem. **Revista Práxis**, ano V, nº 10, Dezembro de 2013.

BATISTA, Analía Soraia; ODELIUS, Catarina Cecília. Infra-estrutura das escolas públicas. In: CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Psicologia da Educação: uma disciplina em crise no pós-constructivismo. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v.16, n.1, p.143-151, Junho de 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S1413-85572012000100015&lng=en&rm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S1413-85572012000100015&lng=en&rm=iso)>. Acesso em: 20 de julho de 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100015>.

BIDEAUD, Jacqueline. Jean Piaget ontem, hoje e amanhã. In: HOUDÉ, Jacqueline; MELJAC, Claire (org.). **O espírito piagetiano**: homenagem internacional a Jean Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOARINI, Maria Lúcia; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Higienismo e eugenia: discursos que não envelhecem. **Psicologia Revista**, v. 13, n.1, São Paulo, p. 59-72, 2004.

BOCK, A. M. B., FURTADO, O., e TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

BORTOLOTTI, Karen Fernanda; CUNHA, Marcus Vinicius. da. Anísio Teixeira e a Psicologia: o valor da mensuração. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 32-52, jan./abr. 2013.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, Dec. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S0101-73302007000400012&lng=en&rm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0101-73302007000400012&lng=en&rm=iso)>. Acesso em: 20 de maio de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400012>.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Edição digital. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2013. ISBN: 978-85-378-0611-1

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, Brasília, DF, 2006. Recuperada de: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Decreto de nº 4.279, de 21 de junho de 2002**. Dispõe sobre a organização administrativa da Fundação Universidade Federal do Tocantins, e determina outras providências. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Lei 10.032, de 23 de outubro de 2000**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal do Tocantins. Senado, Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações Curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. **Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012.

CABRAL, Anitta de Castilho Marcondes. A psicologia no Brasil. In: ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. (org.). **História da Psicologia no Brasil: Primeiros Ensaio**s. Rio de Janeiro: EdUERJ, Conselho Federal de Psicologia, 2004.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; GOUVEA, Maria Cristina Soares de; GUIMARÃES, Paula Cristina David. A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história. **Revista brasileira de história da educação**, Maringá-PR, v. 14, n. 2 (35), p. 215-242, maio/agosto de 2014.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. 7ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

CANDIOTTO, Cesar. Foucault: uma história crítica da verdade. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 29, n. 2, p. 65-78, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S0101-31732006000200006&lng=en&rm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0101-31732006000200006&lng=en&rm=iso)>. Acesso em: 21 de julho de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-31732006000200006>.

CAPELLE, Mônica Carvalho Alves; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; GONÇALVES, Carlos Alberto. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Revista de Administração da UFLA**, v. 5, n. 1, janeiro/junho de 2003.

CARVALHO, Bruno Peixoto; SOUZA, Terezinha Martins dos Santos. A Escola de São Paulo de Psicologia Social: Apontamentos Históricos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 713-721, out./dez. 2010.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, 110, 143-155, 2000.

CAVALCANTE, Daniel Góes. **O impacto da infraestrutura escolar no rendimento dos alunos**. 2014. 58 f., il. Dissertação (mestrado)—Universidade de Brasília, Departamento de Economia, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: Uma Nova Identidade para a Escola Brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 20 de julho de 2017.

CHAGAS, Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Patologização e Medicalização da Educação Superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. spe, e32ne28, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S0102-37722016000500208&lng=en&rm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0102-37722016000500208&lng=en&rm=iso)>. Acesso em: 23 de Agosto de 2020. Epub Mar 23, 2017. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne28>.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, Dezembro de 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S1413-73722011000400016&lng=en&rm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S1413-73722011000400016&lng=en&rm=iso)>. Acesso em: 10 de dezembro de 2017.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá. **A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos**. [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, 171 p. ISBN 978-85-6833-448-5.

CHAKUR, C. R. S. L., MASSABNI, V. G., e SILVA, R. C. O construtivismo no Ensino Fundamental: Um caso de desconstrução. **Reunião Anual da ANPED**, 27. 2004. Recuperado em 25 julho 2007, de <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt20/t203.pdf>

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, janeiro/março de 2016.

CHECCHIA, Ana Karina A. **Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores: um estudo sobre a disciplina Psicologia da Educação nas Licenciaturas**. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015.

CHIZZOTTI, A. A Pesquisa em ciências humanas e sociais. In: CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: CODO, Wanderley; LANE, Sílvia T. M. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: editora brasiliense, 1987.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. Educar, educador. In: CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima, MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação). **Série Ideias** (23), São Paulo, FDE, 1994, 25-31.

COLL, César. Construtivismo e educação escolar: nem sempre falamos da mesma coisa e nem sempre o fazemos da mesma perspectiva epistemológica. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Org). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança – a construção do conhecimento escolar**. São Paulo, SP: Ática, 1998.

COLOMBANI, Fabíola; MARTINS, Raul Aragão; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: a medicalização e a coação no desenvolvimento moral. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP**, v. 25, n. 1, p. 193-210, janeiro/abril de 2014.

CORDEIRO, Suzi Maria Nunes. **As Representações Sociais de Professores do Ensino Fundamental sobre TDAH e Medicalização**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2016.

COSTA, Cibele dos Reis. **Psicologia e Formação do Pedagogo: análise da disciplina Psicologia da Educação na UFG/RC**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFG: Catalão, 2015.

COSTA, Magda Suely Pereira. Maria Montessori e seu método. **Linhas Críticas**, Brasília, v.7, n.13, julho/dezembro de 2001.

DAVÍDOV, Vasily Vasilyevich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. (M. Shuare, Trans.) Moscú: Editorial Progreso, 1988 (obra original publicada em 1986).

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, Abril de 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S0101-32621998000100008&lng=en&rm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0101-32621998000100008&lng=en&rm=iso)>. Acesso em: 23 outubro de 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Acessado em: 08/01/2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000200015&script=sci\\_arttext&lng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000200015&script=sci_arttext&lng=es)

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, abril/junho de 2016.

FERREIRA NETO, João Leite. Pesquisa e Metodologia em Michel Foucault. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 411-420, Sept. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S0102-37722015000300411&lng=en&rm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0102-37722015000300411&lng=en&rm=iso)>. Acesso em: 15 de julho de 2020.

FERREIRA, SUELY. **A universidade do século XXI**: concepções, finalidades e contradições. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2009.

FONSECA, Vitor da. **Cognição, Neuropsicologia e Aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FONTE, Sandra Soares Della; LOUREIRO, Robson. Educação escolar e o multiculturalismo intercultural: crítica a partir de Simone de Beauvoir. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 177-193, set./dez. 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2013.

FREIRE, Luiz Gustavo Lima. Auto-regulação da aprendizagem. **Ciências e Cognição**, v.14, n.2, p. 276-286, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Saberes necessários à prática educativa. 17ª. Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

GASPARIN, João Luiz; PENTENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. 2008. Disponível em:

<http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>

GATTI, Bernardete. Psicologia da educação: conceitos, sentidos e contribuições. **Psicologia da Educação**, n.31, p.7-22, 2010. Recuperado de:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141469752010000200002&lng=p&tenrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752010000200002&lng=p&tenrm=iso).

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009.

GIROTTTO, C. G. G. S. A (re)significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto. **Núcleos de Ensino da Unesp**, São Paulo, v. 1. n. 1, p. 87-106, 2005.

GUARIDO, Renata Lauretti. **O que não tem remédio, remediado está**: medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na educação. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

GUERRA, Clarisa Terezinha. **O ensino de psicologia na formação inicial de professores**: constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciatura. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

HOUDÉ, Olivier. A gênese da cognição: o espírito piagetiano e as perspectivas atuais. In: HOUDÉ, Jacqueline; MELJAC, Claire (org.). **O espírito piagetiano**: homenagem internacional a Jean Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IPOLITO, Juliana Chioca. **Entre o trabalho do psicólogo escolar e as reais necessidades da escola**: contradições e desafios. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2012.

JUNIOR, Expedito Vital Marinho. **Formação como capacitação**: um estudo marxiano sobre a qualificação do pedagogo brasileiro em tempos de crise estrutural do capital. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2015.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; SAWAIA, Bader (orgs.). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2006, p. 55-63.

- LANE, Silvia Tatiana Maurer. Uma Psicologia Social baseada no materialismo dialético: da emoção ao inconsciente. Gramado, RS: **Anais do II Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia**, 1989.
- LAROCCA, Priscila. O ensino de psicologia no espaço das licenciaturas. **ETD - Educação Temática Digital**, n. 8, v. 2, p. 295-306, 2007a. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-73703> . Acesso em: 20 de maio de 2018.
- LAROCCA, Priscila. Ensino de Psicologia e seus fins na formação de professores: uma discussão mais que necessária. **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 57 – 68, 2007b.
- LAROCCA, Priscila. Problematizando os contínuos desafios da psicologia na formação docente. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. p. 31-45. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- LAROCCA, Priscila. **O saber psicológico e a docência**: reflexões sobre o ensino de psicologia na educação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Campinas, v. 20, n. 2, p. 60-65, 2000.
- LA TAILLE, Yves de. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, Julio Groppa. **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.
- LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015
- LEÃO, Inara Barbosa. Um método para investigar a consciência: do intrapsicológico ao interpsicológico. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n.2, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S0102-71822007000500021eInq=enrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0102-71822007000500021eInq=enrm=iso)>. Acesso em: 10 de Dezembro de 2017.
- LEÃO, Inara Barbosa. **Os professores universitários**: a emoção e o pensamento em um trabalho intelectual institucionalizado. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de estudos pós-graduados em Psicologia: Psicologia Social. Universidade Pontífca Católica, São Paulo, SP, 1999.
- LEME, Maria Isabel da Silva. Reconciliando divergências: conhecimento implícito e explícito na aprendizagem. **Psicologia USP**, n.19, v.2, 2008, p.121-127.
- LENINE, Vladimir Ilyich Ulyanov. **Obras Escolhidas nº 1**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.
- LEONTIEV, Alexei. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones ciencias del hombre, 1984.
- LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEVANDOVSKI, A. R.. **Contribuição da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente no Ensino Fundamental I**: um estudo por meio da metodologia da problematização. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2008.



LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, Mar. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S1517-97022012000100002eInng=enenrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S1517-97022012000100002eInng=enenrm=iso)>. Acesso em: 25 de julho de 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, Dezembro de 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S1413-24782004000300002eInng=enenrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S1413-24782004000300002eInng=enenrm=iso)>. Acesso em: 01 de agosto de 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>.

LIMA, Layanna Giordana Bernardo. **Os Akwê-Xerente no Tocantins**: território indígena e as questões socioambientais. 2016. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. São Paulo, SP, 2016.

LOPES, Alda Penha Andrello. **A organização do ensino de Psicologia da Educação em cursos de licenciatura**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2012.

LUENGO, Fabíola Colombani. **A vigilância punitiva**: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, SP, 2009.

LUKÁCS, George. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1979.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**: Volume IV: Linguagem e pensamento. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A., 1999.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKI, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 7ª ed. São Paulo: Ícone, 2001a.

LURIA, Alexander Romanovich. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VIGOTSKI, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 7ª ed. São Paulo: Ícone, 2001b.

LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKI, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 7ª ed. São Paulo: Ícone, 2001c.

MACHADO, Cassio Andrade; COSTA, Luciano Bedin da. Ensino de Psicologia na formação de professores: uma aproximação com diálogos possíveis. **Pro-Posições** [online], vol.27, n.2, p. 221-234, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2014-0063>. Acesso em: 20 de maio de 2017. ISSN 1980-6248.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, dezembro de 2011. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722011000400015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 de setembro de 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000400015>.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, março de 2010. Disponível em:

<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1634/1298>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. A internalização de signos como intermediação entre a Psicologia histórico cultural e a Pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015a. Disponível em:

<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12291> Acesso em: 20 de junho de 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2015b.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2015c.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 43-58.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006a.

MARX, Karl. O Capital. Livro primeiro, vol. I. **O processo de Produção do Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MASSABNI, Vânia Galindo; RAVAGNANI, Maria Cecília Arantes Nogueira. Progressão Continuada: qual construtivismo? **Paidéia**, n. 18, v.41, p. 469-484, 2008.

MASSIMI, Marina. As origens da psicologia brasileira em obras do período colonial. **Série Cadernos**, PUC-SP, São Paulo, Educ, n. 23, 1987.

MASSIMI, Marina. O processo de institucionalização do saber psicológico no Brasil do século XIX. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira. **História da psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2006.

MEIRA, M.E.M. A medicalização e a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: **Anais de trabalhos completos: XV Encontro Nacional da ABRAPSO**, Maceió, AL, p.1-8, 2009.

MEIRA, Marisa Eugênio Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, Janeiro/Junho de 2012, p. 135-142.

MELO, Raquel Maria de; SEREJO, Patrícia. Equivalência de estímulos e estratégias de intervenção para crianças com dificuldades de aprendizagem. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 13, n. 1, janeiro/ junho de 2009, p. 103-112.

MORAES, M.C.M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: **Intelectuais, conhecimento e espaço público: Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambú, ANPED, 2001.

MORO, Maria Lucia Faria. A Epistemologia Genética e a Educação: algumas implicações. **Em Aberto**, Brasília, Ano 9, N. 48, Out. Dez, 1990

MOUKACHAR, Merie Bitar. **Psicologia da Educação nas Licenciaturas: Considerações sobre uma didática clínica**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG, 2013.

MOYSÉS, Maria Aparecida; COLLARES, Cecília. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**, n.28, 1992, p. 31-48.

MOYSÉS, Maria Aparecida; COLLARES, Cecília. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA-SP; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. Capítulo 5, p. 71-110.

MOYSÉS, Maria Aparecida; COLLARES, Cecília. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida; RIBEIRO, Mônica Cintrão (orgs.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II Seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 41-64.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo?** São Paulo: Brasiliense, 2006. Coleção primeiros passos.

NOBREGA, Miriam Medre; LENARDÃO, Edmilson. **A Contribuição da família no contexto escolar pautado na pedagogia histórico-crítica**. Universidade Estadual de Londrina, 2008. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1863-8.pdf>>. Acesso em: 17 de agosto de 2020.

NORONHA, Olinda Maria. Praxis e Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.20, p. 86 - 93, dezembro de 2005. ISSN: 1676-2584.

NOVELLI, Pedro Geraldo Aparecido. A Verdade em Hegel e em Marx. **Revista Aurora**, Marília, v. 7, p. 27- 38, 2013.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos**. 3ª ed. Brasília: Líber Livro, 2011.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, Mar. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=en&rm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=en&rm=iso) . Acesso em: 30 de julho de 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, Julio Groppa. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

PAINI, L. D. **Psicologia Educacional**: a vez e a voz dos acadêmicos de Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná, 2006. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza. Ciência e Política na Primeira República: Origens da Psicologia Escolar. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABUR, Fabio; RODRIGUES, Heliane de Barros Conde (orgs.). **Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1984.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1981.

PEREIRA, Juliana Guarrido. **A crítica à medicalização da aprendizagem na produção acadêmica nacional**. 2010. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

PERRENOUD, P. **Formar professores em contextos sociais em mudança**: Prática reflexiva e participação crítica. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

PESSOTTI, Isaías. Notas para uma história da psicologia Brasileira. In: Conselho Federal de Psicologia. **Quem é o Psicólogo Brasileiro?** São Paulo: Edicon, 1988.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

PIAGET. Desenvolvimento e Aprendizagem. In: LAVATTELLY, C. S. e STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972. Tradução: Paulo Francisco Slomp. Disponível em: [http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74464622/desenvolvimento\\_aprendizagem.pdf](http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74464622/desenvolvimento_aprendizagem.pdf) Acesso em: 10 de fevereiro de 2018.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, Dezembro de 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S1413-85572005000200012&lng=en&enrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S1413-85572005000200012&lng=en&enrm=iso)> . Acesso em: 21 de agosto de 2020.

PRADO, Edna. Da formação por competências à Pedagogia competente. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 115-130, jan. / jun. 2009

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação). UNB, Brasília, DF, 2010.

RAMOS, Géssica Priscila. Psicopedagogia: aparando arestas pela história. **VIDYA**, v. 27, n. 1, p. 9-20, jan./jun., 2007.

RAPCHAN, Eliane Sebeika; NEVES, Walter Alves. Chimpanzés não amam! Em defesa do significado. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 649-698, Dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S0034-77012005000200008&lng=en&enrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0034-77012005000200008&lng=en&enrm=iso)>. Acesso em: 15 de Agosto de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012005000200008>.

REGER, Roger. Psicólogo Escolar: Educador ou Clínico? In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1982.

RIBEIRO, Maria Izabel Souza. **A medicalização na escola**: uma crítica ao diagnóstico do suposto transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2015.

ROCHA, Sheilla Nadéria Rodrigues. A influência do ecletismo na produção teórica do serviço social na contemporaneidade. Tese de doutorado em Serviço Social, UFPE: 2005.

ROMANELLI, Nancy. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208, abr./jun. 2011.

SANTOS, Livia Gomes. **Educação e o inconsciente sócio-histórico**: uma análise da função da escolarização na construção de sentidos e significados do desemprego. Mato Grosso do Sul: UFMS. Dissertação de Mestrado, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, 2007b.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 4. ed., 2013.

SAWAIA, Sandra Maria. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.1, p.67-81, jan./jun. 2000a.

SAWAIA, Bader Burihan. **A emoção como lócus da produção do conhecimento**: uma análise centrada em Espinosa e Vygotsky. Anais da III Conferência de pesquisa Sócio-cultural, 2000b. Disponível em < <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1060.doc>>. Acesso em 30 de agosto de 2020.

SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner**. Donald Schön's presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC, 1987. Disponível em: <<http://educ.queensu.ca/~russellt/howteach/schon87.htm>> Acesso em: 03/02/2020.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes. **O sentido do diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade para a constituição do sujeito/aprendiz**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística), UFSC, Florianópolis, SC, 2013.

SILVA, Pierre Wagner dos Santos da. **Medicalização da Vida Escolar**: o que dizem os professores. 2014. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica de Petrópolis.

SILVA, Adelina Lopes; SIMÃO, Ana Margarida Veiga; SÁ, Isabel. A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. **Intermeio**. Revista do Mestrado em Educação/Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, v. 1, n. 1. Campo Grande – MS: A Universidade, 1995.

SIQUEIRA, Ângela C. de. O plano nacional de pós-graduação 2005-2010 e a reforma da educação superior do governo Lula. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação Superior**: Uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006.

SOARES, Ademilson de Sousa. A autoridade do professor e a função da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 841-861, Dezembro de 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362012000300008&lng=en&nm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000300008&lng=en&nm=iso)>. Acesso em: 25 de julho de 2020.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Lúcia (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental – 1998 a 2005. **Texto para Discussão**, Brasília, DF, n. 1267, 2007.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA-SP; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

SOUZA, M. P. R. de. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios.** Tese (Livre-Docência). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010a.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.** São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2010b.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), Volume 13, Número 1, Janeiro/Junho de 2009, p. 179-182.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer.** Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.12, n.3, p. 531-540, Dec. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722007000300010&lng=en&nm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000300010&lng=en&nm=iso)>. Acesso em 03 de Agosto de 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000300010>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Resolução 03/2007. CONSEPE. Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia do Campus de Miracema. Palmas, 2007. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/zimnKrjyQHsYPI25wPWnuQ>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Resolução 04/2007. CONSEPE. Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia do Campus de Palmas. Palmas, 2007. Disponível em: [https://docs.uft.edu.br/share/s/oI\\_5h0B4TpStDVnymLQ4ow](https://docs.uft.edu.br/share/s/oI_5h0B4TpStDVnymLQ4ow)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Resolução 04/2007. CONSEPE. Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia do Campus de Arraias. Palmas, 2007. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/5VzTu0cSTbq3gjS2CRjvxQ>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Resolução 06/2007. CONSEPE. Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia do Campus de Tocantinópolis. Palmas, 2007. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/z3pcS4TaRp29BgUb2LrcPw>

VALEIRÃO, Kelin. Foucault na Educação: Ferramentas Analíticas para a Práxis Educacional Hoje. Pelotas Faculdade de Educação UFPEL, 2009.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Unicarco/ Loyola edições, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VIDAL, Fernando. Piaget antes de Piaget. Para uma releitura da obra piagetiana. In: HOUDÉ, Jacqueline; MELJAC, Claire (org.). **O espírito piagetiano: homenagem internacional a Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. In: **Educação e Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, n.21, v.71, p.21-44, 2000a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas** Volumen III. Visor Dis, S.A.: Madrid, 2000b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-119.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, Dezembro de 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000400012&lng=en&nm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012&lng=en&nm=iso)>. Acesso em: 05 de agosto de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>.



## APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas com os(as) alunos(as)

---

### TEMA 1: Educação

1. O que é educação para você?
2. Qual a finalidade da educação escolar?
3. Uma das funções do pedagogo é a docência, diante dessa informação, qual o papel do professor?
4. O que é necessário para exercer essa atividade (professor)?

### TEMA 2: Psicologia

5. O que é psicologia?
6. Como a psicologia pode contribuir para o trabalho educativo?
7. Você se recorda de alguma teoria psicológica ou teórico estudado ao longo de sua formação? Se sim, qual (quais)?
7. 1 Destas teorias que você se lembra, qual você considera que possui uma contribuição mais efetiva para a prática pedagógica? Por que?

### TEMA 3: Aprendizagem

8. O que é aprendizado para você? Quando você considera que o aprendizado ocorra?
9. O que você considera necessário para que uma criança tenha uma aprendizagem efetiva na escola?
10. Considerando a corrente teórica da Psicologia que te marcou, você saberia dizer como ela explica o aprendizado?

### TEMA 4: Não aprendizado

11. O que você considera que leva uma criança a não aprender os conteúdos escolares?
12. Qual deve ser a postura do professor diante de uma criança que tem dificuldades de compreensão do conteúdo proposto?
13. Você considera que a Psicologia possa contribuir nos casos de fracasso escolar? De que forma?

## APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas com os(as) professores(as)

---

### TEMA 1: Educação

1. O que é educação para você?
2. Qual a finalidade da educação de nível superior?
3. Uma das funções do pedagogo é a docência, diante dessa informação, qual o papel do professor?
4. O que é necessário para exercer essa atividade (professor)?

### TEMA 2: Psicologia

5. Como você acredita que a psicologia possa contribuir para a formação do Pedagogo?
6. Com qual perspectiva teórica da psicologia você tem mais afinidade? Fale um pouco sobre ela e suas contribuições para a área de educação.
7. Quais conteúdos você privilegia nas suas disciplinas relativas ao processo de aprendizagem? Fale um pouco sobre como você organiza sua disciplina.

### TEMA 3: Aprendizagem

8. Qual a sua concepção de aprendizagem? Como você poderia definir este conceito?
9. O que você considera necessário para que uma criança tenha uma aprendizagem efetiva na escola?
10. Você considera que seus alunos consigam aprender os conteúdos propostos de forma satisfatória? Quais suas principais estratégias didáticas? Explique.
11. Como você avalia o aprendizado de seus alunos?

### TEMA 4: Não aprendido

12. Com relação ao fracasso escolar de forma geral, quais fatores você considera que levam uma criança a não aprender os conteúdos escolares?
13. Qual deve ser a postura do professor diante de uma criança que tem dificuldades de compreensão do conteúdo proposto?
14. Você considera que a Psicologia possa contribuir nos casos de fracasso escolar? De que forma?
15. Como você enfrenta as situações em que seus alunos não conseguem aprender os conteúdos propostos?



## APÊNDICE D – Questionário de caracterização dos participantes da pesquisa – docentes

---

**Título da pesquisa:** “Os sentidos e significados sociais da aprendizagem e de suas dificuldades na formação inicial de professores: uma análise dos cursos de Pedagogia da UFT e da USP”.

**Importante:** Somente a pesquisadora e a equipe de pesquisa terão acesso às informações prestadas, salvo se requeridas por lei. Elas serão utilizadas na pesquisa, mas os nomes serão trocados por nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes.

### Questionário de caracterização dos participantes da pesquisa – Professores (as)

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Cidade onde reside: \_\_\_\_\_
4. Campus onde trabalha: \_\_\_\_\_
5. Ano que ingressou no magistério de nível superior: \_\_\_\_\_
6. Ano que ingressou no curso de Pedagogia que atualmente trabalha: \_\_\_\_\_
7. Formação acadêmica: \_\_\_\_\_
- 7.1 Ano de conclusão do curso de graduação em Psicologia: \_\_\_\_\_
- 7.2 Instituição de formação inicial: \_\_\_\_\_
- 7.3 Possui formação em nível de mestrado? Aponte o curso, a instituição e o ano de conclusão.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 7.4 Possui formação em nível de doutorado? Aponte o curso, a instituição e o ano de conclusão.
8. Quais disciplinas ministra e para quais períodos?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **APÊNDICE E – Transcrição das entrevistas com alunos(as) dos cursos de Pedagogia da UFT.**

---

Entrevista realizada no dia 24/10/2018. Local: UFT, campus de Arraias.

Aluna entrevistada: Viviane.

Tempo de gravação: 21 minutos

### **INÍCIO DA TRANSCRIÇÃO**

---

**P: Bom, Viviane, conforme já conversamos, e como está escrito no termo de consentimento livre esclarecido, o qual você assinou.**

R: Sim.

**P: A finalidade desse estudo é realizar uma investigação sobre os sentidos atribuídos pelos acadêmicos de pedagogia da Universidade Federal do Tocantins e da Universidade de São Paulo aos conceitos de aprendizagem e de suas dificuldades. Considerando o objetivo exposto, farei algumas perguntas relacionadas ao processo de aprendizagem que abrangem a educação, a psicologia, a aprendizagem e a não aprendizagem. Você pode demorar o tempo que achar necessário para responder. Podemos começar?**

R: Sim.

**P: Bom, as minhas primeiras perguntas são relacionadas à educação. Então eu queria saber de você: o que é a educação?**

R: Eu gosto muito de Paulo Freire, né? É... Que ele diz que – eu não sei se eu vou conseguir contextualizar a frase dele –, mas ele fala que o homem não é dono do seu próprio saber, né? e quem ensina, educa; e quem ensina, além de educar quem ouve, acaba se reeducando também. Então eu gosto muito dessa frase do Paulo Freire.

**P: E qual é a finalidade da educação escolar para você?**

R: Eu continuo na linha de Paulo Freire (risos). Se reeducando para ter um bom convívio na sociedade, intrafamiliar, nos espaços formais e não formais, né? Então eu acredito que a educação deve perpassar além disso, além de tudo o que vimos, que estudamos e que pensamos.

**P: Bom, uma das funções do pedagogo é a docência. Diante dessa informação, qual é o papel do professor?**

R: Bem, eu posso dizer assim pelas formas com que nós participamos das... dos estágios, e quando ali estamos na observação, na observação é a melhor parte, porque você vai olhar onde está a carência do aluno, o comportamento do aluno, né? E eu digo que isso não é nem uma observação, é um estudo de caso, na verdade. E para então você sequenciar isso na regência, mas é uma parte tão gostosa e prazerosa quando você consegue fazer a conjuntura da observação com a regência e nutrir essas carências, essa necessidade que é advindo com esse educando de um contexto que nós não conhecemos, não sabemos qual é o motivo que leva aquele educando a tais comportamentos, mas é só chegar um pouquinho mais próximo a eles, embora muitos não queiram assumir essa profissão, porque é uma profissão bonita e prazerosa, mas que, ao mesmo tempo requer muitos de nós nesse instante.

**P: E o que requer, o que é necessário para exercer essa atividade de professor?**

R: É como eu falei, é um ambiente muito peculiar, você vai lidar com vidas, você vai lidar... intrafamiliares, né? E essas peculiaridades, muitas vezes, a criança traz exposta nos seus atos, sua forma de se comportar dentro da sala de aula com seus coleguinhas, né? E os demais, e você passa a entender que há uma explosão de sentimento não declarado, né? Então, quando você passa a entender o comportamento daquele aluno que ele traz da sua casa de formas peculiares, que muitas das vezes você vai entrar num terreno fértil, frágil. Então é muito complicado. Eu acredito que o professor tem que ser um pouco psicólogo nessa parte (risos), porque senão ele não consegue ter êxito na sua profissão e também não ter um olhar flexível para esse aluno, se não houver ponderações sobre...

**P: Entendi. Bom... Agora eu vou fazer algumas perguntas para você relacionadas à Psicologia, que você citou a Psicologia agora, vamos a ela. O que é a Psicologia para você?**

R: A Psicologia vem de psicólogo, nós temos também grandes pesquisadores da área como Wallon, Piaget, é (...) Vigotski, então são três grandes pesquisadores da área, e nós

tivemos a oportunidade de estudar um pouquinho o comportamento da criança, e é justamente essa junção de tudo o que já foi falado aqui, as formas dos comportamentos, né? Intra e não familiar dessa criança, e o que ela constitui a partir desses dois lados, o espaço formal e informal, e ela vai fazendo essa concepção para ela. Mas infelizmente ela não sabe pegar um lado bom e um lado ruim, e ela traz tudo isso.

**P: E... como que você acha que a Psicologia pode contribuir para o trabalho educativo?**

R: Eu acredito que a Psicologia, é... o estudo de caso deve ser feito não só com os alunos dentro da instituição escolar, mas com a coparticipação da família. Eu acredito que a família tem que estar interagindo nesses dois ambientes, porque é... Miguel Arroyo, se não me engano, eu acredito que foi ele que reportou a isso, né? Que antes de começar as aulas no seu período inicial, um professor deve fazer um estudo de caso com cada aluno, né? Desse contexto escolar para que ele saiba andar nesse ambiente de forma plausível, né? E para que tenha retorno para a família, para a criança, o professor, para a instituição. Então eu acredito que é um aprendizado que ele tem que ser mútuo.

**P: Você já falou de alguns teóricos, mas agora eu queria que você me dissesse se você se recorda de alguma teoria psicológica, ou teórico estudado ao longo da sua formação. Você já me falou de alguns.**

R: Sim, Vigotski, Wallon e Piaget. São os três, mas também nós estudamos o Bronfenbrenner, né? A Maria Montessori, né? São pessoas que olham muito a questão de espaço, de ambiente, as pessoas que lidam com esses espaços com a criança, as reações dos adultos ao se reportar às crianças. Então tudo isso conta, desde a formação do ventre até as suas concepções maiores que são quando eles começam a ter percepção do movimento, das pessoas, do gesto, né? Então tudo isso eles vão concebendo para ele, então é uma forma prazerosa. Para mim foi muito gratificante estudá-los.

**P: Certo. Dessas teorias que você se lembra, qual você considera que tem uma contribuição mais efetiva para a prática pedagógica e por quê?**

R: É... A Maria Montessori, estudamos com a professora *Maria Alice*, e ela fala com a questão do ambiente, a questão da organização, quando uma criança é organizada desde o seu material escolar, desde as suas tarefas em casa, os seus deveres para que com ela dentro daquele

ambiente familiar, ela vai reportar isso para a instituição. Ela vai ter uma percepção, um campo, uma visão maior de tudo o que está a sua volta, né? Então assim, essa criança vai crescer centrada, vai ser uma criança que vai buscar objetivos, e vai ter êxito nas suas buscas ativas.

**P: Eu vou passar agora para outro bloco e vou te fazer umas perguntas relacionadas à aprendizagem. Então o que é aprendizado para você? Quando você considera que o aprendizado ocorra?**

R: Nós falamos no decorrer da conversa, né? o aprendizado tem que ser mútuo, né? Eu acredito que eu aprendi um pouquinho disso nos estágios, na educação infantil e do ensino fundamental, é... quando você leva trabalhos prontos, e quando você chega lá, e a criança te dá formas, né? meios de resposta, ao qual você não esperava, né? Então eu acredito que a criança me ensinou a ver as respostas de outra forma, eu levei uma e ela me deu outra. E chegamos na mesma resposta. Então assim, as formas com que conduz a resposta pode ser outra forma de aprendizagem que não estava no plano, que nós temos que fazer esse plano para levar, então ela não estava planejada. Então quando ela não está planejada, ela é surpreendente.

**P: E o que você considera necessário para que uma criança tenha uma aprendizagem efetiva na escola?**

R: Como nós falamos da Psicologia, eu acho que o psicológico não só da criança, mas do docente, e nós como discentes também, eu acho que o psicológico é essencial, né? Ele é o papel e sua caneta. Se você não tiver com o seu psicológico centrado, se você não for para a escola com um pensamento positivo, e ter afinidade com aquilo o que tu vai fazer, vai ser tudo em vão, seja dentro ou fora da instituição, vai ser da mesma forma.

**P: Considerando a corrente teórica da psicologia que te marcou, você saberia dizer como ela explica o aprendizado?**

R: Não, assim. Os teóricos que eu acabei de mencionar, cada um tem uma linha, né? um viés a ser percorrido. E... e eu sei que tudo o que a gente entende, se você tiver... é (...) se você tiver... como eu posso falar? Estou perdendo a palavra, só um pouquinho (risos). Se você tiver certeza daquilo o que você for buscar nas informações, nas identificações, né? dentro da pedagogia, né? eu acredito que será uma grande somatória, porque a pedagogia, é... eu continuo dizendo, se eu não me engano, se não foi Arroyo, eu não me lembro de outro, mas se não me engano foi Miguel Arroyo que disse isso lá no Maranhão, na palestra que nós tivemos com ele,



ele disse que não existe só uma pedagogia, existem várias pedagogias, né? porque quando eu adentro as instituições, eu trago comigo o meu saber, o saber empírico e isso implica muito dentro da instituição, né? E eu não posso jogar isso fora, o professor não pode tirar isso do educando. Mas ele tem que saber ponderar e agregar o novo, científico, né? quando na matemática, por exemplo, a professora *Lurdes* sempre tentava nos mostrar isso trazendo a metade da laranja, né? então as formas matemáticas, geográfica, o espaço. Temos tudo lá fora, mas quando adentramos a instituição isso tudo é deixado para trás, né? É uma coisa que não pode acontecer, nós temos que trabalhar com os dois saberes e as duas pedagogias.

**P: Certo. Mas como que a corrente teórica explica o aprendizado da psicologia, você saberia me dizer alguma que você se lembre que te marcou? Como acontece esse aprendizado?**

R: No momento eu não consigo me reportar a uma fala de algum teórico, ou que discorre a pedagogia como um todo. Mas são pesquisadores como o Paulo Freire, Miguel Arroyo, Maria Montessori, que vem fazendo essa constituição uma conjuntura um pouquinho de um, um pouquinho de outro, e a gente consegue contextualizar a atualidade. Eu sempre faço essa salada pra mim tentar entender até mesmo a disciplina, porque uma disciplina é fundamentada na outra, mas se você não conseguir fundamentar uma, você não conseguirá entender as outras que depois virão. Então eu sempre faço esse mix.

**P: Certo. Eu vou te fazer umas perguntas agora sobre o não aprendizado. O que você considera que leva uma criança a não aprender os conteúdos escolares, a ter dificuldades de aprendizagem?**

R: Dessa fala eu posso aferir aqui o projeto Caleno, que é o qual eu fui voluntária nesse projeto, e eu tive o prazer de estar com uma educanda da zona rural, e no começo não foi fácil chegar até ela porque por vários motivos a criança se fecha, ela não consegue absorver o que o professor está oportunizando, muitas das vezes nós não entendemos por ter uma sala com 28 alunos considerados regular. Se tiver um ou dois deficientes, então para um só docente fica muito difícil, né? e quando a criança começa a cair nesse não aprendizado, não é porque ela não aprendeu, mas nas formas que ela está concebendo aquele conteúdo não há melhor forma, não é forma com que a instituição planejou que ela concebesse. Então... é... o Caleno vem fazer justamente isso, ele vem tentar tirar esse rótulo da criança, mostrar à criança que ela é capaz, né? em meio a sua dificuldade. E eu achava uma coisa tão interessante que já está nas descrições

da professora, mas eu posso ressaltar aqui também, que quando a gente tirava os livros velhos que foram doados, que já não estão mais nas instituições, eram jogados, descartados, e a gente recortava aquela folha e pregava no caderninho dela, só de não ser o livro para elas parecia algo novo, né? O livro parecia que prendia a atenção dela, parecia um quadrado sem porta, sem janela, né? e eu me lembro quando a professora *Julia* trouxe um vídeo para nós, quando a escola é de vidro a criança, né? tenta sair, vê mais outro vidro, vai lá tentando crescer em outro vidro. Então cada criança tem suas formas de aprendizado, de concepção, até mesmo de aflorar isso, né? Então assim, muitas das vezes não é a melhor forma, mas ainda bem que existem voluntários dos saberes para isso.

**P: E Viviane, qual deve ser a postura do professor diante de uma criança que tem dificuldade de compreensão do conteúdo proposto?**

R: Eu acredito que essa fala... é... seu nome?

**P: Quer que eu repita? Juliana.**

R: Ah, Juliana. Eu acredito que essa fala se reporta à psicologia. Se o professor não conseguir ter um olhar flexível para esse aluno, né? e tentar entender o contexto que esse aluno é advindo, é... eu nunca vou ter êxito nas minhas propostas e nem mesmo educando. Então... E eu digo que o momento não é fácil porque as salas tão superlotadas, os alunos é... com aquela energia toda, né? chegando com tudo, e fica bem difícil para o professor contornar a situação sendo ele sozinho em sala de aula e não tendo uma auxiliar, né? então não é fácil, porque tem idades e séries distorcidas das crianças, são crianças que são repetentes várias vezes e acabam passando para outra série, e isso só vai dificultando a vida acadêmica dele, né? e quando ele chegar nesse ambiente da vida acadêmica vai ser bem difícil, né? das exposições ao qual requer a instituição, não vai ser fácil.

**P: Uhum... Você considera que a psicologia possa contribuir em casos de fracasso escolar? Na superação em fracasso escolar? De que forma?**

R: É igual eu falei, não existe fracasso escolar. As formas com que são agregadas os saberes, isso que faz esse recorte, né? rasga essa colcha de retalho a qual nós costuramos no nível superior, que quando retornamos lá nas séries-base, nós não conseguimos dar continuidade a esses retalhos, né? Então o retalho se torna menor, se torna frágil, né? Mas eu acredito que a aproximação da família, ela é tudo. Embora muitas mães trabalham, mas eu

acredito que os pais devem achar um tempinho para ir na escola, conversar com o professor e ser um valor ativo para um educando.

**P: Uhum... Tá certo. Era isso o que eu tinha para conversar com você. Eu agradeço a sua participação.**

R: Obrigada.

Entrevista realizada no dia 24/10/2018. Local: UFT, campus de Arraias.

Aluna entrevistada: Diana.

Tempo de gravação: 14 minutos

### INÍCIO DA TRANSCRIÇÃO

---

**P: Bom, conforme já conversamos, bem como com o que está escrito no termo de consentimento livre e esclarecido no qual você assinou, a finalidade desse estudo é realizar uma investigação sobre os sentidos atribuídos pelos acadêmicos de pedagogia na Universidade Federal do Tocantins e na Universidade de São Paulo, aos conceitos de aprendizagem e suas dificuldades. Considerando o objetivo exposto, farei algumas perguntas relacionadas ao processo para aprendizagem, que abrangem a educação, a psicologia, aprendizagem e a não aprendizagem. Você pode demorar o tempo que você achar necessário para responder. Podemos começar?**

R: Podemos.

**P: Então as primeiras questões que eu vou te fazer é relacionadas à educação. Então eu queria te perguntar: o que é educação para você?**

R: Educação eu acho que varia muito, porque tem a educação que nós aprendemos na escola e a educação que nós aprendemos em casa. Então tem aquela educação que é adquirir conhecimento científico, técnicas científicas, e essa educação que vem de berço, que você aprende moral e ética, então eu acho que varia os dois tipos de educação.

**P: E qual é a finalidade da educação escolar para você?**

R: Preparar o indivíduo para entrar no mercado de trabalho e para viver em sociedade também.

**P: Uma das funções do pedagogo é a docência, você sabe. Então diante dessa informação, qual é o papel do professor para você?**

R: Assim, quando eu comecei o curso de pedagogia, eu tinha uma visão do professor e hoje eu tenho dúvida ainda em relação a ela, porque para mim os meus professores eles

funcionavam como se fossem... não sei se segundo pai é a resposta, mas a gente tinha na escola aquela questão assim: a mãe e o pai educa em casa, e o professor não ensinava só conhecimentos científicos na escola, ele te preparava para a vida social, para todas as dificuldades que você encontrava também, assim como os pais. E hoje não, hoje eu acho que o professor é mais visto só como aquele detentor de conhecimento científico, ele não é mais aquele professor que se preocupa com a moral do aluno também, como os professores, os meus professores se preocupavam. Então hoje eu vejo que os professores são mais responsáveis pelos conhecimentos científicos e em repassar esses conhecimentos para os alunos.

**P: Certo... Então você acredita nisso?**

R: Eu me deparo com isso no dia a dia. Não queria acreditar, mas é o que eu vejo na sala de aula hoje.

**P: E como você acha, então, que deveria ser esse professor? Qual seria o professor ideal?**

R: Eu acredito... não sei se o professor ideal, mas aquele que funcionava mais... mas também não sei se funcionava mais, mas eu acho que os resultados eram mais agradáveis para a sociedade em si. Aquele que se preocupava não só com conhecimento científico, com conhecimento técnico do aluno e sim o que ele levava para a vida dele além dessas decisões só para o trabalho, para a vida, para a sociedade, para a si, que o professor passava para o aluno carregar para si. Em casa, na rua, em qualquer lugar.

**P: O que você acha que é necessário para exercer essa atividade, de professor?**

R: Minha mãe sempre fala que estudar muito. Eu acredito que ter coragem, porque o professor que não tem coragem e disposição para procurar uma coisa nova, não deveria nem ser chamado de professor.

**P: Bom, Diana... Agora eu vou te fazer algumas perguntas relacionadas à psicologia, especificamente. O que é a psicologia para você?**

R: Psicologia para mim? ((pensativa)) Assim, quando a gente começa o curso de pedagogia, na verdade antes de começar o curso a gente pensa que psicologia é aquilo que trata só dos conflitos da mente humana. E quando você começa a estudar, ler algumas coisas, aí você percebe que não são só conflitos, é tudo aquilo... na realidade são conflitos também, que é tudo

aquilo o que te deixa mais instigado, cria alguma coisa, aquilo que te amedronta. Nossa, é muito complicada a pergunta. Psicologia para mim? ((pensativa))

**P: O que estuda a psicologia? qual é o objeto de estudo da psicologia?**

R: Uhum. Eu acho que são... é a mente humana, os anseios humanos. Medos, necessidades. Eu acho que é isso.

**P: E como que você acha que a psicologia pode contribuir para o trabalho educativo?**

R: Hoje eu estou presente no campo educacional nas salas de aula. E assim, eu vejo que cada aluno tem uma especificidade, cada pessoa tem uma especificidade e eu acho que a psicologia te possibilita enxergar essas especificidades nos alunos, que cada um temos um jeito de ver o mundo, jeito de agir, de interpretar e lidar com as situações. E a psicologia nos permite ver essas nuances de cada um. E te permite ver como trabalhar com esses alunos, com essas pessoas, independentemente de ser na sala de aula ou não. Eu acho que a psicologia te permite enxergar uma forma de lidar com o ser humano.

**P: E você se recorda de alguma teoria psicológica ou teórico estudado ao longo da sua formação, da psicologia?**

R: Nossa. Sou ruim para nome, lembrar (risos). Eu me recordo muito da professora *Olga* falando sobre Piaget, mas teorias específicas, separadinhas eu não me lembro, não me recordo.

**P: E o que você lembra do Piaget? Você ainda consegue lembrar alguma coisa da teoria dele?**

R: Não, eu lembro muito da professora *Olga* falando sobre desenvolvimento infantil, mas eu não me lembro muito porque eu tenho dificuldade de separar nomes e teorias, assim... Então... que horror.

**P: Bom, você não se lembra de nenhuma teoria, então eu vou passar para a pergunta sobre a aprendizagem. O que é aprendizado para você? Quanto você considera que o aprendizado ocorra?**

R: Quando eu internalizo, quando eu consigo... Porque assim, a gente tem quando você aprende e quando você só coleta informações. Essas informações você pode usar hoje, amanhã,

daqui uns dois meses, mas você não internalizou, você não carregou para si, não trouxe para a sua realidade. O aprendizado, não, o aprendizado você consegue... daqui não sei quantos anos você consegue trazer aquilo de volta, você consegue relacionar com alguma coisa do seu cotidiano porque você trouxe para si, você colocou a sua realidade naquilo.

**P: O que você acha necessário para que uma criança tenha uma aprendizagem efetiva na escola?**

R: Liberdade para... liberdade em ter dificuldade, liberdade em perguntar, liberdade em dar suas ideias, levar o seu contexto de casa para a sala de aula que eu acho que ainda tenho muita dificuldade, principalmente aqui em Arraias, porque as pessoas ainda pensam que o professor é detentor de todo o saber, e na verdade ele não é. Então eu acho que a criança vai ser livre... ela vai conseguir aprender, de fato, quando ela for livre para aprender da maneira dela, para conseguir trazer... não é bem trazer o seu contexto social, mas é também, porque a gente vê muito nas escolas assim, “ah, não faz isso porque não se faz dessa maneira, é assim que é o correto”. Só que cada um tem uma maneira diferente de chegar num resultado. E as crianças eu acho que elas deveriam ser mais livres para conseguir buscar o próprio resultado da maneira que convier a ela, a maneira que elas acharem melhor, mais fácil, mais prazeroso, então eu acho que deveria ter liberdade de ser mais divertido a aprendizagem também.

**P: Entendi. Considerando... bom, você disse que não lembra, né, de nenhuma corrente teórica da psicologia, apesar de na sua fala você demonstrar conhecimento em psicologia.**

R: Eu consigo dividir as teorias assim, porque eu vou muito mesclando um pouquinho de cada e na hora de dividir as teorias eu tenho um pouquinho de dificuldade.

**P: Você saberia explicar o aprendizado para a psicologia?**

R: Não.

**P: Tem alguma corrente teórica da psicologia? Bom, você disse que não se lembrou, né?**

R: É, então eu acho que...

**P: Utilizando algum conceito de teórico que você viu ao longo da faculdade?**

R: Não, porque eu tenho essa dificuldade de dividir os teóricos, as correntes.

**P: Entendi. Bom, então vamos passar para o próximo bloco se você não se lembra. As próximas perguntas eu vou te fazer sobre o não aprendizado. Então o que você considera que leva uma criança a não aprender os conteúdos escolares?**

R: A não aprender?

**P: Isso.**

R: Eu acho muito difícil dizer que uma criança não aprendeu algum conteúdo. Eu acho que as formas que nós tentamos entender esse aprendizado é que é equivocada, porque eu acho que toda pessoa aprende uma coisa e as crianças têm mais facilidades em aprender também. Mas o que leva uma criança a não aprender alguma coisa eu acho que é a não existência... não sei se vontade, vontade também de materiais para que ela aprenda. Eu acho que uma criança cega, por exemplo. Eu acho que ela só não aprenderia se ela não tivesse os materiais necessários, por exemplo, livros em braile, alguma coisa assim. Só se a infraestrutura não fosse dada a ela, porque ela vai aprender de alguma coisa, ela só não vai conseguir mostrar aquela aprendizagem da maneira como nós... da maneira convencional como nós... assim, queremos. Eu acho que é isso.

**P: Sim. E qual deve ser a postura de professor diante de uma criança que tem dificuldade de compreensão do conteúdo proposto? O que você acha?**

R: A postura do professor? Eu falo muito de uma professora que eu tive. Ele tinha muita, muita dificuldade em matemática. E a minha professora... eu falo muito para a minha mãe que ela não desistiu de mim. Ela procurava jogos... sempre procurava uma alternativa para tentar me ensinar. Então eu acho que a postura do professor é não desistir, primeiro ele não pode desistir do aluno. Então ele deve procurar novas maneiras de ensinar, de tentar ensinar esse aluno, tentar entender o que tem nesse aluno, que ele tem no dia a dia dele e que ele pode favorecer em sala de aula, eu acho que é isso.

**P: Você considera que a psicologia possa contribuir nos casos de fracasso escolar?**

R: Contribui para o fracasso escolar?



**P: Nos casos em que fracasso escolar, você acha que os conhecimentos obtidos através dos seus estudos com a psicologia, ele pode contribuir para superar esse fracasso escolar, essas dificuldades?**

R: Sim, eu acho que sim.

**P: De que forma?**

R: Vendo no que o aluno... por que ele fracassou, tentando entender os motivos psicológicos que levaram ele a esse fracasso, qual é a realidade que ele vive, se ele tem algum déficit de atenção, se ele tem alguma necessidade especial, eu acho que a psicologia também permite isso. Eu acho que é tentar entender esse aluno, ver no que ele fracassou e o porquê, mas como? Eu acho que é isso mesmo.

**P: É isso, Diana. Obrigada, agradeço a sua participação.**

Entrevista realizada no dia 26/11/2018. Local: UFT, campus de Miracema.

Aluna entrevistada: Katia.

Tempo de gravação: 13 minutos

## INÍCIO DA TRANSCRIÇÃO

**P: Bom, conforme já conversamos, bem como está escrito no termo de consentimento livre e esclarecido o qual você assinou, a finalidade desse estudo é realizar investigação sobre os sentidos atribuídos pelos acadêmicos de pedagogia da Universidade Federal do Tocantins e da Universidade de São Paulo aos conceitos de aprendizagem e de suas dificuldades. Considerando o objetivo exposto, farei algumas perguntas relacionadas ao processo de aprendizagem que abrangem a educação, a psicologia, a aprendizagem e a não aprendizagem. Você pode demorar o tempo que você achar necessário para responder. Podemos começar?**

R: Podemos sim.

**P: Então nosso primeiro tema é sobre a educação. O que é educação para você?**

R: A educação, é... bom, para mim a educação é um processo ao qual o indivíduo passa durante sua vida e... a educação é um processo, é... de sociedade, é... como é que eu vou falar? um processo construído em sociedade.

**P: E a finalidade da educação escolar em específico? Qual você acha que é a finalidade da educação escolar?**

R: A finalidade da educação escolar? Na verdade eu poderia responder de duas formas, né? a educação escolar hoje eu acredito que ela é tida como um processo de formação em que muitas pessoas têm como processo de formação para o campo profissional, mas para mim a educação escolar seria um processo ao qual se formam sujeitos críticos, eu acredito que seja isso.

**P: É... uma das funções do pedagogo é a docência. Diante dessa informação, qual o papel do professor para você?**

R: O papel do professor é mediar o conhecimento, mediar o conhecimento dos alunos. Porque o papel do professor, ao mesmo tempo que é ensinar, é aprender com o aluno. Então eu acredito que é mediar esse conhecimento. O conhecimento do aluno, o conhecimento do

professor e fazer com que ele perceba em seu cotidiano algumas situações que... mas eu acredito que seja... Qual era a pergunta mesmo?

**P: Qual é o papel do professor?**

R: O papel do professor é mediar o conhecimento com os alunos.

**P: E o que é necessário para exercer essa atividade de professor?**

R: Para exercer essa atividade? É dominar os conteúdos, e saber o que... e ter a consciência de qual é o seu papel, né? Que é mediar esse conhecimento e... e é isso.

**P: Bom, agora vou te fazer umas perguntas relacionadas à psicologia, tá? O que é psicologia para você?**

R: Bom, a psicologia é um campo onde se estuda os comportamentos das... os comportamentos mentais das pessoas, é os comportamentos, estuda os comportamentos.

**P: E como você acha que a psicologia pode contribuir para o trabalho educativo?**

R: Eu acredito que... é... tendo os conhecimentos necessários, a psicologia pode contribuir na forma de entender o aluno, na forma de compreender, tanto coletivamente, tanto quanto em sala de aula todos os alunos quanto as particularidades, né? de cada um dos alunos.

**P: Certo. Você se recorda de alguma teoria psicológica ou teórico estudado ao longo da sua formação? Se sim, quais?**

R: Até que eu estava lembrando, só que me fugiu, que é uma de... a teoria psicanalítica... psicanalítica? Eu fico meio nervosa quando eu lembro de... porque fica tudo embaralhado quando eu vou...

**P: Pode pensar, não tem pressa não.**

R: (...) Agora no momento eu não estou lembrando, eu acho que é meio complicado para mim porque eu tinha que lembrar. ((riso))

**P: Não, você não tem obrigação de responder, você responde o que você lembrar, tá? Se não lembrou, não tem problema. Agora vou entrar num bloco de perguntas sobre aprendizagem. O que é aprendizado para você? Quando você considera que o aprendizado ocorra?**

R: Eu acredito que o aprendizado ocorre a partir do momento em que o aluno não é obrigado a aprender, mas é... eu acredito que esse aprendizado vá ocorrer quando ele se sinte à vontade com determinado assunto e quando ele sinte que aquilo não é obrigação dele aprender

simplesmente para decorar para um determinado momento, mas para ter como aprendizado mesmo e levar para o resto da vida.

**P: Certo. É... e o que você considera necessário para que uma criança tenha aprendizagem efetiva na escola?**

R: Para que a criança tenha uma aprendizagem efetiva? Eu acredito que seja necessário o professor fazer com que ele sinta mais inteiro, fazer com que ele participe, porque muitas vezes ele encontra-se disperso, né? e acaba não participando e muitos professores acabam não notando. E eu acredito que tenha que ter uma atenção maior voltada para esses alunos... e eu acredito que é isso.

**P: E considerando... bom, você não se lembrou de nenhuma corrente teórica da psicologia? Então nós vamos passar para o bloco de perguntas.**

R: Sobre teorias, eu tenho mais ou menos assim, que eu estou estudando para o meu TCC sobre afetividade, então eu leio muito Wallon, e agora estou entrando mais nessa...

**P: Então, Wallon é um teórico da psicologia. Você consegue me dizer como ele explicaria o aprendizado?**

R: Eu acredito que não sei explicar bem agora.

**P: O que você tem estudado dele que você tenha achado interessante?**

R: Não, eu estava lendo esses dias a questão... Eu não vou lembrar aqui agora o nome do texto, é... um capítulo de um livro que fala justamente sobre afetividade, que não é... muitas vezes os professores acham que você ter afeto pelo aluno é você tocar, você fazer carinho e não é. O afeto é uma atenção, é você olhar, você ter um olhar mais carinhoso sobre as questões particulares de cada um.

**P: Isso traz implicações para o processo de aprendizagem da criança?**

R: Eu acredito que sim, acredito que sim. Porque ele se sente mais próximo das questões... se sente mais à vontade, né? Como que eu diria? Está me fugindo as palavras agora... ele se sente mais... (silêncio) ele se sente mais à vontade para a participação, não sei. Complicado, fugiu tudo hoje.

**P: Quer passar para a próxima?**

R: Uhum.

**P: Então agora eu vou te fazer algumas perguntas sobre o não aprendizado, tá? O que você considera que leva uma criança a não aprender os conteúdos escolares?**

R: A não aprender? Eu acredito que seja muito... eu vou mais da crença, da crença, né? Porque eu não lembro de ter estudado isso, de que são casos particulares. Mas muitos deles é mais por questões emocionais... é do não se sentir à vontade em determinado local, a de não ter desenvolvido em uma determinada série o que ele precisava desenvolver. Eu acredito que seja isso.

**P: Certo. Qual que deve ser a postura do professor diante de uma criança que tem dificuldade de compreensão do conteúdo proposto?**

R: É exatamente essa questão do olhar mais carinhoso, de tentar entender o aluno e trazer ele mais para perto de si, fazer com que ele... procurar de alguma forma... trazer alguma forma que esse aluno se sinta estimulado. É isso.

**P: Sim, certo. E você considera que a psicologia possa contribuir nos casos de fracasso escolar, nos casos que os alunos não conseguem aprender o conteúdo proposto, muitas vezes repetem de ano?**

R: Sim, eu acredito que sim.

**P: De que forma?**

R: Eu acredito que a psicologia pode contribuir... mas a psicologia de que maneira? Em qual (...)

**P: A ciência psicológica, a teoria psicológica?**

R: Eu acredito que sim. Porque muitos desses problemas estão associados às questões emocionais, né? emocionais das crianças, então eu acredito que você entendendo e sabendo com quem você está lidando, você pode estimular a criança a aprender.

**P: Certo. Muito obrigada, Kátia, era isso, tá?.**

Entrevista realizada no dia 26/11/2018. Local: UFT, campus de Miracema.

Aluna entrevistada: Larissa.

Tempo de gravação: 14 minutos

## INÍCIO DA TRANSCRIÇÃO

---

**P: Conforme já conversamos, bem como está escrito no termo de consentimento livre e esclarecido o qual você assinou, a finalidade desse estudo é realizar uma investigação sobre os sentidos atribuídos pelos acadêmicos de pedagogia da Universidade Federal do Tocantins e da Universidade de São Paulo aos conceitos de aprendizagem e suas dificuldades. Considerando o objetivo exposto, farei algumas perguntas relacionadas ao processo de aprendizagem que abrangem a educação, a psicologia, a aprendizagem e a não aprendizagem. Você pode demorar o tempo que você achar necessário para responder. Podemos começar?**

R: Uhum.

**P: Então as primeiras perguntas que eu vou fazer para você são relacionadas à educação. Então vamos começar com a pergunta: o que é educação para você, Larissa?**

R: Educação? Para mim educação vem não só daquilo que a gente aprende no dia a dia, na escola ou na rua, em qualquer lugar, mas também com aquilo que a gente transmite para outras pessoas, é... na forma que a gente atribui os nossos saberes com o outro.

**P: Você falou da educação de uma forma mais ampla, né? E a educação escolar, qual a finalidade da educação escolar para você?**

R: Eu acho que educação escolar hoje, eu vejo ela mais como... para falar a verdade, né? ((acha graça)) eu vejo mais a educação escolar, em certas partes, como um meio que a sociedade está buscando para tirar de certa parte a responsabilidade dos pais quanto à criação dos filhos, né? Ou até mesmo da forma que querem que as pessoas pensem, entendeu? Porque hoje tudo se relaciona se a pessoa tem uma índole, não aprendeu na escola. Então assim, tudo jogam nas costas da escola e não é isso, né?

**P: E qual é, então, a finalidade da educação?**

R: A finalidade da educação é mais atribuir, trazer para as pessoas mais conhecimento teórico, né? Tanto para as crianças quanto jovens e adultos, aquilo que não recebem em casa, mais um aprofundamento teórico.

**P: Uma das funções do pedagogo é a docência. Diante dessa informação, qual é o papel do professor?**

R: Mediar conhecimento.

**P: E o que você acha que é necessário para exercer a atividade de professor?**

R: Que é necessário hoje? coragem, ((acha graça)) amor pela profissão, e também eu acho que é necessário também ter um espírito para o saber, lidar com todos os tipos de situações que vai chegar ali na sala de aula. Que todos nós sabemos que a docência, ser professor não é aquilo o que todo mundo imagina, sala de aula não é um sonho. ((acha graça)) Então a pessoa tem que estar muito ciente do que vai enfrentar dentro de uma sala de aula.

**P: Bom, agora vou fazer umas perguntas para você relacionadas à psicologia. O que é psicologia para você?**

R: Psicologia para mim?

**P: É, o que é psicologia?**

R: Bom, é uma profissão como as outras, que busca ajudar as pessoas a se conhecerem a si próprio, seja no âmbito profissional, emocional, e uma profissão bastante importante, né? Que hoje em dia deve ser... eu acho que todos os cursos, e vendo assim numa visão mais acadêmica, todos os cursos deveriam ter uma disciplina de psicologia hoje. Porque pelo o que a gente passa aqui dentro da academia é necessário que algumas disciplinas venham para a pessoa saber como lidar com as situações lá fora, dentro da sala de aula ou não.

**P: Isso, eu ia te perguntar exatamente como a psicologia pode contribuir com o trabalho educativo? O que você acha? Você começou a falar...**

R: É mais isso, né? Que a psicologia sempre ajuda, assim, a compreender, né? Como a gente vai trabalhar com determinadas situações, dentro ou fora da sala de aula, no campo que a gente escolher.

**P: E você se recorda de alguma teoria psicológica ou teórico estudado ao longo da sua formação?**

R: Teoria?

**P: Teoria ou teórico da psicologia.**

R: Piaget.

**P: Só Piaget ou mais algum?**

R: Vigotski. Que eu me lembre foi o que a gente mais viu na psicologia do desenvolvimento.

**P: E dessas teorias que você se lembra, qual você considera que possui uma contribuição mais efetiva para a prática pedagógica e por quê?**

R: Eu acho que foi a do Vigotski, a questão quando ele fala da zona de desenvolvimento proximal, que a criança se desenvolve a partir do contato com outras pessoas e tal. Eu já levo mais para um lado particular, né? Essa questão. ((acha graça)) Realmente, já que teve um caso na família que provou isso. Tanto que quando eu tive a disciplina, eu coloquei a situação e a pessoa ficou muito interessada, a gente chegou a fazer trabalho, e eu expus a situação que aconteceu, né? Então, é bem... Eu não me lembro exatamente de tudo o que a gente tinha estudado. É bem interessante.

**P: Bom, agora eu vou fazer algumas perguntas para você relacionadas à aprendizagem. O que é aprendizado para você? Ou seja, quando você considera que o aprendizado ocorra?**

R: Quando a gente não decora. ((acha graça))

**P: Quando não decora?**

R: Isso. Exemplo, quando a gente estuda e estuda uma coisa e não fica apenas gravado porque a gente é obrigado a decorar aquilo ali para determinada situação, quando há interesse da gente estudar. Também a gente precisa fazer com amor, porque não adianta a gente ser forçado a fazer uma coisa que realmente a gente não vai aprender. Então para o aprendizado ocorrer a gente precisa estar bem interessado. Algumas vezes eu tenho briga aqui com os professores direto, porque eu sou contra fazer prova, essas coisas. ((acha graça)) Eu falo que a gente não aprende em prova, eu sou mais seminário. E no seminário a gente se dedica muito para a gente apresentar o que a gente sabe, né? E na prova não, a gente é obrigado a decorar o conteúdo. Então o que a gente decorar é aquilo ali, então não rola aprendizado. No seminário não, a gente já explica o que a gente aprendeu. Então aí que ocorre o processo de aprendizado.

**P: E o que você considera necessário para que uma criança tenha uma aprendizagem efetiva na escola?**



R: Necessário?

**P: É.**

R: Bom, além do acompanhamento dos pais, da família, também precisa no acolhimento dos profissionais de educação que trabalham com essas crianças e estão envolvidos em todo o processo de educação.

**P: Considerando a corrente teórica da psicologia que te marcou, você saberia dizer como ela explica o aprendizado?**

R: Eu acho que foi essa questão, a partir da zona de desenvolvimento proximal, contato com outras pessoas e foi a troca de experiências, uma pessoa com a outra. Eu acho que mais foi isso.

**P: Agora vou fazer algumas perguntas para você relacionadas ao não aprendizado. O que você considera que leva uma criança a não aprender os conteúdos escolares?**

R: A não aprender? Falta de participação com a família, né? E talvez falta de interesse por parte da gestão escolar, de estar colaborando com o aprendizado dessa criança. Porque cada criança tem seu jeito de chamar atenção. Então a criança arteira, e a gestão apenas diz, “ah, é danado, nem vou ajudar nem nada, já vai reprovar e tudo”.

**P: A gestão você se refere à gestão escolar, é isso?**

R: Isso. Então se ela já deixa para lá: “esse menino é danado”, vai tirando o interesse da criança aprender e ela não vai tendo aquela vontade de estudar. Vai para a escola por estar. Eu acho que isso causa muito. Acho que eu fugi da pergunta.

**P: Não, eu perguntei para você o que você considerava que leva uma criança a não aprender os conteúdos escolares.**

R: Mais ou menos isso.

**P: E qual você acha que deve ser a postura do professor diante de uma criança que tem dificuldade de compreensão do conteúdo proposto?**

R: Mudar os métodos, procurar um método que adeque aquela dificuldade de cada aluno, que cada aluno tem suas especificidades de aprendizado. Então ele tem que buscar... não é o aluno que tem que se adequar às condições de professor, né? O professor tem que se adequar o aluno.

**P: Você considera que a psicologia possa contribuir nos casos de fracasso escolar? De que forma?**

R: Eu acho essa palavra “fracasso escolar” meio pesado. ((acha graça))

**P: Quando um aluno não consegue compreender o conteúdo proposto e, muitas vezes, ele se torna repetente?**

R: Então, psicologia poderia contribuir de meio que se ela conseguisse abranger a toda família desse aluno, porque não ia adiantar ela trabalhar somente com o aluno, porque se a criança tem esse problema na escola eu creio que já vem da família. Então é um problema muito mais além do aluno, e tudo interliga a família. Para uma criança eu creio que vem além da família, além da escola.

**P: Principalmente a família para você?**

R: Sim.

**P: Certo, Larissa. Eu acho que era mais isso, tá bom? Agradeço a sua participação.**

Entrevista realizada no dia 20/11/2018. Local: UFT, campus de Palmas.

Aluna entrevistada: Gabriela.

Tempo de gravação: 40 minutos

## INÍCIO DA TRANSCRIÇÃO

---

**Conforme já conversamos, bem como está escrito no termo de consentimento livre e esclarecido o qual você assinou, a finalidade desse estudo é realizar uma investigação sobre os sentidos atribuídos pelos acadêmicos de pedagogia da Universidade Federal do Tocantins e da Universidade de São Paulo aos conceitos de aprendizagem e suas dificuldades. Considerando o objetivo exposto, é... vou te fazer algumas perguntas relacionadas ao processo de aprendizagem, que abrangem a educação, psicologia, aprendizagem e não aprendizagem. Você pode demorar o tempo que você achar necessário para responder, tá? Podemos começar?**

R: Sim.

**P: Bom, primeiro bloco de perguntas eu vou fazer sobre a educação. Então o que é educação para você?**

R: Na verdade educação é bem amplo o sentido, varia o sentido de educação... que nós temos educação não escolar e educação escolar. Educação não escolar é a educação que vem dos pais, da comunidade... No meu caso a gente tem uma educação que não é escolar, e a educação escolar que é aquele conceito que nós temos no ambiente escolar. Que é uma instituição onde o aluno inserido, matriculado regularmente, e ali ele encontra a educação que não tem em casa, que vai além do que ele aprendeu com o conteúdo já programado e matérias.

**P: Muito bem... E qual é a finalidade da educação escolar para você?**

R: Finalidade? Na verdade vai muito mais do que só educar. A gente... a finalidade da educação, ela é mediar, para mim é mediar, porque o meu aluno não chega do nada. Para mim, no meu conceito, ele não é um papel em branco. Meu aluno chega com uma bagagem, e dependendo da série e do lugar que eu estou inserido numa educação, ele tem até mais conhecimento, mais vasto do que eu. Quando eu estou pesquisando meu TCC, eu trabalho com EJA. Então meus alunos têm muito mais experiência de vida do que eu, como aluno. Aí eles tomaram a decisão de vir aprender a parte escolar.

**P: Uma das funções do pedagogo é a docência. Diante dessa informação, qual é o papel do professor para você?**

R: Hoje nós... eu acho que a gente com as tecnologias, não é só de transmitir conhecimento, muito tempo a gente ficou no tradicional. Hoje em dia com as tecnologias, eu acho que nós estamos mais em mediar conhecimento e conduzir o aluno no conhecimento correto. Porque mesmo com toda a tecnologia que nós temos disponível, o aluno pode muito bem acessar coisas que não são corretas, que são fake news, então não são verídicas. O trabalho do professor é conduzir o conhecimento do aluno.

**P: Certo. E o que você acha necessário para exercer essa atividade de professor? O que uma pessoa precisa ter para ser professor?**

R: Primeira coisa eu acho que se capacitar. E se propor sempre a se renovar, porque não basta só ele fazer uma universidade porque eu sei muito bem que quando a gente sair daqui a gente ainda vai ter muitas dúvidas e um impasse muito maior do que o que nós criamos aqui. Por exemplo, se eu for para a educação infantil eu vou aproximar ele da alfabetização, mesmo não tendo muita coisa eu vou ter que pesquisar mais, estar se tornando um alfabetizador. É assim, porque meu primeiro trabalho, como eu fiz no estágio não obrigatório, foi num ateliê de arte, e a gente só mexia com alunos especiais. Então assim, de lá eu vi que eu preciso... mesmo, a minha formação do curso de pedagogia é só uma base, é minha base inicial, então eu preciso ainda incrementar, eu preciso pegar aquela coisa para me tornar um profissional melhor. Então eu tenho que buscar e isso depende da minha força de vontade de conduzir, de ser melhor. Então é buscar capacitações, procurar cursos. E assim, eu acho que a vontade é tudo, porque a gente tem 1 mil e uma coisas que te tiram do foco de estudar. Tem hora que é um amigo, é a televisão. A gente tem que focar mesmo, ter o momento de você estudar. O dia de você estudar, o horário de você estudar, senão você não faz.

**P: Agora a gente vai passar para o bloco sobre psicologia e eu queria saber de você se você... o que você entende por psicologia, o que é a psicologia para você?**

R: Psicologia é a parte que estuda a mente humana, processo de desenvolvimento humano. E assim... Mas daí é uma ciência que estuda a mente humana. E a problemática que vem no psique. Na verdade a psicologia é bem... para o pedagogo eu acho que vem andar em duas mãos, que a gente fala que a gente não precisa. A gente precisa. E nos estágios eu acho que a gente aproxima muito de ver que a gente... tudo o que a gente estudou no curso, a gente coloca em prática, de certo modo a gente coloca. Algumas vezes a gente vai para olhar um aluno, a gente já vem com um outro olhar do aluno. “Por que esse aluno não aprende, por que esse aluno desenvolve, o que esse aluno necessita?”. Então a gente precisa muito mais do que isso.

**P: Eu ia te perguntar justamente como que a psicologia pode contribuir para o trabalho educativo, o que você acha? Você já falou um pouquinho, quer falar mais alguma coisa?**

R: Assim, eu vou dizer um exemplo de um aluno, do meu problema de TCC que é uma coisa sobre meu aluno. Eu estou trabalhando... eu fui pro estágio numa escola e me encantei pela escola pelo seguinte problema: eu sou quilombola, tive início na educação do campo, que é num estágio em salas na mesma sala, duas turmas na mesma sala, é multiseriadas. E lá as pessoas... eu sempre gostei muito de trabalhar. Eu sempre gostei muito de desafiar e eu tive um aluno desafiador, um aluno é inteligentíssimo. Ele faz cálculos muito mais amplos do que os meus. Só que para o aluno... aquele aluno não conseguia de jeito nenhum aprender a ler. E ele falava assim, “eu repito porque eu não sei ler”. E ali eu falei, “gente do céu, por que esse aluno não consegue ler mesmo ele tendo a motivação, ele tendo... que ele está sendo inserido no momento do estudo?”. Ele está repetindo três anos na mesma série, porque ele não quer ir para frente. Então falei, “o que leva a isso? É um déficit de aprendizagem, é um modo da escrita, é o processo que ele não consegue internalizar?”. Então assim, a psicologia nos faz querer saber o problema e não só problema e tentar a causa, aí eu falei “olha, eu vou pedir a escola que te mande para o acompanhamento porque eu sou só uma aluna, uma estudante de pedagogia, e eu não sei o que você tem e nem posso dizer, “é isso ou aquilo”. Eu só tenho uma mera noção que você tem algum problema que não consiga, talvez você precise de uma ajuda médica, alguma coisa que vai além do professor. Então assim, o professor... a psicologia nos ajuda não só a achar problemas, a perceber, mas também conduzir... por que o aluno, como é que o meio que o aluno está inserido, e o meio, muitas vezes é por conta... alguma dificuldade por conta disso. Por exemplo, nessa mesma turma tem um aluno de 15 anos e ele não conseguia aprender direito. Ele fala, “eu amo quando você me dá aula porque com você eu consigo falar, porque eu não consigo falar com meu professor por causa da vergonha”. E eu falo assim, “mas por que assim?”, “a minha casa, eu quase não falo na minha casa, eles acham que eu sou mudo”. Então assim, o meio também algumas vezes dificulta o aluno a não entender. E assim, foi através da psicologia que eu entendi que o meio é uma das coisas que mais conduz a oprimir ou reprimir algumas coisas. Mas eu sou negra, muitos anos eu não me assumi, eu me assumi depois que eu me aceitei. E o aceiteamento do meu problema de eu querer uma solução vem do aluno, vem do professor saber do meu aceite. O que eu preciso melhorar. Aonde que eu preciso tá. E assim... a psicologia, todos os fundamentos, eles não são soltos. A gente fala assim, “ah, é solto”. Aí eu até um dia fiz uma pergunta para minhas colegas, falei, “por que tem que estudar psicologia separado das outras disciplinas?”. Aí ela falou assim, “pior que é”. Ela falou assim: Quando a

gente vai para a escola, a gente não separa ela. Você não tem, não vou dar psicologia para o meu aluno, mas eu vou analisar ali junto com a matemática, com ciências, com química, com biologia, mesmo que elas mudem por nomes, porque a gente usa tudo junto e falo, “por que a gente não trabalha com algum projeto que inclua isso, não fique tão solto e atrapalha até mesmo a gente fazer uma análise muitas vezes do que aprender e do que não aprender?”. Aí falo assim: “fica tão solto que algumas vezes parece que você está pegando uma coisa dentro de uma caixa e jogando de um lado para o outro”. Porque você ainda não tem a prática e a teoria e a prática não estão juntas, e você só vai junto quando você vai pra sala de aula e você vê os conflitos, temos conflitos sociais, temos conflitos econômicos, políticos. E tudo isso dentro de um sujeito, de uma sala com vários sujeitos diferentes que você precisa trabalhar e conhecer a certo modo, você precisa conhecer um pouquinho para saber a partir da onde que você vai produzir o desenvolvimento desse aluno.

**P: E você se recorda de alguma teoria psicológica ou teórico estudado ao longo da sua formação? Se sim, quais?**

R: ((silêncio)) Wallon, da recompensa. Que de certa maneira você usa. Por exemplo, eu trabalho no berçário, como é que eu vou dizer para o meu aluno que ele está fazendo coisas certas e erradas? Como é que eu mudo a postura, que eles estão fazendo alguma coisa, se eu não recompenso. Eu recompenso ele como? Quando ele faz uma coisa certa eu falo, “muito bem, você fez uma coisa muito boa”, e quando eu vejo que ele está com dificuldade eu falo, “nós vamos trabalhar isso porque você precisa melhorar”. Aí eu falo, “você está achando que sua letrinha está bonita? E olha aquela letra de ontem, você fez muito melhor”. Então você vai recompensando ele, no estímulo e recompensa ou alguma coisa. Aí assim, esses dias eles estavam meio afetados porque uma criança perdeu o pai, então estavam todos muito tristes. Aí eu falei, “se vocês melhorarem, no final do mês a gente vai fazer brigadeiro”. Aí eles ficaram tudo alegres e falaram, “nossa, eu vou melhorar porque eu quero ganhar aquele brigadeiro maior”. ((acha graça)) E é o aluno que perdeu o pai. Então de certo modo tem... tem Vigotski que é a interatividade cultural? eu acho que sim. Que na verdade o Vigotski fala muito de desenvolvimento, tanto cognitivo, como psicológico... quanto o meio e a mediação. Então seria, eu acho, um dos que a gente mais vê... com certo ponto de vista, uns falam que é construtivista, vai muito do teor de como você vai usar, porque na verdade eu acho que não existe método correto, existe o método que o aluno necessita. A pessoa tem que saber isso. Tem aluno que aprende com o método tradicional, tem aluno que precisa sair do convencional. Que é coisa moderna que precisa de um aparato tecnológico, então vai de cada especialista... vai do ambiente, porque os estímulos de cada um, muda conforme... como tive a convivência social,

se eu tive convivência com leitura e escrita antes, se meus pais leem para mim ou não. Então isso vai tudo... (...) Eu gosto um pouco de Freud. E... Tem a psique, ele fala da psique, ele fala da... (...) É muita coisa, você não lembra rapidamente... Na verdade Freud fala... uma das coisas que eu gosto é que a criança ela não é... ele conduziu assim falar do Édipo, que de certo modo a gente tem ela, quando a criança... mas não é para a mãe, normalmente qual é a criança que não gosta de professor, que não tem isso? Da questão da sexualidade, Freud fala um pouquinho da criança, fala bastante da sexualidade da criança e na verdade a gente trabalha em sala de aula, não tem como a gente trabalhar sexualidade da criança. Até porque eu sou contra a escola separada... que fala que eu não tenho hoje em dia com a questão da família, de estar um pouco defasada? e está tão difícil a questão familiar, a escola de certo modo faz alguns papéis de família, a gente conduz, a gente ensina. A gente não ensina só a cuidar do corpo, como cuidar da parte sexual, proteger o seu corpo. Como é que eu vou tratar de uma criança que foi abusada aqui na escola pública duas vezes, a gente conduz. Esse ano vou falar da sexualidade, vou falar da importância do corpo, de se proteger, de se guardar. Até sentar a gente tem que ensinar hoje em dia porque é uma coisa que a família é que ensinava, a criança não podia nem... A gente trabalha num berçário de família rica, e as crianças, eu falo, gente, não é questão de família, questão de dinheiro, é questão cultural. Como a família te conduz, a criança, é como a criança vai ser. Apesar de a gente não ser, ela vai mudar e muda. Mas quando ela vê que necessita daquilo e o professor tem que não só falar, ele tem que ter tempo de internalizar a parte social, parte comunicativa, do desenvolvimento dela no meio. Então por mais que a gente não queira, eu até falo, às vezes a gente não lembra todos os psicólogos que a gente teve, mas a gente lembra que alguns deles você fez parte, só que você não lembra de todos e nem todas as teorias de cara, de nome. Você lembra que você estudou aquilo e aquilo faz parte, você lembra, “isso estudei na faculdade”, mas a gente trabalha muito essas coisas.

**P: Bom, agora vou te fazer umas perguntas sobre aprendizagem. O que é aprendizado para você? Quando você considera que o aprendizado ocorra?**

R: Na verdade continuamente, porque desde pequenininho a gente estimula o bebê, na verdade, desde a barriga que a gente estimula. Quando a mãe conversa, quando a mãe reza, quando a mãe lê para ele. Tanto que quando o bebê escuta a voz da mãe, eles reconhecem que é da mãe, porque ele já escutou várias vezes. Até lembro do meu filho, lembro quando ele era bebê eu passava momentos muito difíceis, então eu tive muitos problemas na gravidez e ele só dormia de um jeito por causa que eu só dormia com a mão na barriga. E até 1 ano e meio ele só dormia desse jeito, mesmo ele não estando na barriga. E a minha mãe falava o tanto que é forte como a gente conduz o aprendizado da criança, porque ele se posicionou só daquele jeito. Outra

peessoa não podia colocar ele para dormir, mas tinha que ser daquele jeito, daquela forma, a mesma coisa. Então se os bebês desde pequeno, o pedagogo tem que ver que cada criança tem uma aprendizagem. Estimular o aprendizado é contínuo. Igual agora vem a nova BNCC, ela fala das habilidades e tudo, fala meio que... eu acho que é uma coisa que tem que ser, mas tem que trabalhar com as habilidades, desde o som da música, do corpo, o corpo e o ambiente, estimula, eu e a sociedade, eu e o mundo, eu e o outro, porque isso é a vida e é a escola quem faz. Porque na verdade quando eu estou em casa, eu estou num mundo... Só eu, meu pai, minha mãe, alguns poucos parentes. Então, quando ele vai para um ambiente escolar, ele em primeiro momento vem estranhamento porque ele está num ambiente diferente com um monte de criança, que leva um tempo a se adaptar, você vê que o choro é um descontentamento com aquilo porque não veio, principalmente os bebezinhos. Lá no berçário que eu trabalhei, eu vejo isso, desde os pequenos até o quarto ano. Então assim, a gente vê que cada criança tem sua forma e você percebe também como aquela criança maior... Você vê pelo psicólogo da criança que é próprio dela, pelo seu jeito, você ... Cada um tem o seu momento de adaptação. Tem criança que leva duas semanas, tem criança que chega tranquilamente porque também teve uma abordagem diferente dos pais conversarem, quando é maior você conversa e ele chega de boa. Os bebês, não, os bebês estranham e é aquela pessoa, eles escolhem a pessoa que ele quer. Eu ainda tenho uma criança que ela tá... que desde que eu entrei, ela tem 8 meses, onde que eu trabalho e ela só vai comigo. No dia que eu não estou é um choro. A mãe fala assim, “cadê a tia?”, porque é ela assim. E a gente até questiona, por que tia? Eles apegam tanto que acabam te chamando de tia como se você fosse parente. Mas não quer dizer que você não conduz no aprendizado a criança. E as minhas meninas na educação infantil mesmo, a gente tem que lembrar, que não dissocia o aprendizado da criança de brincar. O brincar com a criança, ele está muito ligado, mas não dá para tirar um do outro.

**P: O que você considera que é necessário para que a criança tenha uma aprendizagem efetiva na escola diante de tudo isso o que você me contou?**

R: Efetiva? Eu acho assim, que eu preciso estar todo dia... se renovar, não só aquela coisa, mesma coisa todo dia. Criança não gosta daquela coisa certinha, todo mês um mesmo estilo... então de vez em quando você sair da rotina, fazer uma coisa diferente. Hoje eu vou sentar ali fora, vou fazer uma aula livre, vamos fazer uma aula de música. Hoje vamos aprender a matemática com música, hoje vamos aprender um vídeo, hoje nós vamos fazer uma coisa diferente. Porque nós tomamos um certo... tecnológico, não dá para a gente fugir disso. A criança que está com o tablet na mão, a criança que anda com celular na mão. E a escola também precisa voltar e rever que não dá só para ficar só no tradicional. Só o professor lá na frente e a



criança sentada como se ele não soubesse de nada, não entendesse nada. A gente dá para trabalhar muita coisa. Por exemplo, hoje é o Dia da Consciência Negra. Eu sou negra, embora não goste desse dia. E sempre falo, porque eu sou quilombola e a gente trabalha com a questão cultural, trabalha com a questão do negro lá na escola, e quando me chamam eu falo assim, “trabalho, mas não trabalho consciência negra”, a pessoa pergunta, “por quê?”, “porque eu não preciso de um dia da consciência negra para trabalhar isso numa sala de aula. Eu trabalho com o meu aluno todos os... quando tem um conflito ali eu trabalho, quando eu trabalho as diferenças, e eu não preciso ensinar o meu aluno a respeitar o meio, ele tem que aprender a respeitar as diferenças. Nós não somos iguais, nós somos seres únicos. Mesmo que eu seja gêmeos, eu tenho uma diferença de um para o outro. Então eu tenho que ensinar a minha criança a isso, a ela respeitar a criança que tem uma deficiência, uma criança que é gordinha, outra criança que não tem o biótipo, cada um tem seu tipo, cada um tem um cabelo, cada um tem a cor dos seus olhos. Então é isso o que a gente tem que trabalhar. Então a questão da escola não é só... é você trabalhar. Tem conteúdo estimulado? Tem. E tem uns que não são programados que eu gosto de diversificar e trabalhar diversos assuntos em formas que ele, apesar de a gente ter um certo para... tem nossos documentos que nos regem para certas coisas, o professor ainda tem, na sala dele, uma certa autonomia de trabalhar com certas coisas. “Ah, eu vou trabalhar semana de trânsito, mas eu não preciso trabalhar só aquele padrão”. Ou eu vou pintar, vou para um laboratório, vou pintar uma tela e vou ensinar para os meninos aquele ali, vou trabalhar com figura geométrica. Então tem vários outros tipos, a gente tem que elencar.

**P: Entendi. E considerando a corrente teórica da psicologia que te marcou, que você se lembra, você saberia dizer como ela explica o aprendizado?**

R: Eu vou citar Vigotski com certeza, porque é a teoria dele que vai no desenvolvimento desde a criança e ele fala muito do meio. Como eu sou um ser cultural, eu não tenho como não falar dele, e eu sempre trago ele com Paulo Freire. Porque de certo modo, mesmo Paulo Freire não sendo um psicólogo, mas ele fala muito da educação, e eu não tenho como fugir, dizer que um trabalha o meio, o mesmo trabalha na psicologia e o outro trabalha a educação. Então sempre falo que os dois se casam muito bem num certo sentido. Ele falando da psicologia e o Paulo falando de como utilizar na sala de aula... temas geradores que o aluno tem próximo dele, é o campinho de futebol, é o que ele passa todo dia, é a rua próxima, é os conflitos sociais. Então assim, é trazer para o aluno aquilo que está próximo. Eu sempre faço uma crítica e fico morrendo de raiva quando abro nossos livros. “Por que nós temos que trabalhar só o Sul e o Sudeste?” Não só temos brancos, não só temos claros. E nossos livros não contam isso. Já eles mesmos já fazem isso. Aí tudo o que tem no livro é lá de longe. Esses dias eu estava lendo com

um aluno e ele falou comigo, “tia, conta uma história daqui”. Eu achei tão lindo ele pedir, “daqui, eu quero uma história dessa região, a senhora conta uma história daqui?”. Aí eu fui contar. E ele disse assim: “tia, eu não sabia que tinha uma história de um boi aqui desse jeito”. Eu falei, “sim”. Muitas vezes a gente se esquece das coisas do próximo e eles acabam por esquecer. Porque os povos se perdem, porque as histórias se perdem, porque a gente para de contar, de estimular o aluno a conhecer aquilo. O que ele vai levar para a escola, o que tem eu levar para a escola uma pessoa que conta história, mesmo ela não sendo professora letrada, não sendo coisa? Mas tem aquilo que é natural dela. Por exemplo, na minha comunidade nós temos a nossa anciã. Ela é uma contadora de história muito... eu lembro de eu ficar horas de ela ficar contando histórias, e a gente ficar, ela fazia chá para a gente, a gente sentava naquele couro de vaca, que antigamente não tinha cimento, e a gente ficava horas contando. A minha avó era uma exímia contadora de história, o nosso povo é um contador de história, porque também a gente tem história, e a gente fala, “a gente não usou psicologia”. A gente já tem uma psicologia muito antes de ela se tornar uma ciência, na verdade. A gente tinha quando via que a pessoa tinha um problema mental, a gente não tinha os aparatos científicos que hoje a gente tem. Mas não dá para se desassociar do meu cotidiano, da minha vivência, do meu meio social. E as faixas etárias, cada faixa etária tem o seu aprendizado, não é igual, eu não vou querer lá, apesar de cada uma ter... por exemplo, se tiver 5 anos a minha turma, claro que vai ter um que vai ter uma maturação maior. Ou tem um aprendizado mais facilitado. Não quer dizer que todos não possam aprender.

**P: Gabriela, agora vou começar a te perguntar sobre o não aprendizado. O que você considera que leva uma criança a não aprender os conteúdos escolares?**

R: Algumas vezes desinteresse, também é uma das coisas. E outra a maneira... o jeito que o professor aborda. Nem sempre você consegue com a mesma abordagem pegar todos os alunos. A gente quer alguma coisa, até falo, brinco sempre quando vou na sala. Como é que você quer que o aluno... fica mais de 1 hora escutando aquela mesma coisa? Será que ele vai aprender meia hora? Sabemos que não. A psicologia mesmo fala que a criança, se não me engano 30 minutos, depois ela começa a se dispersar, uma borboleta passa e ela tira... qualquer coisa te faz dispersar. O adulto é mesmo assim, por que não a criança? Por que a gente não pensa, “ah, vou fazer uma coisa, vou mudar uma coisa, colocar uma música no meio da explicação”, para que mesmo que ele caia aquele movimento, ele volte de novo. Aí tem que ter aquele momento de dispersão. Tem criança que fica bem dispersa mesmo. Por exemplo, tem um aluno que o modo de eu aprender, ensinar ele, ele é muito visual. É o aluno que eu coloco próximo a mim, porque ele precisa muito estar em contato olho a olho. Aí quando eu vejo que

ele está ali brincando, eu vejo que ele está disperso. Aí eu chamo ele, “agora você vai ser meu monitor, você vai me ajudar nisso”, então eu trago ele para perto. E o não aprendido, eu acho assim... que existe? Existe, quando o aluno tem alguma dificuldade, o professor ainda não fica registrado como um problema, ou o que leva aquilo. Tem umas desaprendizagens que é o não interesse, tem algumas desaprendizagens que alguns falam que agora é o ‘despedagogia’, culpando o pedagogo por não aprender. Nós não somos tão... não pesa só no professor, o aluno algumas vezes podem ter outros problemas que não leva eles a aprendizagem. Familiar, alimentar, é... alguma violência. Então assim, tem várias outras coisas que leva o aluno a não aprender.

**P: Certo. E qual você acha que deve ser a postura do professor diante de uma criança que tem dificuldade de compreensão do conteúdo proposto?**

R: Eu sempre falo que o professor tem que ser cientista maluco. Até brinco. Se você não tiver prioridade, você tem que experimentar várias coisas para ver o que ele vai aprender. Nesse aluno mesmo que estava com dificuldade, eu trabalhava... por ele trabalhar com marcenaria e fazer coisas bem complexas, eu usei aquelas fichas para ele aprender as primeiras letras. Eu fazia ele fazer o formato porque até a escrita ele não conseguia desenvolver. Ele fazia o formato na ficha, eu fazia ele decorar cada uma. Foi assim que ele foi começando a aprender as primeiras letras. Então assim, eu só descobri porque eu fiz uma análise, fui examinando ele, não fiz um diagnóstico médico porque não sou médica, mas a gente avalia com quem você... Você vê seu aluno, você começa a ver pontos, o que ele precisa. Se ele aprende matemática bem e se ele aprende coisa... por que ele não aprende o português? Qual é o elo que ele tem? É uma disgrafia, é uma dislalia, é a fala, é a escrita? Então você vai olhando e vai vendo o que é. Se é uma disgrafia eu vou usar a tecnologia pra ajudar ele, porque ele troca, vou usar um método sônico, eu vou usar... a gente vai atrás, tu tem que ser também sempre um estudioso. Para saber qualquer coisa eu preciso ler, porque mesmo eu tendo esses ensinamentos no curso, na nossa formação, eu preciso volta e meia dar uma pesquisada, que surgem novas pesquisas, novos dados sobre aquilo e eu preciso estar olhando para ter certeza para pedir uma ajuda. Eu não sei... Mas eu preciso da escola, eu preciso do apoio pedagógico, preciso que leve esse aluno à frente, porque quando entra num ângulo menor, a gente fala, vamos ver até muito, por exemplo, o aluno, uma mãe esses dias. Eu sou mãe também e ela veio e desabafou comigo, disse, “olha, queria tanto que meu filho fosse normal”. E o filho dela tinha... eu falei, “não, mas ele não é anormal, ele só tem uma especificidade, entende, é isso. O seu filho é muito inteligente e o grau de autismo dele só tem que ir no médico para saber qual é. Porque no médico ele te disse que tem autismo, mas precisa saber qual é o grau e se ele precisa de alguma medicação. Os meninos dela, ele

pinta ali, ele pinta telas lindíssimas. Então eu falei assim, “olha, ele tem o seu lado”, tanto que para ensinar qualquer coisa, se você quer ensinar qualquer palavra, qualquer coisa, você tem que ir mais fundo para ele entrosar aqui. Então alguns alunos têm aquele ponto de... de nessa, que eu preciso daquilo, começar daquilo, daquela parte que motiva dele, de ele sair do zero, para depois eu ir para outra coisa mais difícil. Não é complicado para um professor fazer isso, mas complica dependendo da quantidade de aluno, que você sabe muito bem que nossa educação pública do nosso país, na realidade dependendo dos anos que a gente vá, é um professor para 40 alunos, essa é nossa realidade.

**P: E você considera que a psicologia possa contribuir nos casos de fracasso escolar. Esse conhecimento que você obteve na graduação com as disciplinas de psicologia? Você acha que ela pode contribuir? De que forma?**

R: Sim. Desde o meu olhar com meu aluno, aí vou poder compreender como sujeito, como ser de direitos, e também no modo como eu vou ver a maturação no aprendizado, evolução do aluno... A busca por esse aprendizado dele. Que você tem sempre que falar com o aluno que a aprendizagem dele vem dele, vem do interesse dele. Eu só vou aprender aquilo o que eu tenho motivação de aprender, o que eu quero, o que eu necessito, que o que mais nos move aprender é a nossa necessidade, o gosto para aquilo. Eu trabalho numa sala que eles estão... pela manhã eles ficam o dia todo, então pela manhã eles trabalham comigo e eu trabalho muito livre. E eu gosto muito quando os alunos falam, “tia, eu quero aprender isso. Eu não sei isso”, eu sempre... eu sempre sento e faço minha roda de conversa com eles, faço umas orações, peço para fazer. Normalmente eu gosto muito. Eu gosto muito de estimular meus alunos, então eu prefiro que eles façam, então um faria, sem falar amanhã é ele. Então eu sempre parto do que eu vejo que eles estão necessitando. Ou então eles falam assim, por exemplo, esses dias uma pergunta, que às vezes a gente acha assim, “é tola”. Mas a minha aula começa com uma pergunta. Aí eu vou ler um livro, se eles me perguntam, por exemplo, esses dias nós começamos e um colega falou assim, “foi a cegonha que me trouxe”. Aí “tia, foi a cegonha mesmo?”. Aí eu falei assim, “vocês querem falar sobre esse assunto hoje?”, “vamos”, “mas vamos falar hoje e amanhã”, “por que hoje e amanhã?”, “por que hoje a tia vi só explicar e amanhã eu trago outras coisas, trago um vídeo te mostrando, uma música te falando disso, a gente pode pedir a fotografia da sua mãe grávida...”. Então assim, eu começo sempre dar do que o aluno quer aprender. Mas na sala de aula a gente tem o mínimo dos conteúdos e a gente não pode só trabalhar o que o meu aluno quer aprender. Então eu tenho que estimular ele a querer aquilo, a querer conhecer mais aquilo. Eu sempre falo, “eu preciso mudar”, aí ele, “justificativa no quê? Eu vou usar aquilo”. Não sendo um conteúdo vago, raso. A gente tem tanto conteúdo que a

gente fala, eu sempre brincava com o professor de química, “a maioria dos alunos nem sabe nem para que ler a tabela periódica, a maioria do aluno não sabe o que é ser H<sub>2</sub>”, a maioria do aluno não sabe nem o que vai no shampoo deles. Aí eu falando assim... Porque eu tive um laboratório, eu lutei para ganhar um laboratório, precisei fazer um projeto científico para ganhar o laboratório para um projeto para minha escola, então eu sei porque eu lutei para aquilo, eu estudei pela tabela cada negócio para isso. Eu sei quando que tem uma cadeia fechada, uma cadeia aberta. Aí falou assim, “é, e eu me lembro porque eu tinha uma coisa que eu coloquei na minha vida, que aquilo ali eu precisava daquilo. Então eu coloquei aquilo como uma causa, uma necessidade, então eu fiz uma questão que é... igual meu professor de filosofia agora entrava no grupo de psicologia com a gente, falou assim, “eu vou trabalhar ética, e eu não tenho como não trabalhar psicologia, trabalhar os outros fundamentos que vocês já aprendem mesmo, porque é elo, eu não vou jogar tudo o que vocês aprendem para o nada”. Você tem que ver o que causa isso, o que causa o professor estar aéreo, a postura do professor. É o que você quer, é como você quer ser visto. Então o aluno também, o aprendizado dele não pode ser uma coisa solta. Só. Eu vou trabalhar o meu conteúdo e não vou olhar para o meu aluno no que ele usar. Por exemplo, a matemática eu sempre falo é muito concreta, mas ela não... eu gosto muito dos números, mas se eles não quisessem, ai... eu vou usar isso para isso. Por que quando você vai trabalhar fração o professor não usa um exemplo de boludo que você vai usar, do chocolate, não dá para o aluno uma coisa que é palpável. O aluno precisa ter aquele palpável, não só aquele imaginário, que não seja... na verdade a maioria, a parte nossa ocidental, a gente acredita em tudo o que eu toco, sinto e vejo. O aluno também é. Tanto que quando você faz algum experimento ele quer ter aquela certeza.

**P: E quando o aluno não consegue entender essas coisas, como você acha que a psicologia contribui? Porque você está falando do aprendizado, mas e o não aprendizado, e quando ela não consegue aprender?**

R: É quando você vê as angústias. O professor sabe quando o aluno não está aprendendo, só de olhar para ele. Se você conhecesse o aluno você sabe quando ele está... mesmo que ele não fala, você vê que o olhar dele não é aquele olhar de... desanimado. Aí é hora de você ver o que, o que que ele não tá naquele momento aprendendo. E aí você buscar partir do sentido... do zero, a partir do dele, “por que você está assim?”. Você tem que olhar, avaliar o aluno. Eu sempre falo que a avaliação é contínua, não dá para você não avaliar e depois não pensar na parte da psicologia, pensar no aprendizado dele depois. Não só na nota, o importante que eu acho que não é só a nota, o importante é o que ele aprende.

**P: Sim. Tá certo, Gabriela. Era isso. Eu agradeço muitíssimo a sua participação, tá bom?**

R: Está ok. Até mais. Boa sorte.

Entrevista realizada no dia 01/11/2018. Local: UFT, campus de Palmas.

Aluno entrevistado: Elton.

Tempo de gravação: 37 minutos

## INÍCIO DA TRANSCRIÇÃO

---

**P: Conforme já conversamos, bem como está escrito no termo de consentimento livre esclarecido o qual você assinou, a finalidade desse estudo é realizar uma investigação sobre os sentidos atribuídos pelos acadêmicos de pedagogia da Universidade Federal do Tocantins e da USP, aos conceitos de aprendizagem e suas dificuldades. Considerando o objetivo exposto, eu farei algumas perguntas relacionadas ao processo de aprendizagem, que abrangem a educação, a psicologia, aprendizagem e não aprendizagem. Você pode demorar o tempo que achar necessário para responder. Podemos começar?**

R: Sim.

**P: Bom, a primeira temática que nós vamos conversar aqui é sobre educação. Então eu queria saber o que é a educação para você?**

R: O que é educação para mim? Apesar de ser ampla, o que é educação? Educação é algo transformador que aconteceu para mim, na minha vida, e eu acho que é a única forma que você tem de transformar o mundo, não mudar o mundo, mas transformar o mundo, porque como usei aquela frase de Paulo Freire: “A educação transforma, transforma o homem e os homens transformam o mundo”. É isso, educação para mim é isso. É a transformação do mundo.

**P: Ok. E qual é a finalidade da educação escolar para você?**

R: A educação escolar... no sentido aqui da universidade?

**P: Não, a educação escolar de forma geral, tanto ensino fundamental, educação infantil e ensino superior.**

R: Entendi. A finalidade? bom, digamos que... eu não digo que tem uma finalidade, mas assim, a educação escolar para mim foi o começo de tudo que aconteceu na minha vida, graças a ela eu estou na universidade. É claro que tem seus gargalos, percalços. Mas assim, a finalidade é... como é que se diz? eu não tenho uma palavra para falar isso. Eu acho que você pode parar aí?

**P: Não tem problema, pode levar o tempo que quiser, não se preocupa. Para que as pessoas vão à escola?**

R: Para ter conhecimento, aprender, ter conhecimento. Conhecimento de mundo, de si mesmo, do ambiente em que está inserido e é isso. Para se desenvolver como ser humano. Então eu acho que a finalidade seria isso, mais ou menos.

**P: Uma das funções do pedagogo é a docência. Diante dessa informação, qual o papel do professor? O que você acha?**

R: O papel do professor? Antigamente, inclusive eu ainda peguei essa época em que o professor dominava, e assim, era o detentor do conhecimento. O papel do professor hoje, que eu digo, é como mediador. Eu utilizo muito... ele é o catalisador, comparando. Porque ele dá impulso, e o aluno, nós como alunos, precisamos disso para ir buscar conhecimentos. O professor eu ainda vejo o professor, sendo como insubstituíveis, não tem sentido uma sala de aula sem professor. Só que os tempos mudaram. O professor divide com o aluno o conhecimento. Não é mais só o detentor do conhecimento. Mas o papel é muito importante, é muito importante, porque ele que seleciona e que dá o que faz sentido para o aluno ir em busca. Porque senão nós alunos ficaríamos perdidos numa sala de aula ou em qualquer pesquisa que iremos fazer. Então o papel do professor é isso, muito importante nesse sentido. Como eu falei, é um mediador, mas é importante mesmo.

**P: E o que você acha que é necessário para exercer essa atividade de professor?**

R: O que seria necessário? Eu acho que é uma pergunta muito difícil, eu não sei se eu tenho uma fundamentação teórica para isso.

**P: O que um professor precisa ter para ser professor?**

R: Primeiramente o professor... eu acredito que o professor precisa estar preparado, precisa ser um professor curioso, para ser um professor tem que ter curiosidade, e que goste... um professor pesquisador, é. Estar sempre pesquisando e estar sempre se reinventando porque as coisas mudam, conforme o passar do tempo tudo vai mudando. Então seria um professor... como eu já falei, curioso. É isso.

**P: Agora eu vou passar para o segundo tema que é psicologia. Eu queria saber de você o que é psicologia. O que você entende por psicologia?**

R: ((acha graça)) Bom, psicologia, se fosse assim há um tempo atrás, eu ia dizer que é a ciência que estuda a mente humana, a gente sempre pensa nisso, né? mas... e não deixa de ser também. Mas o que é psicologia? Eu lembro um pouco que eu tive duas matérias lá no primeiro



período, eu acho que essa matéria deveria, inclusive, estar mais para o meio, agora no final enquanto nós estávamos alunos muito alvoroçados na universidade. Mas assim, psicologia para mim, seria... entender o próximo, buscar compreender as situações que envolvem, desde o ambiente escolar ao... No caso, por exemplo, a educação, a vivência mesmo nossa. Não digo só o estudo da mente ou o estudo do ser humano, mas é o estudo do ser humano em geral, a compreensão do ser humano. Não sei se eu estou certo como você falou, não tem certo ou errado. Mas a psicologia seria para mim isso. Buscar entender o ser humano e suas especificidades ao longo da vivência da vida. Porque se você olhar... eu acho que você faz psicologia, né?

**P: Sou professora de psicologia.**

R: Que é até difícil estar falando. De psicologia perto de uma professora de psicologia. Porque foi uma área que eu nunca nem... assim, sendo sincero, eu lembro pouco que a professora falava, Watson, Skinner, muito de Vigotski, as ZDPs do desenvolvimento proximal, eu acho que isso seria interessante. Mas é até difícil estar falando.

**P: Mas você já definiu o que é. E como você acha que a psicologia pode contribuir com o trabalho educativo?**

R: Olha, isso eu acho que em tudo. Basicamente em tudo, porque quando nós chegamos também na universidade, chegamos perdidos. E a psicologia é importante pra isso, que a gente deveria ter alguém para nos acolhermos, nos orientarmos aqui dentro do ambiente na academia. Quando eu cheguei aqui na UFT, eu não sabia o que fazer, foi uma dificuldade. E os reflexos disso eu tive no quinto, sexto, sétimo período, eu tive umas dificuldades e aí sim eu fui pesquisar que aqui na UFT tinha um núcleo de psicologia, e eu fui atrás de psicólogos me orientar porque eu estava muito sem rumo, entendeu? E eu acho que assim, o papel da psicologia na educação é muito importante.

**P: E enquanto teoria, como que a teoria psicológica pode contribuir para o seu trabalho enquanto professor, por exemplo?**

R: No caso seria... como que eu posso usar uma palavra para teoria?

**P: As teorias que você estudou, ao longo da graduação, da psicologia, elas podem contribuir para o trabalho do professor, para o seu trabalho enquanto pedagogo? O que você acha, de que forma?**

R: Sim, podem, não só podem como devem. É porque assim, eu acho que... como eu falei antes, a relação, no caso, eu como pedagogo, e eu já tive um pouquinho de experiência,

não tenho experiência na área, mas assim, eu estagiei e tal, e fui entender o aluno, tento entender o aluno, porque assim, querendo ou não é uma diferença ali, desde os pequenos isso fica visível, depois quando nós já estamos adultos, mas assim, buscar entender o aluno quando desde criança no ambiente, porque ali cada um tem uma vivência que traz da sua família, seu ambiente familiar, da comunidade, enfim. E o professor neste caso, eu acho que seria sim junto com meu contexto escolar, claro, buscar entender, e... pode ser o que se passa com o aluno, basicamente isso sim, mas por meio da família, da comunidade. Eu não tenho... não sei como seria aplicado isso, mas eu acho que é basicamente entendimento do aluno como sei que é diferente em tudo nessa experiência. Basicamente é isso, não sei.

**P: Tá certo. A próxima pergunta, você já até respondeu. Mas vamos retomar ela: você se recorda de alguma teoria psicológica ou teórico estudado ao longo de sua formação? Se sim, quais?**

R: Sim. Como eu falei, eu lembro muito do Vigotski por ser... eu já falei, as zonas de desenvolvimento proximal, as ZDPs, você tem que entender a real e a potencial, é isso. Eu lembro pouco mais assim, que eu não foquei muito... do Watson, Skinner, que nem eu falei, e Freud, né? Freud sempre tem. Eu lembro que basicamente isso, quando estávamos estudando Freud, a professora passou aquele filme, que até hoje eu fiquei de pesquisar e tentar entender, se eu não me engano o filme é de um moço que ele não sabia onde nasceu, “Kasper House”, pronto, me lembrei. Eu acho que foi isso. Mas o que eu estudei em psicologia que eu lembro vagamente é isso. O Vigotski, fomos aprofundando um pouco mais ao longo da graduação que alguns outros professores falaram. Claro que alguns gostam, outros não. Outros professores que detestam, não funciona mais não. Vigotski, Piaget também.

**P: E de todos esses teóricos que você lembra, qual você considera que tem uma contribuição mais efetiva para a prática pedagógica, por quê?**

R: Vigotski. Porque assim, foi como eu te falei... é o que eu vi mais e os outros foi uma forma vagamente, mas o Vigotski tem toda a sua teoria sobre... eu já falei da zona de desenvolvimento proximal, que a Teoria de Vigotski serve mesmo a... porque eu sempre lembro do construtivismo, mas é o sociointeracionismo, né? Então é basicamente isso. Eu acho que o que contribui mais é o Vigotski, porque assim, é impossível um aluno aprender sem ter uma interação com o ambiente onde ele só com todos os alunos, que é claro que isso tem que ser, mas a interação com o ambiente escolar que é dele, que está inserido. E eu acho assim que cada aluno ali tem as suas ZDPs, que neste caso o professor, seria... buscar entender essas zonas de desenvolvimento de cada um ali, que tem uma diferença entre si, e eu não sei se eu respondi,

mas como você falou não tem certo ou errado, que eu acredito que com sua teoria, como falei, sociointeracionismo, é o Vigotski para mim.

**P: Certo. Agora a gente vai passar para o terceiro tema que é sobre aprendizagem. O que é aprendizado para você? Ou seja, como você considera que o aprendizado ocorra?**

R: Para mim?

**P: É, o que é aprendizado, embasado em tudo o que você estudou dentro da graduação.**

R: Aprendizado para mim seria a partir do momento em que eu comecei a ver, a entender... a entender um pouco sobre o ambiente que eu estou inserido. Isso já é um grande aprendizado. Na educação, aliás não digo na educação, a educação que faz isso. Porque quando você nasce é nu e cru, basicamente, literalmente. Então precisa dessa educação, o aprendizado já começa em casa, mas a escola é o que dá... como é que se diz? o sentido nisso, que você fala, “que sentido isso faz?”. O aprendizado, a partir do momento que eu comecei a entender que o mundo não era aquilo o que eu pensava, imaginava, que eu tinha sonhos, enfim. Não era também esse mar de rosas que a gente pensa. Quando eu entrei na universidade, eu imaginava... a gente tem no começo, a gente pensa que é, sei lá, um bicho de sete cabeças e até é, porque se você não tiver uma orientação aqui dentro, é muito difícil, você fica perdido. Mas... eu comecei a... não sei, eu fui um bom aluno, até hoje eu me considero, mas eu não fiquei parado, eu fui pesquisar e buscar novos conhecimentos. A partir desses novos conhecimentos eu comecei a ver tudo os meus companheiros, os meus colegas de curso de uma maneira diferente e eu acho que é isso o que o aprendizado faz, transforma você e você consegue entender o próximo de uma outra maneira.

**P: E o que você considera necessário para que uma criança tenha uma aprendizagem efetiva na escola?**

R: Além dos aspectos estruturais que eu digo, dos aspectos da estrutura da inclusão, da interação com os alunos, mas eu acho que acima de tudo (...) não é uma interação, essa palavra interação está na minha cabeça, mas seria a participação da família na escola, e a escola procurar, como eu já falei... (...) é... qual a pergunta mesmo?

**P: O que você considera necessário para que uma criança tenha uma aprendizagem efetiva na escola? O que precisa, você disse das questões estruturais...**

R: Sim, falei além das questões estruturais, tem (...)... não sei, o ambiente... Primeiro um professor, um bom professor, bons professores que saibam lidar com os alunos, os

estudantes no caso; é... um bom plano de ensino da escola; eu já falei a participação da família é importante, da comunidade também; um projeto que realmente funcione e não fique só apenas em datas especiais, mas que... a vivência da criança para o resto da vida, e é isso. Sempre o estímulo. (...)

**P: E considerando corrente teórica da psicologia que te marcou, você falou da perspectiva de Vigotski, você saberia me dizer como ela explica o aprendizado?**

R: Como eu falei, seria por meio dos aspectos de interação, sociedade, sociointeracionista como eu já falei. Como explica os aspectos de aprendizagem?

**P: É, como a aprendizagem ocorre para a perspectiva do Vigotski?**

R: (...) Eu acho que essa seria uma pergunta talvez das mais difíceis, porque além de ter Vigotski aqui, é... como eu falei, eu lembro muito das aulas de desenvolvimento proximal que falamos muito, das zonas de desenvolvimento potencial e real, né? Real? e como falei dos aspectos sociointeracionistas. Agora não sei se seria... assim, a interação, buscar entender a interação no... com as outras crianças, os alunos na sala de aula, ou se seria no ambiente. Eu acho que a coisa está toda ligada uma na outra. Eu posso deixar essa pergunta para pensar um pouquinho?

**P: Claro. Fica tranquilo. Vamos passar para o tema 4, não aprendizado. O que você considera que leva uma criança a não aprender os conteúdos escolares?**

R: O que eu considero? Eu acho que é uma pergunta bem complexa, porque como eu falei, não tive experiência e basicamente tudo o que eu vi foi teoria e aqui na universidade, inclusive, nós, sendo sincero, temos pouca coisa sobre isso. O que a aprendizagem da criança, tudo. Temos muita teoria a respeito de muitas, menos disso. Basicamente eu uso assim: se eu vou sair da universidade, eu entrei aqui achando que eu ia aprender a ser professor, mas eu saí da universidade perdido, um pouco perdido sem saber se eu seria um bom professor, porque aqui basicamente nós vimos muita coisa. O que eu senti falta aqui na UFT foi isso, porque nós vamos trabalhar com crianças. Basicamente tem o estágio 1 e 2 e os nossos estágios, eles jogam nas escolas.

**P: Mas se uma criança sua, se um aluno seu não aprende o conteúdo, o que você acha que levou ele a não aprender? Ele não está conseguindo aprender.**

R: Isso são por diversos fatores, isso acontece por diversos fatores. Pode ser por dificuldades de aprendizagens, as DAs, muitas das crianças têm isso. E eu acho assim que... o estímulo em casa começa e quando a criança já vai para a escola, é necessário que tenha um

acompanhamento ali, e o professor seja um observador também. Por que essa criança não está aprendendo? Tem muitos fatores. Um deles é o social, mas além disso tem o que a criança mesmo traz em si que, como te falei, a dificuldade de aprendizagem, tem deficiências podem ser físicas e... isso tudo, eu basicamente tive que ver quando entrei no segundo ano, até hoje tenho um pouco de dificuldade de audição. Isso é dificultoso para mim, então eu tinha dificuldade de aprendizagem e ninguém observava aquilo em mim, entendeu? E assim, eu basicamente fui levando, fui levando até descobrir que eu tinha problema de visão e ficava difícil para eu escrever. Também ninguém observava. E depois de adulto basicamente foi que adolescente que eu mesmo fui correr atrás, entendeu?

**P: Entendi.**

R: Então são diversos fatores e isso é uma pergunta que é interessante para nós como professores levarmos para o resto da vida, “por que meu aluno não está aprendendo? Será que o conteúdo que eu estou passando é adequado? Será que esse aluno tem traumas da família, diversos traumas? O que impede esse aluno de estar aprendendo enquanto uns se destacam mais que outros? O que está acontecendo?”. Esse é um desafio nosso. Eu acho assim, como você falou, perguntou sobre... qual é a pergunta?

**P: O que você considera que leva uma criança a não aprender os conteúdos escolares?**

R: Pois é. Como eu falei, estímulo e os outros aspectos... a falta de estímulo, aliás, disso e os outros aspectos são os que eu falei. Psicológico, é... dificuldades que variam em vários aspectos, tanto sociais, enfim.

**P: Certo. E qual deve ser a postura do professor diante de uma criança que tem dificuldade de compreensão do conteúdo proposto, o que você acha?**

R: A postura do professor seria no meu entendimento é: não... observar primeiramente o que essa criança tem, porque querendo ou não os professores, nós não somos médicos, somos professores. Mas assim, o professor deve saber, conhecer seu aluno. Primeiramente isso. E a postura dele seria tratar esse aluno de uma forma especial, mas não isoladamente da sala dos outros alunos, entendeu? Assim, qual é a palavra, como se diz? Não é menosprezar, seria como se trata um aluno diferente do outro, você está...

**P: Discriminando?**

R: Isso, exatamente. Querendo ou não, não discriminar esse aluno e procurar entender, mas não afastá-los também dos outros, porque a convivência com os outros na sala de aula é

importante. É claro que ele tem um pouco de atrasos na dificuldade de aprendizagem, mas a interação com os outros alunos faz com que ele, querendo ou não, mesmo de uma forma lenta consiga acompanhar. É o caso do Síndrome de Down. O Síndrome de Down, eles têm... E outros. Mas o meu objeto de pesquisa é Síndrome de Down, então eu estou procurando entender sobre isso... Sobre os aspectos educativos, que o Síndrome de Down tem vários tipos de... como é que se diz? Eu digo que eles são deficientes, mas a patologia que acompanham. Então ele é uma pessoa que vai conseguir acompanhar os outros, mas ele tem um retardo, então isso vai ser de uma forma muito mais lenta. Então o professor, neste caso... deve-se procurar entender o aluno que traz essas especificidades, e tratá-lo de igual para igual na sala de aula, porém, querendo ou não você tem uma maneira especial de cuidar daquele aluno para que ele aprenda e nasça para si tanto dos outros.

**P: Tá certo. E você considera que a psicologia possa contribuir para os casos de fracasso escolar? Ou seja, nesses casos que as crianças não conseguem aprender o conteúdo proposto?**

R: Bastante, eu considero sim. Como eu falei até antes, assim, é importante procurar entender, porque nós sempre temos... as aprendizagens são diferentes. O conteúdo, é claro, é o mesmo, mas a maneira que nós conseguimos adquirir aqui, mentalizar, é diferente, querendo ou não. E eu vejo que nas escolas brasileiras não têm, pelo menos na grande maioria, não posso generalizar, esse apoio psicológico. A não ser do professor, porque assim, querendo ou não temos muitas dificuldades, desde... quando eu cheguei na escola, eu já entrei na escola com 7 anos, então me jogaram já numa turma que são muitas pessoas de várias séries, de séries variadas, hereditárias, digamos, essa palavra. Então eu fiquei perdido, não sabia o que fazer. E o professor colocava para eu escrever igual os outros. Eu lembro que eu fazia um monte de risco que até hoje eu vi que aqueles riscos que eu fazia, na psicologia eu fazia aqueles riscos, e é basicamente o que eu fiz meio que parecido, e eu não sabia que foi uma dificuldade imensa. Eu não sei como eu consegui aprender, mas foi difícil.

**P: E a psicologia pode contribuir nesses casos em que a criança não consegue aprender? Eu não digo o psicólogo, mas a psicologia enquanto teoria?**

R: Como teoria?

**P: Isso.**

R: Deixa eu pensar. Contribuir, sempre contribui... Eu acho que essa pergunta... vamos lá, tentar entender. Como eu te falei, eu não tenho nenhuma experiência na sala de aula, então

basicamente minhas colegas estão todas na minha frente, porque eu sou homem, então eu não consigo quase nem estágio, porque eu escolhi um curso e esse curso basicamente é feminino, então não consigo nem estágio quase, o estágio obrigatório só. Mas tudo o que eu vi de teoria psicológica, da psicologia, que eu acho que seria interessante... como eu falei, a contribuição, entender que o Vigotski vê o aluno, que eu sempre confundo Vigotski com Piaget, um que vê de dentro para fora e o outro de fora para dentro o conhecimento, qual deles é?

**P: Não tem problema. Você pode falar o que você lembrar.**

R: Pois é. Eu acho que seria... (...) Você pode repetir de novo?

**P: Olha, a psicologia, a teoria psicológica, ela pode contribuir nos casos de fracasso escolar, ou seja, quando a criança não consegue aprender? O professor já tentou várias formas. As teorias psicológicas trazem uma contribuição para o professor ter um outro olhar sobre isso? Você falou alguns conceitos do Vigotski, teoria dele.**

R: Sim. É isso. Eu falei até das ZDPs, falei que cada aluno tem sua ZDP, falei que cada professor compreende isso. E eu acho que o fracasso escolar está basicamente... isso. Não entender os argumentos de cada aluno.

**P: Isso, muito bem.**

R: Então poderia dizer. É importante sim, e o professor no caso... eu levei para o lado da psicologia mesmo, mas até falar na sala as teorias na sala de aula e o professor. Então no caso o professor estaria sendo uma espécie de psicólogo na sala de aula, porque ele que está vivenciando toda a rotina dos alunos. Então se acontece um fracasso escolar, é... isso eu acho que tem vários... existem vários fatores e um deles é o professor, querendo ou não. Porque o professor não está conhecendo o seu aluno. E diante das teorias eu acho que sim, seria, como já falei, o Vigotski, seria mais interessante. É isso. Eu não sei se eu consegui responder. Eu sei que não tem certo e nem errado, eu não me preparei para isso, porque eu não tenho nada por escrito. Quando você enviou um whatsapp pra mim, já me fizeram isso, eu não... Então apesar de tudo, eu não imaginava que estava... que você era psicóloga. Então, eu falar em psicologia seria uma coisa assim... (risos)

**P: Não tem problema nenhum, Elton. Foi ótimo e eu te agradeço muito pela sua participação.**

R: Porque eu fui ver psicologia no primeiro e segundo período. Já tive tantas dessas coisas, acabei... Vigotski, até como te falei foi acontecendo um ou dois professores, mas tem outros professores que não gostam, não sei por que o motivo deles, eles são teóricos e sabem

mais do que eu, e eles não gostam. Mas assim, foi isso. Então algumas matérias, eu lembro do... sei que tem a palavra behaviorismo, mas não foquei nisso também para falar e acabei até esquecendo.

**P: Não tem problema nenhum. Foi ótimo, agradeço a sua participação.**



Entrevista realizada no dia 28/09/2018. Local: UFT, campus de Tocantinópolis.

Aluna entrevistada: Fabíola.

Tempo de gravação: 22 minutos

## INÍCIO DA TRANSCRIÇÃO

**P: Bom, conforme já conversamos, bem como está escrito no termo de consentimento livre e esclarecido que você assinou, a finalidade desse estudo é realizar investigação sobre os sentidos atribuídos dos acadêmicos de pedagogia da Universidade Federal do Tocantins e da Universidade de São Paulo aos conceitos de aprendizagem e de suas dificuldades. Considerando esse objetivo eu vou te fazer algumas perguntas relacionadas ao processo de aprendizagem que abrange educação, psicologia, aprendizagem e não aprendizagem. Você pode demorar o tempo que achar necessário para responder. Podemos começar?**

R: Podemos.

**P: Tá. Primeira questão: o que é educação para você?**

R: Educação, para mim, não existe somente uma educação singular, eu acredito que existem educações. E ela ocorre quando há o ato de aprender e de ensinar. E eu também penso que educação não aconteça somente espaços escolares institucionalizados. Ela pode existir... educação existe quando há esse ato de aprender, ensinar em espaços não escolares, de geração para geração. Quando acontece essa... como eu posso falar, essa disseminação de uma família para outra. O ensino passa de geração para geração, de uma cultura para outra, de um povo para outro povo. E a educação ocorre tanto em espaços escolares como eu havia dito e como em situações institucionalizadas, situações escolares.

**P: Certo. Considerando a educação escolar, qual a finalidade da educação escolar?**

R: Eu penso que além de instruir, de ensinar, eu acho que a educação escolar, ela tem como objetivo passar os conhecimentos, além de passar os conhecimentos criados pela humanidade, ela tem a capacidade de fazer com que o aluno olhe a realidade que está posta e consiga transformá-la também.

**P: Uma das funções do pedagogo é a docência. Diante dessa informação, qual o papel do professor para você?**

R: É uma pergunta difícil. Mas eu penso que o papel do professor não é só instruir o aluno, não é só dar aula, mas é ele encucar no aluno... fazer com que o aluno perceba aquilo o que acontece ao seu redor. Criar no aluno a capacidade de compreender os desdobramentos da sociedade, fazer com que o aluno possa observar e possa querer mudar a realidade em que ele está vivendo.

**P: Certo. O que você acha que é necessário para exercer essa atividade de professor?**

R: Exercer... primeiro ele tem que ser um profissional formado, eu acho na minha opinião. Apesar de como eu tinha havido falado antes. O processo educacional se dá em outros espaços, mas eu acho que no campo, por exemplo, da docência, o professor também tem que ter comprometimento com a profissão dele e com os alunos também.

**P: Certo. Bom, agora eu vou fazer algumas perguntas para você relacionadas à psicologia. Você saberia me dizer o que é psicologia?**

R: Psicologia? (...) Pode ser uma resposta bem senso comum, né? Eu acho que a psicologia é uma área do conhecimento, do campo do saber. E...

**P: Qual é o objeto de estudo da psicologia? Se é uma área do campo do saber.**

R: Aprendizagem.

**P: A psicologia estuda aprendizagem?**

R: Não, não (pensativa).

**P: Não tem problema, pode pensar.**

R: Parece que tudo o que eu aprendi apagou nesse momento (risos). A área de psicologia...

**P: É o que é a psicologia, o que estuda a psicologia?**

R: Tem como dar pausa, tem?

**P: Não tem problema, Fabíola. Pode pensar tranquila que não tem pressa, não. Fica tranquila.**

R: (...) É o que é psicologia e a outra pergunta qual é a área do...

**P: Não, eu fiz essa pergunta para te ajudar a pensar. O que é a psicologia e o que ela estuda. Se você disse que ela é uma área do saber. Então é uma área que estuda o quê? a Psicologia?**

R: Desenvolvimento humano.

**P: Desenvolvimento humano...**

**É...**

**Você disse que estuda aprendizagem...**

R: É, o desenvolvimento humano, o processo de aprendizagem, como se dá a aprendizagem. E essa aprendizagem também pode ser considerada, a capacidade do aluno de aprender, né? pode ser considerada para algumas áreas da psicologia, com a parte da área da biologia, da... de que o ser é síntese de múltiplas determinações sociais e históricas, (...) eu acho que é isso.

**P: E como que você acha que a psicologia pode contribuir para o trabalho educativo?**

R: (...) Eu acho que ela pode desvelar alguns mitos em relação à aprendizagem e ao próprio trabalho do docente, o próprio trabalho do professor, né? Por vezes quando é detectado alguma dificuldade de aprendizagem, a maioria dos professores falam que aquele problema é biológico, que aquela criança nasceu daquele jeito, e eu acho que olhando, por exemplo, a psicologia a partir do campo da psicologia histórico-cultural, por exemplo, a gente pode analisar que por exemplo, o aluno, como eu havia dito antes, ele é síntese de múltiplas determinações que acontecem ao redor dele. Então seria errôneo dizer que o aluno é daquele jeito porque ele nasceu assim ou porque aconteceu... mas no caso a psicologia ajuda o professor a desvelar essas coisas e observar que existem outros fatores que contribuem para não aprendizagem do aluno.

**P: E você se recorda de alguma teoria psicológica ou teórica estudada ao longo de sua formação? Você acabou de falar uma.**

R: É.

**P: Se sim, quais teorias você se lembra?**

R: Eu lembro do behaviorismo, da psicologia histórico-cultural, é... comportamental... A Gestalt. Qual outro mais que eu lembro? São essas que eu lembro.

**P: E dessas teorias que você se lembra, qual você considera que possui uma contribuição mais efetiva para a prática pedagógica? Por quê?**

R: A psicologia histórico-cultural.

**P: E por quê?**

R: É como eu tinha dito antes, eu acho que ela olha o aluno... Porque, geralmente, as outras teorias, elas têm um olhar muito funcionalista de olhar o aluno... é muito determinista. Que olha o aluno e, inclusive, essas outras psicologias têm uma... um incentivo do positivismo. E a psicologia histórico cultural, o referencial tanto teórico, metodológico e epistemológico dela é o materialismo histórico-dialético e eu acredito que essa é uma das melhores teorias, senão a melhor, para poder compreender o processo de ensino-aprendizagem, de como se dá.

**P: Agora eu vou fazer umas perguntas para você relacionadas à aprendizagem. O que é aprendizado para você? Quando você considera que o aprendizado ocorra?**

R: É tão complexo essas perguntas. Eu acho que a aprendizagem... é difícil você medir a aprendizagem, mas eu acho que quando o aluno consegue... por exemplo, quando ele é colocado em algum processo de avaliação e que eu acho que só pode medir... é possível medir a aprendizagem com a partir de algum processo avaliativo. E eu acho que a aprendizagem... eu consigo aprender quando ele... Não sei. É complicado essa pergunta...

**P: O que é aprendizado? quando o aluno aprende?**

R: Quando acontece esse ato educativo de ensinar e de aprender. Mas é igual eu falei, é tão difícil medir a aprendizagem de um aluno.

**P: Certo. (...) E o que você considera necessário para que uma criança tenha uma aprendizagem efetiva na escola?**

R: O que eu acho que... repete para mim por favor de novo a pergunta.

**P: (...) o que você considera necessário para que uma criança tenha uma aprendizagem efetiva na escola?**

R: Eu acho que existem vários fatores. Se, por exemplo, olhar nessa perspectiva da psicologia histórico-cultural, dessas multideterminações, né? que nós somos um ser social e histórico, né? Apesar de que a escola, ela seja instrumentada, outra pessoa seja formada, mas se o aluno está passando por alguma questão no seu meio... no meio em que ele convive, eu acho que isso acaba por influenciar a aprendizagem. É fundamental que a criança esteja no espaço que possa... que estimule a aprendizagem, um professor bem capacitado, materiais pedagógicos que influenciem, mas também eu acho que o meio também influencia na aprendizagem do aluno.

**P: De que forma você acha que influencia?**

R: Por exemplo, eu acho que se tiver acontecendo alguma coisa, por exemplo, na família do aluno, apesar de ele ter toda aquela instrumentalização na escola, eu acho que isso por exemplo pode prejudicar ele na trajetória escolar dele.

**P: É... Bom, considerando a corrente teórica da psicologia que mais te marcou, você saberia dizer como ela explica o aprendizado?**

R: Hum...

**P: Você disse que foi a histórico-cultural?**

R: Uhum. Para o aluno, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o aluno é um ser social e histórico e que é síntese de multideterminações, biológicas, históricas e sociais... E que a aprendizagem... Repete para mim de novo?

**P: Como que a teoria explica o aprendizado.**

R: Que o aluno ele aprende a partir da interação entre o meio e os outros espaços que ele... o meio social, mais ou menos isso.

**P: Você se lembra da relação entre desenvolvimento e aprendizagem para essa teoria?**

R: Lembro, mas eu acho que eu não sei explicar (risos) por conta do meu nervosismo agora, eu não sei por quê. Mas tem a zona de desenvolvimento real, e a zona de desenvolvimento proximal, né? E eu acho que é isso.

**P: Agora eu vou fazer algumas perguntas para você sobre o não aprendizado. O que você considera que leva uma criança a não aprender os conteúdos escolares?**

R: O que eu considero? Como eu havia dito. Eu acho que são multideterminações, podem ser biológicas, sociais, né? Eu acho que... eu penso que... por vezes, essa questão de que a criança já nasceu com aquilo, com determinado problema de aprendizagem e que, muitas das vezes, os professores acabam por patologizar a criança. Mas eu acho que existem múltiplas determinações para que ocorra esse não aprendizado.

**P: O que você entende por patologização das dificuldades de aprendizagem, já que você falou esse termo?**

R: É quando o professor já... ou professor ou especialista da psicologia, pode ser psicopedagogo. Eu penso que ele já indica, nomeia aquela dificuldade de aprendizado, né? E... nomeia a dificuldade de aprendizado do aluno, colocando ele como se ele tivesse algum tipo, não sei se a palavra correta é falar “doença”. Eu acho que seria isso.

**P: E qual que deve ser a postura do professor diante de uma criança que tem dificuldade de compreensão do conteúdo proposto?**

R: Eu penso que ele é necessário o professor compreender toda a vida do aluno, né? Compreender... investigar principalmente, investigar por que o aluno está nessa situação, encaminhar ele para o psicopedagogo da escola, eu acho que também isso é responsabilidade do psicopedagogo, de um psicólogo analisar não somente... não determinar que o aluno tem determinado tipo de doença, mas poder entender que existem outras coisas que podem influenciar o não aprendizado. Muitas vezes o aluno vai para escola porque ele não comeu em casa, porque teve uma briga com os pais, alguém da família faleceu. Eu acho que é como eu havia falado antes, que existem multideterminações que podem acontecer e que o aluno não aprende, eu acho que é papel do professor também investigar isso.

**P: Certo... E você considera que a psicologia possa contribuir nos casos de fracasso escolar?**

R: Eu acho que sim.

**P: De que forma?**

R: É... A psicologia que vai procurar entender, né? o que o aluno encontra-se daquela maneira a partir de uma determinada corrente epistemológica, e assim tomar... não é nem a palavra correta, tomar as medidas cabíveis, né? mas procurar solucionar os problemas. E eu acho que é bem interessante isso, porque existe a psicologia, mas existem correntes diferentes que de maneiras diferentes tratam a dificuldade de aprendizagem diferente.

**P: Bom, eu acho que é isso. Muito obrigada, Fabíola, e assim que eu tiver concluído a pesquisa eu te dou um retorno com os resultados dessa pesquisa, tá bom?**

R: Tá bom, obrigada. Eu agradeço a paciência.

## **APÊNDICE F – Transcrição das entrevistas com alunos(as) dos cursos de Pedagogia da USP.**

---

Entrevista realizada no dia 25/03/2019. Local: USP, Campus de São Paulo.

Aluna entrevistada: Carla.

Tempo de gravação: 17 minutos

### **INÍCIO DA TRANSCRIÇÃO**

---

**P: Bom, Carla, conforme já conversamos e bem como está escrito no termo de consentimento livre esclarecido o qual você assinou, a finalidade desse estudo é realizar uma investigação sobre os sentidos atribuídos pelos acadêmicos de pedagogia da Universidade Federal do Tocantins e da Universidade de São Paulo, aos conceitos de aprendizagem e de suas dificuldades. Considerando o objetivo exposto, farei algumas perguntas relacionadas ao processo de aprendizagem que abrangem a Educação, a Psicologia, a aprendizagem e a não aprendizagem. Você pode demorar o tempo que você achar necessário para responder, tá? Podemos começar?**

R: Sim.

**P: O primeiro bloco de perguntas é sobre a Educação. Então eu queria saber de você o que é a Educação pra você?**

R: O que é a Educação? ((silêncio)) Bom, a Educação... eu acho que é todo o movimento, não só o formal, também como o informal, para constituir as pessoas e, de um certo modo, a sociedade. É um jeito que se encontra para passar tudo o que já se é conhecido e para produzir novos conhecimentos. Eu acho que é nesse sentido a Educação.

**P: E qual é a finalidade da Educação escolar?**

R: A escolar? Eu acho que tem vários sentidos, porque se você pega em um plano de governo, isso acaba mudando. Tem algumas regras postas no jogo da Educação, o que se pretende com isso. Se eu quero formar um cidadão consciente no seu papel em sociedade, ou se eu quero construir trabalhador, uma massa que acaba não pensando muito no seu papel, que

não se vê nesse mundo, que não... Eu acho que tem vários sentidos, é? E aí... E agora a Educação Escolar... eu acho que tem muitos currículos, muitos programas que podem definir o que é essa Educação Escolar, né? Às vezes determinada sociedade vai ter uma coisa mais cívica, moral de ditar os costumes; agora outros currículos já entendem que a Educação Escolar é uma outra coisa. A criança ser livre, ela ter infância. Eu acho que depende bastante.

**P: Bom, uma das funções do pedagogo é a docência. Então diante dessa informação, qual é o papel do professor?**

R: Professor? É colocado sobre a gente muitas coisas, né? O que se espera de um professor. Mas, eu acredito que seja o de orientar, não só passar o conhecimento, mas ele se entender também, que ele pode aprender com esse aluno. Então, ele se colocar sempre em um papel de ensinar, mas também ser ensinado. Então, ele precisa entender isso. E por mais que seja difícil as condições, que se tenha muitos alunos em sala, mas eu acho que o que se espera de um professor é aquele cuidado, uma atenção que, querendo ou não, você vai conhecer o seu aluno. Cada aluno tem uma realidade social, uma realidade histórica diferente, e o professor está à frente a isso o tempo todo. Então, ele tem que lidar com muitas dificuldades em sala de aula que, às vezes, o problema não está em si na sala de aula, vem todo um histórico do aluno antes, e o professor está sempre frente a isso. Então ele precisa estar preparado para isso.

**P: E o que você acha que é necessário para exercer essa atividade do professor?**

R: O que é necessário?

**P: Uhum.**

R: Eu acho que tem que ter muita dedicação, quando você vai fazer um curso de pedagogia, você precisa estar disposto a ouvir os diversos discursos e tirar o... tirar essa coisa de ter o certo e o errado. Eu entrei aqui acreditando em muitas coisas, mas eu acho que eu cresci muito mais porque eu acabei desconstruindo essas coisas. Então é você se deixar moldar também. Então eu acho que para você ser um professor você tem que ter isso em mente, que a todo tempo você vai ser testado, você vai ser cobrado e você precisa ter um jogo de cintura com isso. Então você ser rígido demais numa postura, acreditar fielmente nisso e não abrir a mente para outras coisas, né? É muito complicado nessa profissão. E também entender que é uma questão em política, você precisa se posicionar, né? Então, é uma questão política também.



**P: Certo, agora a gente vai passar para o tema 2 que é sobre Psicologia. E eu queria iniciar te perguntando: o que é a Psicologia? Você saberia me dizer?**

R: Ah, definir mesmo eu não saberia, não.

**P: Não sabe o que é a Psicologia?**

R: Não.

**P: E como você acha que a Psicologia pode contribuir para o trabalho educativo? Bom, você não sabe o que é a Psicologia, mas você teve algumas disciplinas, né?**

R: Sim, a gente teve uma ideia. A gente não vê a Psicologia... como se diz, a gente não mergulha, né? Eu acredito que um ou dois semestres é muito pouco para entender qual é a Psicologia.

**P: Qual é o objeto de estudo da Psicologia, né?**

R: O que eu vi já dos semestres é muita coisa do comportamento e tentar... às vezes, é até facilitar um pouco o trabalho, porque, às vezes, a gente se vê em dificuldade de você dar nomes às coisas ou de você enquadrar. E não digo enquadrar em um sentido rígido da coisa, até porque tudo tem uma certa fluidez, né? Mas eu acredito que a Psicologia tem muito a contribuir nessa questão de quando... não só quando tem problemas, porque, às vezes, a gente associa a Psicologia, quando a criança tem algum problema de comportamento, enfim. Eu acho que ela venha a somar, é uma disciplina que ela tá também dissociada na pedagogia. A gente acaba não tendo matérias específicas, mas os professores comentam sobre a importância, enfim.

**P: Você consegue se recordar de alguma teoria ou teórico da Psicologia que você estudou ao longo da sua formação?**

R: Bom, a gente viu Piaget, é... Vigotski e Wallon, foi no segundo semestre, estava bem distante. Então, assim, não consigo te dizer as teorias em si, mas quando a gente pega alguns exemplos ao longo do curso a gente consegue. Então, as contribuições que eles tiveram, né? Piaget como o primeiro, o precursor, e tem toda essa conversa, né? De não só julgar, porque muitos professores falam assim, “ai, o Piaget no primeiro fez as suas categorias e ele era muito simplista, então, tudo tinha uma fase e uma vinha necessariamente depois da outra”, e depois foi se descobrindo que não, que, às vezes, os estágios mudam. Enfim. Então, a gente tem essa

preocupação de não tratar com rigidez demais para não excluir e saber aproveitar um pouco da teoria de cada um. E aí depois na subjetividade, que foi a outra disciplina, a gente viu Freud, também com complexo de Édipo, essas coisas assim.

**P: Dessas teorias, qual você acha que traz uma contribuição mais efetiva para a prática educativa?**

R: Eu acredito que... eu acho que do Vigotski que fala sobre o social, a contribuição do social, do aluno dentro da escola, mas o social que existe em torno dele, que a gente viu bastante isso.

**P: Certo. Bom, agora vou passar para o bloco sobre aprendizagem, especificamente. O que é aprendizado para você? Ou seja, quando você considera que o aprendizado ocorra?**

R: Quando ele ocorre? ((silêncio)) Bom, eu acho que tem diversas maneiras de ele ocorrer, de ele se manifestar. Às vezes, não é numa prova, aplicando numa prova, se o aluno errar ou acertar aquela questão quer dizer que ele aprendeu de fato, ele pode só ter decorado. Mas, às vezes, é você observando esse aluno, não sei, ou em um intervalo, ou em um grupo, quando o professor divide em grupo, e você vê que o aluno associou, sei lá, alguma coisa com o contexto social dele. Às vezes ele fez uma pergunta que você talvez nem tenha ido por esse caminho, mas ele já buscou, sabe? Ele já entendeu. Eu acho que ele se manifesta de diversas formas.

**P: E o que você considera necessário para que uma criança tenha uma aprendizagem efetiva na escola?**

R: Eu acho que são muitas políticas públicas preocupadas, realmente, com a Educação. Então eu preciso ter um espaço que garanta uma carteira confortável, um espaço limpo, material escolar, por que não um uniforme, né? Se é uma questão da escola e uma exigência, o Estado tem que prover isso. Uma merenda, porque muita criança não tem nem o que comer em casa, então toma café da manhã, almoça na escola e depois não come mais nada. Ela precisa de profissionais também que estejam preocupados com ela e com toda a comunidade, porque eu acho muito importante também isso entrar em consideração. Você notar que os pais estão participando ou que não estão participando e o porquê isso acontece naquela comunidade. Então, a escola está preocupada com o entorno também, de fazer isso acontecer. E os políticos,

né? Engajados para que a Educação não seja um plano de governo, ela seja efetiva. Que entra e saia governo, mas que ela continue sendo garantida.

**P: Certo. E considerando a corrente teórica da Psicologia que te marcou, você saberia dizer como ela explica o aprendizado? Você falou no Vigotski, né? Você saberia dizer como ele explica o aprendizado?**

R: Uhum. Bom, eu lembro, marcado assim, eu tenho muito da questão do outro, o sujeito. Então a criança enquanto indivíduo e como ela não aprende sozinha ou nem só com o professor, como ela depende do outro. E esse outro pode ser um amigo, pode ser a rua da casa dela, pode ser a cidade, pode ser onde ela visita ou o lugar que ela não visita, o que ela tem acesso e o que ela não tem acesso. Eu acho que é mais ou menos nessa linha.

**P: Bom, agora vou passar para o bloco sobre o não aprendizado. O que você considera que leva uma criança a não aprender os conteúdos escolares?**

R: ((silêncio)) Bom, às vezes pode ser alguma coisa de... não é problema a palavra, mas talvez alguma deficiência, algum problema cognitivo talvez. Mas também eu acredito o espaço em que ela está, que não permita uma aprendizagem. Então, talvez uma... um problema familiar, ou uma questão da própria escola de como se entende a aprendizagem e como isso é cobrado. Então, às vezes... o conteúdo mesmo escolar que é posto para aquela criança aprender e como isso é passado, essa metodologia. Então, talvez isso também possa impedir da criança de aprender. Eu acho que é isso.

**P: E qual deve ser a postura do professor, diante de uma criança que tem dificuldade de compreensão do conteúdo proposto?**

R: Eu acho que é sempre uma coisa de conversa investigativa, porque aquele aluno, muitas vezes, não fica só com um professor, e ele também não tem um contato só com um funcionário da escola. Então às vezes... não sei, a própria merendeira pode ver alguma coisa que o professor enquanto não está no intervalo não vê. Então, ou o histórico dessa criança de passar diversas vezes pela diretoria, e a diretoria, sei lá, ter algum histórico familiar. Então isso precisa ser investigado. Coordenação, às vezes, a escola conta com um psicólogo também, talvez entrar... Esse grupo como um todo encarando a questão da criança que não está aprendendo.

**P: E você considera que a Psicologia possa contribuir nos casos de fracasso escolar, nos casos em que a criança não consegue aprender? De que forma? O conhecimento psicológico, né?**

R: ((silêncio)) Sim. Eu acredito que sim. Agora como... É que, na verdade, eu não sei como funciona, porque, por exemplo, eu ainda não trabalho na rede, então, não sei se isso já acontece ou não, mas eu acredito muito nessa coisa da universidade e ir a campo. Então convidar esses professores da rede, informação... Eu acho que eles precisam passar por isso, a gente precisa ter essa preparação, sabe? E com todas as contribuições, todos os estudos que se tem, a Psicologia, assim como outras disciplinas, elas estão ali também vendo a criança, o corpo e não só o corpo ou não só a mente, mas uma coisa como um todo. Então eu acredito sim, que ela tenha contribuições a fazer para a pedagogia, sim.

**P: Certo. Era isso, Carla. Obrigada, viu.**

R: De nada.

Entrevista realizada no dia 27/03/2019. Local: USP, Campus de São Paulo.

Aluna entrevistada: Letícia.

Tempo de gravação: 14 minutos

## INÍCIO DA TRANSCRIÇÃO

---

**P: Bom, Letícia. Conforme já conversamos e bem como está escrito no termo de consentimento livre esclarecido que você assinou, a finalidade desse estudo é realizar uma investigação sobre os sentidos atribuídos pelos acadêmicos de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins e da Universidade de São Paulo, aos conceitos de aprendizagem e de suas dificuldades. Considerando o objetivo exposto, farei algumas perguntas relacionadas ao processo de aprendizagem que abrangem a Educação, a Psicologia, aprendizagem e não aprendizagem. Você pode demorar o tempo que você achar necessário para responder, podemos começar?**

R: Sim.

**P: Então o primeiro tema é da área de Educação e eu queria saber o que é Educação para você?**

R: Educação é assim, você diz estudo do processo de aprendizagem do homem? É assim que é pra...?

**P: Sim, pode ser.**

R: O que vier na cabeça?

**P: Não tem certo e errado.**

R: Tá, mas é o que vier na cabeça, né?

**P: Isso. O que você lembrar...**

R: [Silêncio] podemos passar pra próxima?

**P: Qual é a finalidade da Educação escolar para você?**

R: Finalidade da Educação Escolar: preparar o futuro cidadão para conviver dentro da nossa cultura, dentro da nossa sociedade, entendendo as normas que a gente tá inserido. Enfim, sobreviver, né? À nossa civilização.

**P: Bom, uma das funções do pedagogo é a docência. Então, diante dessa informação qual você acha que é o papel do professor?**

R: Professor... ele tá eu acho que na linha de frente da Educação, ele que vai orientar e instruir os alunos, né? Nessa perspectiva de formação. É isso.

**P: É Isso? E o que é necessário para exercer essa atividade de professor?**

R: O que é necessário? Eu acho que primeiro gostar de gente. Saber trabalhar com pessoas, saber trabalhar com diferenças, saber trabalhar com tempos diferentes, ter paciência, né? E gostar desse processo, né? De construção dos saberes, da aprendizagem.

**P: Bom, vou passar para o tema de Psicologia, o que é a Psicologia, você sabe?**

R: O que é Psicologia?

**P: É.**

R: Vou colocar o que eu acho. Psicologia é a ciência que estuda... o comportamento humano, através de, sei lá... de repente, estudos neurológicos ou entender os processos, né? No qual a mente da pessoa, sei lá, de alguma forma corresponde ao meio que tá inserido. É isso.

**P: E você... como você acha que a Psicologia pode contribuir para o trabalho educativo?**

R: Eu acho que a Psicologia pode trabalhar uma parceria, né? Com a área da Educação, porque não sei se você deu uma olhada na nossa grade, né? Se a gente for parar para pensar é pouco estudo que a gente tem nessa área, a não ser que a gente consiga, tenha tempo de fazer, uma optativa, de repente um trabalho nesse sentido. Mas eu não me sinto confiante de lidar com alguns temas que envolve mais Psicologia dentro da sala de aula. Então, eu acho que é importante fazer essa parceria. Entender, por exemplo, é... um tempo atrás a gente tava falando sobre dislexia, né? E aqui na faculdade, sinceramente, eu nunca escutei esse termo numa aula. Mas eu sei que isso é importante estar na área da Educação, mas corresponde também a área da Psicologia. A Psicologia tem muito a contribuir nesse sentido. Que até onde eu sei é um

processo que envolve questões neurológicas dessa pessoa em questão. Então, a gente não tem esse entendimento em relação a esses processos. Então, eu acho que pode ser uma parceria muito positiva, principalmente pensando na questão da Educação Especial, que aliás é a área que eu mais me encontro aqui na Pedagogia. Mas que envolvem outras questões também, né? que não é só isso.

**P: Entendi. Você se recorda de alguma teoria psicológica ou teórica, estudada ao longo da sua formação? Se sim, qual?**

R: Eu me recordo, para ser sincera, de pouca coisa. Por exemplo, um teórico que me marcou, pensando na Psicologia, foi o Vigotski, né? Essa questão da importância do meio no qual o aluno inserido, da importância das parcerias dentro de uma sala de aula, professor não ser o único elemento ali que pode de alguma forma auxiliar o aluno, enfim. Eu acabei... não sei, de alguma forma me identificando mais com ele. Então lembro muito dele, mas, por exemplo, a gente só abordou em um momento, que foi em Psicologia da Educação. A gente viu também Piaget, né? Wallon? o Wallon... então assim, o único momento que algum teórico foi visto. Com o professor Leandro em práticas, a gente também falou em Freud, né? Mas o que mais me marcou foi Vigotski.

**P: Certo. Vou passar para um tema de aprendizagem. O que é aprendido para você, quando você considera que o aprendizado ocorra?**

R: Eu considero que o aprendizado ocorra quando eu sei usar aquilo o que eu aprendi e eu vejo sentido naquilo que eu consigo aplicar. Eu acho que nesse momento o aprendizado aconteceu. Você trabalhar com aquilo que em algum momento eu vi, para mim fez sentido, porque fora isso eu vou dispensando, né? Como acontece comigo, se eu não vejo sentido ou se eu não consigo... não tenho a capacidade de aplicar, eu acabo esquecendo. Então, um conhecimento que eu vi em algum momento pode ser que tenha feito sentido para mim, mas de alguma forma não significou muita coisa.

**P: E o que você considera necessário para que uma criança tenha uma aprendizagem efetiva na escola?**

R: Na escola, muita coisa, né? A gente aprende muito aqui, se fala muito da questão do tempo, que cada um tem o seu tempo e a gente tem que trabalhar nessa perspectiva. Mas o que eu percebo nos estágios que eu faço, que é muito complicado. A gente começa a falar de escola

que tem cerca de 40 alunos por sala de aula, quando não tem mais, né? O professor dar conta de todos esses tempos é desgastante, é complicado. Então eu acho que começando por aí, né? Começando por aí a gente já vê uma barreira muito grande, mas a gente garante um aprendizado dos alunos.

**P: O que precisa?**

R: O que precisa, na minha concepção, diminuir o número de alunos por sala, eu acho que um professor, mesmo diminuindo, a gente está em 20, 30 alunos, eu ainda acho que uma pessoa para tomar conta disso, para se responsabilizar pelo aprendizado de todas as crianças é pouco. E não é toda escola que tem professor auxiliar, a gente vê isso mais no fundamental 1, e não é toda prefeitura que dispõe. A prefeitura de São Paulo eu sei que sim, mas, por exemplo, prefeitura de Embu, que é o lugar que eu moro, né? Não existe isso. Eu fiz estágio por lá e era uma professora dando conta de uma turma que estava em processo de alfabetização e assim, é complicado, é difícil. E uma turma grande, né? cerca de 30 alunos. Aí se a gente vai pensar 30 alunos no fundamental 2, de repente nem é tanto assim. Mas pensando nessa importância dos primeiros passos, a alfabetização, é muito aluno para uma pessoa só.

**P: E considerando a corrente teórica da Psicologia que te marcou, você saberia dizer como ela explica o aprendizado?**

R: Como ela explica o aprendizado? Vou tentar. Não sei se eu estou certa, não sei se eu estou lembrando bem disso, mas eu acho que o Vigotski levava muito em consideração o meio do aluno, do que ele está inserido. Então eu acredito que quando a gente quer – esse aprendizado, você falou? – de alguma forma que ocorra o aprendizado, a gente tem que levar em consideração aquilo que o aluno sabe dentro da realidade dele, mostrar para ele como ele pode aplicar aquilo no meio que ele está inserido. Eu acho que é a primeira etapa, por assim dizer.

**P: Agora a gente vai passar para o tema do não aprendizado. O que você considera que leva uma criança a não aprender os conteúdos escolares?**

R: Não aprender? É... Falta de incentivo dentro de casa, é... pode ser que ele tenha também algum tipo de questão neurológica. Estava estudando há pouco tempo a questão da dislexia, que nem eu estava te falando. Também tem a questão como que funciona a organização da escola, eu coloco aquela questão que eu havia dito anteriormente, né? Dos tempos. A gente



não entende o tempo da criança, a gente pode acabar frustrando essa criança e, sei lá, apresentando uma escola para ela que é uma escola que ela não se sente bem, que ela acaba, de alguma forma... isso eu acho que bloqueia demais. Então, eu acho que precisa ser um espaço que ela esteja confortável, que ela se sinta bem, e com essas questões, essas barreiras eu acho que fica difícil a gente promover isso.

**P: Qual deve ser a postura do professor diante de uma criança que tem dificuldade de compreensão do conteúdo proposto?**

R: Eu acho que você tinha feito uma pergunta relacionada a... o que um docente precisava para realizar prática. Eu acho que a primeira questão é ter paciência, entender o tempo da criança e tentar buscar estratégias, né? Para, enfim, acabar incluindo ela dentro da turma, e promovendo o aprendizado dela. Mas eu também entendo o lado do professor, que vive com todas essas questões também em relação à política da organização da escola, que não tem tanto recurso e muitos deles também tem que se desdobrar, né? Em três períodos pra trabalhar. Aconteceu em alguns momentos no estágio, que eu estava fazendo estágio com a professora do fundamental 1, mas eu sabia que ela dava aula em outro período para o fundamental 2, e já aconteceu também de, além de dar aula para o fundamental 2, também encarar o EJA, à noite. Então, eu acho que isso também acaba atrapalhando o professor. Enfim, dedicar um tempo pra pensar naquele aluno para criar propostas de atividades, que acabe contemplando uma dificuldade dele. Eu sei que ele tem que ter tudo isso, mas eu também sei que é difícil de ele ter tudo isso (risos).

**P: E você considera que a Psicologia possa contribuir nos casos de fracasso escolar?**

R: Sem sombra de dúvida.

**P: De que formas?**

R: De que formas? Eu acho que quando a gente tem o caso de fracasso escolar, a criança fica com a autoestima muito baixa, aí começa a se sentir fracassada e acaba não percebendo que, na verdade, é uma consequência do processo, né? Que faz parte dela. Então, eu acho que quando a gente tem auxílio nesse sentido, de repente, a gente pode, sei lá, colocar mais confiança nessa criança e mostrar que ela pode utilizar o estudo como uma ferramenta de transformação. Que às vezes ela está inserida em um ambiente onde ela não tenha muito sucesso, essas dificuldades relacionadas à escolarização também podem deixá-la para baixo.

Não sei, de repente a parceria de um psicólogo junto com um professor, acaba de certa forma mudando tudo isso, principalmente se deixar perto de uma criança, quer dizer, é um tipo de questão que, enfim, a Psicologia pode, de alguma forma, ajudar, pensando em uma Educação Especial (risos).

**P: Muito bem. Bom, eu acho que era isso, Letícia.**

R: Espero ter ajudado.

**P: Ajudou sim. Agradeço muito sua participação.**

R: Imagina.

Entrevista realizada no dia 28/03/2019. Local: USP, Campus de São Paulo.

Aluna entrevistada: Rita

Tempo de gravação: 22 minutos

## INÍCIO DA TRANSCRIÇÃO

---

**P: Bom, conforme já conversamos e bem como está escrito no termo de consentimento livre esclarecido que você assinou, a finalidade desse estudo é realizar uma investigação sobre os sentidos atribuídos pelos acadêmicos de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins e da USP, aos conceitos de aprendizagem e de suas dificuldades. Considerando o objetivo exposto, farei algumas perguntas relacionadas ao processo de aprendizagem que abrangem a Educação, a Psicologia, aprendizagem e não aprendizagem. Você pode demorar o tempo que você achar necessário, tá? Podemos começar?**

R: Sim.

**P: Então vamos começar com o tema de Educação. O que é Educação para você?**

R: Educação é um processo pelo qual eu acho que todo indivíduo passa, mas que é muito diferente porque ele vai de acordo com a sociedade em que a pessoa está inserida. Então vai de acordo com a cultura, enfim, as ideias que circulam ali e ela não está restrita eu acho que só a escola, ela acontece em outros ambientes também. E... ela é importante para que a pessoa não tenha só a visão do seu círculo familiar, assim, mas que ela entenda o mundo fora daquilo, né? Da questão da socialização, e... ela também contribui para que você conheça o mundo, né? Porque na sua vida você tem acesso a algumas coisas, e a Educação vem e te mostra o lugar que você está, que posição você ocupa. Então, você acaba ganhando uma certa criticidade, você tem que formar opinião, que você é um indivíduo que tem responsabilidades, que você tem que ser uma pessoa cidadã. Eu acho que tudo isso faz parte do processo da Educação, e ele vai acontecendo eu acho que ao longo da vida inteira. E é muito pessoal, assim, como cada pessoa se relaciona com isso no processo.

**P: E a Educação escolar, qual é a finalidade dela?**

R: A Educação Escolar... eu acho que... É que existe uma cultura escolar, né? Conteúdos que a escola considera que são necessários para que a pessoa aprenda. Então, ela vai à escola para aprender sobre áreas do conhecimento. Então, tem a matemática e ali são selecionados conteúdos que são julgados importantes para que a pessoa saiba para poder estar na sociedade. Então, ela precisa aprender a ler, a escrever, a calcular e a refletir sobre as questões sociais, saber o que já aconteceu, ter acesso à conhecimentos que já foram descobertos, para você não ter que sempre voltar do começo, para você ter essa bagagem, ter acesso a esse saber acumulado. Então, eu acho que a Educação Escolar vem no sentido de instruir a pessoa com conteúdos que é necessário que a gente saiba para viver. Eu acho que é mais ou menos isso.

**P: Bom, uma das funções do pedagogo é a docência. Diante dessa informação, qual é o papel do professor?**

R: Para mim ser professor é ensinar. Só que aí existem várias formas de ensinar, e isso é muito pessoal, assim, para cada um, né? Então o professor tem que entender que ele é uma pessoa que aprendeu... Como posso dizer? Isso de educar... a Educação vai ser de várias formas também, tem várias formas de educar, então cada um tem a sua e você tem que entender que cada criança também vem de um lugar, ela tem uma experiência, ela já tem vivências e que é interessante você considerar isso para você conseguir, não sei, se aproximar da criança, entender melhor e encontrar maneiras e instrumentos para você conseguir atingir os seus objetivos ali, né? De ensinar aquilo o que é necessário dentro da escola. Então, eu acho que é mais ou menos isso.

**P: E o que você acha que é necessário para exercer essa atividade de professor?**

R: É necessário que você queira estar ali, que você queira ser professor, que você não faça aquilo porque foi a última coisa que você pensou na vida, mas que você queira estar ali e é necessário que você sempre se recicle, que você tem que pensar que você já não sabe tudo, que você sempre vai conseguir aprender mais, porque cada ano eu acho que muitas coisas acontecem, novas informações, você tem acesso a outras pesquisas. Então, muitas vezes, o jeito que você usava, você fala: “nossa, eu acho que talvez não seja tão adequado, então vou mudar”. Você tem que ser muito flexível, assim, porque são muitos alunos e cada um tem o seu jeito, e você tem conseguir se adequar aquele que é mais extrovertido, aquele que é mais espontâneo e você tem que conseguir enxergar cada um desses alunos, porque eles não podem ficar invisíveis, assim. Porque a gente tem uma responsabilidade de ajudar o aluno a se reconhecer. Então você

tem que ser sensível, você tem que ser paciente e entender que, às vezes, não é você que vai conseguir com que a criança chegue naquele lugar, assim. Mas talvez daqui um tempo a criança vá conseguir entender o que você falou. Então, também não se cobrar tanto, porque a Educação é um processo e ela vai de acordo com o ritmo de cada pessoa. E é isso, mais ou menos. Você conseguir reconhecer o ritmo de cada criança, até onde ela vai, se agora ou se não é. Então, eu acho que você tem que respeitar, assim, e eu acho que é mais ou menos isso.

**P: Bom, vamos passar para o tema de Psicologia. Você sabe me dizer o que é Psicologia?**

R: Hum... Deixa eu ver. Psicologia eu acredito que seja uma ciência que estuda a mente humana em todos os seus âmbitos, e ela meio que estuda o desenvolvimento, os comportamentos e é interessante para a gente entender nossas emoções e como o ser humano funciona, assim, né? Eu acho que é mais ou menos isso.

**P: E como que ela pode contribuir para o trabalho educativo?**

R: Porque de acordo com as teorias, né? Que a Psicologia oferece, você consegue entender como as pessoas funcionam, assim, o processo de desenvolvimento. Porque na Pedagogia você aprende as metodologias, as formas de ensinar, o que é ser professor, mas você precisa entender o ser humano que está ali com você e a Psicologia vai te ajudar a entender na perspectiva de “ah, quando a criança está desenvolvendo”, em tal fase ela costuma agir de tal forma, e na fase seguinte ela vai conseguir superar esse tipo de desafio. Ou ela antes já passou por essas questões e talvez hoje ela tenha, sei lá, traumas, enfim. Então, você vai conseguir conhecer meio que o processo de formação do ser humano e isso te ajuda a agregar no seu trabalho, né? Então, às vezes, é uma criança que está com problema e você fica... talvez não seja eu que consiga trabalhar nessa parte porque essa criança tem uma outra questão que está atrapalhando ela. Então, você ter essa noção de que, tipo, existe uma coisa que está atrapalhando essa criança é importante. E eu acho que a Psicologia vem aí para isso, né? Para explicar que cada pessoa, né? Que é a questão da raiva, e tudo assim. Como as crianças reagem, as emoções e o desenvolvimento, é nesse sentido, mas é muito independente.

**P: Uhum. Você se recorda de uma teoria psicológica ou teórica estudada ao longo da sua formação?**

R: Então, eu lembro que a primeira disciplina que a gente teve foi sobre Psicologia da Educação, e o objetivo era ter contato com os textos que têm mais a ver com a Pedagogia, que a Pedagogia se utiliza bastante desses. Que é o Piaget, o Vigotski e o Wallon, né? Nessa ordem assim. E eu lembro que foi um pouco difícil para mim conseguir entender porque é uma ideia que eu nunca tinha tido contato, e os três têm muito material. E você estudar os três em um semestre é um pouco pesado, porque existe muita coisa na Psicologia, né? 5 anos, você aprende um pouquinho em 6 meses, então é pouco. Mas eu lembro que é Piaget, Vigotski e Wallon. Eu acho que o que mais a gente usa, geralmente, é o Piaget e o Vigotski, assim, mais, e eu entendo que eu acho que foram mais esses. E o Freud também, quando a gente foi para a Constituição da Subjetividade, que é a Psicanálise. Então, eu acho que a gente aprendeu um pouco mais, assim, sobre... mas são esses quatro.

**P: Dessas teorias que você se lembra, qual você acha que tem uma contribuição mais efetiva para a prática pedagógica?**

R: Então, é muito complicado porque a gente aprendeu sobre Piaget, sobre as fases de desenvolvimento. Então eu acho que ele é bem forte nesse sentido que as pessoas seguem bastante no sentido de que “criança de tantos anos tem essas habilidades”. E eu acho que ele e o Freud talvez ajudem bastante para você entender os momentos todos os quais a criança passa. Por mais que muitas vezes os professores falam muito agora, tipo... talvez não sejam tão... deve ser utilizado aquilo como certeza, porque, às vezes, quando a criança não está naquele lugar, fala: “então tem alguma coisa errada”. Porque parece que é uma coisa fechada. Então, não pode ter os desvios ali. Mas as pessoas são diferentes, então, algumas passam de uma para outra, às vezes, em um tempo maior do que outras e não dá para levar aquilo literalmente, mas eu entendo que mais Piaget e Freud. É que Vigotski e Wallon falam sobre a sócio... né? As coisas ficam tipo... Eu acho que Piaget e Freud mais, que é o que ficou mais para mim, na verdade.

**P: Entendi. Agora vou falar... vamos entrar no tema da aprendizagem, tá? E aprendizado para você, quando você considera que o aprendizado ocorra?**

R: Aprendizado é quando você aprende, né? Então, é um pouco difícil você, às vezes, saber quando que o aprendizado ocorreu porque ele vai ocorrer em diferentes momentos, né? Para os alunos. Então alguns vão entender um pouco mais rápido e outros depois. Eu acho que quando eu consigo olhar para aquela criança e dentro daquilo que ela é, de como ela se relaciona com as coisas, eu percebo que ele conseguiu chegar no aprendizado, mas que ele não vai ser

revelado da mesma forma pelas crianças, cada uma talvez faça essa sucessão de uma maneira diferente. Mas eu acho que é difícil pensar em... Eu acho que quando eu, conhecendo aquele aluno, entendendo como ele é, consigo perceber que ele chegou na ideia que é necessário aprender.

**P: E o que você considera necessário para que uma criança tenha uma aprendizagem efetiva na escola?**

R: Bastante coisa, né? Porque ela vem de casa, né? Então, eu acredito que de onde a criança vem influencia muito em como ela é na escola. Então, se ela tem acesso a uma alimentação adequada, uma certa saúde emocional ali, que é proporcionada pela família, tudo isso influencia bastante para que a criança consiga chegar na escola de maneira mais confiante, mais confortável, que ela entenda o sentido da escola também, né? Porque, às vezes, quando a família não dá essa importância, a criança se sente um pouco, assim... sem saber o que ela está fazendo ali, para que serve a escola. Então, ela tem que saber o que ela está fazendo ali e dentro da escola eu acredito que é importante que a criança consiga se sentir bem e se sinta acolhida, que ela se sinta parte do grupo, pertencida aquele ambiente, que ela é capaz. Enfim, que ela se sinta apta para estar ali e aprendendo aqueles conteúdos porque é importante para ela e precisa fazer sentido para ela, para que ela consiga aprender. Então, aí tem que ir de encontro, muitas vezes, aos interesses e as necessidades da criança também. Então, eu acho que existe o externo e o interno também, fora da escola e dentro. A questão de como eles se relacionam com os amigos, como ele se relaciona com você, né? Então, que tipo de aproximação ele tem, assim.

**P: Certo. E considerando a corrente teórica da Psicologia que te marcou, que foram duas que você me falou. Você saberia dizer como elas explicam o aprendizado ou uma delas?**

R: Eu acho que talvez o Piaget ajude mais nisso, né? Eu não sei, pensando... Porque ele fala dos estágios, né? Então, aí em cada estágio, lendo, você consegue entender o que a criança vai conseguir aprender ali. Então, é que eu não consigo lembrar de cabeça, mas eu acho que você olhando você vai: “então, com criança dessa idade eu consigo trabalhar tais e tais elementos”. E assim trabalhando dessa forma você consegue utilizar a Psicologia para te ajudar a contribuir para esses aprendizados, né? Então, tipo, a criança nesse momento vai desenvolver a fala, então, como que eu vou conseguir promover atividades em que ela se sinta à vontade para começar a falar, ou tipo, “agora a questão motora”, então, né? Que instrumentos eu vou

utilizar para que ela desenvolva essas partes, ou a socialização e a questão de não ser mais tão egocêntrico, tipo, no sentido de ver o outro. Então, muitas falas, então, dinâmicas que você precisa fazer com eles para que eles consigam criar essa noção de respeito ao outro e de olhar. Tipo, a diferença do menino e da menina, como que isso tudo... de não criar aquilo como, “tá bom”, mas que faz parte do processo que eles estão passando, né? De perceber que eles não são todos iguais. Então, nesse sentido de você olhar e falar, “nossa, então agora, geralmente, esse é o momento que ele passa a sentir tais coisas, então, preciso estar atenta a isso”. Enfim, eu acho que nesse sentido.

**P: Vamos passar para o tema quatro agora, que é sobre o não aprendido. O que você considera que leva uma criança a não aprender os conteúdos escolares?**

R: Eu acho que pode haver uma questão cognitiva que precisa ser trabalhada, eu acho que isso atrapalha para a questão do não aprendido. É... quando o professor, às vezes, não consegue se conectar com o aluno, eu acho que também atrapalha. É difícil uma criança não aprender, né? Porque toda criança consegue aprender, só que depende da situação pela qual ela está passando e pelo momento de vida que ela está. Tem crianças que demoram mais e outras menos. Então, eu acho que o não aprendido é quando o professor não conseguiu fazer o seu trabalho. Tipo, realmente, olhar e falar: “essa criança precisa aprender isso, então, eu vou me desdobrar para conseguir fazer com que ela aprenda”. Que não vai ser tudo igual para todo mundo. Não dá para você tentar avaliar todos da mesma forma porque as crianças não são iguais. Então, eu acho que é nesse sentido. E de você também conseguir identificar aquilo que talvez naquele momento a criança não vai conseguir se apropriar. Talvez uma próxima fase onde ela esteja mais amadurecida, ou que, enfim, ela precisa vivenciar outras coisas para conseguir aprender aquilo. Mas eu acho que o não aprendido, ele também é a questão que você falou, o que pode contribuir para a aprendizagem. Então, a relação que tem com os pais, a importância que os pais dão para essa criança, a questão emocional dela também, a saúde. Então, essas coisas. Eu acho que pode contribuir, se elas não estiverem sendo atendidas, a criança pode ter dificuldade para aprender.

**P: E qual deve ser a postura do professor diante de uma criança que tem dificuldade de compreensão de um conteúdo proposto?**

R: Eu acho que ele tem que se posicionar de forma... Tem criança que tem dificuldade, então você tem que conseguir buscar meios de conseguir fazer com que essa criança supere



essas dificuldades. Então, entender a forma como essa criança pensou, por que ela chegou naquele conceito que é considerado errado. Tentar caminhar para que a criança faça o caminho contrário e fazer ela entender o que você quis dizer. Talvez não seja na mesma hora, talvez não seja só falando. Você tem que trazer imagens, ou fazer uma brincadeira, ou fazer uma dinâmica, ou talvez você falar, pedir para um amigo tentar ensinar essa criança para ver se a outra criança consegue fazer ele aprender. Ou então, o professor tem que buscar ajuda também, sabe? Da equipe gestora também, de uma coordenadora, de uma diretora para falar também. Porque, às vezes, a gente, sozinho, não consegue encontrar uma solução. Então, você conversando com uma outra pessoa que pode te ajudar a refletir nesse trabalho e você tentar mudar a sua prática para que essa criança consiga, assim, ser olhada da forma como ela precisa. E... em nenhum momento julgar ou fazer ela se sentir mal porque ela está com dificuldade, né? Porque, às vezes, é muito do que a gente vê. Do professor ficar muito bravo, tipo: “ah, você não aprende”. Mas talvez se a criança não aprendeu, você não ensinou. Porque não existe só uma forma de ensinar, então, você tem que encontrar a forma com que essa criança consiga lidar melhor com o que você quer dizer. Então, é do professor se colocar como responsável por aquilo e que você precisa fazer o seu trabalho, nesse sentido.

**P: E você considera que a Psicologia possa contribuir nos casos de fracasso escolar, conhecimento psicológico?**

R: Sim, com certeza. Às vezes, é um pouco difícil até dissociar Pedagogia da Psicologia, porque a gente usa muito, né? Do que a Psicologia traz para conseguir entender o aluno, a criança, e entender a si próprio. Então, eu acho que a Psicologia com certeza tem muita relação e é muito importante porque ela vai te dar noções, né? De como trabalhar, de como funciona a mente da criança e conseguir por esses caminhos trazer as respostas, e ir construindo formas de atingir essa criança. Então, às vezes, está no seu comportamento, como a criança lida com o fracasso e que tipo de raciocínio ela tem. Então, tudo isso contribui para que você consiga fazer o seu trabalho melhor. Então, você lê as teorias psicológicas, tem acesso a esses conhecimentos ali muito no seu trabalho.

**P: Entendi. Tá certo. Eu acho que era isso, Rita. Muito obrigada.**

Entrevista realizada no dia 27/03/2019. Local: USP, Campus de São Paulo.

Aluna entrevistada: Silvia.

Tempo de gravação: 21 minutos

## INÍCIO DA TRANSCRIÇÃO

---

**P: Bom, Silvia, conforme já conversamos e bem como está escrito no termo de consentimento livre esclarecido, que você assinou, a finalidade desse estudo é realizar uma investigação sobre os sentidos atribuídos pelos acadêmicos de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins e da Universidade de São Paulo, aos conceitos de aprendizagem e de suas dificuldades. Considerando o objetivo exposto, vou te fazer algumas perguntas relacionadas ao processo de aprendizagem que abrangem a Educação, a Psicologia, a aprendizagem e a não aprendizagem. Você pode demorar o tempo que você achar necessário para responder, tá? Podemos começar?**

R: Podemos. Você vai entrevistar mais ou menos quantas pessoas?

**P: Aqui na USP são quatro acadêmicos e o professor.**

R: Ah, é pouquinho...

**P: Lá na UFT foram 8 alunos e mais uma professora.**

R: Entendi...

**P: Tá? Bom, podemos começar?**

R: Podemos. Acho que fico meio tensa quando tá gravando assim, mas acho que pra você é muito melhor tá gravando, né?

**P: Sim. Então, a gravação é necessária pra gente ter a fidelidade daquilo que você diz, né? Então, se eu não tiver gravando eu posso escrever na minha tese que você disse algo que você não disse exatamente, tá? Tudo bem pra você gravar?**

R: Tudo bem para mim, aham.

**P: Então tá. (...) O que é a Educação para você?**

R: ((silêncio))

**P: Fica tranquila, pode pensar.**

R: Tá bom. (silêncio) Bom, primeiro eu acho que, para mim, Educação abrange aprendizagem, né? Que é eu constituir novos conceitos, novas aprendizagens, a partir de interferências externas. Mas que modificam o meu individual. Modificam, no caso, a minha Educação, no caso o indivíduo, né? Então, eu acho que ela é uma mudança interna de cada um, que vai ser realizada por experiências com outras vivências com fatores externos ao indivíduo, mas que vai modificar, claro, com uma relação... pode-se chamar de dialética, assim. Eu vou desconstruir algo que eu tenho, aqui acomodado, e vou reconstruir isso de uma outra forma. É... Mas a Educação... deixa eu pensar. Acho que em geral, pra mim, a Educação é a vida, independente de ser escolar ou não escolar, formal ou informal, ela acontece o tempo todo. Para mim a Educação é essa coisa mais abrangente. É... não sei se o que eu falei foi claro...

**P: Foi sim.**

R: Eu acho que foi. Então, eu acho que para mim Educação está muito ligado a aprendizagem, a essa palavra.

**P: Uhum... (silêncio) Pode passar para a próxima?**

R: Pode.

**P: Qual é a finalidade da Educação Escolar?**

R: Bom, o que eu tenho visto bem é que... assim, que cada escola, que depende de cada sociedade, de cada lugar, eles vão trazer um objetivo para essa Educação Escolar, né? Então, você também depende de que indivíduo você está enxergando, quem é, quem são essas crianças ou esses adultos que estão aqui e o que a gente quer, onde a gente quer chegar. Então, que é indeterminado, a minha interferência como educadora dentro da escola, de como vou organizar, ou de PPP, de toda política. Eu acho que essa Educação Escolar, ela vai se modificar, em dependente da escola, da sociedade, enfim. Mas... deixa eu pensar... qual a finalidade da Educação Escolar? Então, eu acho que é isso, eu acho que essa finalidade vai se modificar, dependente disso o que eu te falei.

**P: Sim.**

R: Não sei se você quer que eu responda assim para mim, que é... (silêncio)

**P: É, para quê? a finalidade, para que serve, né?**

R: Isso, eu acho que... Peraí... é... (...) Me deu branco, é só uma referência, mas ela foge um pouco. ((silêncio)) Bom, eu acho que a finalidade da Educação Escolar é você chegar em um lugar com aquelas pessoas, em dependência do que você quer para a sociedade. Então, claro que tem pessoas que acham que a escola vai modificar a sociedade, né? Tem aquela ideia de que não, que a escola vai ser reflexo da sociedade. Mas eu acho que nesse sentido de que a escola pode modificar, a Educação Escolar serve para o que você quer para essas pessoas, para essa sociedade. Então, sei lá, aquelas palavras bem clichês: “a sociedade... você quer que as pessoas sejam cidadãs, sejam autônomos”. E aí vai, nessa lista.

**P: Sim. Entendi. Bom, uma das funções do pedagogo é a docência. Diante dessa informação, qual o papel do professor?**

R: (silêncio) Eu acho que o papel do professor é intermediar as aprendizagens, é perceber aquela turma, perceber... é que eu estou falando muito, na verdade, para Educação básica, infantil e fundamental 1. Eu acho que é perceber aquela turma, aquelas crianças e construir com elas as aprendizagens, né? E aí eu acho que o que interfere também... É... eu acho que você ler o PPP da escola, você estar de acordo com as políticas daquela escola e suas internas também, porque eu acho que a gente tem políticas internas, né? Que a gente quer seguir, às vezes, coisas que a gente constrói conforme a nossa formação. Seja na escola, ou seja na faculdade, ou seja fora da faculdade, eu acho que a gente está constituindo princípios éticos e políticos que a gente vai colocar isso em ação nas escolas. Então, a forma como eu vou agir, a forma como eu vou preparar as atividades e como eu vou conversar com aquela criança, vai mostrar o quê? Eu vou mostrar quais são os meus princípios políticos e éticos e qual é minha ideia de infância, qual é minha ideia daquele estudante ou a ideia que eu tenho dele vai no sentido da minha atuação pedagógica. E a minha atuação, que na verdade a pergunta é...

**P: Uma das funções do pedagogo é a docência. E qual é o papel do professor?**

R: Eu acho que o meu papel vai ser intermediar as aprendizagens e o que eu vou colocar ali como tema de aprendizagem vai vir, claro, com o que está nos documentos, o que está no PPP da escola, o que está nos documentos, PCNs, enfim. Nos documentos, e também de acordo

com os meus princípios éticos trazer para a sala. Sei lá, perceber que a turma tem uma forma de ingresso, perceber tudo isso para que também se torne significativo. Eu acho que vem toda essa junção de aprendizagem de acordo com a turma, do que é significativo para eles e com que eu tenho que colocar ali, que também é importante, né? Porque, afinal, o que a gente tem que ensinar também tem um caráter mais científico, também tem a sua importância, em tornar aquilo significativo para eles.

**P: Certo... O que é necessário para exercer atividade de professor?**

R: Eu acho que qualquer atividade que a gente estude, que a gente dialogue com outras pessoas, com outros professores e eu acho que é isso, é o principal. Que você estude ou procure outras referências além daquilo o que você vê. Então, sempre estar pesquisando. Mesmo depois da formação eu acho que para você ser professor você tem que estar pesquisando isso.

**P: Vamos passar para o próximo tema que é Psicologia. Você saberia me dizer o que é Psicologia?**

R: Não sei, tenho que pensar. Vai ser muito...

**P: Qual é o objeto de estudo da Psicologia...?**

R: Tá. O que é Psicologia? Não sei, que estuda a psique, não sei... as relações. O que eu tenho de Psicologia é bem, assim, genérico talvez. ((acha graça))

**P: Tudo bem. Você acredita que a Psicologia possa contribuir para o trabalho educativo?**

R: Eu acho que pode.

**P: De que forma?**

R: Eu não sei, mas eu acho que quando você está analisando ali aquele sujeito e como ele se coloca diante de ti e das situações do cotidiano, eu acho que isso é um trabalho para a Psicologia, assim. Claro que é bem mais... eu acho que sim, como é que a gente está lidando com aquela situação, o comportamento dele, e de questões pessoais, ou questões de grupo, como ele está se relacionando com o grupo. Eu acho que essas análises... eu acho que a Psicologia pode me ajudar.

**P: Uhum... E você se recorda de alguma teoria psicológica ou teórico estudado ao longo da sua formação?**

R: Olha, eu lembro vagamente, assim. Mas essa matéria, “A constituição da subjetividade, da infância e do adolescente”, eu lembro de algumas coisas. A gente estudou bastante Freud e até me lembro... até me lembro que a gente tinha algumas etapas no estágio. Deixa eu ver aqui algo mais específico. ((silêncio))

**P: Não, tudo bem.**

R: Você quer se eu me lembre da teoria?

**P: É, de um teórico. Você se lembra do Freud?**

R: É, me lembro dele.

**P: Dessa teoria que você se lembra, né? Da teoria psicanalítica do Freud.**

R: Isso.

**P: Você considera que ela possui uma contribuição efetiva na prática pedagógica? De que forma?**

R: Então, é engraçado que a que a gente mais se lembra... é aquela do... que tem na mitologia... agora me escapou. Você sabe qual é. Que o pai castra o filho, a mãe castra a menina, essa é a mais comum, assim, né? E o engraçado que quando eu estava na aula de Psicologia, tudo o que a gente vai ouvindo, a gente tenta agregar na nossa vida, fazer uma análise nossa, e outras pessoas. Isso aconteceu bastante comigo, assim. Então, eu acho que nesse sentido acabou contribuindo indiretamente, porque, às vezes, a gente acaba lembrando e acaba analisando uma situação que, às vezes, não é, porque, afinal, é uma teoria que tem gente que acredita, tem gente que já tem um pé mais atrás. Mas essa em especial, eu acho que não muito.

**P: Vou passar para o tema da aprendizagem, tá? O que é aprendizagem para você? Quando você considera que o aprendizado ocorra?**

R: Quando eu acho que ocorre? Aprendizagem, eu acho que já falei um pouco aqui, claro. Mas eu acho que quando ocorre essa aprendizagem, eu acho que é quando a gente consegue... é... Por exemplo, sei lá, aprendi uma coisa aqui, agora, e amanhã eu lembro disso,

ou não necessariamente eu lembro que eu aprendi isso, mas eu consigo colocar o que eu aprendi aqui em uma outra situação. E eu posso utilizar isso. E, às vezes, eu acho que a gente está tão... algumas coisas ficam tão inseridas de uma forma... sei lá, o subconsciente, não sei ainda. Essas coisas ficam inseridas na gente e a gente não se dá conta de que foi uma coisa que a gente aprendeu. Não sei se eu consegui te passar isso. Então, eu acho que quando a gente consegue utilizar o que a gente aprendeu em outras situações, em outros momentos.

**P: Certo. O que você considera necessário para que uma criança tenha uma aprendizagem efetiva na escola?**

R: Eu acho que isso tem que ser significativo para ela. É isso... se é uma coisa significativa... E significativa não quer dizer que ela tenha interesse, mas que tenha algum significado.

**P: Considerando essa corrente teórica da Psicologia que você lembra, que é a psicanálise, você saberia dizer como ela explica o aprendizado?**

R: Não, eu acho que ela explica mais uma coisa mais de relação entre os pais, entre os companheiros. Mas não necessariamente aprendizagem. Posso estar enganada, mas não remete ao aprendizado.

**P: Vamos passar para o bloco de perguntas sobre o não aprendizado. O que você considera que leva uma criança a não aprender os conteúdos escolares?**

R: Tem uma outra coisa que eu acho que dá para falar que é o seguinte: depende do que você quer que a criança aprenda, ele não vai aprender, porque é um aprendizado que é uma decoração, tem que decorar isso e que eu acho que é mais difícil, porque, às vezes, não traz significado, porque às vezes requer uma questão da memória mesmo, uma data, um lugar, e aí eu acho que não... às vezes, não vai aprender por conta disso. Não é que ela não aprendeu, ela não memorizou.

**P: Qual deve ser a postura do professor diante de uma criança que tem dificuldade de compreensão de um conteúdo proposto? O que você acha?**

R: (...) Então, eu acho que isso tem a ver também em como essa criança dá atenção para aquilo. Porque, por exemplo, eu lembro de uma situação na escola que eu trabalhei, que a menina perguntou assim para mim: “como que o foguete sai do mundo, do planeta? Como que

o foguete sai?”. E eu fui explicar física, né? E aí quando ela falou, “eu não tô entendendo”, e toda a turma estava querendo entender a pergunta dela, eu também querendo ajudar. E aí eu entendi o que ela estava entendendo de mundo, de planeta. Aí eu consegui entender depois que ela foi falando, que para ela a atmosfera era um vidro e ela queria saber como o foguete sai desse vidro. Então para ela era uma bolha de vidro, sei lá, e a pergunta dela, na verdade, era como que o foguete sai dessa barreira, que para ela poderia ser de vidro, mas enfim, ela via a Terra como uma bolha. Então eu acho que diante desse não aprendizado, dessa dificuldade, eu acho que você tem que partir do que ela está pensando sobre determinado assunto, sobre o objeto da aprendizagem. Eu acho que isso ajuda um pouco.

**P: Certo. E você considera que a Psicologia possa contribuir nos casos de fracasso escolar? Nesses casos que a criança não consegue aprender? E de que forma?**

R: ((silêncio)) Ah, eu acho que pode. Até porque, às vezes... por exemplo, aqui eu dei o exemplo de uma não aprendizagem, de uma dificuldade que vinha, na verdade, de um entendimento do que a criança estava pensando. Mas essa não aprendizagem pode ter vários fatores. Eu acho que a Psicologia pode ajudar até, se for o caso... porque eu acho que o caso, às vezes, pode estar na relação professor e aluno ou, às vezes, pode ser com esse... o que eu estou querendo ensinar, como é que está sendo a dinâmica da minha aula, ou pode ser também por questões pessoais. Então, eu acho que a Psicologia pode entrar no início também, tanto na relação do professor quanto com o aluno, quanto, às vezes, na questão individual do aluno, em família, que, às vezes, pode interferir. Eu acho que a Psicologia pode, sim, contribuir nesses casos. E é isso.

**P: Agradeço, viu? Silvia. Muito obrigada.**



## **APÊNDICE G – Transcrição das entrevistas com a professora da UFT e com o professor da USP.**

---

Entrevista realizada no dia 24/10/2018. Local: UFT, campus de Arraias.

Professora entrevistada: Olga.

Tempo de gravação: 49 minutos

### INÍCIO DA TRANSCRIÇÃO

---

**P: Conforme já conversamos, bem como está escrito no termo de consentimento livre e esclarecido o qual você assinou, a finalidade desse estudo é realizar uma investigação sobre os sentidos atribuídos pelos acadêmicos de pedagogia da Universidade Federal do Tocantins e da Universidade de São Paulo aos conceitos de aprendizagem e de suas dificuldades. Considerando o objetivo exposto, farei algumas perguntas relacionadas ao processo de aprendizagem que abrangem a educação, psicologia, aprendizagem e não aprendizagem. Você pode demorar o tempo que você achar necessário para responder. Podemos começar?**

R: Podemos.

**P: Vamos lá. As primeiras perguntas são sobre educação. Então o que é educação para você?**

R: Bom, de maneira geral, o conceito de educação como um projeto de transmissão de cultura. Então, nós seres humanos somos os únicos seres vivos que construímos cultura dentro do processo sócio-histórico cultural, né? Que precisa de acúmulo de conhecimento, de organização de uma sociedade, uma cultura e a gente tem que transmitir isso para essas gerações que vão nos sucedendo. Então, a educação, eu acho que tem justamente essa função dessa transmissão desse conhecimento, seja na educação formal ou informal. Porque educação, eu acho que ela existe dentro do contexto social, da família, né? De instituições não formais... como também a escola, que tem uma função importantíssima nesse contexto que é da transmissão do conhecimento formal, científico, mais elaborado. Então, a educação é algo fundamental para transmissão, manutenção e transformação do nosso contexto sócio-histórico cultural.

**P: E a educação superior em específico, qual é a finalidade?**

R: Bom, eu acho que a educação superior é bem complexa, né? Eu acho que um dos focos principais é a formação profissional, né? Mas eu não vejo essa formação profissional focada para mercado de trabalho, essa coisa só nesse sentido. Mas eu acho que uma formação profissional que englobe outras áreas de conhecimento. Tanto é que a gente trabalha com ensino, pesquisa e extensão. Então, eu acho que a educação superior, por ter esse tripé, além de, vamos dizer assim, de possibilitar uma formação profissional, ela é um ambiente, e acontece no local onde pode também favorecer várias transformações sociais a partir das pesquisas, a partir dos próprios projetos de extensão. Então, a educação superior tem, vamos dizer assim, também um papel, uma função social de trabalhar melhorando as condições sociais do local onde as pessoas se localizam. Vou dar um exemplo, por exemplo, em Arraias. Arraias, a universidade é uma instituição que eu acho que favorece muito essa transformação, essa modificação. Tanto no aspecto da formação de profissionais, que se a gente for ver Arraias antes da universidade e depois da universidade a gente tem pessoas na escola e outros lugares com formação muito mais elaborada, mas também ela conseguiu transformar a questão do comércio, cultura, mexer um pouco com o entorno dela. Eu acho que a educação superior tem esse marco também, além do foco bem específico da formação profissional. Tanto é que a gente já vem assim “vamos fazer curso de licenciatura, formação de professores”, ou então faz um curso de psicologia, um curso de medicina. Então, eu tenho como foco também importante a profissionalização, mas sem perder de vista, vamos dizer assim, esse trabalho social, né? Com a extensão e a pesquisa, que infelizmente anda pouquíssimo. A gente faz muito pouco no Brasil em função da falta de investimento também, a gente está numa situação muito complicada. Para efetivar realmente esse tripé da educação superior.

**P: Sim, é verdade. Você é professora de um curso de pedagogia. Nós sabemos que uma das funções do pedagogo é a docência. Então diante dessa informação, qual é o papel do professor para você?**

R: O professor, ele é um profissional... como você falou. O professor, em toda formação docente, inclusive a pedagogia, eu tenho como foco o trabalho docente, vamos dizer assim, professor, aluno, sala de aula. Mas envolvem outras questões. Pensando no papel específico do professor enquanto docente, eu acho, né? Que ele seria o elo principal dessa possibilidade de transmissão dessa cultura, desse conhecimento. Então assim, quem faz o trabalho mais direto com o aluno, que é o foco básico da educação, é o professor. Então ele é, talvez esse elo de ligação, de mediação, direto com o aluno. A gente nunca pode perder também, eu acho, que de vista que a gente está dentro de um sistema e o professor, muitas vezes, ele tem várias questões complicadas em relação ao exercício da docência dele em função de questões inclinadas às

políticas que o sistema adota. Então assim, hoje eu vejo o espaço escola um espaço que tem assumido muitas outras funções além da gente ensinar e às vezes deixa o ensinar como uma coisa secundária e valoriza muito o aspecto, vamos dizer assim, da avaliação, da preparação para determinadas avaliações, seja avaliação da educação básica, seja ENEM. Então o sistema, de uma certa forma, influencia de uma forma muito pontual o professor e às vezes também dificulta o professor nesse trabalho mais pontual de transmitir o conhecimento, de ter autonomia naquilo que ele vai trabalhar com o aluno. Eu acho que o exercício da docência hoje, professor, é algo que precisa ser muito repensado no sentido de focar mesmo naquilo que é foco, que é o ensino e a transmissão do conhecimento, em detrimento de outras questões que o sistema impõe o professor dentro do ambiente escolar.

**P: Enquanto uma formadora de professores, o que você acha que é necessário para exercer essa atividade de professor?**

R: Bom, eu acredito que uma formação inicial que tenha uma qualidade e que tenha foco. A gente vê muito, assim, curso de Pedagogia que às vezes cria, vamos dizer assim, uma matriz curricular com muitas disciplinas e acaba não conseguindo focar a formação do professor, do nosso acadêmico, de formação, para depois ele conseguir assumir atividade profissional. Dar um exemplo: em Arraias, a nossa matriz curricular, aplicação dela é para educação infantil, séries iniciais e ensino fundamental. E a gente sabe que existem outros cursos que tem outras possibilidades de formação. Então assim, quando a gente faz uma escolha por um tipo de habilitação, então articular a matriz, né? Conforme... naquele espaço, naquele nível de ensino, as características dos alunos, aquele nível de ensino para que o professor possa ter uma formação inicial que dê conta, vamos dizer assim, de ele assumir a responsabilidade de atuar naquele ambiente escolar, no caso nosso, na educação infantil e no ensino fundamental. Então, a formação básica tem que ser muito pontual e muito focada naquilo que a gente está formando, na habilitação que a gente propõe para o curso de pedagogia, entendeu? Agora, essa formação não pode ficar só nessa formação inicial, porque o exercício profissional exige do profissional uma formação continuada. Então, eu acho que esse processo de formação continuada já é uma coisa que vai ser escolha do professor, dependendo, vamos dizer assim, do local onde ele está trabalhando e das opções que ele vai ter. Então, por exemplo, um professor que está na educação infantil e você vê identificado com o trabalho na educação especial. Ele vai ter que buscar uma formação continuada nessa área para poder trabalhar, mais específica da área especial que ele vai escolher. Então, é bem complexo, o professor não vai nunca parar de estudar, né? E é importante, vamos dizer assim, que ele vincule depois na formação inicial essa formação continuada ao ambiente, à atividade profissional dele. Isso tem que ter uma

identificação e um acompanhamento mesmo para ele poder ser, vamos dizer assim, cada vez um professor que dê conta das demandas da escola que são muito complexas. Principalmente, a gente pensando hoje nessa educação, a gente trabalha pesquisa aqui dentro da universidade, da inclusão, de coisas, vamos dizer assim, que são do ambiente escolar e que nós sabemos, vamos dizer assim, que precisa de uma formação continuada para a gente poder dar conta de atuar nessas diferentes abordagens, diferentes modalidades, e formas de entender. Não é de entender educação, mas assim, de entender que hoje em dia é bem diferente, vamos dizer, saber de uma perspectiva da escola tradicional, onde a gente tinha um modelo, uma caixinha em que a gente acreditava que servia para todos os alunos. Hoje não, hoje a gente precisa entender que existe uma dinâmica, existem culturas diferentes no ambiente da escola, existem etnias diferentes no ambiente da escola, e o professor precisa estar atento e buscando conhecimento para lidar com essas diferenças. Essa questão vinculada à questão de gênero mesmo que é uma questão bem pontual, né? Então, como lidar com essas questões da escola, como entrar com essas questões da escola. Então, são coisas que às vezes a formação inicial pode oferecer algo básico, mas ele vai ter que buscar uma formação para lidar com essas questões dentro do ambiente da escola, dando exemplo.

**P: Certo. Bom, agora vou fazer algumas perguntas para você relacionadas à Psicologia. Como você acredita que a psicologia possa contribuir para a formação do pedagogo?**

R: Bom, eu sempre discuto com os meus alunos essa questão, assim, dos fundamentos. Então, nenhum tipo de conhecimento é isolado de outros. E eu vejo, por exemplo, a Educação, a Pedagogia como uma área que tem uma história, uma ligação muito próxima da Psicologia. Talvez se a gente for pensar, meio, talvez num primeiro momento numa influência, talvez não muito positiva, quando a gente trabalha a abordagem talvez mais excepcional da Psicologia, mas quando a gente pensa na abordagem mais crítica, essa parceria eu acho que se reforça porque eu acho que a gente estudando a Psicologia como fundamento, vamos dizer assim, que vai trabalhar os processos de desenvolvimento, aprendizagem do ser humano, características e tentando, vamos dizer assim, contextualizar esse processo de desenvolvimento e aprendizagem, a base material desse sujeito. Então, entender que o social, que o cultural, que o lugar de onde esse aluno vem, ele é essencial, ele é necessário para você compreender os processos de aprendizagem. Então, eu acho que isso já é algo muito importante da psicologia para a educação. Então, eu acho que é fazer... a gente ter um olhar que vincula o meu aluno a determinado contexto, que aquele contexto marca a experiência de vida e os processos de aprendizagem e desenvolvimento desse sujeito. Marca essa questão das diferenças e dá

importância que nós enquanto professores, no caso pedagogos, temos que dar para isso num contexto da educação... Então assim, superar essa visão que todo mundo aprende igual, de que as pessoas precisam ser tratadas iguais e começar a ter um olhar da diversidade, a multiculturalidade, para as questões que precisam ser favorecidas na escola para que todos os alunos tenham oportunidade de aprender. Então assim, essa seria talvez o foco maior da psicologia que é justamente essa, ajudar o professor a entender um pouco mais os processos de desenvolvimento e aprendizagem, contextualizar isso na realidade social, cultural e histórica do sujeito. Eu acho que daí já é o passo para todas as outras influências que a psicologia pode oferecer.

**P: A partir da sua fala eu já consigo perceber a sua perspectiva teórica. Mas eu quero ouvir de você qual é a perspectiva teórica que você tem mais afinidade e se você puder falar um pouquinho das contribuições dela para a educação.**

R: Na realidade eu... desde a minha formação inicial, eu sempre gostei muito... gostava muito do psicodrama, né? E foi, vamos dizer assim, uma coisa que eu levei, por exemplo, pra área clínica, que eu também gosto da área clínica e muito abordagem histórico-cultural, que começou com a perspectiva de Vigotski que era, vamos dizer assim, não é a única teoria que eu trago como a minha marca, na minha prática, mas seria talvez a principal. E até eu acho que por causa dessa marca, vamos dizer assim, que tem com a questão do marxismo, materialismo dialético histórico, essa questão de a gente poder entender a questão de como o entorno sócio-histórico-cultural influencia nos processos de desenvolvimento do sujeito. Então, eu acho que isso ajuda demais a gente ampliar nossa visão da educação e a possibilidade, vamos dizer assim, de intervenção, de adaptação, que é o que acabou das escolas mesmo hoje. Então, eu acho uma referência muito importante. E na realidade, assim, eu estudo essa abordagem desde a época da pós-graduação quando eu fiz o mestrado, eu busquei a referência, no doutorado também tentei, mas acabei mudando por uma outra área que eu também gosto muito. Mas eu posso dizer que a abordagem histórico-cultural, principalmente dos percursores, Vigotski, Leontiev e Luria, são uma referência muito importante. Eu tento agora estudá-los mais agora a segunda e terceira geração, algumas coisas que estão se produzindo aqui no Brasil também a partir dos estudos da Escola de Moscou. Mas com certeza para mim não tem uma teoria que consiga aportar o que eu acredito e a minha prática profissional tanto quanto a abordagem histórico-cultural não. Uma outra que eu gosto muito, que eu aprendi a gostar, que eu tinha meio que um receio quando eu fazia graduação, até porque onde eu estudei, vamos dizer assim, a cereja do bolo que era psicanálise. Então, assim, quando eu fiz a graduação eu não gostava muito de psicanálise, não. Mas de uns 10 anos pra cá eu tenho lido muito, estudei muito Lacan no doutorado e também eu

acho que é uma contribuição muito importante também, tanto para formação de professores quanto processo de escuta de professores, que eu acredito que é um momento que a gente está passando, pela própria situação, pela crise que a gente tem do profissional e da falta de educação, a gente tem muito processo de adoecimento de professor, muitas questões vinculadas à saúde mental do professor, e eu acredito que a psicanálise, principalmente a lacaniana, ela tem elementos muito importantes que podem ajudar a gente a minimizar, talvez, esses efeitos nocivos dessa pressão que a gente vive enquanto profissional.

**P: E Olga, nas suas disciplinas, quais os conteúdos que você privilegia relativos ao processo de aprendizagem? Você pode falar um pouquinho como você organiza a sua disciplina?**

R: As minhas duas disciplinas, eu normalmente trabalho... aquilo que é básico mesmo, as teorias básicas. Na realidade eu gosto muito, vamos dizer assim, de discutir num primeiro momento a diferença de uma Psicologia senso comum de uma Psicologia científica, da dificuldade, muitas vezes, de a gente manter, ter o status da Psicologia como ciência. Então, eu acho que esse é um ponto interessante, porque existem várias questões vinculadas a esse processo de cientificidade da Psicologia, pela situação de ser uma ciência humana, trabalha aspectos subjetivos, em um determinado momento sofreu algum problema em relação a isso, hoje está mais tranquilo. Mas mesmo assim existe uma diferenciação de uma pesquisa, um reconhecimento científico mais na perspectiva humana ou da perspectiva mais, vamos dizer assim, codificativa, qualitativa, que a gente tem essas questões, então, eu acho que é uma questão importante discutir isso com os alunos. Trabalhar as grandes abordagens teóricas que constituíram o estudo da psicologia, então vem Behaviorismo, Gestalt, eu trabalho isso e trabalho tentando mostrar para o aluno o que essas teorias podem trazer de contribuições para a gente entender a relação do homem com o mundo e também de que forma a gente usa conceitos dessas teorias dentro da educação. Então, sempre tento fazer essa aproximação. Então, assim, eu trabalho... o Behaviorismo, a Gestalt, trabalho a Psicanálise, trabalho Piaget, que eu acho que é importante, inclusive fazendo algumas críticas, e trabalho Vigotski. Então, esses seriam os cinco grandes. E Wallon também que eu trabalho, são seis que eu trabalho. E além de trabalhar essas abordagens teóricas tanto no aspecto teórico quanto no aspecto da interrelação delas com o processo de educação, eu gosto muito de trabalhar temas específicos da psicologia: então, por exemplo, motivação, só que eu gosto de sair do recorte de motivação empresarial e trabalhar bem na motivação, vamos pensar, Maslow, entender essa motivação fora dessa questão do empresarial, mas da perspectiva mais da psicologia mesmo e não de algo que você usa no ambiente de empresa. Gosto muito de trabalhar inteligência. Então, discutir a

questão da inteligência diferencial, da diferença dinâmica e fazer uma diferenciação, vamos dizer assim, o momento de onde surgiu esse conceito de inteligência a partir de escola, de QI e as inteligências hoje mais dinâmicas que a gente vai trabalhar, mais inteligência emocional, inteligência múltipla. Então, pega essas questões pontuais também, trabalhar questão da identidade, eu gosto também de trabalhar às vezes com filme, discussão, é um recurso que eu uso muito é filme com os alunos, gosto muito de trabalhar isso com eles. Então assim, vamos pegando algumas temáticas pra trabalhar a questão da escola e eu mesclo essa questão mais teórica com temas também vinculados à Psicologia, que eu acredito que sejam temas importantes a serem discutidos com professoras ou professores em formação. O aspecto meio que eu acho fundamental em trabalhar, a questão da sexualidade. Então, é uma temática também que eu trabalho muito com os meninos, com os alunos, a formação. E dependendo de uma turma ou outra a gente vai selecionando temas que são mais pertinentes e que a gente consegue discutir. Então, isso que é o foco do trabalho.

**P: Bom, eu vou te perguntar... fazer umas perguntas referentes à aprendizagem em específico. Então eu queria saber de você qual é a sua concepção de aprendizagem, como você poderia definir enquanto conceito.**

R: Bom, é um conceito complicado. Mas assim, para mim, essa questão da aprendizagem, do aprendizado, tem muito a ver com aquilo o que eu tenho e possibilidade, vamos dizer assim, de experimentar. Então, assim, a aprendizagem tem muito a ver com a minha ação sobre o mundo e de que forma que essa ação sobre o mundo me possibilita me apropriar, realizar algum tipo de conhecimento sobre ele. E aí ele pode ser, vamos dizer, num nível muito elementar, de pensar em uma criança, como num nível mais elaborado, eu poderia pensar num pesquisador que está fazendo mestrado, doutorado ou livre docência. Então, eu acho que a aprendizagem tem muito a ver com aquilo o que você experiencia, aquilo que te afeta de modo, vamos dizer assim, educativo no mundo e que acaba tornando... você se apropria dele, aí você toma ele como seu. Por que eu falo isso? Porque para mim a aprendizagem é uma coisa que é muito particular e muito singular, a visão, a leitura do mundo, as coisas que eu apreendo, que eu aproprio do mundo são muito prontas, muito particulares e ela depende da minha ação no mundo e do filtro que eu utilizo para captar e apropriar essas experiências. E como eu falei, pode ser de um nível elementar até um nível bem mais elaborado. Mas é isso, é aquilo o que eu consigo captar e me apropriar.

**P: Num nível mais elementar, como você mesmo utilizou o termo, para uma criança, o que você acha necessário para que ela tenha uma aprendizagem efetiva na escola?**

R: Bom, eu penso que respeitar, vamos dizer assim, talvez o nome respeitar é muito complicado. Considerar, né? Eu acho que a experiência de vida da criança é muito importante, entendeu? E um processo de mediação mesmo, que ele pode ser um processo de mediação numa turma, mas muitas vezes, tem que ser uma mediação mais individual. É... vamos pensar, eu trabalho na educação especial, eu acho que a educação especial consegue mostrar um pouco mais claramente isso. Quando a gente tem crianças com deficiência intelectual, por exemplo, todas elas têm o mesmo diagnóstico, mas a forma de aprender delas é diferente uma da outra e, às vezes, a gente tem que planejar e fazer atividades diferentes para pessoas que tem o mesmo diagnóstico, mas que tem perfis diferentes. Então, se a gente for pensar, por exemplo, numa criança que não tem deficiência, então, às vezes, a gente parte para aquele lugar comum que todo mundo vai aprender da mesma forma, mas não. A gente tem que ter um olhar de planejar e de organizar atividades que pensando mesmo a própria questão do Vigotski e do trabalho da zona de desenvolvimento proximal, que são elementos que eu acho que são muito importantes para os professores saberem, que ele precisa... o processo de aprendizagem da criança está muito vinculado à experiência de vida dela, não é isso? E de forma como você acessa a experiência, o conhecimento dela para elevar aquele nível de conhecimento. Então, eu acho que todo conhecimento é assim, você parte daquilo o que a pessoa tem e vai acrescentando, vai ampliando a possibilidade dela ter novas experiências, um conhecimento elementar, vamos dizer assim, tornar um conhecimento mais elaborado. Eu trabalhei, por exemplo, conhecimentos cotidianos e conhecimentos científicos. Então, essa relação que tem de você... para construir um conhecimento científico da criança você tem que entender e acessar aquilo o que ela tem de base, em termos de conhecimento cotidiano, senso comum para elevar. Então, é isso, não é o processo que aparentemente é fácil porque a gente já tem a escola, a gente já tem níveis de ensino, a gente já tem toda uma organização curricular que de uma maneira favorece esse processo, mas é uma coisa que tem que ter um manejo bem feito para que efetivamente ocorra. Eu não sei se é realidade de Tocantinópolis ou de lugares que você conhece escolas, mas a gente tem problemas seríssimos hoje de alunos que chegam no terceiro, no quarto ano e às vezes não sabe ler e escrever, não são alfabetizados, não tem as formações, não assimilou as operações básicas. E aí a gente começa a pensar, “o que está acontecendo nesse processo?”. Então, eu acho que tem a ver essa questão da crise que a gente vive na educação, com a pressão que o professor sofre de coisas que são necessárias para a escola fazer, mas que não é efetivamente aprendizagem; a questão de ter que empurrar o aluno sem saber, e fica de fora do que é fundamental que é fazer com que o aluno aprenda... e a gente sabe que o aluno tem condições de aprender, né? O que está acontecendo nessa aprendizagem? Então, falta, eu acho,



que esse olhar e esse foco no processo efetivo, vamos dizer assim, de ensino e aprendizagem, porque eu vejo isso como um elo, é isso, é ensino e aprendizagem. Mas o ensino talvez seja algo de manejo do professor e aprendizagem aquilo, vamos dizer assim, que aprende e consegue assimilar e se apropriar.

**P: Bom, e você considera que seus alunos consigam aprender os conhecimentos propostos por você, os conteúdos propostos por você de forma satisfatória?**

R: Bom, eu acredito que sim. Na realidade, eu acho que o tema, o fundamento de Psicologia dentro da área da Pedagogia, novamente, são fundamentos que são muito... aceitos de forma muito positiva pelos alunos. Tem disciplinas que os alunos gostam menos e tem disciplinas que eles gostam mais. Na minha experiência de mais de 20 anos como professora nessa área, eu vejo que existe uma identificação muito boa dos alunos em relação ao que a gente trabalha na Psicologia. Eu não sei avaliar como fica essa retenção para o futuro. Mas normalmente nas aulas, nas atividades, sempre eu tive muito bom aproveitamento, boa participação e os alunos normalmente são muito participativos. Então assim, eu acho que isso é uma coisa muito importante. Agora eu vejo também que além, que nós trabalhamos no início do curso, primeiro e segundo período, eu vejo outros professores ajudarem a gente articulando na didática, por exemplo, nas metodologias, no próprio estágio, tentando articular coisas que os alunos aprenderam lá na Psicologia com essas outras disciplinas. Então, eu acho que também isso favorece essa retenção, essa apropriação do aluno nos conteúdos da Psicologia sim.

**P: E queria que você falasse um pouquinho das suas principais estratégias didáticas para que os alunos consigam apreender o conteúdo?**

R: Bom, aula expositiva, seminário, debate, filmes, leitura de textos, resenha, visita a instituições. Hoje mesmo a gente foi visitar uma instituição na área da educação especial. Então, assim, é bem diversificado, eu gosto de fazer... gosto, por exemplo, às vezes, quando o texto é extenso, às vezes, dividir em grupo para fazer uma espécie de um debate. Então, dinâmicas. A gente estava esses dias trabalhando sobre a questão do brinquedo, e em questão da psicomotricidade, então, assim, a gente fez uma dinâmica de cada um fazer uma lembrança... uma brincadeira que curti quando era criança e aí propor para os colegas fazerem. A gente trabalhou, por exemplo, a psicanálise com as mudanças de fase. Então, a gente tentou trazer lembrança da infância, de histórias que a gente ouvia. Porque a psicanálise fala muito dos contos clássicos, né? Mas a gente tenta discutir isso dentro da perspectiva de uma outra literatura ou de história que são próximas também da cultura, então, a gente tem essa... da cultura na qual a gente está trabalhando. Então, eu tento dinamizar as aulas nesse sentido. Mas como eu falei, a aula expositiva e mesclar nessas outras atividades. Filme muito, dinâmicas também muito e

seminários também todas as disciplinas que eu trabalho, eu gosto muito de propor seminários para os alunos.

**P: Como você avalia eles nesse processo?**

R: Aí vai depender muito de turma. Então, assim, normalmente eu avalio na escrita. Então, quando eu coloco para fazer resenha, quando eu peço para fazer relatório de uma visita, no seminário, então, tem coisa... e na frequência. Tem coisas que são mais possíveis de você avaliar dando uma nota, né? E outras que você avalia de maneira mais geral. Mas eu quase não uso prova, por exemplo. E eu gosto muito, porque aqui nós temos o recorte das disciplinas serem assim, em algumas disciplinas, a gente recortava a parte teórica e a parte prática. Então, assim, tem também os projetos, vamos dizer assim, as atividades práticas que eu coloco. Então, na área de Psicologia da Aprendizagem que seria Psicologia da Educação II, eles têm um projeto de atividade prática que eles fazem fora da sala de aula, onde eles vão aplicar, por exemplo, prova de Piaget, vão aplicar prova do Quarto Excluído, que é do Luria, e de uma avaliação da leitura e escrita dos alunos que eles fazem fora, um projeto, um roteirozinho, como eles vão fazer o relatório, e no final da disciplina a gente faz uma socialização das atividades. Então, tem essa e também da Educação Especial. Também tem o projeto de atividades práticas que é vinculado à proposta matriz, que eles têm três opções de atividades, uma é uma pesquisa sobre um assunto da Educação Especial inclusiva, o outro é uma observação de uma escola que tem alunos, tem alunos do qual é da Educação Especial, e o outro que é uma entrevista com a família ou com a pessoa que tem uma deficiência. Então, assim, a gente ajuda nos projetos a organizar. Então, eles fazem isso fora e depois a gente socializa essas experiências. Então, tem esses projetos também de atividade prática que na realidade assim, já vem um recorte curricular, mas assim, a forma como a gente organiza é particular do professor, então, ele fez a opção de fazer tanto na Psicologia da Educação II e na Educação Especial esses projetos. E primeiro dia eles já pegam projeto, eles têm o semestre todinho para fazer, e no final do semestre eles socializam.

**P: Legal. Muito interessante. Bom, Olga, agora eu vou fazer algumas perguntas para você relacionadas ao não aprendizado. Com relação ao fracasso escolar de forma geral, quais os fatores que você considera que levam uma criança a não aprender os conteúdos escolares?**

R: Aí essa é uma pergunta muito complexa. Porque na realidade é... a gente estudar hoje a questão do fracasso escolar, eu sou de uma época quando a gente começou a trabalhar fracasso escolar, fracasso escolar estava muito, sempre voltado ao problema da criança e esse problema da criança estava muito vinculado com a leitura que a Psicologia fazia dessa criança. Então assim, eu acho que a gente já conseguiu superar isso. Então, a gente já sabe que o fracasso

escolar não está vinculado na questão da criança, mas eu acho que é vinculado na gestão da atividade do professor, da criança, da escola e do entorno escola, da criança. Vai envolver família, vai envolver a cultura. Então, assim, eu acho que sempre que a gente pensa numa criança que não tem... não está conseguindo aprender, a gente tem que trabalhar de uma forma muito mais complexa do que achar que é um problema específico da criança. Mesmo quando a gente fala de uma criança que tem uma deficiência, até isso também o entorno é muito importante para você entender como se configura a dificuldade ou se realmente é um fracasso escolar. Mas eu tenho uma leitura que eu faço que a escola hoje em dia tem assumido muitas outras funções secundárias, tá certo? E está deixando de lado uma função primordial que é o processo de ensino e aprendizagem mesmo, focar, vamos dizer assim, na criança, em atividades que possam fazer com que a criança acesse o conhecimento, que ela consiga, vamos dizer assim, evoluir em níveis de abstração, de realização com relação ao conhecimento. Então, assim, o professor, ele está assumindo outras funções... Vou dar um exemplo, eu fui numa reunião esses dias na escola e aí o gestor da escola falou assim, por exemplo, além de ensinar o que é o objetivo, o currículo da escola, não é que a escola tem que centrar só na matemática, no português, não é isso, mas ela está desfocando de aspectos importantes de aprender, ensinar esses conteúdos, e aí preocupa com projeto, contra, sei lá, o mosquito da dengue, contra isso e contra aquilo; um documento que você tem que preencher para entregar para a Secretaria ou para outro lugar, e a parte mesmo da atividade com o aluno onde você vai ensinar mesmo aquilo o que seria o foco primordial da educação, está ficando em segundo plano. Eu vejo isso. E eu vejo isso que não é uma responsabilidade do professor, eu acho que tem muito a ver da forma como o sistema tem gerido a educação, entendeu? E na realidade para mim, eu posso estar totalmente equivocada, mas assim, o sistema escolar hoje parece que ele é maquinado, parece que ele é organizado para que ele não funcione. Existe, vamos dizer assim, um objetivo para que a educação no Brasil não funcione de uma forma bem... não funcione bem, não dê conta de transmissão daquilo que é de conhecimento básico para o aluno, entendeu? Então assim, é muito complicado. E aí é muito amplo, é muito complexo. Não posso... eu acho que adaptar no aluno o que está no professor, mas em várias questões, e o próprio sistema mesmo de educação que está valorizando, importando com outras coisas, né? Então assim, vou diminuir a evasão, vou diminuir a situação de idade série, vou acabar com esses problemas estatísticos de educação, mas o aspecto qualitativo também fica em terceiro, quarto plano. Eu acho que é isso.

**P: Bom, diante de todas essas questões que são maiores do que talvez o que nós possamos fazer. Mas o professor ainda pode fazer algo. Então, qual você acha que deve**

**ser a postura do professor diante de uma criança que tem dificuldade de compreensão dos conteúdos escolares?**

R: Bom, a postura do professor que eu vejo tem a ver com a questão dessa perspectiva que eu acho que a Psicologia ajuda a gente a entender, de que em primeiro lugar... eu não sei se essa dinâmica do sistema que a gente vive ela dá muita condição para o professor estar atento e ter tempo, vamos dizer assim, para cuidar de casos específicos. Mas eu acho que a questão de adaptação do planejamento, de tentar oferecer um atendimento mais específico para o aluno em determinados conteúdos, determinados momentos do processo de ensino e aprendizagem dele, eu acho que isso é muito importante, é muito necessário. O professor ele tem que estar atento a essa questão que por mais que a gente tenha o sistema de ensino, por mais que a gente tenha o currículo, por mais que a gente tenha conteúdos programáticos a serem trabalhados, é importante que ele acompanhe de uma forma mais pontual o processo de apropriação, desenvolvimento desses conhecimentos no aluno e tente ir mediando de forma diferenciada. Porque como eu falei, a apropriação, o conhecimento, ele não é algo padrão igual para todos. E aí essa questão do professor perceber essas diferenças e tentar fazer algum tipo de adaptação é muito necessário, muito importante. E assim, uma coisa que seria importante também é valorizar a questão da autonomia do professor. O professor ter mais autonomia na escola. E mais tempo para assumir a função primária do professor que seria ensinar. Porque infelizmente eu conheço a realidade de escola, vamos dizer assim. Hoje o professor tem mil funções dentro da instituição. Ele não consegue trabalhar só num período ou dois períodos, uma grande parte ele tem que trabalhar três períodos para poder se manter em função de questões vinculadas ao sistema, e como é que ele vai dar conta de fazer um trabalho de qualidade nessas condições tão insalubres e complicadas que o professor vive? E a gente tem que pensar nisso também. Fugindo do assunto, por exemplo, aqui na universidade mesmo, eu acho umas coisas absurdas, por exemplo, a gente participar de comissão que tem a ver com o direito. Então, assim, tem um processo administrativo que o professor não tem conhecimento nenhum e vai ter que assumir uma função de uma coisa que ele não tem know-how, não tem conhecimento nenhum. Vou dar um exemplo, acontece com a gente aqui e a gente acaba tendo que assumir, porque acaba vinculando esse tipo de trabalho a nossa função e a gente não tem formação para aquilo. Eu acho que a escola também tem essas ingerências, essas questões que tira o professor totalmente do foco do trabalho dele.

**P: Bom, Olga, voltando ao assunto, nos casos de fracasso escolar, como você acha que a psicologia pode contribuir nesses casos de fracasso escolar? Os casos em que a criança não consegue aprender. Qual é a contribuição da psicologia?**

R: Eu penso que a Psicologia... eu acho que não vai fugir muito do que eu falei, ela pode contribuir no sentido, vamos dizer assim, da gente poder ter elementos dentro da Psicologia que ajudam a gente talvez a fazer uma leitura, uma interpretação do motivo pelo qual a criança não aprende e aí quando eu falo da criança não aprende, não é focar só na questão da criança, porque aí esses problemas podem estar vinculados a sala de aula, professor, contexto familiar, contexto social. Então, eu acho que ampliar essa discussão, mas eu acho que a psicologia pode ajudar a gente a fazer essa leitura do motivo pelo qual a criança não aprende e tentar, vamos dizer assim, através do que a gente também estuda minimizar os efeitos dessa não aprendizagem. Então fazer o trabalho com a criança, com a escola, com a família. Então assim, eu vejo muito bons olhos essa possibilidade que a gente não tem prática, não tem efetivo, mas tem uma discussão de a gente ter psicólogos escolares trabalhando na educação, trabalhando nas escolas, de a gente ter o profissional do serviço social trabalhando nas escolas. Eu acredito que a partir do momento que você vai incluindo esses profissionais, você vai retirando do professor atividades que não estão específicas da atividade dele. Então por exemplo, o professor passa uma atividade que é dele e os outros profissionais, por exemplo, um psicólogo, um fonoaudiólogo ou assistente social, o fisioterapeuta ele pode assumir as funções que são específicas da formação dele e tem um processo de possibilidade de parceria de trabalho conjunto com a educação, entendeu? Porque eu acredito assim, que tem que fazer uma rede, não tem como o professor, vamos dizer assim, acreditar que o professor que consegue assumir todo esse papel, ou que o psicólogo sozinho vai resolver o problema do fracasso escolar do aluno. Então eu acredito muito nessa perspectiva de uma equipe multiprofissional que possa ajudar nessa perspectiva do fracasso escolar e vejo o trabalho do psicólogo como algo fundamental nesse ambiente.

**P: E no seu caso, no caso... você enquanto docente, como você enfrenta essas situações em que seus alunos não conseguem aprender os conteúdos propostos? Quando você percebe que isso está acontecendo, como você enfrenta?**

R: Dentro da universidade eu vou dizer para você assim que existem diferenças. Mas é muito complicado você falar que ele tem essa dificuldade. Às vezes o aluno que tem... eu vejo dificuldade, às vezes, numa leitura de uma interpretação, de uma escrita, de coisas que a gente precisa trabalhar e acessar os conteúdos, participar das aulas, internalizar, são coisas que normalmente é muito tranquilo. Mas a parte talvez de, principalmente, eu acho que de escrita, de produção, escrita que é uma coisa mais técnica, às vezes, a gente tem... eu acho que eu vejo muito mais essa dificuldade nos alunos do que no sentido de você perceber que eles estão acessando o conhecimento, que eles estão entendendo, que eles estão conseguindo utilizar esse conhecimento naquilo o que você propõe como prática. Então, eu vejo mais nesse sentido.

Então, a gente quer muito trabalhar essa questão da leitura que é uma coisa que aluno tem, não sei, lá quando você trabalha, essa questão da leitura do aluno é muito complicado. É muito difícil você chegar em sala de aula, você ter poder... para mim 50% dos alunos que tenha lido o conteúdo para discutir, para dialogar com a gente. Então, eu trabalho assim, tentando... às vezes, quando eu vejo que eles não conseguiram fazer leitura, então fazer a leitura que dá um tempinho para eles fazerem a leitura, para a gente poder fazer a discussão, propor muito material para eles escreverem, não tem essa questão de ler. Tem muito de português, mas eu vou marcando e corrigindo porque eu acho que é isso o que eu posso fazer. Mas aluno com dificuldade mesmo que não aprende, pelo menos eu nunca tive dentro da minha experiência profissional de 20 anos eu nunca tive. Mas tem aqueles que a gente tem que ter um acompanhamento mais próximo, e leitura, interpretação e produção de texto eu acho que é algo que todo professor precisa focar muito dentro da universidade, porque é o que a gente precisa, né?

**P: É isso, Olga. Queria te agradecer.**

Entrevista realizada no dia 27/03/2019. Local: USP, Campus de São Paulo.

Professor entrevistado: Jaime.

Tempo de gravação: 40 minutos

## INÍCIO DA TRANSCRIÇÃO

**P: Bom, conforme já conversamos e bem como está escrito no termo de consentimento livre esclarecido que o senhor assinou, a finalidade desse estudo é realizar uma investigação sobre os sentidos atribuídos pelos acadêmicos de pedagogia da Universidade Federal do Tocantins e da USP, aos conceitos de aprendizagem e de suas dificuldades. Considerando o objetivo exposto, vou te fazer algumas perguntas relacionadas ao processo de aprendizagem que abrangem a educação, a psicologia, a aprendizagem e a não aprendizagem. O senhor pode demorar o tempo que quiser para responder. Tá?**

R: Está bem.

**P: A primeira pergunta, ela é abrangente. O que é a educação para você?**

R: Então, eu acho que eu demorei muitos anos... muitos, muitos anos para só recentemente ter uma clareza, assim, quase mínima do que eu entendo que é o acontecimento da educação. Eu acho que assim, fundamentalmente a educação é, queiramos, quer não, ela tem a ver com o entrechoque, com a experiência do entrechoque entre gerações. E o que me parece é que a educação, de fato, então, ela tem esse solo, digamos, esse solo básico. E eu diria, mais especificamente, porque eu acredito que a educação tem como seu continente esse entrechoque narrativo entre diferentes gerações. Vou explicar mais um pouco sobre isso. E aí eu entendo esse entrechoque como uma coisa tensa, você entendeu? Então o clarão, a faísca deste encontrão, se poderia dizer, onde se esbarra. Porque eu não acho que isso é uma coisa natural, não acho que é uma coisa desejada, não acho que necessariamente é uma coisa boa. É algo que é nossa obrigação ética como mais velhos em relação aos mais novos, apresentar um mundo para eles, um mundo que já não é mais esse. Nós falamos sempre atrasados, digamos assim. Ou se você quiser a gente começa sempre em delay, eles têm um delay nosso em relação ao tempo. Então eu entendo que esse resíduo, o efeito desse entrechoque, entre modos de compreensão do

mundo, modos de explicação, narrativas mesmo do mundo, esse choque entre narrativas já constituídas de uma maneira ou de outra, os professores são porta-vozes delas, e essas narrativas, outras que circulam no mundo, muitas vezes acabam da indústria cultural e da forma com que os alunos incorporam. E esse entrelaço entre esses dois modos de se orientar no mundo, se orientar mediante os apelos, os chamados, as ofertas culturais do mundo, o resíduo, esse choque do efeito disso, é o que a gente poderia chamar do ato educativo. Veja que com isso eu estou excluindo toda a intencionalidade do ato educativo. A educação não será aquilo o que nós mais velhos queremos que ela seja, ela vai ser um efeito desse... vamos dizer assim, dessa hibridização, dessa miscigenação entre essas duas narrativas do mundo. Veja que é uma definição nada poética, não tem a ver com isso. É uma definição rigorosamente filosófica que eu tenho, que ela englobaria, digamos assim, várias tendências, escolas, leituras, autores. Por isso que eu te disse que eu demorei muito para entender essa fórmula razoavelmente simples, a complexidade dessa experiência. É uma experiência. Uma experiência que intuitivamente a gente faz sempre com os mais novos, mas que nos últimos 300 anos se sistematizou sobre uma forma escolar. Mas que não se reduz a ela. Nem antes e nem depois da experiência escolar de fato.

**P: E falando nessa sistematização, qual que o senhor acha que é a finalidade da educação de nível superior?**

R: Olha, para te falar a verdade, eu posso dizer do que eu imagino como deveria ser, mas eu prefiro dizer do que eu tenho testemunhado no tempo. Porque aquela ideia de uma universidade sólida, que tratava autores com densidade, isso já acabou. A universidade ela vem cada vez mais se medianizando, vamos dizer assim, para usar uma ideia associada, por exemplo, ao ensino médio. A universidade é uma espécie de extensão do ensino médio, me parece, no sentido da oferta de determinados saberes muito frágeis, muito básicos, muito mínimos eu diria. E isso é um efeito das pedagogias contemporâneas, que por sua vez, bebem muito na fonte do discurso em si. Então eu penso, o meu trabalho em particular, é o de menos organizar, construir saberes e mais desconstruí-los, porque eu entendo que, por exemplo, eu sou preocupado com a questão do discurso psicológico e seus efeitos sobre a educação, são efeitos paradoxais. Eu entendo que a gente já vive em uma cultura muito psicologizada e que é preciso problematizar isso. Então eu estou tentando levar a cabo esses anos todos, já há mais de 3 décadas, muito menos no início. No início era muito mais colado a essa ideia de ser uma espécie de porta-voz dos autores, porta voz, como se fosse uma espécie de manual vivo. O professor como um manual vivo das escolas psicológicas, e aí até, sei lá, uns 15 anos atrás, por exemplo, eu



trabalhava com a setorização dos discursos psi na educação. Esses que a educação escolheu, porque poderiam ter sido muitos... outros tipos de apropriações no discurso psicológico no interior do campo pedagógico, mas sobretudo, historicamente, isso a gente precisa voltar ao escolanovismo, década afora, foram os campos do desenvolvimento da aprendizagem que venceram, digamos assim, essa batalha discursiva, porque a gente poderia ter sido outra coisa. E mais recentemente a psicanálise. Então... mas poderiam ter sido outras coisas. O diálogo da educação com a psicologia poderia passar pela psicologia social, pela psicologia institucional. Há muitos outros campos possíveis, mas foram esses campos que foram se cristalizando. Então eu dizia: teve um determinado momento da minha vida que eu entendia que minha tarefa era ser porta-voz dessa espécie de manual psi. Então falava de Piaget, de Vigotski, aí falava... antes até falava um pouco do Skinner, Rogers, eu já fiz toda essa peregrinação. E muito sobre psicanálise também, aí nas correntes no interior da psicanálise, desde o freudismo até o lacanismo, passando pela Melaine Klein, quer dizer, esses também, essas seleções no interior do discurso psicanalítico que interessam a educação, que são mais aquelas ligadas à questão da criança, desenvolvimento do profano. Hoje eu não penso mais assim. É por isso que isso faz coro um pouco com aquela resposta que eu te dei sobre o que eu entendo que seja a educação. Hoje minha visão é muito mais híbrida do que a de um psicólogo stricto sensu. Ela é muito mais híbrida porque ela conversa infinitamente mais do que conversava no início com as outras ciências da educação. Fundamentalmente a sociologia, a história e sobretudo a filosofia também.

**P: Certo. Aí a gente já entra para um novo tema, que eu vou te perguntar sobre a Psicologia. Como você acredita que a Psicologia possa contribuir para a formação do pedagogo?**

R: Então, eu acho que a Psicologia precisa dar e tirar. Precisa oferecer... Eu acho que a Psicologia é um conjunto dos discursos que foram constituindo o ideal de Educação que a gente tem. Essa associação já dura praticamente um século, foi a partir do escolanovismo que a ideia do aluno, o protagonismo, os processos psicológicos entraram em cena. No nosso caso, no caso brasileiro e consoante aos processos também não exclusivos no Brasil, falar de qual a Psicologia interessa a você? Primeiro é isso, são muitas psicologias. A Psicologia é um campo constituído de diáspora, ele é diáspora discursivo. Não é possível de falar “a Psicologia”. Você está falando o quê quando se diz isso? Então nesse caso, como eu dizia, as psicologias que interessam para a educação, elas precisam ser difundidas e ao mesmo tempo criticadas. Por isso que eu dizia: é preciso dar e tirar. Por quê? Muitas vezes a sensação que eu tenho é de que o discurso psi em

2019 ele é praticamente idêntico ao de 1930, que é um pouco essa ideia de que as crianças tenham processos psíquicos que singularizam a relação dos conhecimentos, que é preciso respeitar... uma espécie de tapismo na constituição. Todo esse tipo de coisa para mim me parece anacrônico, mas efetivo, porque é isso o que circula. Você entendeu? É anacrônico, mas é legítimo, porque está aí, está circulando, as pessoas reproduzem isso, elas acreditam fielmente nisso. Então é preciso oferecer e ao mesmo tempo tirar logo em seguida, porque eu acho que a gente precisa fazer uma crítica severa a essa noção de sujeito que preside o discurso psi, de uma maneira ou de outra, você entendeu?

**P: Entendi.**

R: Ele é um sujeito, inclusive, matizado por uma certa ideia de desenvolvimento de um lado e por outro com uma dissimulação quase sempre clínica. Tem assim... a psicologia precisa perder essa vontade de clinicar que ela tem. E ela tem também na educação essa vontade de diagnosticar, você entendeu? Desvios, problemas e coisas dessa natureza. Eu sou hoje completamente avesso a esse tipo de ideia.

**P: Aham. Com qual perspectiva teórica da psicologia que você trabalha, que você tem mais afinidade?**

R: Então, como eu te dizia, com o tempo, nesse tempo todo vivido, eu fui sofrendo abusos, digamos assim, eu fui sofrendo transformações severas. Então, eu acho que não tem muito jeito. Você começa no caminho dos desenvolvimentismos, porque eles são, muitas vezes, quase que uma maneira científica, é assim que acontece. Depois você é maculado, digamos assim, abusado, digamos assim, nas suas crenças pela discursividade histórica e particular, vejamos: eu sou dos anos 80, isso estava bombando no país, o discurso marxista, que vão ter aí expressão em vários estudos, Maria Helena Patto e etc. Mas de novo eu fui maculado também por isso. Então, você vai como se hibridizando, a coisa vai ficando muito complexa, vai ficando problemática porque é muito conflitante, vamos dizer assim, essas visões de mundo. Porque você tem de um lado uma visão mais científica de homem, digamos assim, mais prescritiva. De outro você tem uma visão hipercrítica de homem, mas também é uma visão, no final das contas, também prescritiva de um tipo de homem. Aí isso tudo foi me empurrando, digamos assim, voluntariamente e hoje eu agradeço, a uma conversa muito próxima do Michel Foucault. A rigor, a rigor do Michel Foucault, ele é rigorosamente um psicólogo também. O problema é que o Foucault não é nem filósofo, nem historiador, nem sociólogo, ele não é nada disso. O

problema dele era a questão disciplinar, mas o Foucault, fundamentalmente, tem formação em Psicologia. E o grande problema do Foucault, o tempo inteiro, foi da constituição dos processos de subjetivação. Então, isso foi me trazendo, foi me maculando de uma tal maneira – você viu que eu chamei de abuso. Foi uma espécie de *bullying* teórico que foi me impingindo no meio do caminho, e cheguei aqui nesse momento. Um pouco da minha trajetória de escolhas pessoais, Juliana, é também um pouco da história do campo, porque eu também estudei... Por exemplo, eu acho que hoje quase ninguém mais estuda Rogers, por exemplo, você entendeu? Ou Skinner, ou debate Roger e Skinner, Maslow, o Erik Erickson. Estou dizendo aquelas coisas das etapas da vida, das crises. É bonito aquilo até, achava legal, achava bacana. Só que eu acho que aquilo lá está no interior de um tempo... O problema é o seguinte: as teorias psicológicas, elas imaginam estar fora dos regimes de verdade que elas dizem dissecar. Elas produzem aquilo o que elas dizem revelar. Você entendeu? Então tem um problema que eu só fui compreender isso, e tento até hoje, continuo estudando semanalmente para entender o problema do sujeito. Que formulação é essa, que invenção é essa histórica? e que aí eu fui ter como parceria nessa aventura do pensamento a companhia indispensável, incrível, deste teórico que não é bolinho, entendeu? Porque ele vai pôr a pique, ele vai colocar em questão todas essas teorias pseudo científicas, pseudo descritivas. Quer dizer, isso... as teorias psicológicas são problematicíssimas. Tanto que muitas vezes elas se colocam até fora das humanidades, digamos assim, elas flertam muito com o campo biológico e tal, porque elas operam com um objeto já dado, que é esse tal de indivíduo, estrutura cognitiva, e daí para fora. Então nesse sentido eu acho que a discussão vigotskiana é interessante, porque ela começa a rachar, digamos assim, esse determinismo individual, filogenético e coisas dessa natureza. Isso tudo são palavras, são ideias que estavam no interior do tempo sendo regidas por determinados regimes de verdade. Então o problema não é que você está falando bobagem, o problema é entender o que é que a gente quer dizer quando a gente diz, quando a gente usa esses descritores objetivos, supostamente objetivos que a gente usa no interior dessas tradições narrativas da psicologia. É um problema, não é filha? você vê que eu estou apresentando um problema aqui sério, problema sério. Porque os manuais de psicologia que são reproduzidos, muitas vezes literalmente no interior dos cursos de formação, eles são papagaios de pirata, ficam reproduzindo autores como se a gente pudesse entender a realidade movente do mundo com uma lente parada, você entendeu? Eu acho que o Piaget, Vigotski, Wallon, até o Freud, seja lá o que for esses autores que foram, eles são ótimas, excelentes fotografias do seu próprio tempo, e que eles deveriam, então, encorajar a gente a pensar por nós mesmos sobre problemas que eles não pensaram, inclusive Foucault. Foucault já morreu em 1984, quer dizer, uma vida. Então o que esses autores

oferecem para a gente são algumas ferramentas muito precárias que a gente tem que se ver com problemas que não são aqueles que estavam lá. O Vigotski estava falando no interior da discussão da Revolução Russa, pelo amor de Deus. Ele não pode simplesmente ser transferido para cá como um crivo interpretativo da realidade, você entendeu? Então o que sobra do Vigotski? Quase nada, uma ideia geral que ele propõe, que a gente está crivado por duas forças, se eu entendi a questão vigotskiana, da cultura e da vida.

**P: Certo, professor. E quais conteúdos que você privilegia nas suas disciplinas relativas ao processo de aprendizagem, assim? Você pode falar um pouquinho como você organiza suas disciplinas?**

R: Então, eu... você sabe que a aprendizagem é um problema, é um quiproquó no interior do próprio discurso psicológico, né? A ideia da aprendizagem está muito associada a uma tradição narrativa mais de ordem mecanicista, né? Derivada lá do Skinner e do próprio... Isso acabou sendo suplantada a ideia da aprendizagem pela de desenvolvimento. Eu acho que a ideia da aprendizagem ela acaba sendo, ela tá subsumida, vamos dizer assim, ela está... ela foi subsumida mesmo, para usar um termo que vocês gostam, ou o que os piagetianos gostam. Então, eu vou te dizer uma coisa séria: eu abandonei essa conversa no meio do caminho. Não que ela não seja relevante, mas ela passou a ser um *leitmotif* muito prático da minha relação com os alunos. Ela é menos da ordem teórica e mais da ordem da experiência. Então se trata para mim menos de falar sobre a aprendizagem básica e desenvolvimento, e mais experimentar formas felizes de aprender, experiências mesmo. Experiências que eu levo a cabo, em que eu vou mobilizando um conjunto de elementos que passam pela literatura, pelo cinema, por um teatro, e mil e outras ofertas culturais para criar uma espécie de canto comum da experiência na sala de aula. Então não dá para a gente falar sobre, você entendeu? Você precisa fazer aquilo circular no interior da relação com seus alunos. Então eu nunca estive tão preocupado com essa questão, que é: como é que eu posso criar esse embate narrativo, de fato, verdadeiro, honesto e efetivo lá? Porque para mim o efeito desse embate narrativo tem a ver com o que o outro aprende. E ele aprende. Mas eu não trato disso do ponto de vista abstrato. Então são outras questões que estão lá postas no modo como eu estou compreendendo, que tem a ver fundamentalmente com algumas ideias foucaultianas básicas – o que é poder, saber, o que são as instituições, o que são os jogos de verdade, o que é biopolítica. Então eu trabalho com alguns conceitos foucaultianos para desencadear o problema do lugar ético do professor, o que é – eu estou trabalhando com a formação de professores, sempre, né? O problema para mim fundamental é a ética do professor, porque eu acho que a ética do professor é um tema da

psicologia, o que tem a ver com a relação de si consigo mesmo. Não é ético que é a reflexão sobre a moral que eu estou falando, está bem? Como se fosse sociedade da moral, o que professor tem que fazer para. Não, para mim é o enfrentamento, sabe, poderia ser resumido numa ideia que me pareceu muito bonita, que é isso. Quando eu me disponho a me colocar na frente de 30, 40, 60 jovens ou crianças, seja o que for, eu estou representando o mundo velho. Eu sou velho lá. E aqui tem uma ideia de envelhecimento ruim. Então a pergunta que eu acho que é essa: o que leva no coração, quem... é isso mesmo. O que leva no coração alguém que se dispõe a enfrentar esse palco, esse palco do mundo? O palco do mundo. Que a gente fala do mundo, do mundo constituído. O que se passa com esse sujeito, o que ele quer, o que está em jogo nessa eleição, nesse jogo? Você entendeu? Esse jogo narrativo. Então a minha questão fundamental é essa: interpelar o professor e não ensinar o professor a interpelar o aluno. Eu não acho. Mesmo porque, tem uma questão que é fundamental, Juliana. O que a gente ensina do ponto de vista da Psicologia com a intenção de criar professores mais plásticos, mais abertos, que consigam ver o outro na sua integralidade, vira acusação de defeito psicológico. A imensa maioria. Essa é uma questão e isso atende pelo nome de psicologização do cotidiano escolar. Então os professores de psicologia não podem se furtar a tomar o problema da psicologização. E não como um mau uso das teorias, mas como talvez uma fragilidade das próprias teorias, porque elas se oferecem a esse uso, que é estigmatizador do outro. Então o que eu falei, o meu problema fundamental era esse. Eu ensinei psicologia da maneira mais clássica do mundo, mas eu via que aquilo reverberava nos meus alunos como uma forma de exclusão, você entendeu? Velada, muitas vezes desvelada, aberta, desbragada, de outra forma. Então a gente ensinava que tinha etapas do desenvolvimento, os alunos, professores, a prática pedagógica devia traduzir isso como “ele tem trauma”, falta coisas do desenvolvimento dele, ficou faltando, ele tem déficit cognitivo e coisas dessa natureza. Bom, nós dissemos uma coisa que possibilitou essa interpretação, por isso que minha questão fundamental não é entender por que as pessoas usam mal a psicologia no campo educacional, mas por que nós selecionamos mal o que a gente oferece, por isso que a faculdade de educação resolveu implodir com esse formato. Nós temos aqui, temos vygotiskianos, temos piagetianos, mas é fundamental que eles estejam dizendo de um lugar teórico só, que não é o lugar. Porque se você analisar os programas da psicologia da educação, os programas... (...) Os programas da psicologia da educação, eu aposto o meu salário com você, 6 meses, se os programas de psicologia da educação no país como um todo não reproduzem um esquema... que no meu entendimento é inerte, sobretudo é falar sobre Piaget, Vigotski e Wallon, e os problemas concretos da escola, e, inclusive, várias das minhas

produções aparecem... em indisciplina, fracasso escolar, diferença do preconceito, toda essa coisa que eu ajudei a produzir, inclusive. Você imagina, eu ajudei a produzir?

**P: Sim. Certo, professor.**

R: Eu estou te dando um baile, não é, filha?

**P: Não, assim, na verdade o senhor já respondeu várias perguntas que eu ia fazer.**

R: Mas não é maravilhoso isso? Que o roteiro da gente não presta para nada? É uma conversa.

**P: É um guia, vai sendo estruturada, então está sendo muito bom. Bom, você avalia o aprendizado dos seus alunos? De que forma você avalia, como você considera isso?**

R: Então, você sabe que eu acho que a educação, ela é uma esponja que pega tudo o que está acontecendo na sociedade e reproduz aquilo de uma maneira simplificada, está bem? Então, por exemplo, tudo aquilo que é da ordem neoliberal, que é do mercado, das relações políticas, de um modo de organização, a educação reproduz no interior dela sua moda, mas nós inventamos uma coisa que a gente exportou para as outras instituições o tempo inteiro, que foi a ideia de avaliação. De fato, isso é um problema terrível isso, tá? Bom, a rigor penso que meus alunos têm que fazer um estágio no final, um micro estágio no final de cada disciplina que eles fazem em duplas e tal, que eles vão conversar com um aluno da escola privada e outro da escola pública, que eles vão entender quem é aquela pessoa, como é que ele avalia. Então, a tarefa do meu aluno é eles entenderem como é que eles avaliam, como é que os entrevistados deles avaliam a experiência que eles tiveram. E a minha tarefa é avaliar como os meus alunos avaliam o modo como seus depoentes avaliaram. Você entendeu? Então, eu não estou avaliando saberes, eu não estou avaliando aquisição dos saberes. Nada disso, isso não me interessa. Não mais depois de velho, sou professor que sabe o que está fazendo. Eu não dou provinha, tem isso, mas eu não tenho mais tempo de vida para fazer esse tipo de coisa. Eles fazem um trabalho sempre original, a moda deles, que eles precisam se defrontar com... Eles fazem entrevista, transcrição e análise do material coletado à luz das ideias do curso. Então, essa é uma maneira também de eles articularem os textos do curso, daí para fora. Então, é uma forma que me pareceu com o tempo interessante para que eles pudessem ter acesso... pudessem lembrar como eles eram como alunos, porque eles já esqueceram, você entendeu? E o que os alunos avaliam o que foi bom, o que não foi bom, o que é um bom professor para eles, quais eram as expectativas deles em

relação a escola. Isso já com um sujeito que terminou a escolaridade, tá? Com 18 anos. Eles têm um pouco mais do que isso. Então eles vão pensar a partir da experiência desses entrevistados. E eu dou uma olhada mínima, se eles conseguiram fazer essa articulação entre as falas, o que esse material, as falas teóricas do curso e as falas empíricas, se eles conseguiram fazer essa junção. Eu me esforço profundamente para não reprovar ninguém, também eu acho que as pessoas podem ter experiências diferentes que está tudo bem também. Não tem a experiência ideal e nem a experiência mínima. O mínimo é um jogo, eles têm que apresentar 20 páginas, a transcrição da entrevista, eles precisam fazer uma espécie de relatório de um encontro com esses que vão ser futuros alunos deles.

**P: Legal. Bom, você falou um pouquinho da questão do não aprendido. Mas retornando a esse tema. Com relação a fracasso escolar, de forma geral, quais fatores que você considera que leva uma criança a não aprender os conteúdos escolares?**

R: Primeiro, eu não acho que exista essa abstração chamada “não aprendizagem”, as crianças aprendem e elas aprendem sempre assim... planta aprende, bicho aprende, então, homem também aprende, está bem? Já de largada isso... é que ele não aprendeu aquilo o que era esperado dele, não é? Então, olha... eu já vou te dizer uma coisa. Eu acho que a gente pede tão pouco das crianças, que eles acabam desistindo por fraqueza; solicita tão pouco... Nós fomos minimalizando a relação com eles. Isso a gente deve muito ao construtivismo também, entendeu? A demonização do difícil. O difícil é aquilo o que eu desconheço. Eu acho que o difícil, aquilo o que eu desconheço, me atrai, a mim me atrai, eu quero ir atrás disso. E eu não acho que a sala de aula é uma caixa de ressonância do que as pessoas já sabem. E eu acho que um professor tem como tarefa fundamental implantar uma espécie de angústia nos seus alunos, angústia. Não saber, sob a forma de problema, problema. E sempre problematizar aquela narrativa dos alunos. Os alunos têm uma narrativa matemática, eles têm uma narrativa científica sobre as coisas. Ele sabe que ele não pode botar o dedo na coisa, porque dá choque, ele não sabe por que aquilo tem choque, o que é. Entendeu? Então o problema fundamental nosso é problematizar saberes (pro-ble-ma-ti-zar sa-be-res), e isso traz angústia, isso traz... A gente ensina a ciência pros alunos. “Espera um pouco que o que você sabe ainda não é o bastante”. E a minha tarefa fundamental, então, é a preferida desses saberes, porque os alunos gostam. Tudo o que eles sabem está bom para o seu tempo, mas nós que estamos de fora, a gente sabe que aquilo ainda não está bom, que pode ser outra coisa. Então a mim me parece que o meu trabalho, antes de mais nada, é ser um obstaculizador daqueles saberes, colocar problemas, limites, e fazer o outro... dispensar saberes, e o dispensar eu acho ótimo, porque tem as duas acepções. O

dispensar de abrir mão, eu gosto um pouco de uma espécie de pedagogia do conflito sempre. E isso, muitas vezes, também na relação comigo, como professor. O professor não tem que ser bonzinho, o professor tem que ser severo. Lugar de autoridade clássica em sala de aula, não vejo problema nenhum... Veja que eu sou um dos autores que mais fala sobre a questão de indisciplina, disciplina, daí para fora. Para mim hoje... eu sou um professor regradíssimo, tem que respeitar hora, etc., não me chama de qualquer nome, não fala qualquer coisa qualquer hora, a sala de aula não é lugar opinativo, ela é um laboratório de existência da gente. E minha existência eu constituo a diferença de mim para comigo mesmo. Essa diferença desse mundo que me atravessa. Por isso que eu desenvolvo entrechoque entre narrativas, a narrativa do professor não pode vir a reboque ou ser refém das narrativas dos alunos tal como as pedagogias contemporâneas como um todo acabam pregando. Mas essa hegemonia dos saberes constituídos já. A minha tarefa é guerrear com esses saberes constituídos, todos eles, de ponta a ponta. Você entendeu? Eu acho que é isso. Então, você vê, não cabe mais essa lenga-lenga psi na minha vida. Lenga-lenga. Você entendeu? O encontro de Psicologia e Educação, que atinge o seu apogeu nessa discursividade toda do construtivismo para mim é catastrófica. Eu te convido a ler um texto meu, que se chama – procura na internet –, que saiu, está na Educação temática digital, que chama, “Defender a escola das pedagogias contemporâneas”. Porque a experiência escolar independente das pedagogias, a experiência escolar é sempre inquietante, ela é linda. Esse aspecto da socialização das crianças, o que acontece. O problema nosso nas escolas não é a escola, a escola em si é um lugar razoavelmente protegido, socialmente, culturalmente. O problema nosso não é a escola, o problema nosso é sala de aula, como a sala de aula, o lugar onde entra o professor como uma autoridade narrativa, como isso é levado a cabo. A gente tem medo das crianças, tem medo das famílias, tem medo de tudo, entendeu? A coragem discursiva de um professor, o domínio dele sobre aquilo o que ele está falando. Isso amansa a manada, filha. Um bom professor amansa uma manada, uma manada. Ou pelo menos avançava, hoje eu nem sei mais se isso é possível... É autoridade narrativa que eu estou te falando, que ele sabe o que está fazendo lá. Sabe com clareza absoluta o que ele está fazendo lá...

**P: Bom, eu acho que você me respondeu de forma geral os pontos, os tópicos que eu queria saber. Eu queria te agradecer.**

R: Imagina.



**APÊNDICE H – Tabelas de categorias – Educação e Trabalho Educativo – alunos(as)**

<b>EDUCAÇÃO COMO TRANSFORMAÇÃO DE SI E/OU DO MUNDO, CRITICIDADE, PARTICIPAÇÃO</b>	
<b>Mário (UFT)</b>	<b>Fabíola (UFT)</b>
[...] a educação escolar é que seja garantir aos indivíduos acesso ao conhecimento historicamente produzido, e que ele entenda que a sociedade, já que na forma da educação escolar, ela trata esse sujeito para ingressar na sociedade, que ele consiga entender minimamente como funciona a dinâmica da sociedade, entender que ela não é de forma mecânica, e saber, conseguir enxergar de uma forma que seja um sujeito ativo, participativo.	[...] eu penso que além de instruir, de ensinar, eu acho que a educação escolar tem como objetivo passar os conhecimentos, além de passar os conhecimentos criados pela humanidade, ela tem a capacidade de fazer com que o aluno olhe a realidade que está posta e consiga transformá-la também. [...] eu penso que o papel do professor não é só instruir o aluno, não é só dar aula, mas é ele encucar no aluno... fazer com que o aluno perceba aquilo o que acontece ao seu redor. Criar no aluno a capacidade de compreender os desdobramentos da sociedade, fazer com que o aluno possa observar e possa querer mudar a realidade em que ele está vivendo.
<b>Elton (UFT)</b>	<b>Kátia (UFT)</b>
[...] Educação é algo transformador que aconteceu para mim, na minha vida, e eu acho que é a única forma que você tem de transformar o mundo, não mudar o mundo, mas transformar o mundo, porque como usei aquela frase de Paulo Freire: “A educação transforma, transforma o homem e os homens transformam o mundo”. É isso, educação para mim é isso. É a transformação do mundo.	A finalidade da educação escolar? Na verdade eu poderia responder de duas formas, né? a educação escolar hoje eu acredito que ela é tida como um processo de formação em que muitas pessoas têm como processo de formação para o campo profissional, mas para mim a educação escolar seria um processo ao qual se formam sujeitos críticos, eu acredito que seja isso.
<b>Rita (USP)</b>	<b>Silvia (USP)</b>
E... ela é importante para que a pessoa não tenha só a visão do seu círculo familiar, assim, mas que ela entenda o mundo fora daquilo, né? Da questão da socialização, e... ela também contribui para que você conheça o mundo, né? Porque na sua vida você tem acesso a algumas coisas, e a Educação vem e te mostra o lugar que você está, que posição você ocupa. Então, você acaba ganhando uma certa criticidade, você tem que formar opinião, que você é um indivíduo que tem responsabilidades, que você tem que ser uma pessoa cidadã.	[...] para mim, Educação abrange aprendizagem, né? Que é eu constituir novos conceitos, novas aprendizagens, a partir de interferências externas. Mas que modificam o meu individual. Modificam, no caso, a minha Educação, no caso o indivíduo, né? Então, eu acho que ela é uma mudança interna de cada um, que vai ser realizada por experiências com outras vivências com fatores externos ao indivíduo, mas que vai modificar, claro, com uma relação... pode-se chamar de dialética, assim. Eu vou desconstruir algo que eu tenho, aqui acomodado, e vou reconstruir isso de uma outra forma.

<p>É que existe uma cultura escolar, né? Conteúdos que a escola considera que são necessários para que a pessoa aprenda. Então, ela vai à escola para aprender sobre áreas do conhecimento. Então, tem a matemática e ali são selecionados conteúdos que são julgados importantes para que a pessoa saiba para poder estar na sociedade. Então, ela precisa aprender a ler, a escrever, a calcular e a refletir sobre as questões sociais, saber o que já aconteceu, ter acesso à conhecimentos que já foram descobertos, para você não ter que sempre voltar do começo, para você ter essa bagagem, ter acesso a esse saber acumulado. Então, eu acho que a Educação Escolar vem no sentido de instruir a pessoa com conteúdos que é necessário que a gente saiba para viver. Eu acho que é mais ou menos isso.</p>	<p>Então, claro que tem pessoas que acham que a escola vai modificar a sociedade, né? Tem aquela ideia de que não, que a escola vai ser reflexo da sociedade. Mas eu acho que nesse sentido de que a escola pode modificar, a Educação Escolar serve para o que você quer para essas pessoas, para essa sociedade. Então, sei lá, aquelas palavras bem clichês: “a sociedade... você quer que as pessoas sejam cidadãs, sejam autônomos”. E aí vai, nessa lista.</p>
<p><b>Letícia (USP)</b></p>	
<p>[...] a gente pode, sei lá, colocar mais confiança nessa criança e mostrar que ela pode utilizar o estudo como uma ferramenta de transformação.</p>	

### EDUCAÇÃO COMO ADAPTAÇÃO

<p><b>Viviane (UFT)</b></p>	<p><b>Diana (UFT)</b></p>
<p>[...] Se reeducando para ter um bom convívio na sociedade, intrafamiliar, nos espaços formais e não formais, né? Então eu acredito que a educação deve perpassar além disso, além de tudo o que vimos, que estudamos e que pensamos.</p>	<p>Preparar o indivíduo para entrar no mercado de trabalho e para viver em sociedade também.</p>
<p><b>Letícia (USP)</b></p>	
<p>[...] preparar o futuro cidadão para conviver dentro da nossa cultura, dentro da nossa sociedade, entendendo as normas que a gente tá inserido. Enfim, sobreviver, né? À nossa civilização.</p>	

### EDUCAÇÃO COMO REFLEXO DA SOCIEDADE

<p><b>Carla (USP)</b></p>	
<p>Eu acho que tem vários sentidos, porque se você pega em um plano de governo, isso acaba mudando. Tem algumas regras postas no jogo da Educação, o que se pretende com isso. Se eu quero formar um cidadão consciente no seu papel em sociedade, ou se eu quero construir</p>	

<p>trabalhador, uma massa que acaba não pensando muito no seu papel, que não se vê nesse mundo, que não... Eu acho que tem vários sentidos, é? E aí... E agora a Educação Escolar... eu acho que tem muitos currículos, muitos programas que podem definir o que é essa Educação Escolar, né? Às vezes determinada sociedade vai ter uma coisa mais cívica, moral de ditar os costumes; agora outros currículos já entendem que a Educação Escolar é uma outra coisa. A criança ser livre, ela ter infância. Eu acho que depende bastante.</p>	
--	--

<b>PROFESSOR MEDIADOR</b>	
<b>Gabriela (UFT)</b>	<b>Elton (UFT)</b>
<p>[...] Na verdade vai muito mais do que só educar. A gente... a finalidade da educação, ela é mediar, para mim é mediar, porque o meu aluno não chega do nada. Para mim, no meu conceito, ele não é um papel em branco. Meu aluno chega com uma bagagem, e dependendo da série e do lugar que eu estou inserido numa educação, ele tem até mais conhecimento, mais vasto do que eu. Quando eu estou pesquisando meu TCC, eu trabalho com EJA. Então meus alunos têm muito mais experiência de vida do que eu, como aluno. Aí eles tomaram a decisão de vir aprender a parte escolar.</p> <p>[...] eu acho que a gente com as tecnologias, não é só de transmitir conhecimento, muito tempo a gente ficou no tradicional. Hoje em dia com as tecnologias, eu acho que nós estamos mais em mediar conhecimento e conduzir o aluno no conhecimento correto. Porque mesmo com toda a tecnologia que nós temos disponível, o aluno pode muito bem acessar coisas que não são corretas, que são fake news, então não são verídicas. O trabalho do professor é conduzir o conhecimento do aluno.</p>	<p>[...] Antigamente, inclusive eu ainda peguei essa época em que o professor dominava, e assim, era o detentor do conhecimento. O papel do professor hoje, que eu digo, é como mediador. Eu utilizo muito... ele é o catalisador, comparando. Porque ele dá impulso, e o aluno, nós como alunos, precisamos disso para ir buscar conhecimentos. O professor eu ainda vejo o professor, sendo como insubstituíveis, não tem sentido uma sala de aula sem professor. Só que os tempos mudaram. O professor divide com o aluno o conhecimento. Não é mais só o detentor do conhecimento. Mas o papel é muito importante, é muito importante, porque ele que seleciona e que dá o que faz sentido para o aluno ir em busca. Porque senão nós alunos ficaríamos perdidos numa sala de aula ou em qualquer pesquisa que iremos fazer. Então o papel do professor é isso, muito importante nesse sentido. Como eu falei, é um mediador, mas é importante mesmo.</p>
<b>Kátia (UFT)</b>	<b>Silvia (USP)</b>
<p>O papel do professor é mediar o conhecimento, mediar o conhecimento dos alunos. Porque o papel do professor,</p>	<p>Eu acho que o papel do professor é intermediar as aprendizagens, é perceber aquela turma, perceber... é que eu estou</p>

<p>ao mesmo tempo que é ensinar, é aprender com o aluno. Então eu acredito que é mediar esse conhecimento. O conhecimento do aluno, o conhecimento do professor e fazer com que ele perceba em seu cotidiano algumas situações que... [...] O papel do professor é mediar o conhecimento com os alunos. Para exercer essa atividade? É dominar os conteúdos, e saber o que... e ter a consciência de qual é o seu papel, né? Que é mediar esse conhecimento e... e é isso.</p>	<p>falando muito, na verdade, para Educação básica, infantil e fundamental 1. Eu acho que é perceber aquela turma, aquelas crianças e construir com elas as aprendizagens, né?</p>
<p><b>Larissa (UFT)</b></p>	
<p>Mediar conhecimento.</p>	

<p><b>PROFESSOR COMPREENDER/ CONHECER/ INVESTIGAR O ALUNO</b></p>	
<p><b>Mário (UFT)</b></p>	<p><b>Elton (UFT)</b></p>
<p>[...] o professor primeiro tem que garantir as condições mínimas para garantir a aprendizagem desse aluno. E como que é isso? É a partir da formação dele, que seja um profissional que esteja preparado para lidar não só com o sujeito, questão do conteúdo, mas ao mesmo tempo entender que o aluno é um sujeito complexo, que traz dificuldades, e que vem de um contexto social, que a gente produz a desigualdade social. Isso é bem que esse sujeito tem esses vários aspectos, não é somente um sujeito onde eu venha a trabalhar a questão de conteúdo, mas saber, entender essas particularidades. Um sujeito que ao mesmo tempo é racional, um sujeito emocional. [...] O professor deve ser um professor que tem que estar atento a esses detalhes, conhecer o aluno. [...] enquanto professor, entender que às vezes essa criança pode... dependendo do ambiente em que ela esteja, pode sofrer algum impacto familiar que vai afetar o psicológico, e isso o professor tem que ser, na verdade, uma pessoa que esteja aberto a isso. [...] eu acredito que ele deve procurar conhecer o aluno. E ao mesmo tempo, já que ele... se permitir conhecer o aluno e compreender o que está acontecendo, já que a responsabilidade pode ser que o</p>	<p>[...] Então são diversos fatores e isso é uma pergunta que é interessante para nós como professores levarmos para o resto da vida, “por que meu aluno não está aprendendo? Será que o conteúdo que eu estou passando é adequado? Será que esse aluno tem traumas da família, diversos traumas? O que impede esse aluno de estar aprendendo enquanto uns se destacam mais que outros? O que está acontecendo”. Esse é um desafio nosso. [...] observar primeiramente o que essa criança tem, porque querendo ou não os professores, nós não somos médicos, somos professores. Mas assim, o professor deve saber, conhecer seu aluno. Primeiramente isso. E a postura dele seria tratar esse aluno de uma forma especial, mas não isoladamente da sala dos outros alunos, entendeu? [...] Então o professor, neste caso... deve-se procurar entender o aluno que traz essas especificidades, e tratá-lo de igual para igual na sala de aula, porém, querendo ou não você tem uma maneira especial de cuidar daquele aluno para que ele aprenda e nasça para si tanto dos outros. [...] Então se acontece um fracasso escolar, é... isso eu acho que tem vários... existem vários fatores e um deles é o professor, querendo ou não. Porque o</p>

<p>professor tenha se esforçado muito para chamar a atenção desse aluno, mas já que a gente está falando da questão de aprendizagem, então recai muito sobre o que o professor tem que apresentar resultados, e isso vai recair nas avaliações. E isso é algo que mais está acompanhando, e o professor, fazer uma reflexão em o que está acontecendo e o que ele deveria melhorar. Mas o que eu estou falando aqui, não que isso está muito no sentido do aspecto do professor reflexivo, que a todo momento ele tem que refletir. Não, tem que refletir sim, mas não pode somente cair nesse aspecto que ele tem que ser reflexivo. Eu acho que a gente tem que saber dosar uma coisa com a outra. Mas assim, no sentido da não aprendizagem, é entender a questão do aluno também. E ao mesmo tempo fazer sua autorreflexão com o professor. Se aquilo o que ele usou ou se a criatividade dele foi algo que trouxe benefício para os alunos, ou se eles se sentiram mais confortável com aquele tipo de conteúdo, e isso vem refletir na questão das avaliações.</p>	<p>professor não está conhecendo o seu aluno.</p>
<p><b>Fabíola (UFT)</b></p>	<p><b>Rita (USP)</b></p>
<p>[...] Eu penso que ele é necessário o professor compreender toda a vida do aluno, né? Compreender... investigar principalmente, investigar por que o aluno está nessa situação, encaminhar ele para o psicopedagogo da escola, eu acho que também isso é responsabilidade do psicopedagogo, de um psicólogo analisar não somente... não determinar que o aluno tem determinado tipo de doença, mas poder entender que existem outras coisas que podem influenciar o não aprendizado. Muitas vezes o aluno vai para escola porque ele não comeu em casa, porque teve uma briga com os pais, alguém da família faleceu. Eu acho que é como eu havia falado antes, que existem multideterminações que podem acontecer e que o aluno não aprende, eu acho que é papel do professor também investigar isso.</p>	<p>Isso de educar... a Educação vai ser de várias formas também, tem várias formas de educar, então cada um tem a sua e você tem que entender que cada criança também vem de um lugar, ela tem uma experiência, ela já tem vivências e que é interessante você considerar isso para você conseguir, não sei, se aproximar da criança, entender melhor e encontrar maneiras e instrumentos para você conseguir atingir os seus objetivos ali, né? De ensinar aquilo o que é necessário dentro da escola. Então, eu acho que é mais ou menos isso.</p> <p>Você tem que ser muito flexível, assim, porque são muitos alunos e cada um tem o seu jeito, e você tem conseguir se adequar aquele que é mais extrovertido, aquele que é mais espontâneo e você tem que conseguir enxergar cada um desses alunos, porque eles não podem ficar</p>

	<p>invisíveis, assim. Porque a gente tem uma responsabilidade de ajudar o aluno a se reconhecer. Então você tem que ser sensível, você tem que ser paciente e entender que, às vezes, não é você que vai conseguir com que a criança chegue naquele lugar, assim. Mas talvez daqui um tempo a criança vá conseguir entender o que você falou. Então, também não se cobrar tanto, porque a Educação é um processo e ela vai de acordo com o ritmo de cada pessoa. E é isso, mais ou menos. Você conseguir reconhecer o ritmo de cada criança, até onde ela vai, se agora ou se não é. Então, eu acho que você tem que respeitar, assim, e eu acho que é mais ou menos isso.</p> <p>Tem criança que tem dificuldade, então você tem que conseguir buscar meios de conseguir fazer com que essa criança supere essas dificuldades. Então, entender a forma como essa criança pensou, por que ela chegou naquele conceito que é considerado errado. Tentar caminhar para que a criança faça o caminho contrário e fazer ela entender o que você quis dizer.</p>
<p><b>Viviane (UFT)</b></p>	<p><b>Carla (USP)</b></p>
<p>[...] Eu acredito que o professor tem que ser um pouco psicólogo nessa parte (risos), porque senão ele não consegue ter êxito na sua profissão e também não ter um olhar flexível para esse aluno, se não houver ponderações sobre...</p> <p>Que antes de começar as aulas no seu período inicial, um professor deve fazer um estudo de caso com cada aluno, né? desse contexto escolar para que ele saiba andar nesse ambiente de forma plausível, né? e para que tenha retorno para a família, para a criança, o professor, para a instituição. Então eu acredito que é um aprendizado que ele tem que ser mútuo.</p> <p>Eu acredito que essa fala se reporta à psicologia. Se o professor não conseguir ter um olhar flexível para esse aluno, né? e tentar entender o contexto que esse aluno é advindo, é... eu nunca vou ter êxito nas minhas propostas e nem mesmo educando.</p>	<p>Ela precisa de profissionais também que estejam preocupados com ela e com toda a comunidade, porque eu acho muito importante também isso entrar em consideração. Você notar que os pais estão participando ou que não estão participando e o porquê isso acontece naquela comunidade. Então, a escola está preocupada com o entorno também, de fazer isso acontecer.</p> <p>E por mais que seja difícil as condições, que se tenha muitos alunos em sala, mas eu acho que o que se espera de um professor é aquele cuidado, uma atenção que, querendo ou não, você vai conhecer o seu aluno. Cada aluno tem uma realidade social, uma realidade histórica diferente, e o professor está à frente a isso o tempo todo. Então, ele tem que lidar com muitas dificuldades em sala de aula que, às vezes, o problema não está em si na sala de aula, vem todo um histórico do aluno antes, e o</p>

	professor está sempre frente a isso. Então ele precisa estar preparado para isso.
<b>Diana (UFT)</b>	<b>Gabriela (UFT)</b>
Então eu acho que a postura do professor é não desistir, primeiro ele não pode desistir do aluno. Então, ele deve procurar novas maneiras de ensinar, de tentar ensinar esse aluno, tentar entender o que tem nesse aluno, que ele tem no dia a dia dele e que ele pode favorecer em sala de aula [...]	Então assim, eu só descobri porque eu fiz uma análise, fui examinando ele, não fiz um diagnóstico médico porque não sou médica, mas a gente avalia com quem você... Você vê seu aluno, você começa a ver pontos, o que ele precisa. Se ele aprende matemática bem e se ele aprende coisa... por que ele não aprende o português? Qual é o elo que ele tem? É uma disgrafia, é uma dislalia, é a fala, é a escrita? Então você vai olhando e vai vendo o que é.
<b>Letícia (USP)</b>	<b>Silvia (USP)</b>
Eu acho que a primeira questão é ter paciência, entender o tempo da criança e tentar buscar estratégias, né? Para, enfim, acabar incluindo ela dentro da turma, e promovendo o aprendizado dela.	Sei lá, perceber que a turma tem uma forma de ingresso, perceber tudo isso para que também se torne significativo. Eu acho que vem toda essa junção de aprendizagem de acordo com a turma, do que é significativo para eles e com que eu tenho que colocar ali, que também é importante, né? Porque, afinal, o que a gente tem que ensinar também tem um caráter mais científico, também tem a sua importância, em tornar aquilo significativo para eles.
<b>Kátia (UFT)</b>	
É exatamente essa questão do olhar mais carinhoso, de tentar entender o aluno e trazer ele mais para perto de si, fazer com que ele... procurar de alguma forma... trazer alguma forma que esse aluno se sinta estimulado.	

**PROFESSOR BUSCAR CONHECIMENTO/ SER PESQUISADOR/  
FORMAÇÃO**

<b>Mário (UFT)</b>	<b>Gabriela (UFT)</b>
[...] Principalmente o conhecimento. Conhecimento e compromisso técnico. O compromisso técnico, porque às vezes a gente cai muito naquele conceito que ser professor é a pessoa que deve ter predisposição para exercer aquela função. Mas às vezes, caso a pessoa não tenha predisposição, mas faça uma escolha de	[...]Primeira coisa eu acho que se capacitar. E se propor sempre a se renovar, porque não basta só ele fazer uma universidade porque eu sei muito bem que quando a gente sair daqui a gente ainda vai ter muitas dúvidas e um impasse muito maior do que o que nós criamos aqui.

<p>ser professor e pedagogo, ele deve ter um aspecto profissional. E para isso ele deve ter e se fundamentar em conhecimentos, e ao mesmo tempo não só ter conhecimento, mas saber aplicar e saber fazer um momento reflexivo.</p> <p>[...]Tem que ter um professor que saiba desenvolver o máximo a criança, saber estar trabalhando com criança, primeiro isso. Saber trabalhar com criança. Aí vai entrar a questão do compromisso dela. Porque veja, às vezes eu posso ter muito conhecimento, mas às vezes eu não sei como tratar a criança e ao mesmo tempo não sei como usar de forma didática o meu conhecimento para estar chamando a atenção da criança. Aí que parte a questão da teoria, onde eu vou estar usando os conhecimentos que eu aprendi para estar podendo, por exemplo, chamar a atenção para a criança, porque já que a compreensão que a gente tem da criança, e ao mesmo tempo dependendo da forma como ela foi educada, ela não ser uma criança que não tenha tanta atenção do professor. E aí o professor deve estar buscando formas didáticas para estar desenvolvendo esse ensino e aprendizagem.</p> <p>[...]Assim, ao mesmo tempo cai um pouco... como eu defendo a ideia que o principal seja a questão do professor, então essa questão da aprendizagem recai sobre nossa responsabilidade enquanto professor. Talvez seja o professor que não esteja usando do conhecimento, da sabedoria que ele desenvolveu naquele processo de aprendizagem. Ou ao mesmo tempo ele não está fazendo uma reflexão da sua prática, que a todo momento o professor está lidando com novos desafios, novas crianças, novos sujeitos. E que determinada fase, dependendo da forma emocional, ele vai manifestar um comportamento diferente. E aí o professor tem que saber lidar com isso. Então recai um pouco sobre a responsabilidade do professor.</p>	<p>[...] a minha formação do curso de pedagogia é só uma base, é minha base inicial, então eu preciso ainda incrementar, eu preciso pegar aquela coisa para me tornar um profissional melhor. Então eu tenho que buscar e isso depende da minha força de vontade de conduzir, de ser melhor. Então é buscar capacitações, procurar cursos. E assim, eu acho que a vontade é tudo, porque a gente tem 1 mil e uma coisas que te tiram do foco de estudar. Tem hora que é um amigo, é a televisão. A gente tem que focar mesmo, ter o momento de você estudar. O dia de você estudar, o horário de você estudar, senão você não faz.</p> <p>[...] Eu sempre falo que o professor tem que ser cientista maluco. Até brinco. Se você não tiver prioridade, você tem que experimentar várias coisas para ver o que ele vai aprender.</p> <p>[...] a gente vai atrás, tu tem que ser também sempre um estudioso. Para saber qualquer coisa eu preciso ler, porque mesmo eu tendo esses ensinamentos no curso, na nossa formação, eu preciso volta e meia dar uma pesquisada, que surgem novas pesquisas, novos dados sobre aquilo e eu preciso estar olhando para ter certeza para pedir uma ajuda. Eu não sei... Mas eu preciso da escola, eu preciso do apoio pedagógico, preciso que leve esse aluno à frente [...]</p>
<p><b>Silvia (USP)</b></p>	<p><b>Rita (USP)</b></p>



<p>Eu acho que qualquer atividade que a gente estude, que a gente dialogue com outras pessoas, com outros professores e eu acho que é isso, é o principal. Que você estude ou procure outras referências além daquilo o que você vê. Então, sempre estar pesquisando. Mesmo depois da formação eu acho que para você ser professor você tem que estar pesquisando isso.</p>	<p>É necessário que você queira estar ali, que você queira ser professor, que você não faça aquilo porque foi a última coisa que você pensou na vida, mas que você queira estar ali e é necessário que você sempre se recicle, que você tem que pensar que você já não sabe tudo, que você sempre vai conseguir aprender mais, porque cada ano eu acho que muitas coisas acontecem, novas informações, você tem acesso a outras pesquisas. Então, muitas vezes, o jeito que você usava, você fala: “nossa, eu acho que talvez não seja tão adequado, então vou mudar”.</p>
<p><b>Elton (UFT)</b></p>	<p><b>Fabíola (UFT)</b></p>
<p>[...] eu acredito que o professor precisa estar preparado, precisa ser um professor curioso, para ser um professor tem que ter curiosidade, e que goste... um professor pesquisador, é. Estar sempre pesquisando e estar sempre se reinventando porque as coisas mudam, conforme o passar do tempo tudo vai mudando. Então seria um professor... como eu já falei, curioso.</p>	<p>[...] Exercer... primeiro ele tem que ser um profissional formado, [...] eu acho que no campo, por exemplo, da docência, o professor poderia ter comprometimento com a profissão dele e com os alunos também.</p>

<p><b>ASPECTOS SUBJETIVOS PARA SER PROFESSOR (CORAGEM/ PACIÊNCIA/ MOTIVAÇÃO/FLEXIBILIDADE/SENSIBILIDADE)</b></p>	
<p><b>Larissa (UFT)</b></p>	<p><b>Viviane (UFT)</b></p>
<p>Que é necessário hoje? coragem (risos), amor pela profissão, e também eu acho que é necessário também ter um espírito para o saber, lidar com todos os tipos de situações que vai chegar ali na sala de aula. Que todos nós sabemos que a docência, ser professor não é aquilo o que todo mundo imagina, sala de aula não é um sonho (risos). Então a pessoa tem que estar muito ciente do que vai enfrentar dentro de uma sala de aula.</p>	<p>[...] embora muitos não queiram assumir essa profissão, porque é uma profissão bonita e prazerosa, mas que, ao mesmo tempo requer muitos de nós nesse instante. [...] Eu acredito que o professor tem que ser um pouco psicólogo nessa parte, (risos) porque senão ele não consegue ter êxito na sua profissão e também não ter um olhar flexível para esse aluno, se não houver ponderações sobre...</p>
<p><b>Letícia (USP)</b></p>	<p><b>Gabriela (UFT)</b></p>
<p>Eu acho que primeiro gostar de gente. Saber trabalhar com pessoas, saber trabalhar com diferenças, saber trabalhar com tempos diferentes, ter paciência, né? E gostar desse processo, né? De construção dos saberes, da aprendizagem. Eu acho que a primeira questão é ter paciência, entender o tempo da criança e tentar buscar estratégias, né?</p>	<p>E assim, eu acho que a vontade é tudo, porque a gente tem 1 mil e uma coisas que te tiram do foco de estudar. Tem hora que é um amigo, é a televisão. A gente tem que focar mesmo, ter o momento de você estudar. O dia de você estudar, o horário de você estudar, senão você não faz.</p>

<b>Rita (USP)</b>	<b>Carla (USP)</b>
<p>É necessário que você queira estar ali, que você queira ser professor, que você não faça aquilo porque foi a última coisa que você pensou na vida, mas que você queira estar ali.</p> <p>Você tem que ser muito flexível, assim, porque são muitos alunos e cada um tem o seu jeito, e você tem conseguir se adequar aquele que é mais extrovertido, aquele que é mais espontâneo e você tem que conseguir enxergar cada um desses alunos, porque eles não podem ficar invisíveis, assim. Porque a gente tem uma responsabilidade de ajudar o aluno a se reconhecer. Então você tem que ser sensível, você tem que ser paciente e entender que, às vezes, não é você que vai conseguir com que a criança chegue naquele lugar, assim. Mas talvez daqui um tempo a criança vá conseguir entender o que você falou. Então, também não se cobrar tanto, porque a Educação é um processo e ela vai de acordo com o ritmo de cada pessoa. E é isso, mais ou menos. Você conseguir reconhecer o ritmo de cada criança, até onde ela vai, se agora ou se não é. Então, eu acho que você tem que respeitar, assim, e eu acho que é mais ou menos isso.</p>	<p>Eu acho que tem que ter muita dedicação, quando você vai fazer um curso de pedagogia, você precisa estar disposto a ouvir os diversos discursos e tirar o... tirar essa coisa de ter o certo e o errado. Eu entrei aqui acreditando em muitas coisas, mas eu acho que eu cresci muito mais porque eu acabei desconstruindo essas coisas. Então é você se deixar moldar também. Então eu acho que para você ser um professor você tem que ter isso em mente, que a todo tempo você vai ser testado, você vai ser cobrado e você precisa ter um jogo de cintura com isso. Então você ser rígido demais numa postura, acreditar fielmente nisso e não abrir a mente para outras coisas, né? É muito complicado nessa profissão. E também entender que é uma questão em política, você precisa se posicionar, né? Então, é uma questão política também.</p>
<b>Diana (UFT)</b>	
<p>Eu acredito que ter coragem, porque o professor que não tem coragem e disposição para procurar uma coisa nova, não deveria nem ser chamado de professor.</p>	

#### APRENDIZADO MÚTUO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

<b>Carla (USP)</b>	<b>Viviane (UFT)</b>
<p>Mas, eu acredito que seja o de orientar, não só passar o conhecimento, mas ele se entender também, que ele pode aprender com esse aluno. Então, ele se colocar sempre em um papel de ensinar, mas também ser ensinado. Então, ele precisa entender isso.</p>	<p>Eu gosto muito de Paulo Freire, né? É... Que ele diz que – eu não sei se eu vou conseguir contextualizar a frase dele –, mas ele fala que o homem não é dono do seu próprio saber, né? e quem ensina, educa; e quem ensina, além de educar quem ouve, acaba se reeducando também. Então eu gosto muito dessa frase do Paulo Freire.</p>

	<p>[...] Então eu acredito que é um aprendizado que ele tem que ser mútuo.          [...] o aprendizado tem que ser mútuo, né? Eu acredito que eu aprendi um pouquinho disso nos estágios, na educação infantil e do ensino fundamental, é... quando você leva trabalhos prontos, e quando você chega lá, e a criança te dá formas, né? meios de resposta, ao qual você não esperava, né? Então eu acredito que a criança me ensinou a ver as respostas de outra forma, eu levei uma e ela me deu outra. E chegamos na mesma resposta. Então assim, as formas com que conduz a resposta pode ser outra forma de aprendizagem que não estava no plano, que nós temos que fazer esse plano para levar, então ela não estava planejada. Então quando ela não está planejada, ela é surpreendente.</p>
<b>Kátia (UFT)</b>	
O papel do professor é mediar o conhecimento, mediar o conhecimento dos alunos. Porque o papel do professor, ao mesmo tempo que é ensinar, é aprender com o aluno.	

<b>PROFESSOR ENSINAR/ORIENTAR/ INSTRUIR</b>	
<b>Rita (USP)</b>	<b>Gabriela (UFT)</b>
<p>Para mim ser professor é ensinar. Só que aí existem várias formas de ensinar, e isso é muito pessoal, assim, para cada um, né?</p> <p>Mas talvez se a criança não aprendeu, você não ensinou. Porque não existe só uma forma de ensinar, então, você tem que encontrar a forma com que essa criança consiga lidar melhor com o que você quer dizer. Então, é do professor se colocar como responsável por aquilo e que você precisa fazer o seu trabalho, nesse sentido.</p>	<p>Porque mesmo com toda a tecnologia que nós temos disponível, o aluno pode muito bem acessar coisas que não são corretas, que são fake news, então não são verdadeiras. O trabalho do professor é conduzir o conhecimento do aluno.</p>
<b>Letícia (USP)</b>	<b>Carla (USP)</b>
<p>Professor... ele tá eu acho que na linha de frente da Educação, ele que vai orientar e instruir os alunos, né? Nessa perspectiva de formação. É isso.</p>	<p>Mas, eu acredito que seja o de orientar, não só passar o conhecimento, mas ele se entender também, que ele pode aprender com esse aluno. Então, ele se colocar sempre em um papel de ensinar, mas também ser ensinado. Então, ele precisa entender isso.</p>

**APÊNDICE I – Tabelas de categorias – Educação e Trabalho Educativo – professora da UFT e professor da USP**

---

<b>Olga (UFT)</b>	
<b>PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA</b>	<p>[...] desde a minha formação inicial, eu sempre gostei muito... gostava muito do psicodrama, né? E foi, vamos dizer assim, uma coisa que eu levei, por exemplo, pra área clínica, que eu também gosto da área clínica e muito abordagem histórico-cultural, que começou com a perspectiva de Vigotski que era, vamos dizer assim, não é a única teoria que eu trago como a minha marca, na minha prática, mas seria talvez a principal. E até eu acho que por causa dessa marca, vamos dizer assim, que tem com a questão do marxismo, materialismo dialético histórico, essa questão de a gente poder entender a questão de como o entorno sócio-histórico-cultural influencia nos processos de desenvolvimento do sujeito. Então, eu acho que isso ajuda demais a gente ampliar nossa visão da educação e a possibilidade, vamos dizer assim, de intervenção, de adaptação, que é o que acabou das escolas mesmo hoje. Então, eu acho uma referência muito importante. Mas eu posso dizer que a abordagem histórico-cultural, principalmente dos percursores, Vigotski, Leontiev e Luria, são uma referência muito importante. Eu tento agora estudá-los mais agora a segunda e terceira geração, algumas coisas que estão se produzindo aqui no Brasil também a partir dos estudos da Escola de Moscou. Mas com certeza para mim não tem uma teoria que consiga aportar o que eu acredito e a minha prática profissional tanto quanto a abordagem histórico-cultural não. Uma outra que eu gosto muito, que eu aprendi a gostar, que eu tinha meio que um receio quando eu fazia graduação, até porque onde eu estudei, vamos dizer assim, a cereja do bolo que era psicanálise.</p>

	<p>[...] de uns 10 anos pra cá eu tenho lido muito, estudei muito Lacan no doutorado e também eu acho que é uma contribuição muito importante também, tanto para formação de professores quanto processo de escuta de professores, que eu acredito que é um momento que a gente está passando, pela própria situação, pela crise que a gente tem do profissional e da falta de educação, a gente tem muito processo de adoecimento de professor, muitas questões vinculadas à saúde mental do professor, e eu acredito que a psicanálise, principalmente a lacaniana, ela tem elementos muito importantes que podem ajudar a gente a minimizar, talvez, esses efeitos nocivos dessa pressão que a gente vive enquanto profissional.</p>
<p><b>EDUCAÇÃO/ EDUCAÇÃO ESCOLAR: PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA MATERIALISTA HISTÓRICA E DIALÉTICA X ECLÉTICA/ IDEOLÓGICA</b></p>	<p>Então, a educação, eu acho que tem justamente essa função dessa transmissão desse conhecimento, seja na educação formal ou informal. Porque educação, eu acho que ela existe dentro do contexto social, da família, né? De instituições não formais... como também a escola, que tem uma função importantíssima nesse contexto que é da transmissão do conhecimento formal, científico, mais elaborado. Então, a educação é algo fundamental para transmissão, manutenção e transformação do nosso contexto sócio-histórico cultural.</p> <p>Bom, eu acho que a educação superior é bem complexa, né? Eu acho que um dos focos principais é a formação profissional, né? Mas eu não vejo essa formação profissional focada para mercado de trabalho, essa coisa só nesse sentido. Mas eu acho que uma formação profissional que englobe outras áreas de conhecimento. Tanto é que a gente trabalha com ensino, pesquisa e extensão. Então, eu acho que a educação superior, por ter esse tripé, além de, vamos dizer assim, de possibilitar uma formação profissional, ela é um ambiente, e acontece no local onde pode também favorecer várias transformações sociais a partir das pesquisas, a partir dos próprios projetos de extensão. Então, a educação</p>

	<p>superior tem, vamos dizer assim, também um papel, uma função social de trabalhar melhorando as condições sociais do local onde as pessoas se localizam.</p> <p>Então, eu tenho como foco também importante a profissionalização, mas sem perder de vista, vamos dizer assim, esse trabalho social, né? Com a extensão e a pesquisa, que infelizmente anda pouquíssimo. A gente faz muito pouco no Brasil em função da falta de investimento também, a gente está numa situação muito complicada. Para efetivar realmente esse tripé da educação superior.</p> <p>Então assim, quando a gente faz uma escolha por um tipo de habilitação, então articular a matriz, né? Conforme... naquele espaço, naquele nível de ensino, as características dos alunos, aquele nível de ensino para que o professor possa ter uma formação inicial que dê conta, vamos dizer assim, de ele assumir a responsabilidade de atuar naquele ambiente escolar, no caso nosso, na educação infantil e no ensino fundamental. Então, a formação básica tem que ser muito pontual e muito focada naquilo que a gente está formando, na habilitação que a gente propõe para o curso de pedagogia, entendeu?</p>
<p><b>DESCARACTERIZAÇÃO DO ENSINO COMO FUNÇÃO PRIMORDIAL DO PROFESSOR</b></p>	<p>[...] Mas eu tenho uma leitura que eu faço que a escola hoje em dia tem assumido muitas outras funções secundárias, tá certo? E está deixando de lado uma função primordial que é o processo de ensino e aprendizagem mesmo, focar, vamos dizer assim, na criança, em atividades que possam fazer com que a criança acesse o conhecimento, que ela consiga, vamos dizer assim, evoluir em níveis de abstração, de realização com relação ao conhecimento.</p> <p>[...] Então, assim, o professor, ele está assumindo outras funções... Vou dar um exemplo, eu fui numa reunião esses dias na escola e aí o gestor da escola falou assim, por exemplo, além de ensinar o que é o objetivo, o currículo da escola, não é que a escola tem que centrar só na</p>

	<p>matemática, no português, não é isso, mas ela está desfocando de aspectos importantes de aprender, ensinar esses conteúdos, e aí preocupa com projeto, contra, sei lá, o mosquito da dengue, contra isso e contra aquilo; um documento que você tem que preencher para entregar para a Secretaria ou para outro lugar, e a parte mesmo da atividade com o aluno onde você vai ensinar mesmo aquilo o que seria o foco primordial da educação, está ficando em segundo plano. Eu vejo isso. E eu vejo isso que não é uma responsabilidade do professor, eu acho que tem muito a ver da forma como o sistema tem gerido a educação, entendeu? E na realidade para mim, eu posso estar totalmente equivocada, mas assim, o sistema escolar hoje parece que ele é maquinado, parece que ele é organizado para que ele não funcione. Existe, vamos dizer assim, um objetivo para que a educação no Brasil não funcione de uma forma bem... não funcione bem, não dê conta de transmissão daquilo que é de conhecimento básico para o aluno, entendeu? Então assim, é muito complicado.</p> <p>Então o sistema, de uma certa forma, influencia de uma forma muito pontual o professor e às vezes também dificulta o professor nesse trabalho mais pontual de transmitir o conhecimento, de ter autonomia naquilo que ele vai trabalhar com o aluno. Eu acho que o exercício da docência hoje, professor, é algo que precisa ser muito repensado no sentido de focar mesmo naquilo que é foco, que é o ensino e a transmissão do conhecimento, em detrimento de outras questões que o sistema impõe o professor dentro do ambiente escolar.</p> <p>Porque infelizmente eu conheço a realidade de escola, vamos dizer assim. Hoje o professor tem mil funções dentro da instituição. Ele não consegue trabalhar só num período ou dois períodos, uma grande parte ele tem que trabalhar três períodos para poder se manter em função de questões vinculadas ao sistema, e como</p>
--	---

é que ele vai dar conta de fazer um trabalho de qualidade nessas condições tão insalubres e complicadas que o professor vive?

[...]Então, assim, tem um processo administrativo que o professor não tem conhecimento nenhum e vai ter que assumir uma função de uma coisa que ele não tem know-how, não tem conhecimento nenhum. Vou dar um exemplo, acontece com a gente aqui e a gente acaba tendo que assumir, porque acaba vinculando esse tipo de trabalho a nossa função e a gente não tem formação para aquilo. Eu acho que a escola também tem essas ingerências, essas questões que tira o professor totalmente do foco do trabalho dele.

[...] mas a gente tem problemas seríssimos hoje de alunos que chegam no terceiro, no quarto ano e às vezes não sabe ler e escrever, não são alfabetizados, não tem as formações, não assimilou as operações básicas. E aí a gente começa a pensar, “o que está acontecendo nesse processo?”. Então, eu acho que tem a ver essa questão da crise que a gente vive na educação, com a pressão que o professor sofre de coisas que são necessárias para a escola fazer, mas que não é efetivamente aprendizagem; a questão de ter que empurrar o aluno sem saber, e fica de fora do que é fundamental que é fazer com que o aluno aprenda... e a gente sabe que o aluno tem condições de aprender, né? O que está acontecendo nessa aprendizagem? Então, falta, eu acho, que esse olhar e esse foco no processo efetivo, vamos dizer assim, de ensino e aprendizagem, porque eu vejo isso como um elo, é isso, é ensino e aprendizagem. Mas o ensino talvez seja algo de manejo do professor e aprendizagem aquilo, vamos dizer assim, que aprende e consegue assimilar e se apropriar.

E assim, uma coisa que seria importante também é valorizar a questão da autonomia do professor. O professor ter mais autonomia na escola. E mais tempo



	para assumir a função primária do professor que seria ensinar.
<b>PROFESSOR MEDIADOR</b>	<p>Pensando no papel específico do professor enquanto docente, eu acho, né? Que ele seria o elo principal dessa possibilidade de transmissão dessa cultura, desse conhecimento. Então assim, quem faz o trabalho mais direto com o aluno, que é o foco básico da educação, é o professor. Então ele é, talvez esse elo de ligação, de mediação, direto com o aluno.</p> <p>[...] Bom, eu penso que respeitar, vamos dizer assim, talvez o nome respeitar é muito complicado. Considerar, né? Eu acho que a experiência de vida da criança é muito importante, entendeu? E um processo de mediação mesmo, que ele pode ser um processo de mediação numa turma, mas muitas vezes, tem que ser uma mediação mais individual. É... vamos pensar, eu trabalho na educação especial, eu acho que a educação especial consegue mostrar um pouco mais claramente isso.</p> <p>[...] Bom, a postura do professor que eu vejo tem a ver com a questão dessa perspectiva que eu acho que a Psicologia ajuda a gente a entender, de que em primeiro lugar... eu não sei se essa dinâmica do sistema que a gente vive ela dá muita condição para o professor estar atento e ter tempo, vamos dizer assim, para cuidar de casos específicos. Mas eu acho que a questão de adaptação do planejamento, de tentar oferecer um atendimento mais específico para o aluno em determinados conteúdos, determinados momentos do processo de ensino e aprendizagem dele, eu acho que isso é muito importante, é muito necessário. O professor ele tem que estar atento a essa questão que por mais que a gente tenha o sistema de ensino, por mais que a gente tenha o currículo, por mais que a gente tenha conteúdos programáticos a serem trabalhados, é importante que ele acompanhe de uma forma mais pontual o processo de apropriação, desenvolvimento desses conhecimentos no aluno e tente ir mediando de forma diferenciada.</p>

<b>ORGANIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS</b>	<p>Bom, aula expositiva, seminário, debate, filmes, leitura de textos, resenha, visita a instituições. Hoje mesmo a gente foi visitar uma instituição na área da educação especial. Então, assim, é bem diversificado, eu gosto de fazer... gosto, por exemplo, às vezes, quando o texto é extenso, às vezes, dividir em grupo para fazer uma espécie de um debate. Então, dinâmicas. A gente estava esses dias trabalhando sobre a questão do brinquedo, e em questão da psicomotricidade, então, assim, a gente fez uma dinâmica de cada um fazer uma lembrança... uma brincadeira que curtia quando era criança e aí propor para os colegas fazerem. A gente trabalhou, por exemplo, a psicanálise com as mudanças de fase. Então, a gente tentou trazer lembrança da infância, de histórias que a gente ouvia. Porque a psicanálise fala muito dos contos clássicos, né? Mas a gente tenta discutir isso dentro da perspectiva de uma outra literatura ou de história que são próximas também da cultura, então, a gente tem essa... da cultura na qual a gente está trabalhando. Então, eu tento dinamizar as aulas nesse sentido. Mas como eu falei, a aula expositiva e mesclar nessas outras atividades. Filme muito, dinâmicas também muito e seminários também todas as disciplinas que eu trabalho, eu gosto muito de propor seminários para os alunos.</p> <p>Então, assim, tem também os projetos, vamos dizer assim, as atividades práticas que eu coloco. Então, na área de Psicologia da Aprendizagem que seria Psicologia da Educação II, eles têm um projeto de atividade prática que eles fazem fora da sala de aula, onde eles vão aplicar, por exemplo, prova de Piaget, vão aplicar prova do Quarto Excluído, que é do Luria, e de uma avaliação da leitura e escrita dos alunos que eles fazem fora, um projeto, um roteirozinho, como eles vão fazer o relatório, e no final da disciplina a gente faz uma socialização das atividades. Então, tem essa e também da Educação Especial. Também tem o projeto de</p>
------------------------------------	--

	<p>atividades práticas que é vinculado à proposta matriz, que eles têm três opções de atividades, uma é uma pesquisa sobre um assunto da Educação Especial inclusiva, o outro é uma observação de uma escola que tem alunos, tem alunos do qual é da Educação Especial, e o outro que é uma entrevista com a família ou com a pessoa que tem uma deficiência. Então, assim, a gente ajuda nos projetos a organizar. Então, eles fazem isso fora e depois a gente socializa essas experiências. Então, tem esses projetos também de atividade prática que na realidade assim, já vem um recorte curricular, mas assim, a forma como a gente organiza é particular do professor, então, ele fez a opção de fazer tanto na Psicologia da Educação II e na Educação Especial esses projetos. E primeiro dia eles já pegam projeto, eles têm o semestre todinho para fazer, e no final do semestre eles socializam.</p> <p>Então, eu trabalho assim, tentando... às vezes, quando eu vejo que eles não conseguiram fazer leitura, então fazer a leitura que dá um tempinho para eles fazerem a leitura, para a gente poder fazer a discussão, propor muito material para eles escreverem, não tem essa questão de ler. Tem muito de português, mas eu vou marcando e corrigindo porque eu acho que é isso o que eu posso fazer.</p> <p>As minhas duas disciplinas, eu normalmente trabalho... aquilo que é básico mesmo, as teorias básicas.</p> <p>Trabalhar as grandes abordagens teóricas que constituíram o estudo da psicologia, então vem Behaviorismo, Gestalt, eu trabalho isso e trabalho tentando mostrar para o aluno o que essas teorias podem trazer de contribuições para a gente entender a relação do homem com o mundo e também de que forma a gente usa conceitos dessas teorias dentro da educação. Então, sempre tento fazer essa aproximação. Então, assim, eu trabalho... o Behaviorismo, a Gestalt, trabalho a Psicanálise, trabalho Piaget, que eu acho que é importante, inclusive fazendo</p>
--	--

	<p>algumas críticas, e trabalho Vigotski. Então, esses seriam os cinco grandes. E Wallon também que eu trabalho, são seis que eu trabalho. E além de trabalhar essas abordagens teóricas tanto no aspecto teórico quanto no aspecto da interrelação delas com o processo de educação, eu gosto muito de trabalhar temas específicos da psicologia: então, por exemplo, motivação, só que eu gosto de sair do recorte de motivação empresarial e trabalhar bem na motivação, vamos pensar, Maslow, entender essa motivação fora dessa questão do empresarial, mas da perspectiva mais da psicologia mesmo e não de algo que você usa no ambiente de empresa. Gosto muito de trabalhar inteligência. Então, discutir a questão da inteligência diferencial, da diferença dinâmica e fazer uma diferenciação, vamos dizer assim, o momento de onde surgiu esse conceito de inteligência a partir de escola, de QI e as inteligências hoje mais dinâmicas que a gente vai trabalhar, mais inteligência emocional, inteligência múltipla. Então, pega essas questões pontuais também, trabalhar questão da identidade, eu gosto também de trabalhar às vezes com filme, discussão, é um recurso que eu uso muito é filme com os alunos, gosto muito de trabalhar isso com eles. Então assim, vamos pegando algumas temáticas pra trabalhar a questão da escola e eu mesclo essa questão mais teórica com temas também vinculados à Psicologia, que eu acredito que sejam temas importantes a serem discutidos com professoras ou professores em formação. O aspecto meio que eu acho fundamental em trabalhar, a questão da sexualidade. Então, é uma temática também que eu trabalho muito com os meninos, com os alunos, a formação. E dependendo de uma turma ou outra a gente vai selecionando temas que são mais pertinentes e que a gente consegue discutir. Então, isso que é o foco do trabalho.</p>
<p><b>ATUAR FRENTE ÀS DIFERENÇAS/ MULTICULTURALIDADE</b></p>	<p>Não é de entender educação, mas assim, de entender que hoje em dia é bem</p>

	<p>diferente, vamos dizer, saber de uma perspectiva da escola tradicional, onde a gente tinha um modelo, uma caixinha em que a gente acreditava que servia para todos os alunos. Hoje não, hoje a gente precisa entender que existe uma dinâmica, existem culturas diferentes no ambiente da escola, existem etnias diferentes no ambiente da escola, e o professor precisa estar atento e buscando conhecimento para lidar com essas diferenças.</p> <p>[...] Então assim, superar essa visão que todo mundo aprende igual, de que as pessoas precisam ser tratadas iguais e começar a ter um olhar da diversidade, a multiculturalidade, para as questões que precisam ser favorecidas na escola para que todos os alunos tenham oportunidade de aprender.</p>
--	--

<b>Jaime (USP)</b>	
<b>PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA</b>	<p>Você começa no caminho dos desenvolvimentismos, porque eles são, muitas vezes, quase que uma maneira científica, é assim que acontece. Depois você é maculado, digamos assim, abusado, digamos assim, nas suas crenças pela discursividade histórica e particular, vejam: eu sou dos anos 80, isso estava bombando no país, o discurso marxista, que vão ter aí expressão em vários estudos, Maria Helena Patto e etc. Mas de novo eu fui maculado também por isso. Então, você vai como se hibridizando, a coisa vai ficando muito complexa, vai ficando problemática porque é muito conflitante, vamos dizer assim, essas visões de mundo. Porque você tem de um lado uma visão mais científica de homem, digamos assim, mais prescritiva. De outro você tem uma visão hiper crítica de homem, mas também é uma visão, no final das contas, também prescritiva de um tipo de homem. Aí isso tudo foi me empurrando, digamos assim, voluntariamente e hoje eu agradeço, a uma conversa muito próxima do Michel Foucault. A rigor, a rigor do Michel Foucault, ele é rigorosamente um psicólogo também. O problema é que o</p>

	<p>Foucault não é nem filósofo, nem historiador, nem sociólogo, ele não é nada disso. O problema dele era a questão disciplinar, mas o Foucault, fundamentalmente, tem formação em Psicologia. E o grande problema do Foucault, o tempo inteiro, foi da constituição dos processos de subjetivação. Então, isso foi me trazendo, foi me maculando de uma tal maneira – você viu que eu chamei de abuso. Foi uma espécie de <i>bullying</i> teórico que foi me impingindo no meio do caminho, e cheguei aqui nesse momento. Um pouco da minha trajetória de escolhas pessoais, Juliana, é também um pouco da história do campo, porque eu também estudei... Por exemplo, eu acho que hoje quase ninguém mais estuda Rogers, por exemplo, você entendeu? Ou Skinner, ou debate Roger e Skinner, Maslow, o Erik Erickson. Estou dizendo aquelas coisas das etapas da vida, das crises. É bonito aquilo até, achava legal, achava bacana. Só que eu acho que aquilo lá está no interior de um tempo... O problema é o seguinte: as teorias psicológicas, elas imaginam estar fora dos regimes de verdade que elas dizem dissecar. Elas produzem aquilo o que elas dizem revelar. Você entendeu? Então tem um problema que eu só fui compreender isso, e tento até hoje, continuo estudando semanalmente para entender o problema do sujeito. Que formulação é essa, que invenção é essa histórica? e que aí eu fui ter como parceria nessa aventura do pensamento a companhia indispensável, incrível, deste teórico que não é bolinho, entendeu? Porque ele vai pôr a pique, ele vai colocar em questão todas essas teorias pseudo científicas, pseudo descritivas.</p>
<p><b>EDUCAÇÃO/ EDUCAÇÃO ESCOLAR: PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA FOUCAULTIANA</b></p>	<p>Eu acho que assim, fundamentalmente a educação é, queiramos, quer não, ela tem a ver com o entrechoque, com a experiência do entrechoque entre gerações. E o que me parece é que a educação, de fato, então, ela tem esse solo, digamos, esse solo básico. E eu diria, mais especificamente, porque eu acredito que a educação tem como seu continente esse</p>

entrechoque narrativo entre diferentes gerações. [...] E aí eu entendo esse entrechoque como uma coisa tensa, você entendeu? Então o clarão, a faísca deste encontrão, se poderia dizer, onde se esbarra. Porque eu não acho que isso é uma coisa natural, não acho que é uma coisa desejada, não acho que necessariamente é uma coisa boa. É algo que é nossa obrigação ética como mais velhos em relação aos mais novos, apresentar um mundo para eles, um mundo que já não é mais esse. Nós falamos sempre atrasados, digamos assim. Ou se você quiser a gente começa sempre em delay, eles têm um delay nosso em relação ao tempo. Então eu entendo que esse resíduo, o efeito desse entrechoque, entre modos de compreensão do mundo, modos de explicação, narrativas mesmo do mundo, esse choque entre narrativas já constituídas de uma maneira ou de outra, os professores são porta-vozes delas, e essas narrativas, outras que circulam no mundo, muitas vezes acabam da indústria cultural e da forma com que os alunos incorporam [...].

E esse entrechoque entre esses dois modos de se orientar no mundo, se orientar mediante os apelos, os chamados, as ofertas culturais do mundo, o resíduo, esse choque do efeito disso, é o que a gente poderia chamar do ato educativo. Veja que com isso eu estou excluindo toda a intencionalidade do ato educativo. A educação não será aquilo o que nós mais velhos queremos que ela seja, ela vai ser um efeito desse... vamos dizer assim, dessa hibridização, dessa miscigenação entre essas duas narrativas do mundo. Veja que é uma definição nada poética, não tem a ver com isso. É uma definição rigorosamente filosófica que eu tenho, que ela englobaria, digamos assim, várias tendências, escolas, leituras, autores. Por isso que eu te disse que eu demorei muito para entender essa fórmula razoavelmente simples, a complexidade dessa experiência. É uma experiência. Uma experiência que intuitivamente a gente faz

	<p>sempre com os mais novos, mas que nos últimos 300 anos se sistematizou sobre uma forma escolar. Mas que não se reduz a ela. Nem antes e nem depois da experiência escolar de fato.</p> <p>Então, você sabe que eu acho que a educação, ela é uma esponja que pega tudo o que está acontecendo na sociedade e reproduz aquilo de uma maneira simplificada, está bem? Então, por exemplo, tudo aquilo que é da ordem neoliberal, que é do mercado, das relações políticas, de um modo de organização, a educação reproduz no interior dela, à sua moda, mas nós inventamos uma coisa que a gente exportou para as outras instituições o tempo inteiro, que foi a ideia de avaliação. De fato, isso é um problema terrível isso, tá?</p>
<p><b>ESVAZIAMENTO DO ENSINO DE CONTEÚDOS CIENTÍFICOS NA UNIVERSIDADE</b></p>	<p>Porque aquela ideia de uma universidade sólida, que tratava autores com densidade, isso já acabou. A universidade ela vem cada vez mais se medianizando, vamos dizer assim, para usar uma ideia associada, por exemplo, ao ensino médio. A universidade é uma espécie de extensão do ensino médio, me parece, no sentido da oferta de determinados saberes muito frágeis, muito básicos, muito mínimos eu diria. E isso é um efeito das pedagogias contemporâneas, que por sua vez, bebem muito na fonte do discurso em si.</p>
<p><b>DOMÍNIO DO PROFESSOR SOBRE OS CONTEÚDOS/ CORAGEM DISCURSIVA/ AUTORIDADE</b></p>	<p>Porque a experiência escolar independente das pedagogias, a experiência escolar é sempre inquietante, ela é linda. Esse aspecto da socialização das crianças, o que acontece. O problema nosso nas escolas não é a escola, a escola em si é um lugar razoavelmente protegido, socialmente, culturalmente. O problema nosso não é a escola, o problema nosso é sala de aula, como a sala de aula, o lugar onde entra o professor como uma autoridade narrativa, como isso é levado a cabo. A gente tem medo das crianças, tem medo das famílias, tem medo de tudo, entendeu? A coragem discursiva de um professor, o domínio dele sobre aquilo o que ele está falando. Isso amansa a</p>



	<p>manada, filha. Um bom professor amansa uma manada, uma manada. Ou pelo menos amansava, hoje eu nem sei mais se isso é possível... É autoridade narrativa que eu estou te falando, que ele sabe o que está fazendo lá. Sabe com clareza absoluta o que ele está fazendo lá...</p> <p>E isso, muitas vezes, também na relação comigo, como professor. O professor não tem que ser bonzinho, o professor tem que ser severo. Lugar de autoridade clássica em sala de aula, não vejo problema nenhum... Veja que eu sou um dos autores que mais fala sobre a questão de indisciplina, disciplina, daí para fora. Para mim hoje... eu sou um professor regradíssimo, tem que respeitar hora, etc., não me chama de qualquer nome, não fala qualquer coisa qualquer hora, a sala de aula não é lugar opinativo, ela é um laboratório de existência da gente. E minha existência eu constituo a diferença de mim para comigo mesmo. Essa diferença desse mundo que me atravessa.</p>
<p><b>ORGANIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS</b></p>	<p>Então eu penso, o meu trabalho em particular, é o de menos organizar, construir saberes e mais desconstruí-los, porque eu entendo que, por exemplo, eu sou preocupado com a questão do discurso psicológico e seus efeitos sobre a educação, são efeitos paradoxais. Eu entendo que a gente já vive em uma cultura muito psicologizada e que é preciso problematizar isso. Então eu estou tentando levar a cabo esses anos todos, já há mais de 3 décadas, muito menos no início. No início era muito mais colado a essa ideia de ser uma espécie de porta-voz dos autores, porta voz, como se fosse uma espécie de manual vivo. O professor como um manual vivo das escolas psicológicas, e aí até, sei lá, uns 15 anos atrás, por exemplo, eu trabalhava com a setorização dos discursos psi na educação.</p> <p>[...] teve um determinado momento da minha vida que eu entendia que minha tarefa era ser porta-voz dessa espécie de manual psi. Então falava de Piaget, de</p>

Vigotski, aí falava... antes até falava um pouco do Skinner, Rogers, eu já fiz toda essa peregrinação. E muito sobre psicanálise também, aí nas correntes no interior da psicanálise, desde o freudismo até o lacanismo, passando pela Melaine Klein, quer dizer, esses também, essas seleções no interior do discurso psicanalítico que interessam a educação, que são mais aquelas ligadas à questão da criança, desenvolvimento do profano. Hoje eu não penso mais assim. [...]

Então, olha... eu já vou te dizer uma coisa. Eu acho que a gente pede tão pouco das crianças, que eles acabam desistindo por fraqueza; solicita tão pouco... Nós fomos minimalizando a relação com eles. Isso a gente deve muito ao construtivismo também, entendeu? A demonização do difícil. O difícil é aquilo o que eu desconheço. Eu acho que o difícil, aquilo o que eu desconheço, me atrai, a mim me atrai, eu quero ir atrás disso. E eu não acho que a sala de aula é uma caixa de ressonância do que as pessoas já sabem. E eu acho que um professor tem como tarefa fundamental implantar uma espécie de angústia nos seus alunos, angústia. Não saber, sob a forma de problema, problema. E sempre problematizar aquela narrativa dos alunos. Os alunos têm uma narrativa matemática, eles têm uma narrativa científica sobre as coisas. Ele sabe que ele não pode botar o dedo na coisa, porque dá choque, ele não sabe por que aquilo tem choque, o que é. Entendeu? Então o problema fundamental nosso é problematizar saberes (pro-ble-ma-ti-zar sa-be-res), e isso traz angústia, isso traz... A gente ensina a ciência pros alunos. “Espera um pouco que o que você sabe ainda não é o bastante”. E a minha tarefa fundamental, então, é a preferida desses saberes, porque os alunos gostam. Tudo o que eles sabem está bom para o seu tempo, mas nós que estamos de fora, a gente sabe que aquilo ainda não está bom, que pode ser outra coisa. Então a mim me parece que o meu trabalho, antes de mais nada, é ser um obstaculizador daqueles saberes,

	<p>colocar problemas, limites, e fazer o outro... dispensar saberes, e o dispensar eu acho ótimo, porque tem as duas acepções. O dispensar de abrir mão, eu gosto um pouco de uma espécie de pedagogia do conflito sempre. E isso, muitas vezes, também na relação comigo, como professor.</p> <p>Por isso que eu desenvolvo entrechoque entre narrativas, a narrativa do professor não pode vir a reboque ou ser refém das narrativas dos alunos tal como as pedagogias contemporâneas como um todo acabam pregando. Mas essa hegemonia dos saberes constituídos já. A minha tarefa é guerrear com esses saberes constituídos, todos eles, de ponta a ponta. Você entendeu? Eu acho que é isso.</p>
<p><b>PROBLEMATIZAR</b></p>	<p>Então, olha... eu já vou te dizer uma coisa. Eu acho que a gente pede tão pouco das crianças, que eles acabam desistindo por fraqueza; solicita tão pouco... Nós fomos minimalizando a relação com eles. Isso a gente deve muito ao construtivismo também, entendeu? A demonização do difícil. O difícil é aquilo o que eu desconheço. Eu acho que o difícil, aquilo o que eu desconheço, me atrai, a mim me atrai, eu quero ir atrás disso. E eu não acho que a sala de aula é uma caixa de ressonância do que as pessoas já sabem. E eu acho que um professor tem como tarefa fundamental implantar uma espécie de angústia nos seus alunos, angústia. Não saber, sob a forma de problema, problema. E sempre problematizar aquela narrativa dos alunos.</p>
<p><b>ÉTICA DO PROFESSOR</b></p>	<p>Então eu trabalho com alguns conceitos foucaultianos para desencadear o problema do lugar ético do professor, o que é – eu estou trabalhando com a formação de professores, sempre, né? O problema para mim fundamental é a ética do professor, porque eu acho que a ética do professor é um tema da psicologia, o que tem a ver com a relação de si consigo mesmo. Não é ético que é a reflexão sobre a moral que eu estou falando, está bem? Como se fosse sociedade da moral, o que professor tem que fazer para. Não, para</p>

	<p>mim é o enfrentamento, sabe, poderia ser resumido numa ideia que me pareceu muito bonita, que é isso. Quando eu me disponho a me colocar na frente de 30, 40, 60 jovens ou crianças, seja o que for, eu estou representando o mundo velho. Eu sou velho lá. E aqui tem uma ideia de envelhecimento ruim. Então a pergunta que eu acho que é essa: o que leva no coração, quem... é isso mesmo. O que leva no coração alguém que se dispõe a enfrentar esse palco, esse palco do mundo? O palco do mundo. Que a gente fala do mundo, do mundo constituído. O que se passa com esse sujeito, o que ele quer, o que está em jogo nessa eleição, nesse jogo? Você entendeu? Esse jogo narrativo. Então a minha questão fundamental é essa: interpelar o professor e não ensinar o professor a interpelar o aluno.</p>
--	--

**APÊNDICE J – Tabelas de categorias – Psicologia e Processos de Aprendizagem – alunos(as) da UFT e da USP**

<b>PSICOLOGIA COMO CIÊNCIA QUE BUSCA A COMPREENSÃO DA PSIQUE/MENTE HUMANA/ DO DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO</b>	
<b>Mário (UFT)</b>	<b>Rita (USP)</b>
<p>[...] para mim assim, é o estudo da psique humana.</p> <p>[...] ela pode levar a compreensão do ser humano, a compreensão do outro, e isso, quando a gente trabalha com pessoas, sujeitos, então a gente precisa minimamente entender o que se passa [...] não passa de forma particular, já que a gente trata de questão de ser professor, a gente vai tratar com vários sujeitos múltiplos que vivem essa dificuldade.</p>	<p>Psicologia eu acredito que seja uma ciência que estuda a mente humana em todos os seus âmbitos, e ela meio que estuda o desenvolvimento, os comportamentos e é interessante para a gente entender nossas emoções e como o ser humano funciona, assim, né?</p> <p>E eu acho que a Psicologia vem aí para isso, né? Para explicar que cada pessoa, né? Que é a questão da raiva, e tudo assim. Como as crianças reagem, as emoções e o desenvolvimento, é nesse sentido, mas é muito independente.</p>
<b>Silvia (USP)</b>	<b>Gabriela (UFT)</b>
<p>O que é Psicologia? Não sei, que estuda a psique, não sei... as relações. O que eu tenho de Psicologia é bem, assim, genérico talvez.</p> <p>Eu não sei, mas eu acho que quando você está analisando ali aquele sujeito e como ele se coloca diante de ti e das situações do cotidiano, eu acho que isso é um trabalho para a Psicologia, assim. Claro que é bem mais... eu acho que sim, como é que a gente está lidando com aquela situação, o comportamento dele, e de questões pessoais, ou questões de grupo, como ele está se relacionando com o grupo. Eu acho que essas análises... eu acho que a Psicologia pode me ajudar.</p>	<p>[...] Psicologia é a parte que estuda a mente humana, processo de desenvolvimento humano. E assim... Mas daí é uma ciência que estuda a mente humana. E a problemática que vem na psique.</p>
<b>Elton (UFT)</b>	
<p>[...] Bom, psicologia, se fosse assim há um tempo atrás, eu ia dizer que é a ciência que estuda a mente humana, a gente sempre pensa nisso, né? mas... e não deixa de ser também.</p>	

<b>PSICOLOGIA COMO FUNDAMENTO PARA COMPREENSÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM</b>	
<b>Mário (UFT)</b>	<b>Fabíola (UFT)</b>

<p>[...] ela vai me dar fundamentos de conseguir saber minimamente como é que funciona ensino e aprendizagem, como que eu posso facilitar a aprendizagem para o meu aluno.</p> <p>[...] a gente compreende a psicologia não uma coisa assim, um conhecimento que eu vou lá e vou me encaixar. Por exemplo, eu estou vendo um menino fazer um movimento repetitivo, eu vou falar, “ah, esse menino aqui ele tem que fazer somente dessa forma”, questão comportamentalista. Não, a gente tem que compreender que pode ser que ele desenvolva aquela habilidade com facilidade, mas, ao mesmo tempo, saber que com a psicologia eu posso não somente classificar ele, como aquele determinado aluno que sabe somente fazer aquilo, mas potencializar ele a crescer, a evoluir no aspecto, no sentido do processo educativo.</p> <p>[...] Eu acredito que se a gente tivesse um fracasso no sentido do aluno escolar, na ‘escolarização’, a psicologia me auxiliaria buscando resposta para minha... assim, que ao mesmo tempo eu não recaia somente a responsabilidade sobre o aluno, mas o professor. Buscar na teoria, buscar as respostas onde eu deva ter melhorado e buscar estar melhorando, e ao mesmo tempo saber se, de fato, eu estou exercendo o meu papel enquanto professor.</p>	<p>[...] É, o desenvolvimento humano, o processo de aprendizagem, como se dá a aprendizagem. E essa aprendizagem também pode ser considerada, a capacidade do aluno de aprender, né? pode ser considerada para algumas áreas da psicologia, com a parte da área da biologia, da... de que o ser é síntese de múltiplas determinações sociais e históricas.</p> <p>[...] Eu acho que ela pode desvelar alguns mitos em relação à aprendizagem e ao próprio trabalho do docente, o próprio trabalho do professor, né? Por vezes quando é detectado alguma dificuldade de aprendizagem, a maioria dos professores falam que aquele problema é biológico, que aquela criança nasceu daquele jeito, e eu acho que olhando, por exemplo, a psicologia a partir do campo da psicologia histórico-cultural, por exemplo, a gente pode analisar que por exemplo, o aluno, como eu havia dito antes, ele é síntese de múltiplas determinações que acontecem ao redor dele. Então seria errôneo dizer que o aluno é daquele jeito porque ele nasceu assim ou porque aconteceu... mas no caso a psicologia ajuda o professor a desvelar essas coisas e observar que existem outros fatores que contribuem para não aprendizagem do aluno.</p>
<p><b>Carla (USP)</b></p>	<p><b>Rita (USP)</b></p>
<p>O que eu vi já dos semestres é muita coisa do comportamento e tentar... às vezes, é até facilitar um pouco o trabalho, porque, às vezes, a gente se vê em dificuldade de você dar nomes às coisas ou de você enquadrar. E não digo enquadrar em um sentido rígido da coisa, até porque tudo tem uma certa fluidez, né? Mas eu acredito que a Psicologia tem muito a contribuir nessa questão de quando... não só quando tem problemas, porque, às vezes, a gente associa a Psicologia, quando a criança tem algum problema de comportamento,</p>	<p>Porque de acordo com as teorias, né? Que a Psicologia oferece, você consegue entender como as pessoas funcionam, assim, o processo de desenvolvimento. Porque na Pedagogia você aprende as metodologias, as formas de ensinar, o que é ser professor, mas você precisa entender o ser humano que está ali com você e a Psicologia vai te ajudar a entender na perspectiva de “ah, quando a criança está desenvolvendo”, em tal fase ela costuma agir de tal forma, e na fase seguinte ela vai conseguir superar esse tipo de desafio. Ou</p>

<p>enfim. Eu acho que ela venha a somar, é uma disciplina que ela tá também dissociada na pedagogia. A gente acaba não tendo matérias específicas, mas os professores comentam sobre a importância, enfim.</p> <p>É que, na verdade, eu não sei como funciona, porque, por exemplo, eu ainda não trabalho na rede, então, não sei se isso já acontece ou não, mas eu acredito muito nessa coisa da universidade e ir a campo. Então convidar esses professores da rede, informação... Eu acho que eles precisam passar por isso, a gente precisa ter essa preparação, sabe? E com todas as contribuições, todos os estudos que se tem, a Psicologia, assim como outras disciplinas, elas estão ali também vendo a criança, o corpo e não só o corpo ou não só a mente, mas uma coisa como um todo. Então eu acredito sim, que ela tenha contribuições a fazer para a pedagogia, sim.</p>	<p>ela antes já passou por essas questões e talvez hoje ela tenha, sei lá, traumas, enfim. Então, você vai conseguir conhecer meio que o processo de formação do ser humano e isso te ajuda a agregar no seu trabalho, né? Então, às vezes, é uma criança que está com problema e você fica... talvez não seja eu que consiga trabalhar nessa parte porque essa criança tem uma outra questão que está atrapalhando ela. Então, você ter essa noção de que, tipo, existe uma coisa que está atrapalhando essa criança é importante.</p> <p>Eu acho que talvez o Piaget ajude mais nisso, né? Eu não sei, pensando... Porque ele fala dos estágios, né? Então, aí em cada estágio, lendo, você consegue entender o que a criança vai conseguir aprender ali. Então, é que eu não consigo lembrar de cabeça, mas eu acho que você olhando você vai: “então, com criança dessa idade eu consigo trabalhar tais e tais elementos”. E assim trabalhando dessa forma você consegue utilizar a Psicologia para te ajudar a contribuir para esses aprendizados, né? Então, tipo, a criança nesse momento vai desenvolver a fala, então, como que eu vou conseguir promover atividades em que ela se sinta à vontade para começar a falar, ou tipo, “agora a questão motora”, então, né? Que instrumentos eu vou utilizar para que ela desenvolva essas partes, ou a socialização e a questão de não ser mais tão egocêntrico, tipo, no sentido de ver o outro. Então, muitas falas, então, dinâmicas que você precisa fazer com eles para que eles consigam criar essa noção de respeito ao outro e de olhar. Tipo, a diferença do menino e da menina, como que isso tudo... de não criar aquilo como, “tá bom”, mas que faz parte do processo que eles estão passando, né? De perceber que eles não são todos iguais. Então, nesse sentido de você olhar e falar, “nossa, então agora, geralmente, esse é o momento que ele passa a sentir tais coisas, então, preciso</p>
--	---

	<p>estar atenta a isso”. Enfim, eu acho que nesse sentido.</p> <p>Sim, com certeza. Às vezes, é um pouco difícil até dissociar Pedagogia da Psicologia, porque a gente usa muito, né? Do que a Psicologia traz para conseguir entender o aluno, a criança, e entender a si próprio. Então, eu acho que a Psicologia com certeza tem muita relação e é muito importante porque ela vai te dar noções, né? De como trabalhar, de como funciona a mente da criança e conseguir por esses caminhos trazer as respostas, e ir construindo formas de atingir essa criança. Então, às vezes, está no seu comportamento, como a criança lida com o fracasso e que tipo de raciocínio ela tem. Então, tudo isso contribui para que você consiga fazer o seu trabalho melhor. Então, você lê as teorias psicológicas, tem acesso a esses conhecimentos ali muito no seu trabalho.</p>
<p><b>Gabriela (UFT)</b></p>	<p><b>Silvia (USP)</b></p>
<p>Na verdade a psicologia é bem... para o pedagogo eu acho que vem andar em duas mãos, que a gente fala que a gente não precisa. A gente precisa. E nos estágios eu acho que a gente aproxima muito de ver que a gente... tudo o que a gente estudou no curso, a gente coloca em prática, de certo modo a gente coloca. Algumas vezes a gente vai para olhar um aluno, a gente já vem com um outro olhar do aluno. “Por que esse aluno não aprende, por que esse aluno desenvolve, o que esse aluno necessita?”. Então a gente precisa muito mais do que isso.</p> <p>[...] Sim. Desde o meu olhar com meu aluno, aí vou poder compreender como sujeito, como ser de direitos, e também no modo como eu vou ver a maturação no aprendizado, evolução do aluno... A busca por esse aprendizado dele.</p>	<p>Eu acho que a Psicologia pode ajudar até, se for o caso... porque eu acho que o caso, às vezes, pode estar na relação professor e aluno ou, às vezes, pode ser com esse... o que eu estou querendo ensinar, como é que está sendo a dinâmica da minha aula, ou pode ser também por questões pessoais. Então, eu acho que a Psicologia pode entrar no início também, tanto na relação do professor quanto com o aluno, quanto, às vezes, na questão individual do aluno, em família, que, às vezes, pode interferir. Eu acho que a Psicologia pode, sim, contribuir nesses casos.</p>

**PSICOLOGIA PARA AUXILIAR NA COMPREENSÃO DAS  
ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS**

**Diana (UFT)**

**Elton (UFT)**



<p>[...] eu vejo que cada aluno tem uma especificidade, cada pessoa tem uma especificidade e eu acho que a psicologia te possibilita enxergar essas especificidades nos alunos, que cada um temos um jeito de ver o mundo, jeito de agir, de interpretar e lidar com as situações. E a psicologia nos permite ver essas nuances de cada um. E te permite ver como trabalhar com esses alunos, com essas pessoas, independentemente de ser na sala de aula ou não. Eu acho que a psicologia te permite enxergar uma forma de lidar com o ser humano.</p>	<p>Mas assim, psicologia para mim, seria... entender o próximo, buscar compreender as situações que envolvem, desde o ambiente escolar ao... No caso, por exemplo, a educação, a vivência mesmo nossa. Não digo só o estudo da mente ou o estudo do ser humano, mas é o estudo do ser humano em geral, a compreensão do ser humano [...] Mas a psicologia seria para mim isso. Buscar entender o ser humano e suas especificidades ao longo da vivência da vida [...].</p>
<p><b>Mário (UFT)</b></p>	<p><b>Kátia (UFT)</b></p>
<p>E, ao mesmo tempo, tentar compreender as particularidades desse sujeito. E assim, de forma geral, ela nos dá uma base e um conhecimento teórico para a gente fazer essa reflexão.</p>	<p>[...] tendo os conhecimentos necessários, a psicologia pode contribuir na forma de entender o aluno, na forma de compreender, tanto coletivamente, tanto quanto em sala de aula todos os alunos quanto as particularidades, né? de cada um dos alunos.</p>

<p><b>PSICOLOGIA COMO ESTUDO DO COMPORTAMENTO HUMANO</b></p>	
<p><b>Viviane (UFT)</b></p>	<p><b>Letícia (USP)</b></p>
<p>[...] nós tivemos a oportunidade de estudar um pouquinho o comportamento da criança, e é justamente essa junção de tudo o que já foi falado aqui, as formas dos comportamentos, né? Intra e não familiar dessa criança, e o que ela constitui a partir desses dois lados, o espaço formal e informal, e ela vai fazendo essa concepção para ela.</p>	<p>Vou colocar o que eu acho. Psicologia é a ciência que estuda... o comportamento humano, através de, sei lá... de repente, estudos neurológicos ou entender os processos, né? No qual a mente da pessoa, sei lá, de alguma forma corresponde ao meio que tá inserido. É isso.</p>
<p><b>Kátia (UFT)</b></p>	
<p>[...] a psicologia é um campo onde se estuda os comportamentos das... os comportamentos mentais das pessoas, é os comportamentos, estuda os comportamentos.</p>	

<p><b>PSICOLOGIA COMO AUXILIAR NA INVESTIGAÇÃO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS/ PROBLEMAS PSÍQUICOS</b></p>	
<p><b>Diana (UFT)</b></p>	<p><b>Letícia (USP)</b></p>
<p>Psicologia para mim? (silêncio) Assim, quando a gente começa o curso de pedagogia, na verdade antes de começar o curso a gente pensa que psicologia é aquilo que trata só dos conflitos da mente humana. E quando você começa a estudar,</p>	<p>Eu acho que quando a gente tem o caso de fracasso escolar, a criança fica com a autoestima muito baixa, aí começa a se sentir fracassada e acaba não percebendo que, na verdade, é uma consequência do processo, né? Que faz parte dela. Então, eu</p>

<p>ler algumas coisas, aí você percebe que não são só conflitos, é tudo aquilo... na realidade são conflitos também, que é tudo aquilo o que te deixa mais instigado, cria alguma coisa, aquilo que te amedronta. Nossa, é muito complicada a pergunta. Psicologia para mim? (silêncio)</p> <p>[...] Eu acho que são... é a mente humana, os anseios humanos. Medos, necessidades. Eu acho que é isso.</p> <p>Vendo no que o aluno... por que ele fracassou, tentando entender os motivos psicológicos que levaram ele a esse fracasso, qual é a realidade que ele vive, se ele tem algum déficit de atenção, se ele tem alguma necessidade especial, eu acho que a psicologia também permite isso. Eu acho que é tentar entender esse aluno, ver no que ele fracassou e o porquê, mas como.</p>	<p>acho que quando a gente tem auxílio nesse sentido, de repente, a gente pode, sei lá, colocar mais confiança nessa criança e mostrar que ela pode utilizar o estudo como uma ferramenta de transformação. Que, às vezes, ela está inserida em um ambiente onde ela não tenha muito sucesso, essas dificuldades relacionadas à escolarização também podem deixá-la para baixo. Não sei, de repente a parceria de um psicólogo junto com um professor, acaba de certa forma mudando tudo isso, principalmente se deixar perto de uma criança, quer dizer, é um tipo de questão que, enfim, a Psicologia pode, de alguma forma, ajudar, pensando em uma Educação Especial.</p>
<p><b>Gabriela (UFT)</b></p>	<p><b>Elton (UFT)</b></p>
<p>Então assim, a psicologia nos faz querer saber o problema e não só problema e tentar a causa, aí eu falei “olha, eu vou pedir a escola que te mande para o acompanhamento porque eu sou só uma aluna, uma estudante de pedagogia, e eu não sei o que você tem e nem posso dizer, “é isso ou aquilo”. Eu só tenho uma mera noção que você tem algum problema que não consiga, talvez você precise de uma ajuda médica, alguma coisa que vai além do professor. Então assim, o professor... a psicologia nos ajuda não só a achar problemas, a perceber, mas também conduzir... porque o aluno, como é que o meio que o aluno está inserido, e o meio, muitas vezes é por conta... alguma dificuldade por conta disso.</p>	<p>E a psicologia é importante isso, que a gente deveria ter alguém para nos acolhermos, nos orientarmos aqui dentro do ambiente na academia. Quando eu cheguei aqui na UFT, eu não sabia o que fazer, foi uma dificuldade. E os reflexos disso eu tive no quinto, sexto, sétimo período, eu tive umas dificuldades e aí sim eu fui pesquisar que aqui na UFT tinha um núcleo de psicologia, e eu fui atrás de psicólogos me orientar porque eu estava muito sem rumo, entendeu? E eu acho que assim, o papel da psicologia na educação é muito importante.</p>
<p><b>Fabíola (UFT)</b></p>	<p><b>Kátia (UFT)</b></p>
<p>[...] A psicologia que vai procurar entender, né? o que o aluno encontra-se daquela maneira a partir de uma determinada corrente epistemológica, e assim tomar... não é nem a palavra correta, tomar as medidas cabíveis, né? mas procurar solucionar os problemas. E eu acho que é bem interessante isso, porque existe a psicologia, mas existem correntes</p>	<p>Porque muitos desses problemas estão associados às questões emocionais, né? emocionais das crianças, então eu acredito que você entendendo e sabendo com quem você está lidando, você pode estimular a criança a aprender.</p>

diferentes que de maneiras diferentes tratam a dificuldade de aprendizagem diferente.	
---	--

### PSICOLOGIA COMO AUXILIAR PARA O AUTOCONHECIMENTO

<b>Larissa (UFT)</b>	
Bom, é uma profissão como as outras, que busca ajudar as pessoas a se conhecerem a si próprio, seja no âmbito profissional, emocional, é uma profissão bastante importante, né?	

### TEORIAS PSICOLÓGICAS

<b>Elton (UFT)</b>	<b>Viviane (UFT)</b>
<p>[...] assim, sendo sincero, eu lembro pouco que a professora falava, Watson, Skinner, muito de Vigotski, as ZDPs do desenvolvimento proximal, eu acho que isso seria interessante.</p> <p>[...]eu lembro muito do Vigotski por ser... eu já falei, as zonas de desenvolvimento proximal, as ZDPs, você tem que entender a real e a potencial, é isso. Eu lembro pouco mais assim, que eu não foquei muito... do Watson, Skinner, que nem eu falei, e Freud, né? Freud sempre tem. Eu lembro que basicamente isso, quando estávamos estudando Freud, a professora passou aquele filme, que até hoje eu fiquei de pesquisar e tentar entender, se eu não me engano o filme é de um moço que ele não sabia onde nasceu, "Kasper House", pronto, me lembrei. Eu acho que foi isso. Mas o que eu estudei em psicologia que eu lembro vagamente é isso. O Vigotski, fomos aprofundando um pouco mais ao longo da graduação que alguns outros professores falaram. Claro que alguns gostam, outros não. Outros professores que detestam, não funciona mais não. Vigotski, Piaget também.</p> <p>[...] Vigotski. Porque assim, foi como eu te falei... é o que eu vi mais e os outros foi uma forma vagamente, mas o Vigotski tem toda a sua teoria sobre... eu já falei da zona de desenvolvimento proximal, que a Teoria de Vigotski serve mesmo a... porque eu sempre lembro do</p>	<p>[...] A psicologia vem de psicólogo, nós temos também grandes pesquisadores da área como Wallon, Piaget, é (...) Vigotski, então são três grandes pesquisadores da área, e nós tivemos a oportunidade de estudar um pouquinho.</p> <p>[...] Sim, Vigotski, Wallon e Piaget. São os três, mas também nós estudamos o Bronfenbrenner, né? a Maria Montessori, né? são pessoas que olham muito a questão de espaço, de ambiente, as pessoas que lidam com esses espaços com a criança, as reações dos adultos ao se reportar às crianças. Então tudo isso conta, desde a formação do ventre até as suas concepções maiores que são quando eles começam a ter percepção do movimento, das pessoas, do gesto, né? Então tudo isso eles vão concebendo para ele, então é uma forma prazerosa. Para mim foi muito gratificante estudá-los.</p> <p>[...] A Maria Montessori, estudamos com a professora <i>Maria Alice</i>, e ela fala com a questão do ambiente, a questão da organização, quando uma criança é organizada desde o seu material escolar, desde as suas tarefas em casa, os seus deveres para que com ela dentro daquele ambiente familiar, ela vai reportar isso para a instituição. Ela vai ter uma percepção, um campo, uma visão maior de tudo o que está a sua volta, né? Então assim, essa criança vai crescer centrada, vai ser uma criança que vai buscar</p>

<p>construtivismo, mas é o sociointeracionismo, né? Então é basicamente isso. Eu acho que o que contribui mais é o Vigotski, porque assim, é impossível um aluno aprender sem ter uma interação com o ambiente onde ele só com todos os alunos, que é claro que isso tem que ser, mas a interação com o ambiente escolar que é dele, que está inserido. E eu acho assim que cada aluno ali tem as suas ZDPs, que neste caso o professor, seria... buscar entender essas zonas de desenvolvimento de cada um ali, que tem uma diferença entre si [...].</p> <p>[...] como eu falei, eu lembro muito das aulas de desenvolvimento proximal que falamos muito, das zonas de desenvolvimento potencial e real, né? Real? e como falei dos aspectos sociointeracionistas. Agora não sei se seria... assim, a interação, buscar entender a criação no como as outras crianças, os alunos na sala de aula, ou se seria no ambiente. Eu acho que a coisa está toda ligada uma na outra.</p> <p>[...] Mas tudo o que eu vi de teoria psicológica, da psicologia, que eu acho que seria interessante... como eu falei, a contribuição, entender que o Vigotski vê o aluno, que eu sempre confundo Vigotski com Piaget, um que vê de dentro para fora e o outro de fora para dentro o conhecimento, qual deles é.</p> <p>[...] E diante das teorias eu acho que sim, seria, como já falei, o Vigotski, seria mais interessante. É isso.</p> <p>[...] Porque eu fui ver psicologia no primeiro e segundo período. Já tive tantas dessas coisas, acabei... Vigotski, até como te falei foi acontecendo um ou dois professores, mas tem outros professores que não gostam, não sei por que o motivo deles, eles são teóricos e sabem mais do que eu, e eles não gostam. Mas assim, foi isso. Então algumas matérias, eu lembro do... sei que tem a palavra behaviorismo,</p>	<p>objetivos, e vai ter êxito nas suas buscas ativas.</p>
--	---

mas não foquei nisso também para falar e acabei até esquecendo.	
<b>Rita (USP)</b>	<b>Gabriela (UFT)</b>
<p>Então, eu lembro que a primeira disciplina que a gente teve foi sobre Psicologia da Educação, e o objetivo era ter contato com os textos que têm mais a ver com a Pedagogia, que a Pedagogia se utiliza bastante desses. Que é o Piaget, o Vigotski e o Wallon, né? Nessa ordem assim.</p> <p>Mas eu lembro que é Piaget, Vigotski e Wallon. Eu acho que o que mais a gente usa, geralmente, é o Piaget e o Vigotski, assim, mais, e eu entendo que eu acho que foram mais esses. E o Freud também, quando a gente foi para a Constituição da Subjetividade, que é a Psicanálise. Então, eu acho que a gente aprendeu um pouco mais, assim, sobre... mas são esses quatro. Então, é muito complicado porque a gente aprendeu sobre Piaget, sobre as fases de desenvolvimento. Então eu acho que ele é bem forte nesse sentido que as pessoas seguem bastante no sentido de que “criança de tantos anos tem essas habilidades”. E eu acho que ele e o Freud talvez ajudem bastante para você entender os momentos todos os quais a criança passa. Por mais que muitas vezes os professores falam muito agora, tipo... talvez não sejam tão... deve ser utilizado aquilo como certeza, porque, às vezes, quando a criança não está naquele lugar, fala: “então tem alguma coisa errada”. Porque parece que é uma coisa fechada. Então, não pode ter os desvios ali. Mas as pessoas são diferentes, então, algumas passam de uma para outra, às vezes, em um tempo maior do que outras e não dá para levar aquilo literalmente, mas eu entendo que mais Piaget e Freud. É que Vigotski e Wallon falam sobre a sócio... né? As coisas ficam tipo... Eu acho que Piaget e Freud mais, que é o que ficou mais para mim, na verdade.</p>	<p>[...] tem Vigotski que é a interatividade cultural? eu acho que sim. Que na verdade o Vigotski fala muito de desenvolvimento, tanto cognitivo, como psicológico... quanto o meio e a mediação.</p> <p>[...] Eu gosto um pouco de Freud. E... Tem a psique, ele fala da psique, ele fala da... (...) É muita coisa, você não lembra rapidamente... Na verdade Freud fala... uma das coisas que eu gosto é que a criança ela não é... ele conduziu assim falar do Édipo, que de certo modo a gente tem ela, quando a criança... mas não é para a mãe, normalmente qual é a criança que não gosta de professor, que não tem isso? Da questão da sexualidade, Freud fala um pouquinho da criança, fala bastante da sexualidade da criança e na verdade a gente trabalha em sala de aula, não tem como a gente trabalhar sexualidade da criança.</p> <p>[...] Eu vou citar Vigotski com certeza, porque é a teoria dele que vai no desenvolvimento desde a criança e ele fala muito do meio. Como eu sou um ser cultural, eu não tenho como não falar dele, e eu sempre trago ele com Paulo Freire.</p>
<b>Fabíola (UFT)</b>	<b>Carla (USP)</b>
[...] Eu lembro do behaviorismo, da psicologia histórico-cultural, é... comportamental... A Gestalt.	Bom, a gente viu Piaget, é... Vigotski e Wallon, foi no segundo semestre, estava bem distante. Então, assim, não consigo te dizer as teorias em si, mas quando a gente

<p>[...] [psicologia histórico-cultural] É como eu tinha dito antes, eu acho que ela olha o aluno... Porque, geralmente, as outras teorias, elas têm um olhar muito funcionalista de olhar o aluno... é muito determinista. Que olha o aluno e, inclusive, essas outras psicologias têm uma... um incentivo do positivismo. E a psicologia histórico cultural, o referencial tanto teórico, metodológico e epistemológico dela é o materialismo histórico-dialético e eu acredito que essa é uma das melhores teorias, senão a melhor, para poder compreender o processo de ensino-aprendizagem, de como se dá.</p> <p>[...] Para o aluno, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o aluno é um ser social e histórico e que é síntese de multideterminações, biológicas, históricas e sociais...</p>	<p>pega alguns exemplos ao longo do curso a gente consegue. Então, as contribuições que eles tiveram, né? Piaget como o primeiro, o precursor, e tem toda essa conversa, né? De não só julgar, porque muitos professores falam assim, “ai, o Piaget no primeiro fez as suas categorias e ele era muito simplista, então, tudo tinha uma fase e uma vinha necessariamente depois da outra”, e depois foi se descobrindo que não, que, às vezes, os estágios mudam. Enfim. Então, a gente tem essa preocupação de não tratar com rigidez demais para não excluir e saber aproveitar um pouco da teoria de cada um. E aí depois na subjetividade, que foi a outra disciplina, a gente viu Freud, também com complexo de Édipo, essas coisas assim.</p> <p>[contribuição mais efetiva pra prática educativa] Eu acredito que... eu acho que do Vigotski que fala sobre o social, a contribuição do social, do aluno dentro da escola, mas o social que existe em torno dele, que a gente viu bastante isso.</p>
<p><b>Kátia (UFT)</b></p>	<p><b>Larissa (UFT)</b></p>
<p>Até que eu estava lembrando, só que me fugiu, que é uma de... a teoria psicanalítica... psicanalítica? Eu fico meio nervosa quando eu lembro de... porque fica tudo embaralhado quando eu vou...</p> <p>Sobre teorias, eu tenho mais ou menos assim, que eu estou estudando para o meu TCC sobre afetividade, então eu leio muito Wallon, e agora estou entrando mais nessa.</p>	<p>[...] Piaget. [...]Vigotski. Que eu me lembre foi o que a gente mais viu na psicologia do desenvolvimento.</p> <p>[...] Eu acho que foi a do Vigotski, a questão quando ele fala da zona de desenvolvimento proximal, que a criança se desenvolve a partir do contato com outras pessoas e tal.</p>
<p><b>Letícia (USP)</b></p>	<p><b>Silvia (USP)</b></p>
<p>Eu me recordo, para ser sincera, de pouca coisa. Por exemplo, um teórico que me marcou, pensando na Psicologia, foi o Vigotski, né? Essa questão da importância do meio no qual o aluno inserido, da importância das parcerias dentro de uma sala de aula, professor não ser o único elemento ali que pode de alguma forma auxiliar o aluno, enfim. Eu acabei... não sei, de alguma forma me identificando mais com ele. Então lembro muito dele, mas, por exemplo, a gente só abordou em</p>	<p>Olha, eu lembro vagamente, assim. Mas essa matéria, “A constituição da subjetividade, da infância e do adolescente”, eu lembro de algumas coisas. A gente estudou bastante Freud e até me lembro... até me lembro que a gente tinha algumas etapas no estágio.</p> <p>Então, é engraçado que a que a gente mais se lembra... é aquela do... que tem na mitologia... agora me escapou. Você sabe qual é. Que o pai castra o filho, a mãe castra a menina, essa é a mais comum,</p>

um momento, que foi em Psicologia da Educação. A gente viu também Piaget, né? Wallon? o Wallon... então assim, o único momento que algum teórico foi visto. Com o professor Leandro em práticas, a gente também falou em Freud, né? Mas o que mais me marcou foi Vigotski.	assim, né? E o engraçado que quando eu estava na aula de Psicologia, tudo o que a gente vai ouvindo, a gente tenta agregar na nossa vida, fazer uma análise nossa, e outras pessoas.
<b>Diana (UFT)</b>	<b>Mário (UFT)</b>
[...] Eu me lembro muito da professora <i>Olga</i> falando sobre Piaget, mas teorias específicas, separadinhas eu não me lembro, não me lembro.	[...] Comportamentalismo, construtivismo, comportamentalismo, e ao mesmo tempo eu tenho a teoria de Vigotski, uma das que eu gosto mais é de Vigotski.

<b>ENSINO DE PSICOLOGIA COMO INSUFICIENTE OU INADEQUADO</b>	
<b>Elton (UFT)</b>	<b>Rita (USP)</b>
Mas o que é psicologia? Eu lembro um pouco que eu tive duas matérias lá no primeiro período, eu acho que essa matéria deveria, inclusive, estar mais para o meio, agora no final enquanto nós estávamos alunos muito alvoroçados na universidade.	E eu lembro que foi um pouco difícil para mim conseguir entender porque é uma ideia que eu nunca tinha tido contato, e os três têm muito material. E você estudar os três em um semestre é um pouco pesado, porque existe muita coisa na Psicologia, né? 5 anos, você aprende um pouquinho em 6 meses, então é pouco.
<b>Letícia (USP)</b>	<b>Vivane (UFT)</b>
Eu acho que a Psicologia pode trabalhar uma parceria, né? Com a área da Educação, porque não sei se você deu uma olhada na nossa grade, né? Se a gente for parar para pensar é pouco estudo que a gente tem nessa área, a não ser que a gente consiga, tenha tempo de fazer, uma optativa, de repente um trabalho nesse sentido. Mas eu não me sinto confiante de lidar com alguns temas que envolve mais Psicologia dentro da sala de aula. Então, eu acho que é importante fazer essa parceria. Entender, por exemplo, é... um tempo atrás a gente tava falando sobre dislexia, né? E aqui na faculdade, sinceramente, eu nunca escutei esse termo numa aula. Mas eu sei que isso é importante estar na área da Educação, mas corresponde também a área da Psicologia. A Psicologia tem muito a contribuir nesse sentido. Que até onde eu sei é um processo que envolve questões neurológicas dessa pessoa em questão. Então, a gente não tem esse entendimento em relação a esses processos.	[...] não existe fracasso escolar. As formas com que são agregadas os saberes, isso que faz esse recorte, né? rasga essa colcha de retalho a qual nós costuramos no nível superior, que quando retornamos lá nas séries-base, nós não conseguimos dar continuidade a esses retalhos, né? Então o retalho se torna menor, se torna frágil, né?

<b>Kátia (UFT)</b>	<b>Carla (USP)</b>
A não aprender? Eu acredito que seja muito... eu vou mais da crença, da crença, né? Porque eu não lembro de ter estudado isso, de que são casos particulares.	Sim, a gente teve uma ideia. A gente não vê a Psicologia... como se diz, a gente não mergulha, né? Eu acredito que um ou dois semestres é muito pouco para entender qual é a Psicologia.

<b>RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA</b>	
<b>Mário (UFT)</b>	<b>Gabriela (UFT)</b>
[...] Então o interessante dessa corrente pedagógica, é estar buscando problemas sociais, problemas da própria comunidade desse aluno onde eu posso estar usando o conhecimento, ou seja, um conteúdo que eu estou trabalhando em sala para estar fazendo esse aluno enxergar que a princípio ele traz um conhecimento sintético, ou seja, uma visão caótica do todo, daquela materialidade que ele vive, o contexto, e ao mesmo tempo o professor juntamente com o aluno, ou seja, é um processo em que professor e aluno aprende, os dois, em que eles consigam avançar, no sentido de usar o conteúdo que está sendo trabalhado em sala, poder dar uma visão mais sistematizada do problema social. E ao mesmo tempo não é só a questão do aluno poder enxergar, mas ao mesmo tempo ele conseguir intervir naquele problema. Que é isso o que vai trazer um significado na percepção da educação como aspectos transformadores em sociedade.	[...] a psicologia, todos os fundamentos, eles não são soltos. A gente fala assim, “ah, é solto”. Aí eu até um dia fiz uma pergunta para minhas colegas, falei, “por que tem que estudar psicologia separado das outras disciplinas?”. Aí ela falou assim, “pior que é”. Ela falou assim: Quando a gente vai para a escola, a gente não separa ela. Você não tem, não vou dar psicologia para o meu aluno, mas eu vou analisar ali junto com a matemática, com ciências, com química, com biologia, mesmo que elas mudem por nomes, porque a gente usa tudo junto e falo, “por que a gente não trabalha com algum projeto que inclua isso, não fique tão solto e atrapalha até mesmo a gente fazer uma análise muitas vezes do que aprender e do que não aprender?”. Aí falo assim: “fica tão solto que algumas vezes parece que você está pegando uma coisa dentro de uma caixa e jogando de um lado para o outro”. Porque você ainda não tem a prática e a teoria e a prática não estão juntas, e você só vai junto quando você vai pra sala de aula e você vê os conflitos, temos conflitos sociais, temos conflitos econômicos, políticos. E tudo isso dentro de um sujeito, de uma sala com vários sujeitos diferentes que você precisa trabalhar e conhecer a certo modo, você precisa conhecer um pouquinho para saber a partir da onde que você vai produzir o desenvolvimento desse aluno.

<b>INFLUÊNCIAS DO AMBIENTE NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM</b>	
<b>Gabriela (UFT)</b>	<b>Elton (UFT)</b>
[...] E assim, foi através da psicologia que eu entendi que o meio é uma das coisas	[...] buscar entender o aluno quando desde criança no ambiente, porque ali cada um tem uma vivência que traz da sua família,



<p>que mais conduz a oprimir ou reprimir algumas coisas.</p> <p>[...] Por exemplo, nessa mesma turma tem um aluno de 15 anos e ele não conseguia aprender direito. Ele fala, “eu amo quando você me dá aula porque com você eu consigo falar, porque eu não consigo falar com meu professor por causa da vergonha”. E eu falo assim, “mas por que assim?”, “a minha casa, eu quase não falo na minha casa, eles acham que eu sou mudo”. Então assim, o meio também algumas vezes dificulta o aluno a não entender.</p> <p>[...] Na verdade continuamente, porque desde pequenininho a gente estimula o bebê, na verdade, desde a barriga que a gente estimula. Quando a mãe conversa, quando a mãe reza, quando a mãe lê para ele.</p> <p>[...] Por exemplo, eu trabalho no berçário, como é que eu vou dizer para o meu aluno que ele está fazendo coisas certas e erradas? Como é que eu mudo a postura, que eles estão fazendo alguma coisa, se eu não recompenso. Eu recompenso ele como? Quando ele faz uma coisa certa eu falo, “muito bem, você fez uma coisa muito boa”, e quando eu vejo que ele está com dificuldade eu falo, “nós vamos trabalhar isso porque você precisa melhorar”. Aí eu falo, “você está achando que sua letrinha está bonita? E olha aquela letra de ontem, você fez muito melhor”. Então você vai recompensando ele, no estímulo e recompensa ou alguma coisa.</p> <p>[...] Tem aluno que aprende com o método tradicional, tem aluno que precisa sair do convencional. Que é coisa moderna que precisa de um aparato tecnológico, então vai de cada especialista... vai do ambiente, porque os estímulos de cada um, muda conforme... como tive a convivência social, se eu tive convivência com leitura e escrita antes, se meus pais leem para mim ou não.</p>	<p>seu ambiente familiar, da comunidade, enfim. E o professor neste caso, eu acho que seria sim junto com meu contexto escolar, claro, buscar entender, e... pode ser o que se passa com o aluno, basicamente isso sim, mas por meio da família, da comunidade.</p> <p>[...] Aprendizado para mim seria a partir do momento em que eu comecei a ver, a entender... a entender um pouco sobre o ambiente que eu estou inserido. Isso já é um grande aprendizado. Na educação, aliás não digo na educação, a educação que faz isso. Porque quando você nasce é nu e cru, basicamente, literalmente.</p>
<p><b>Mário (UFT)</b></p>	<p><b>Fabiola (UFT)</b></p>

<p>E a questão do behaviorismo, que é o comportamentalismo, é muito interessante porque ele vai frisar a questão do ambiente, em que você tem que propiciar um ambiente cheio de possibilidades para que esse aluno... que o ambiente vai afetar o comportamento desse aluno, e que através do comportamento e às vezes a repetição, esse aluno vai conseguir desenvolver uma certa habilidade. Mas isso para mim, na minha concepção, é cortar as asas do aluno e impossibilitar ele. [...] esse sujeito é um sujeito que bem antes de ele entrar na escola, ele já desenvolve suas formas de aprendizagem, que é nas suas relações sociais no meio em que ele vive. Então para mim desenvolver um ensino e aprendizagem mais significativo, então é preciso partir da materialidade desse aluno, do contexto social em que ele vive.</p>	<p>[...] Eu acho que existem vários fatores. Se, por exemplo, olhar nessa perspectiva da psicologia histórico-cultural, dessas multideterminações, né? que nós somos um ser social e histórico, né? Apesar de que a escola, ela seja instrumentada, outra pessoa seja formada, mas se o aluno está passando por alguma questão no seu meio... no meio em que ele convive, eu acho que isso acaba por influenciar a aprendizagem. É fundamental que a criança esteja no espaço que possa... que estimule a aprendizagem, um professor bem capacitado, materiais pedagógicos que influenciem, mas também eu acho que o meio também influencia na aprendizagem do aluno.</p>
<p><b>Letícia (USP)</b></p>	
<p>Como ela explica o aprendizado? Vou tentar. Não sei se eu estou certa, não sei se eu estou lembrando bem disso, mas eu acho que o Vigotski levava muito em consideração o meio do aluno, do que ele está inserido. Então eu acredito que quando a gente quer – esse aprendizado, você falou? – de alguma forma que ocorra o aprendizado, a gente tem que levar em consideração aquilo que o aluno sabe dentro da realidade dele, mostrar para ele como ele pode aplicar aquilo no meio que ele está inserido. Eu acho que é a primeira etapa, por assim dizer.</p>	

**DETERMINAÇÕES MATERIAIS/ INFRAESTRUTURAIS PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

<p><b>Letícia (USP)</b></p>	<p><b>Viviane (UFT)</b></p>
<p>Mas o que eu percebo nos estágios que eu faço, que é muito complicado. A gente começa a falar de escola que tem cerca de 40 alunos por sala de aula, quando não tem mais, né? O professor dar conta de todos esses tempos é desgastante, é complicado. Então eu acho que começando por aí, né? Começando por aí a gente já vê uma barreira muito grande, mas a gente garante um aprendizado dos alunos.</p>	<p>E eu digo que o momento não é fácil porque as salas tão superlotadas, os alunos é... com aquela energia toda, né? chegando com tudo, e fica bem difícil para o professor contornar a situação sendo ele sozinho em sala de aula e não tendo uma auxiliar, né? Então, não é fácil, porque tem idades e séries distorcidas das crianças, são crianças que são repetentes várias vezes e acabam passando para outra série,</p>

<p>O que precisa, na minha concepção, diminuir o número de alunos por sala, eu acho que um professor, mesmo diminuindo, a gente está em 20, 30 alunos, eu ainda acho que uma pessoa para tomar conta disso, para se responsabilizar pelo aprendizado de todas as crianças é pouco.</p>	<p>e isso só vai dificultando a vida acadêmica dele, né? E quando ele chegar nesse ambiente da vida acadêmica vai ser bem difícil, né? das exposições ao qual requer a instituição, não vai ser fácil.</p>
<p><b>Diana (UFT)</b></p>	<p><b>Carla (USP)</b></p>
<p>Mas o que leva uma criança a não aprender alguma coisa eu acho que é a não existência... não sei se vontade, vontade também de materiais para que ela aprenda. Eu acho que uma criança cega, por exemplo. Eu acho que ela só não aprenderia se ela não tivesse os materiais necessários, por exemplo, livros em braile, alguma coisa assim. Só se a infraestrutura não fosse dada a ela, porque ela vai aprender de alguma coisa.</p>	<p>[...] Então eu preciso ter um espaço que garanta uma carteira confortável, um espaço limpo, material escolar, por que não um uniforme, né? [...] Uma merenda, porque muita criança não tem nem o que comer em casa, então toma café da manhã, almoça na escola e depois não come mais nada.</p>

#### MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

<p><b>Fabíola (UFT)</b></p>	<p><b>Gabriela (UFT)</b></p>
<p>[...] Eu acho que são multideterminações, podem ser biológicas, sociais, né? Eu acho que... eu penso que... por vezes, essa questão de que a criança já nasceu com aquilo, com determinado problema de aprendizagem e que, muitas das vezes, os professores acabam por patologizar a criança. Mas eu acho que existem múltiplas determinações para que ocorra esse não aprendizado.</p>	<p>Nós não somos tão... não pesa só no professor, o aluno, algumas vezes, podem ter outros problemas que não leva eles a aprendizagem. Familiar, alimentar, é... alguma violência. Então assim, tem várias outras coisas que leva o aluno a não aprender.</p>
<p><b>Elton (UFT)</b></p>	<p><b>Carla (USP)</b></p>
<p>[...] falei além das questões estruturais, tem (...)... não sei, o ambiente... Primeiro um professor, um bom professor, bons professores que saibam lidar com os alunos, os estudantes no caso; é... um bom plano de ensino da escola; eu já falei a participação da família é importante, da comunidade também; um projeto que realmente funcione e não fique só apenas em datas especiais, mas que... a vivência da criança para o resto da vida, e é isso. Sempre o estímulo. (...)</p> <p>[...] Isso são por diversos fatores, isso acontece por diversos fatores. Pode ser por dificuldades de aprendizagens, as DAs, muitas das crianças têm isso. E eu acho</p>	<p>[...] Então eu preciso ter um espaço que garanta uma carteira confortável, um espaço limpo, material escolar, por que não um uniforme, né? [...] Uma merenda, porque muita criança não tem nem o que comer em casa, então toma café da manhã, almoça na escola e depois não come mais nada. Ela precisa de profissionais também que estejam preocupados com ela e com toda a comunidade, porque eu acho muito importante também isso entrar em consideração. Você notar que os pais estão participando ou que não estão participando e o porquê isso acontece naquela comunidade. Então, a escola está preocupada com o entorno também, de fazer isso acontecer. E os políticos, né?</p>

<p>assim que... o estímulo em casa começa e quando a criança já vai para a escola, é necessário que tenha um acompanhamento ali, e o professor seja um observador também. Por que essa criança não está aprendendo? Tem muitos fatores. Um deles é o social, mas além disso tem o que a criança mesmo traz em si que, como te falei, a dificuldade de aprendizagem, tem deficiências podem ser físicas e... isso tudo, eu basicamente tive que ver quando entrei no segundo ano, até hoje tenho um pouco de dificuldade de audição. Isso é dificultoso para mim, então eu tinha dificuldade de aprendizagem e ninguém observava aquilo em mim, entendeu? E assim, eu basicamente fui levando, fui levando até descobrir que eu tinha problema de visão e ficava difícil para eu escrever. Também ninguém observava. E depois de adulto basicamente foi que adolescente que eu mesmo fui correr atrás, entendeu?</p> <p>[...] Como eu falei, estímulo e os outros aspectos... a falta de estímulo, aliás, disso e os outros aspectos são os que eu falei. Psicológico, é... dificuldades que variam em vários aspectos, tanto sociais, enfim.</p>	<p>Engajados para que a Educação não seja um plano de governo, ela seja efetiva. Que entra e saia governo, mas que ela continue sendo garantida.</p> <p>Bom, às vezes pode ser alguma coisa de... não é problema a palavra, mas talvez alguma deficiência, algum problema cognitivo talvez. Mas também eu acredito o espaço em que ela está, que não permita uma aprendizagem. Então, talvez uma... um problema familiar, ou uma questão da própria escola de como se entende a aprendizagem e como isso é cobrado. Então, às vezes... o conteúdo mesmo escolar que é posto para aquela criança aprender e como isso é passado, essa metodologia. Então, talvez isso também possa impedir da criança de aprender.</p>
<p><b>Silvia (USP)</b></p>	
<p>[...] Até porque, às vezes... por exemplo, aqui eu dei o exemplo de uma não aprendizagem, de uma dificuldade que vinha, na verdade, de um entendimento do que a criança estava pensando. Mas essa não aprendizagem pode ter vários fatores.</p>	

<b>TRABALHO DO PROFESSOR/ GESTÃO ESCOLAR</b>	
<b>Larissa (UFT)</b>	<b>Gabriela (UFT)</b>
<p>Bom, além do acompanhamento dos pais, da família, também precisa do acolhimento dos profissionais de educação que trabalham com essas crianças e estão envolvidos em todo o processo de educação.</p> <p>A não aprender? Falta de participação com a família, né? E talvez falta de interesse por parte da gestão escolar, de estar colaborando com o aprendizado dessa criança. Porque cada criança tem seu jeito</p>	<p>[...] Eu acho assim, que eu preciso estar todo dia... se renovar, não só aquela coisa, mesma coisa todo dia. Criança não gosta daquela coisa certinha, todo mês um mesmo estilo... então de vez em quando você sair da rotina, fazer uma coisa diferente. Hoje eu vou sentar ali fora, vou fazer uma aula livre, vamos fazer uma aula de música. Hoje vamos aprender a matemática com música, hoje vamos aprender um vídeo, hoje nós vamos fazer uma coisa diferente. Porque nós tomamos</p>

<p>de chamar atenção. Então a criança arteira, e a gestão apenas diz, “ah, é danado, nem vou ajudar nem nada, já vai reprovar e tudo”. [...] Então se ela já deixa para lá: “esse menino é danado”, vai tirando o interesse da criança aprender e ela não vai tendo aquela vontade de estudar. Vai para a escola por estar. Eu acho que isso causa muito.</p>	<p>um certo... tecnológico, não dá para a gente fugir disso. A criança que está com o tablet na mão, a criança que anda com celular na mão. E a escola também precisa voltar e rever que não dá só para ficar só no tradicional. Só o professor lá na frente e a criança sentada como se ele não soubesse de nada, não entendesse nada. A gente dá para trabalhar muita coisa. [...] Algumas vezes desinteresse, também é uma das coisas. E outra a maneira... o jeito que o professor aborda. Nem sempre você consegue com a mesma abordagem pegar todos os alunos.</p>
<p><b>Mário (UFT)</b></p>	<p><b>Rita (USP)</b></p>
<p>[...] então essa questão da aprendizagem recai sobre nossa responsabilidade enquanto professor. [...] E ao mesmo tempo, considerar o aluno. Pode ser que é algo complexo, no momento que ele está predisposto a aprender, no momento que não, e ao mesmo tempo a gente tem que ser flexível em compreender esse comportamento dele, que a gente tende a mecanizar as coisas. Não é assim que funciona, a gente está tratando de ser humano.</p>	<p>Então, eu acho que o não aprendido é quando o professor não conseguiu fazer o seu trabalho. Tipo, realmente, olhar e falar: “essa criança precisa aprender isso, então, eu vou me desdobrar para conseguir fazer com que ela aprenda”.</p>
<p><b>Elton (UFT)</b></p>	
<p>Primeiro um professor, um bom professor, bons professores que saibam lidar com os alunos, os estudantes no caso.</p>	

### RESPONSABILIDADE DA FAMÍLIA

<p><b>Larissa (UFT)</b></p>	<p><b>Elton (UFT)</b></p>
<p>Então, a psicologia poderia contribuir de meio que se ela conseguisse abranger a toda família desse aluno, porque não ia adiantar ela trabalhar somente com o aluno, porque se a criança tem esse problema na escola eu creio que já vem da família. Então é um problema muito mais além do aluno, e tudo interliga a família. Para uma criança eu creio que vem além da família, além da escola.</p> <p>Bom, além do acompanhamento dos pais, da família, também precisa do acolhimento dos profissionais de educação que trabalham com essas</p>	<p>[...] buscar entender o aluno quando desde criança no ambiente, porque ali cada um tem uma vivência que traz da sua família, seu ambiente familiar, da comunidade, enfim. E o professor neste caso, eu acho que seria sim junto com meu contexto escolar, claro, buscar entender, e... pode ser o que se passa com o aluno, basicamente isso sim, mas por meio da família, da comunidade.</p> <p>[...] Além dos aspectos estruturais que eu digo, dos aspectos da estrutura da inclusão, da interação com os alunos, mas eu acho que acima de tudo (...) não é uma interação, essa palavra interação está na</p>

<p>crianças e estão envolvidos em todo o processo de educação. A não aprender? Falta de participação com a família, né?</p>	<p>minha cabeça, mas seria a participação da família na escola, e a escola procurar, como eu já falei... [...]Sim, falei além das questões estruturais, tem (...)... não sei, o ambiente...</p>
<p><b>Viviane (UFT)</b></p>	<p><b>Gabriela (UFT)</b></p>
<p>Mas eu acredito que a aproximação da família, ela é tudo. Embora muitas mães trabalham, mas eu acredito que os pais devem achar um tempinho para ir na escola, conversar com o professor e ser um valor ativo para um educando. Eu acredito que a psicologia, é... o estudo de caso deve ser feito não só com os alunos dentro da instituição escolar, mas com a coparticipação da família. Eu acredito que a família tem que estar interagindo nesses dois ambientes, porque é... Miguel Arroio, se não me engano, eu acredito que foi ele que reportou a isso, né? Que antes de começar as aulas no seu período inicial, um professor deve fazer um estudo de caso com cada aluno, né? desse contexto escolar para que ele saiba andar nesse ambiente de forma plausível, né? e para que tenha retorno para a família, para a criança, o professor, para a instituição. Então eu acredito que é um aprendizado que ele tem que ser mútuo.</p>	<p>[...] e está tão difícil a questão familiar, a escola de certo modo faz alguns papéis de família, a gente conduz, a gente ensina. A gente não ensina só a cuidar do corpo, como cuidar da parte sexual, proteger o seu corpo. Como é que eu vou tratar de uma criança que foi abusada aqui na escola pública duas vezes, a gente conduz. Esse ano vou falar da sexualidade, vou falar da importância do corpo, de se proteger, de se guardar. Até sentar a gente tem que ensinar hoje em dia porque é uma coisa que a família é que ensinava, a criança não podia nem... A gente trabalha num berçário de família rica, e as crianças, eu falo, gente, não é questão de família, questão de dinheiro, é questão cultural. [...] Como a família te conduz, a criança, é como a criança vai ser. Apesar de a gente não ser, ela vai mudar e muda. Mas quando ela vê que necessita daquilo e o professor tem que não só falar, ele tem que ter tempo de internalizar a parte social, parte comunicativa, do desenvolvimento dela no meio.</p>
<p><b>Rita (USP)</b></p>	<p><b>Fabíola (UFT)</b></p>
<p>Porque ela vem de casa, né? Então, eu acredito que de onde a criança vem influencia muito em como ela é na escola. Então, se ela tem acesso a uma alimentação adequada, uma certa saúde emocional ali, que é proporcionada pela família, tudo isso influencia bastante para que a criança consiga chegar na escola de maneira mais confiante, mais confortável, que ela entenda o sentido da escola também, né? Porque, às vezes, quando a família não dá essa importância, a criança se sente um pouco, assim... sem saber o que ela está fazendo ali, para que serve a escola.  Então, a relação que tem com os pais, a importância que os pais dão para essa</p>	<p>[...] Por exemplo, eu acho que se tiver acontecendo alguma coisa, por exemplo, na família do aluno, apesar de ele ter toda aquela instrumentalização na escola, eu acho que isso por exemplo pode prejudicar ele na trajetória escolar dele.</p>

criança, a questão emocional dela também, a saúde. Então, essas coisas. Eu acho que pode contribuir, se elas não estiverem sendo atendidas, a criança pode ter dificuldade para aprender.	
<b>Letícia (USP)</b>	
Não aprender? É... Falta de incentivo dentro de casa.	

<b>VÁRIAS FORMAS DE APRENDER/ RITMOS DE APRENDIZAGEM</b>	
<b>Viviane (UFT)</b>	<b>Diana (UFT)</b>
<p>[...] o aprendizado tem que ser mútuo, né? Eu acredito que eu aprendi um pouquinho disso nos estágios, na educação infantil e do ensino fundamental, é... quando você leva trabalhos prontos, e quando você chega lá, e a criança te dá formas, né? meios de resposta, ao qual você não esperava, né? Então eu acredito que a criança me ensinou a ver as respostas de outra forma, eu levei uma e ela me deu outra. E chegamos na mesma resposta. Então assim, as formas com que conduz a resposta pode ser outra forma de aprendizagem que não estava no plano, que nós temos que fazer esse plano para levar, então ela não estava planejada. Então quando ela não está planejada, ela é surpreendente.</p> <p>[...] e quando a criança começa a cair nesse não aprendizado, não é porque ela não aprendeu, mas nas formas que ela está concebendo aquele conteúdo não é a melhor forma, não é a forma com que a instituição planejou que ela concebesse. [...] tentar tirar esse rótulo da criança, mostrar à criança que ela é capaz, né? em meio a sua dificuldade.</p> <p>[...] Então cada criança tem suas formas de aprendizado, de concepção, até mesmo de aflorar isso, né? Então assim, muitas das vezes não é a melhor forma, mas ainda bem que existem voluntários dos saberes para isso.</p>	<p>Liberdade para... liberdade em ter dificuldade, liberdade em perguntar, liberdade em dar suas ideias, levar o seu contexto de casa para a sala de aula que eu acho que ainda tenho muita dificuldade, principalmente aqui em Arraias, porque as pessoas ainda pensam que o professor é detentor de todo o saber, e na verdade ele não é. Então eu acho que a criança vai ser livre... ela vai conseguir aprender, de fato, quando ela for livre para aprender da maneira dela, para conseguir trazer... não é bem trazer o seu contexto social, mas é também, porque a gente vê muito nas escolas assim, “ah, não faz isso porque não se faz dessa maneira, é assim que é o correto”. Só que cada um tem uma maneira diferente de chegar num resultado. E as crianças eu acho que elas deveriam ser mais livres para conseguir buscar o próprio resultado da maneira que convir a ela, a maneira que elas acharem melhor, mais fácil, mais prazeroso, então eu acho que deveria ter liberdade de ser mais divertido a aprendizagem também.</p> <p>[...]Eu acho muito difícil dizer que uma criança não aprendeu algum conteúdo. Eu acho que as formas que nós tentamos entender esse aprendizado é que é equivocada, porque eu acho que toda pessoa aprende uma coisa e as crianças têm mais facilidades em aprender também. [...] Só se a infraestrutura não fosse dada a ela, porque ela vai aprender de alguma coisa, ela só não vai conseguir mostrar aquela aprendizagem da maneira como nós... da maneira convencional como nós... assim, queremos.</p>
<b>Gabriela (UFT)</b>	<b>Letícia (USP)</b>

<p>[...] E a minha mãe falava o tanto que é forte como a gente conduz o aprendizado da criança, porque ele se posicionou só daquele jeito. Outra pessoa não podia colocar ele para dormir, mas tinha que ser daquele jeito, daquela forma, a mesma coisa. Então se os bebês desde pequeno, o pedagogo tem que ver que cada criança tem uma aprendizagem.</p> <p>[...] Tem aluno que aprende com o método tradicional, tem aluno que precisa sair do convencional. Que é coisa moderna que precisa de um aparato tecnológico, então vai de cada especialista... vai do ambiente, porque os estímulos de cada um, muda conforme...</p> <p>[...] Então assim, a gente vê que cada criança tem sua forma e você percebe também como aquela criança maior... Você vê pelo psicológico da criança que é próprio dela, pelo seu jeito, você ... Cada um tem o seu momento de adaptação.</p> <p>[...] E as faixas etárias, cada faixa etária tem o seu aprendizado, não é igual, eu não vou querer lá, apesar de cada uma ter... por exemplo, se tiver 5 anos a minha turma, claro que vai ter um que vai ter uma maturação maior. Ou tem um aprendizado mais facilitado. Não quer dizer que todos não possam aprender.</p>	<p>Na escola, muita coisa, né? A gente aprende muito aqui, se fala muito da questão do tempo, que cada um tem o seu tempo e a gente tem que trabalhar nessa perspectiva. Mas o que eu percebo nos estágios que eu faço, que é muito complicado. A gente começa a falar de escola que tem cerca de 40 alunos por sala de aula, quando não tem mais, né? O professor dar conta de todos esses tempos é desgastante, é complicado. Então eu acho que começando por aí, né? Começando por aí a gente já vê uma barreira muito grande, mas a gente garante um aprendizado dos alunos.</p> <p>Também tem a questão como que funciona a organização da escola, eu coloco aquela questão que eu havia dito anteriormente, né? Dos tempos. A gente não entende o tempo da criança, a gente pode acabar frustrando essa criança e, sei lá, apresentando uma escola para ela que é uma escola que ela não se sente bem, que ela acaba, de alguma forma... isso eu acho que bloqueia demais.</p>
<p><b>Rita (USP)</b></p>	<p><b>Mário (UFT)</b></p>
<p>Aprendizado é quando você aprende, né? Então, é um pouco difícil você, às vezes, saber quando que o aprendizado ocorreu porque ele vai ocorrer em diferentes momentos, né? Para os alunos. Então alguns vão entender um pouco mais rápido e outros depois. Eu acho que quando eu consigo olhar para aquela criança e dentro daquilo que ela é, de como ela se relaciona com as coisas, eu percebo que ele conseguiu chegar no aprendizado, mas que ele não vai ser revelado da mesma forma pelas crianças, cada uma talvez faça essa sucessão de uma maneira diferente. Mas eu acho que é difícil pensar em... Eu acho que quando eu, conhecendo aquele aluno, entendendo como ele é, consigo</p>	<p>[...] a gente não pode se fechar somente numa forma de aprender, não existe somente uma forma de aprender. E a psicologia mostra para a gente que há várias formas de aprender. Então assim, o que tem sido para mim... as condições mínimas para o aluno, a princípio está a questão do professor.</p>



<p>perceber que ele chegou na ideia que é necessário aprender.</p> <p>É difícil uma criança não aprender, né? Porque toda criança consegue aprender, só que depende da situação pela qual ela está passando e pelo momento de vida que ela está. Tem crianças que demoram mais e outras menos. [...] Que não vai ser tudo igual para todo mundo. Não dá para você tentar avaliar todos da mesma forma porque as crianças não são iguais. Então, eu acho que é nesse sentido.</p>	
<p><b>Elton (UFT)</b></p>	
<p>[...] é importante procurar entender, porque nós sempre temos... as aprendizagens são diferentes. O conteúdo, é claro, é o mesmo, mas a maneira que nós conseguimos adquirir aqui, mentalizar, é diferente, querendo ou não.</p>	

#### ENSINO A PARTIR DO CONTEXTO SOCIAL

<b>Gabriela (UFT)</b>	<b>Mário (UFT)</b>
<p>[...] Então assim, é trazer para o aluno aquilo que está próximo. Eu sempre faço uma crítica e fico morrendo de raiva quando abro nossos livros. “Por que nós temos que trabalhar só o Sul e o Sudeste?” Não só temos brancos, não só temos claros. E nossos livros não contam isso. Já eles mesmos já fazem isso. Aí tudo o que tem no livro é lá de longe. Esses dias eu estava lendo com um aluno e ele falou comigo, “tia, conta uma história daqui”. Eu achei tão lindo ele pedir, “daqui, eu quero uma história dessa região, a senhora conta uma história daqui?”. Aí eu fui contar. E ele disse assim: “tia, eu não sabia que tinha uma história de um boi aqui desse jeito”. Eu falei, “sim”. Muitas vezes a gente se esquece das coisas do próximo e eles acabam por esquecer. Porque os povos se perdem, porque as histórias se perdem, porque a gente para de contar, de estimular o aluno a conhecer aquilo. O que ele vai levar para a escola, o que tem eu levar para a escola uma pessoa que conta história, mesmo ela não sendo professora letrada, não sendo “coisa”?</p>	<p>[...] esse sujeito é um sujeito que bem antes de ele entrar na escola, ele já desenvolve suas formas de aprendizagem, que é nas suas relações sociais no meio em que ele vive. Então para mim desenvolver um ensino e aprendizagem mais significativo, então é preciso partir da materialidade desse aluno, do contexto social em que ele vive.</p>

<b>CONCEITOS ESPONTÂNEOS E CIENTÍFICOS</b>	
<b>Viviane (UFT)</b>	<b>Silvia (UFT)</b>
<p>[...] porque quando eu adentro as instituições, eu trago comigo o meu saber, o saber empírico e isso implica muito dentro da instituição, né? E eu não posso jogar isso fora, o professor não pode tirar isso do educando. Mas ele tem que saber ponderar e agregar o novo, científico, né? quando na matemática, por exemplo, a professora <i>Lurdes</i> sempre tentava nos mostrar isso trazendo a metade da laranja, né? então as formas matemáticas, geográfica, o espaço. Temos tudo lá fora, mas quando adentramos a instituição isso tudo é deixado para trás, né? É uma coisa que não pode acontecer, nós temos que trabalhar com os dois saberes e as duas pedagogias.</p>	<p>Então, eu acho que isso tem a ver também em como essa criança dá atenção para aquilo. Porque, por exemplo, eu lembro de uma situação na escola que eu trabalhei, que a menina perguntou assim para mim: “como que o foguete sai do mundo, do planeta? Como que o foguete sai?”. E eu fui explicar física, né? E aí quando ela falou, “eu não tô entendendo”, e toda a turma estava querendo entender a pergunta dela, eu também querendo ajudar. E aí eu entendi o que ela estava entendendo de mundo, de planeta. Aí eu consegui entender depois que ela foi falando, que para ela a atmosfera era um vidro e ela queria saber como o foguete sai desse vidro. Então para ela era uma bolha de vidro, sei lá, e a pergunta dela, na verdade, era como que o foguete sai dessa barreira, que para ela poderia ser de vidro, mas enfim, ela via a Terra como uma bolha. Então eu acho que diante desse não aprendizado, dessa dificuldade, eu acho que você tem que partir do que ela está pensando sobre determinado assunto, sobre o objeto da aprendizagem. Eu acho que isso ajuda um pouco.</p>
<b>Elton (UFT)</b>	<b>Gabriela (UFT)</b>
<p>[...] Na educação, aliás não digo na educação, a educação que faz isso. Porque quando você nasce é nu e cru, basicamente, literalmente. Então precisa dessa educação, o aprendizado já começa em casa, mas a escola é o que dá... como é que se diz? o sentido nisso, que você fala, “que sentido isso faz?”. O aprendizado, a partir do momento que eu comecei a entender que o mundo não era aquilo o que eu pensava, imaginava, que eu tinha sonhos, enfim.</p>	<p>No meu caso a gente tem uma educação que não é escolar, e a educação escolar que é aquele conceito que nós temos no ambiente escolar. Que é uma instituição onde o aluno inserido, matriculado regularmente, e ali ele encontra a educação que não tem em casa, que vai além do que ele aprendeu, com o conteúdo já programado e matérias.</p>

<b>INTERAÇÃO/ A RELAÇÃO COM O OUTRO</b>	
<b>Carla (USP)</b>	<b>Elton (UFT)</b>
<p>Bom, eu lembro, marcado assim, eu tenho muito da questão do outro, o sujeito. Então</p>	<p>[...] É claro que ele tem um pouco de atrasos na dificuldade de aprendizagem,</p>

<p>a criança enquanto indivíduo e como ela não aprende sozinha ou nem só com o professor, como ela depende do outro. E esse outro pode ser um amigo, pode ser a rua da casa dela, pode ser a cidade, pode ser onde ela visita ou o lugar que ela não visita, o que ela tem acesso e o que ela não tem acesso. Eu acho que é mais ou menos nessa linha.</p>	<p>mas a interação com os outros alunos faz com que ele, querendo ou não, mesmo de uma forma lenta consiga acompanhar. É o caso do Síndrome de Down. [...] Eu acho que o que contribui mais é o Vigotski, porque assim, é impossível um aluno aprender sem ter uma interação com o ambiente onde ele só, com todos os alunos, que é claro que isso tem que ser, mas a interação com o ambiente escolar que é dele, que está inserido. [...] como eu falei, eu lembro muito das aulas de desenvolvimento proximal que falamos muito, das zonas de desenvolvimento potencial e real, né? Real? e como falei dos aspectos sociointeracionistas. Agora não sei se seria... assim, a interação, buscar entender a interação no... com as outras crianças, os alunos na sala de aula, ou se seria no ambiente. Eu acho que a coisa está toda ligada uma na outra.</p>
<p><b>Larissa (UFT)</b></p>	<p><b>Mário (UFT)</b></p>
<p>[...] Eu acho que foi essa questão, a partir da zona de desenvolvimento proximal, contato com outras pessoas e foi a troca de experiências, uma pessoa com a outra.</p>	<p>[...] a questão da... de Vigotski, vai dizer o seguinte, que esse aluno, ao mesmo tempo que ele entende que é um sujeito social, que ele está interagindo naquele meio, ele vai aprendendo e, ao mesmo tempo, vai construindo. É um sujeito social, diferente do que Piaget vai defender.</p>
<p><b>Fabíola (UFT)</b></p>	<p><b>Rita (USP)</b></p>
<p>[...] Que o aluno ele aprende a partir da interação entre o meio e os outros espaços que ele... o meio social, mais ou menos isso.</p>	<p>Então, eu acho que existe o externo e o interno também, fora da escola e dentro. A questão de como eles se relacionam com os amigos, como ele se relaciona com você, né? Então, que tipo de aproximação ele tem, assim.</p>

### APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

<p><b>Mário (UFT)</b></p>	<p><b>Rita (USP)</b></p>
<p>Que ele, necessariamente, para o aluno aprender, ele não necessita que ele esteja na maturação. Ou seja, na questão da idade certa, que é algo que vai contrapor ao construtivismo. Que para o aluno poder aprender, ele deve chegar num estágio que ele vai possibilitar aprender.</p>	<p>E de você também conseguir identificar aquilo que talvez naquele momento a criança não vai conseguir se apropriar. Talvez uma próxima fase onde ela esteja mais amadurecida, ou que, enfim, ela precisa vivenciar outras coisas para conseguir aprender aquilo.</p>

### INTERNALIZAÇÃO

<b>Mário (UFT)</b>	<b>Diana (UFT)</b>
[...] No momento em que a pessoa consegue internalizar, no sentido que ela consegue aplicar aquilo o que ela de fato consegue... quando ela consegue internalizar, ou seja, quando ela consegue entender aquilo o que ela aprendeu, ela consegue praticar, consegue fazer aquilo um uso seu. E o que é interessante? Quando uma pessoa consegue aprender uma coisa, geralmente ela consegue moldar de uma forma que seja para ela, entendeu? Ou seja, deixa de reproduzir aquilo o que ela aprender.	Quando eu internalizo, quando eu consigo... Porque assim, a gente tem quando você aprende e quando você só coleta informações. Essas informações você pode usar hoje, amanhã, daqui uns dois meses, mas você não internalizou, você não carregou para si, não trouxe para a sua realidade. O aprendizado, não, o aprendizado você consegue... daqui não sei quantos anos você consegue trazer aquilo de volta, você consegue relacionar com alguma coisa do seu cotidiano porque você trouxe para si, você colocou a sua realidade naquilo.

<b>APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO NA PRÁTICA</b>	
<b>Letícia (USP)</b>	<b>Silvia (USP)</b>
Eu considero que o aprendizado ocorra quando eu sei usar aquilo o que eu aprendi e eu vejo sentido naquilo que eu consigo aplicar. Eu acho que nesse momento o aprendizado aconteceu. Você trabalhar com aquilo que em algum momento eu vi, para mim fez sentido, porque fora isso eu vou dispensando, né? Como acontece comigo, se eu não vejo sentido ou se eu não consigo... não tenho a capacidade de aplicar, eu acabo esquecendo. Então, um conhecimento que eu vi em algum momento pode ser que tenha feito sentido para mim, mas de alguma forma não significou muita coisa.	Mas eu acho que quando ocorre essa aprendizagem, eu acho que é quando a gente consegue... é... Por exemplo, sei lá, aprendi uma coisa aqui, agora, e amanhã eu lembro disso, ou não necessariamente eu lembro que eu aprendi isso, mas eu consigo colocar o que eu aprendi aqui em uma outra situação. E eu posso utilizar isso. E, às vezes, eu acho que a gente está tão... algumas coisas ficam tão inseridas de uma forma... sei lá, o subconsciente, não sei ainda. Essas coisas ficam inseridas na gente e a gente não se dá conta de que foi uma coisa que a gente aprendeu. Não sei se eu consegui te passar isso. Então, eu acho que quando a gente consegue utilizar o que a gente aprendeu em outras situações, em outros momentos. [...] Eu acho que isso tem que ser significativo para ela. É isso... se é uma coisa significativa... E significativa não quer dizer que ela tenha interesse, mas que tenha algum significado.

<b>BIOLOGIZAÇÃO/PATOLOGIZAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM</b>	
<b>Fabíola (UFT)</b>	<b>Rita (USP)</b>
[...] Por vezes quando é detectado alguma dificuldade de aprendizagem, a maioria dos professores falam que aquele problema é biológico, que aquela criança nasceu daquele jeito [...].	Eu acho que pode haver uma questão cognitiva que precisa ser trabalhada, eu acho que isso atrapalha para a questão do não aprendizado.

<p>Como eu havia dito. Eu acho que são multideterminações, podem ser biológicas, sociais, né? Eu acho que... eu penso que... por vezes, essa questão de que a criança já nasceu com aquilo, com determinado problema de aprendizagem e que, muitas das vezes, os professores acabam por patologizar a criança. Mas eu acho que existem múltiplas determinações para que ocorra esse não aprendizado. [...] Eu penso que ele já indica, nomeia aquela dificuldade de aprendizado, né? E... nomeia a dificuldade de aprendizado do aluno, colocando ele como se ele tivesse algum tipo, não sei se a palavra correta é falar “doença”. Eu acho que seria isso.</p>	
<p><b>Letícia (USP)</b></p>	
<p>[...] pode ser que ele tenha também algum tipo de questão neurológica. Estava estudando há pouco tempo a questão da dislexia, que nem eu estava te falando.</p>	

### REPETIÇÃO

<p><b>Mário (UFT)</b></p>	
<p>[...] E a questão do behaviorismo, que é o comportamentalismo, é muito interessante porque ele vai frisar a questão do ambiente, em que você tem que propiciar um ambiente cheio de possibilidades para que esse aluno... que o ambiente vai afetar o comportamento desse aluno, e que através do comportamento e às vezes a repetição, esse aluno vai conseguir desenvolver uma certa habilidade. Mas isso para mim, na minha concepção, é cortar as asas do aluno e impossibilitar ele.</p> <p>[...] uma concepção minha e de experiência, a questão da aprendizagem. Na aprendizagem foi muito isso, repetição. E às vezes dá certo. Não que assim... talvez teria outras coisas mais interessantes para desenvolver, mas na minha infância, talvez aquelas pessoas que não tinham esse conhecimento, a única solução seria essa, repetição. E graças a Deus a gente tem aprendido algumas coisas através da repetição.</p>	

**APÊNDICE K – Tabelas de categorias – Psicologia e Processos de Aprendizagem –  
professora da UFT e professor da USP**

---

<b>Olga (UFT)</b>	
<b>RELAÇÃO HISTÓRICA PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO/ PEDAGOGIA</b>	[...] a Educação, a Pedagogia como uma área que tem uma história, uma ligação muito próxima da Psicologia. Talvez se a gente for pensar, meio, talvez num primeiro momento numa influência, talvez não muito positiva, quando a gente trabalha a abordagem talvez mais excepcional da Psicologia, mas quando a gente pensa na abordagem mais crítica, essa parceria eu acho que se reforça.
<b>PSICOLOGIA COMO FUNDAMENTO PARA COMPREENSÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM</b>	Então assim, essa seria talvez o foco maior da psicologia que é justamente essa, ajudar o professor a entender um pouco mais os processos de desenvolvimento e aprendizagem, contextualizar isso na realidade social, cultural e histórica do sujeito. Eu acho que daí já é o passo para todas as outras influências que a psicologia pode oferecer. Eu penso que a Psicologia... eu acho que não vai fugir muito do que eu falei, ela pode contribuir no sentido, vamos dizer assim, da gente poder ter elementos dentro da Psicologia que ajudam a gente talvez a fazer uma leitura, uma interpretação do motivo pelo qual a criança não aprende e aí quando eu falo da criança não aprende, não é focar só na questão da criança, porque aí esses problemas podem estar vinculados a sala de aula, professor, contexto familiar, contexto social. Então, eu acho que ampliar essa discussão, mas eu acho que a psicologia pode ajudar a gente a fazer essa leitura do motivo pelo qual a criança não aprende e tentar, vamos dizer assim, através do que a gente também estuda minimizar os efeitos dessa não aprendizagem.
<b>PSICOLOGIA ENQUANTO CIÊNCIA</b>	Na realidade eu gosto muito, vamos dizer assim, de discutir num primeiro momento a diferença de uma Psicologia senso comum de uma Psicologia científica, da dificuldade, muitas vezes, de a gente

	<p>manter, ter o status da Psicologia como ciência. Então, eu acho que esse é um ponto interessante, porque existem várias questões vinculadas a esse processo de cientificidade da Psicologia, pela situação de ser uma ciência humana, trabalha aspectos subjetivos, em um determinado momento sofreu algum problema em relação a isso, hoje está mais tranquilo. Mas mesmo assim existe uma diferenciação de uma pesquisa, um reconhecimento científico mais na perspectiva humana ou da perspectiva mais, vamos dizer assim, codificativa, qualitativa, que a gente tem essas questões, então, eu acho que é uma questão importante discutir isso com os alunos.</p>
<p><b>DIFERENTES FORMAS DE APRENDIZAGEM</b></p>	<p>Marca essa questão das diferenças e dá importância que nós enquanto professores, no caso pedagogos, temos que dar para isso num contexto da educação... Então assim, superar essa visão que todo mundo aprende igual, de que as pessoas precisam ser tratadas iguais e começar a ter um olhar da diversidade, a multiculturalidade, para as questões que precisam ser favorecidas na escola para que todos os alunos tenham oportunidade de aprender.</p> <p>Quando a gente tem crianças com deficiência intelectual, por exemplo, todas elas têm o mesmo diagnóstico, mas a forma de aprender delas é diferente uma da outra e, às vezes, a gente tem que planejar e fazer atividades diferentes para pessoas que tem o mesmo diagnóstico, mas que tem perfis diferentes. Então, se a gente for pensar, por exemplo, numa criança que não tem deficiência, então, às vezes, a gente parte para aquele lugar comum que todo mundo vai aprender da mesma forma, mas não. A gente tem que ter um olhar de planejar e de organizar atividades que pensando mesmo a própria questão do Vigotski e do trabalho da zona de desenvolvimento proximal, que são elementos que eu acho que são muito importantes para os professores saberem, que ele precisa... o processo de</p>

	<p>aprendizagem da criança está muito vinculado à experiência de vida dela, não é isso? E de forma como você acessa a experiência, o conhecimento dela para elevar aquele nível de conhecimento. Então, eu acho que todo conhecimento é assim, você parte daquilo o que a pessoa tem e vai acrescentando, vai ampliando a possibilidade dela ter novas experiências, um conhecimento elementar, vamos dizer assim, tornar um conhecimento mais elaborado.</p> <p>[...] Porque como eu falei, a apropriação, o conhecimento, ele não é algo padrão igual para todos.</p>
<p><b>DETERMINAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM</b></p>	<p>[...] a gente ter um olhar que vincula o meu aluno a determinado contexto, que aquele contexto marca a experiência de vida e os processos de aprendizagem e desenvolvimento desse sujeito.</p> <p>[...] Então, entender que o social, que o cultural, que o lugar de onde esse aluno vem, ele é essencial, ele é necessário para você compreender os processos de aprendizagem.</p>
<p><b>PATOLOGIZAÇÃO/ PSICOLOGIZAÇÃO</b></p>	<p>[...] fracasso escolar estava muito, sempre voltado ao problema da criança e esse problema da criança estava muito vinculado com a leitura que a Psicologia fazia dessa criança. Então assim, eu acho que a gente já conseguiu superar isso. Então, a gente já sabe que o fracasso escolar não está vinculado na questão da criança, mas eu acho que é vinculado na gestão da atividade do professor, da criança, da escola e do entorno escola, da criança. Vai envolver família, vai envolver a cultura. Então, assim, eu acho que sempre que a gente pensa numa criança que não tem... não está conseguindo aprender, a gente tem que trabalhar de uma forma muito mais complexa do que achar que é um problema específico da criança. Mesmo quando a gente fala de uma criança que tem uma deficiência, até isso também o entorno é muito importante para você entender como se configura a dificuldade ou se realmente é um fracasso escolar.</p>



<p style="text-align: center;"><b>APRENDIZAGEM PELA EXPERIÊNCIA</b></p>	<p>[...] para mim, essa questão da aprendizagem, do aprendizado, tem muito a ver com aquilo o que eu tenho a possibilidade, vamos dizer assim, de experimentar. Então, assim, a aprendizagem tem muito a ver com a minha ação sobre o mundo e de que forma que essa ação sobre o mundo me possibilita me apropriar, realizar algum tipo de conhecimento sobre ele. E aí ele pode ser, vamos dizer, num nível muito elementar, de pensar em uma criança, como num nível mais elaborado, eu poderia pensar num pesquisador que está fazendo mestrado, doutorado ou livre docência. Então, eu acho que a aprendizagem tem muito a ver com aquilo o que você experiencia, aquilo que te afeta de modo, vamos dizer assim, educativo no mundo e que acaba tornando... você se apropria dele, aí você toma ele como seu. Por que eu falo isso? Porque para mim a aprendizagem é uma coisa que é muito particular e muito singular, a visão, a leitura do mundo, as coisas que eu apreendo, que eu aproprio do mundo são muito prontas, muito particulares e ela depende da minha ação no mundo e do filtro que eu utilizo para captar e apropriar essas experiências. E como eu falei, pode ser de um nível elementar até um nível bem mais elaborado. Mas é isso, é aquilo o que eu consigo captar e me apropriar.</p>
<p style="text-align: center;"><b>CONHECIMENTO ESPONTÂNEO E CIENTÍFICO</b></p>	<p>E de forma como você acessa a experiência, o conhecimento dela para elevar aquele nível de conhecimento. Então, eu acho que todo conhecimento é assim, você parte daquilo o que a pessoa tem e vai acrescentando, vai ampliando a possibilidade dela ter novas experiências, um conhecimento elementar, vamos dizer assim, tornar um conhecimento mais elaborado.</p> <p>[...] Então, essa relação que tem de você... para construir um conhecimento científico da criança você tem que entender e acessar aquilo o que ela tem de base, em termos de conhecimento cotidiano, senso comum para elevar. Então, é isso, não é o processo que aparentemente é fácil porque a gente</p>

	já tem a escola, a gente já tem níveis de ensino, a gente já tem toda uma organização curricular que de uma maneira favorece esse processo, mas é uma coisa que tem que ter um manejo bem feito para que efetivamente ocorra.
<b>TODOS POSSUEM CAPACIDADE DE APRENDER</b>	<p>Dentro da universidade eu vou dizer para você assim que existem diferenças. Mas é muito complicado você falar que ele tem essa dificuldade. Às vezes o aluno que tem... eu vejo dificuldade, às vezes, numa leitura de uma interpretação, de uma escrita, de coisas que a gente precisa trabalhar e acessar os conteúdos, participar das aulas, internalizar, são coisas que normalmente é muito tranquilo. Mas a parte talvez de, principalmente, eu acho que de escrita, de produção, escrita que é uma coisa mais técnica, às vezes, a gente tem... eu acho que eu vejo muito mais essa dificuldade nos alunos do que no sentido de você perceber que eles estão acessando o conhecimento, que eles estão entendendo, que eles estão conseguindo utilizar esse conhecimento naquilo o que você propõe como prática. Então, eu vejo mais nesse sentido.</p> <p>[...] Tem muito de português, mas eu vou marcando e corrigindo porque eu acho que é isso o que eu posso fazer. Mas aluno com dificuldade mesmo que não aprende, pelo menos eu nunca tive dentro da minha experiência profissional de 20 anos eu nunca tive. Mas tem aqueles que a gente tem que ter um acompanhamento mais próximo, e leitura, interpretação e produção de texto eu acho que é algo que todo professor precisa focar muito dentro da universidade, porque é o que a gente precisa, né?</p>

<b>Jaime (USP)</b>	
<b>RELAÇÃO HISTÓRICA PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO/ PEDAGOGIA</b>	Esses que a educação escolheu, porque poderiam ter sido muitos... outros tipos de apropriações no discurso psicológico no interior do campo pedagógico, mas sobretudo, historicamente, isso a gente precisa voltar ao escolanovismo, década afora, foram os campos do desenvolvimento da aprendizagem que

	<p>venceram, digamos assim, essa batalha discursiva, porque a gente poderia ter sido outra coisa. E mais recentemente a psicanálise. Então... mas poderiam ter sido outras coisas. O diálogo da educação com a psicologia poderia passar pela psicologia social, pela psicologia institucional. Há muitos outros campos possíveis, mas foram esses campos que foram se cristalizando.</p>
<p><b>CRÍTICA AO DISCURSO PSI NA EDUCAÇÃO E ÀS TEORIAS PSICOLÓGICAS</b></p>	<p>Primeiro é isso, são muitas psicologias. A Psicologia é um campo constituído de diáspora, ele é diáspora discursivo. Não é possível de falar “a Psicologia”. Você está falando o quê quando se diz isso? Então nesse caso, como eu dizia, as psicologias que interessam para a educação, elas precisam ser difundidas e ao mesmo tempo criticadas. Por isso que eu dizia: é preciso dar e tirar. Por quê? Muitas vezes a sensação que eu tenho é de que o discurso psi em 2019 ele é praticamente idêntico ao de 1930, que é um pouco essa ideia de que as crianças tenham processos psíquicos que singularizam a relação dos conhecimentos, que é preciso respeitar... uma espécie de tapismo na constituição. Todo esse tipo de coisa para mim me parece anacrônico, mas efetivo, porque é isso o que circula. Você entendeu? É anacrônico, mas é legítimo, porque está aí, está circulando, as pessoas reproduzem isso, elas acreditam fielmente nisso. Quer dizer, isso... as teorias psicológicas são problematicíssimas. Tanto que muitas vezes elas se colocam até fora das humanidades, digamos assim, elas flertam muito com o campo biológico e tal, porque elas operam com um objeto já dado, que é esse tal de indivíduo, estrutura cognitiva, e daí para fora. Então nesse sentido eu acho que a discussão vigotskiana é interessante, porque ela começa a rachar, digamos assim, esse determinismo individual, filogenético e coisas dessa natureza. Isso tudo são palavras, são ideias que estavam no interior do tempo sendo regidas por determinados regimes de verdade. Então o problema não é que você está falando bobagem, o problema é</p>

	<p>entender o que é que a gente quer dizer quando a gente diz, quando a gente usa esses descritores objetivos, supostamente objetivos que a gente usa no interior dessas tradições narrativas da psicologia. Então, você vê, não cabe mais essa lenga-lenga psi na minha vida. Lenga-lenga. Você entendeu? O encontro de Psicologia e Educação, que atinge o seu apogeu nessa discursividade toda do construtivismo para mim é catastrófica.</p> <p>O que a gente ensina do ponto de vista da Psicologia com a intenção de criar professores mais plásticos, mais abertos, que consigam ver o outro na sua integralidade, vira acusação de defeito psicológico. A imensa maioria. Essa é uma questão e isso atende pelo nome de psicologização do cotidiano escolar. Então os professores de psicologia não podem se furtar a tomar o problema da psicologização. E não como um mau uso das teorias, mas como talvez uma fragilidade das próprias teorias, porque elas se oferecem a esse uso, que é estigmatizador do outro. Então o que eu falei, o meu problema fundamental era esse. Eu ensinei psicologia da maneira mais clássica do mundo, mas eu via que aquilo reverberava nos meus alunos como uma forma de exclusão, você entendeu? Velada, muitas vezes desvelada, aberta, desbragada, de outra forma. Então a gente ensinava que tinha etapas do desenvolvimento, os alunos, professores, a prática pedagógica devia traduzir isso como “ele tem trauma”, falta coisas do desenvolvimento dele, ficou faltando, ele tem déficit cognitivo e coisas dessa natureza.</p> <p>Porque os manuais de psicologia que são reproduzidos, muitas vezes literalmente no interior dos cursos de formação, eles são papagaios de pirata, ficam reproduzindo autores como se a gente pudesse entender a realidade movente do mundo com uma lente parada, você entendeu? Eu acho que o Piaget, Vigotski, Wallon, até o Freud, seja lá o que for esses autores que foram, eles são ótimas,</p>
--	---

	<p>excelentes fotografias do seu próprio tempo, e que eles deveriam, então, encorajar a gente a pensar por nós mesmos sobre problemas que eles não pensaram, inclusive Foucault. Foucault já morreu em 1984, quer dizer, uma vida. Então o que esses autores oferecem para a gente são algumas ferramentas muito precárias que a gente tem que se ver com problemas que não são aqueles que estavam lá. O Vigotski estava falando no interior da discussão da Revolução Russa, pelo amor de Deus. Ele não pode simplesmente ser transferido para cá como um crivo interpretativo da realidade, você entendeu? Então o que sobra do Vigotski? Quase nada, uma ideia geral que ele propõe, que a gente está crivado por duas forças, se eu entendi a questão vigotskiana, da cultura e da vida.</p> <p>Bom, nós dissemos uma coisa que possibilitou essa interpretação, por isso que minha questão fundamental não é entender por que as pessoas usam mal a psicologia no campo educacional, mas por que nós selecionamos mal o que a gente oferece, por isso que a faculdade de educação resolveu implodir com esse formato. Nós temos aqui, temos vigotskianos, temos piagetianos, mas é fundamental que eles estejam dizendo de um lugar teórico só, que não é o lugar. Porque se você analisar os programas da psicologia da educação, os programas... (...) Os programas da psicologia da educação, eu aposto o meu salário com você, 6 meses, se os programas de psicologia da educação no país como um todo não reproduzem um esquema... que no meu entendimento é inerte, sobretudo é falar sobre Piaget, Vigotski e Wallon, e os problemas concretos da escola, e, inclusive, várias das minhas produções aparecem... em indisciplina, fracasso escolar, diferença do preconceito, toda essa coisa que eu ajudei a produzir, inclusive. Você imagina, eu ajudei a produzir?</p>
<p><b>PATOLOGIZAÇÃO/ PSICOLOGIZAÇÃO</b></p>	<p>Então é preciso oferecer e ao mesmo tempo tirar logo em seguida, porque eu</p>

	<p>acho que a gente precisa fazer uma crítica severa a essa noção de sujeito que preside o discurso psi, de uma maneira ou de outra, você entendeu? [...] Ele é um sujeito, inclusive, matizado por uma certa ideia de desenvolvimento de um lado e por outro com uma dissimulação quase sempre clínica. Tem assim... a psicologia precisa perder essa vontade de clinicar que ela tem. E ela tem também na educação essa vontade de diagnosticar, você entendeu? Desvios, problemas e coisas dessa natureza. Eu sou hoje completamente avesso a esse tipo de ideia. O que a gente ensina do ponto de vista da Psicologia com a intenção de criar professores mais plásticos, mais abertos, que consigam ver o outro na sua integralidade, vira acusação de defeito psicológico. A imensa maioria. Essa é uma questão e isso atende pelo nome de psicologização do cotidiano escolar. Então os professores de psicologia não podem se furtar a tomar o problema da psicologização. E não como um mau uso das teorias, mas como talvez uma fragilidade das próprias teorias, porque elas se oferecem a esse uso, que é estigmatizador do outro. Então o que eu falei, o meu problema fundamental era esse. Eu ensinei psicologia da maneira mais clássica do mundo, mas eu via que aquilo reverberava nos meus alunos como uma forma de exclusão, você entendeu? Velada, muitas vezes desvelada, aberta, desbragada, de outra forma. Então a gente ensinava que tinha etapas do desenvolvimento, os alunos, professores, a prática pedagógica devia traduzir isso como “ele tem trauma”, falta coisas do desenvolvimento dele, ficou faltando, ele tem déficit cognitivo e coisas dessa natureza.</p>
<p><b>APRENDIZAGEM PELA EXPERIÊNCIA</b></p>	<p>[...] você sabe que a aprendizagem é um problema, é um quiproquó no interior do próprio discurso psicológico, né? A ideia da aprendizagem está muito associada a uma tradição narrativa mais de ordem mecanicista, né? Derivada lá do Skinner e do próprio... Isso acabou sendo suplantada</p>

	<p>a ideia da aprendizagem pela de desenvolvimento. Eu acho que a ideia da aprendizagem ela acaba sendo, ela tá subsumida, vamos dizer assim, ela está... ela foi subsumida mesmo, para usar um termo que vocês gostam, ou o que os piagetianos gostam. Então, eu vou te dizer uma coisa séria: eu abandonei essa conversa no meio do caminho. Não que ela não seja relevante, mas ela passou a ser um <i>leitmotif</i> muito prático da minha relação com os alunos. Ela é menos da ordem teórica e mais da ordem da experiência. Então se trata para mim menos de falar sobre a aprendizagem básica e desenvolvimento, e mais experimentar formas felizes de aprender, experiências mesmo. Experiências que eu levo a cabo, em que eu vou mobilizando um conjunto de elementos que passam pela literatura, pelo cinema, por um teatro, e mil e outras ofertas culturais para criar uma espécie de canto comum da experiência na sala de aula. Então não dá para a gente falar sobre, você entendeu? Você precisa fazer aquilo circular no interior da relação com seus alunos. Então eu nunca estive tão preocupado com essa questão, que é: como é que eu posso criar esse embate narrativo, de fato, verdadeiro, honesto e efetivo lá? Porque para mim o efeito desse embate narrativo tem a ver com o que o outro aprende. E ele aprende. Mas eu não trato disso do ponto de vista abstrato. Então são outras questões que estão lá postas no modo como eu estou compreendendo, que tem a ver fundamentalmente com algumas ideias foucaultianas básicas – o que é poder, saber, o que são as instituições, o que são os jogos de verdade, o que é biopolítica.</p>
<p><b>TODOS POSSUEM CAPACIDADE DE APRENDER</b></p>	<p>Primeiro, eu não acho que exista essa abstração chamada “não aprendizagem”, as crianças aprendem e elas aprendem sempre assim... planta aprende, bicho aprende, então, homem também aprende, está bem? Já de largada isso... é que ele não aprendeu aquilo o que era esperado dele, não é?</p>

## ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver.

Este estudo está sendo conduzido por Juliana Chioca Ipolito. O título da pesquisa é **“Os sentidos e significados sociais da aprendizagem e de suas dificuldades na formação inicial de professores: uma análise dos cursos de Pedagogia da UFT e da USP”**.

A finalidade deste estudo é realizar uma investigação sobre os sentidos atribuídos pelos acadêmicos de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e da Universidade de São Paulo (USP) aos conceitos de aprendizagem e de suas dificuldades. Com isso esta pesquisa tem como objeto de investigação a construção de conceitos científicos e como estes são utilizados pelos alunos de Pedagogia.

Inicialmente você responderá a um questionário contendo informações familiares com o intuito de caracterizar os participantes do estudo. Logo após será entrevistado individualmente. A entrevista será gravada e o que você disser será registrado para posterior estudo. Caso você não deseje gravar as entrevistas você poderá deixar o estudo sem qualquer prejuízo. As entrevistas serão realizadas em um local que garanta o sigilo e a privacidade e em um horário que não traga prejuízos a suas atividades.

Esse estudo não envolve nenhum risco físico, mas os assuntos tratados poderão causar-lhe dor emocional, constrangimento ou emoções desagradáveis ao responder algumas perguntas. Por isso, você poderá encerrar a entrevista no momento em que desejar. Essa pesquisa não envolve remuneração para nenhuma das partes, por isso sua participação é voluntária e gratuita.

Se você concordar em participar do estudo seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e apenas o pesquisador e a equipe de pesquisa terão acesso às informações prestadas, salvo se requeridas por lei. A identidade das pessoas que prestarão as informações para a pesquisa será mantida em sigilo para que, com isso, não haja constrangimentos ou demais problemas com relação aos resultados que possa ter a pesquisa. Se qualquer informação prestada puder identificar um dos participantes, esta será omitida ou utilizada de maneira que não seja possível a identificação de quem a forneceu, evitando, assim, possíveis constrangimentos e problemas. O Comitê de Ética e inspetores de agências regulamentadoras



do Governo também poderão ter acesso às informações. Após a análise dos dados e conclusão da pesquisa você receberá uma devolutiva sobre o estudo realizado. Caso surjam informações significativas sobre o assunto da pesquisa você será informado periodicamente. Será também informado sobre qualquer nova informação que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo.

Para perguntas ou problemas referentes ao estudo ligue para Juliana Chioca Ipolito no telefone: (67) 99232-6740. Endereço institucional: Av. Nossa Sra. de Fátima, 1104-1196, Tocantinópolis - TO, 77900-000.

Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo chame o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da USP no endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1.721 - Bloco G, 2º andar, sala 27 - CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP. Telefone: (11) 3091-4182.

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento, todas as minhas dúvidas foram esclarecidas. E que sou voluntário a tomar parte neste estudo. Assim, concordo livremente em colaborar com a presente pesquisa na condição de participante, sabendo que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro;

2. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa;

3. É garantido o anonimato dos participantes que fornecerão informações por meio de entrevistas;

4. Os dados coletados serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos;

5. A pesquisa aqui proposta segue as disposições éticas que norteiam as pesquisas com seres humanos cujas normas estão expressas na Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde;

6. O presente termo está assinado em duas vias, ficando uma delas com o participante e a outra com a pesquisadora.

Cidade, data. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_.

Nome do Entrevistado (Responsável): \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Telefone (s) para contato: \_\_\_\_\_

Pesquisador (assinatura): \_\_\_\_\_