

MARIA ESTER RODRIGUES

**PSICOLOGIA DA  
EDUCAÇÃO:  
CONCEPÇÕES DE  
PROFISSIONAIS  
FORMADORES EM  
CIDADE POLO DO OESTE  
DO PARANÁ**



NAVEGANDO



**PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS  
FORMADORES EM CIDADE POLO DO OESTE DO PARANÁ**



Maria Ester Rodrigues

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS  
FORMADORES EM CIDADE POLO DO OESTE DO PARANÁ  
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2020





**NAVEGANDO**

www.editoranavegando.com  
editoranavegando@gmail.com  
Uberlândia – MG,  
Brasil

**Direção Editorial:** Navegando  
**Projeto gráfico e diagramação:** Lurdes Lucena  
**Arte da Capa:** Euana das Chagas e Paula Emanuele Bello Kosloski

**Copyright © by autor, 2020.**

R6962 – RODRIGUES, M. E.. Psicologia da educação: concepções de profissionais formadores em cidade polo do oeste do Paraná. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ISBN: 978-65-86678-55-0

 10.29388/978-65-86678-55-0

1. Psicologia da Educação 2. Concepções Profissionais 3. Estado do Paraná I. Maria Ester Rodrigues II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370  
CDU – 37

Índice para catálogo sistemático

Educação 370

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com  
editoranavegando@gmail.com  
Uberlândia – MG  
Brasil

## Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

## Conselho Editorial Multidisciplinar

### Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil  
Anderson Brettas – IFTM – Brasil  
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil  
Carlos Lucena – UFU – Brasil  
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil  
Cilson César Fagiani – Uniube – Brasil  
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil  
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil  
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil  
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil  
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil  
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil  
José Luis Sanfelice – Unicamp – Brasil  
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil  
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil  
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil  
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil  
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil  
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil  
Robson Luiz de França – UFU, Brasil  
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil  
Valéria Forti – UERJ – Brasil  
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

### Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.  
Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal  
Alexander Steffanell – Lee University – EUA  
Ângela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana  
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana  
Armando Martínez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colômbia  
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala  
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina  
Christian Cwik – Universität Graz – Austria  
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile  
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA  
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Réunion – France  
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.  
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha  
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia  
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México  
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal  
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia  
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México  
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela  
Jorge Enrique Elias-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia  
José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz – México  
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha  
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha  
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador  
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia  
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras  
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha  
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal  
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha  
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia  
Roberto González Aranas -Universidad del Norte – Colômbia  
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha  
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha  
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba  
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça  
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal  
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra  
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai  
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba



## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta obra ao meu filho Emmanuel, que, embora muito jovem para acompanhar o conteúdo, tem apresentado papel cada vez mais importante nas minhas reflexões, já existentes anteriormente, sobre o papel da escola, do ensino e da Educação na vida de nossas crianças e adolescentes.

Dedico também aos meus alunos, que desempenham papel fundamental em meu empenho aos estudos e à pesquisa de temas relevantes científica e socialmente, dentro de um campo multi e interdisciplinar por natureza, como é o da Psicologia da Educação.



## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel (PR), com destaque à Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio à obra e pelas condições de realização do trabalho. Às minhas orientandas de mestrado, Euana das Chagas e Paula Emanuele Bello Kosloski, pela arte da capa deste livro. Ao Prof. Dr. Douglas Corrêa da Rosa (*Entre Letras – Assessoria Linguística*), pela revisão linguística do texto.



# SUMÁRIO

## PREFÁCIO

Elvira Aparecida Simões de Araujo ..... 15

**1 INTRODUÇÃO**..... 19

**2 METODOLOGIA**..... 25

**2.1 PARTICIPANTES**..... 25

**2.2 INSTRUMENTO**..... 25

**2.3 PROCEDIMENTOS**..... 26

**3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**..... 29

**3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES**..... 29

**3.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS**..... 30

**3.2.1 Agrupamento por similaridade**..... 31

3.2.1.1 Opinião do professor sobre a dificuldade de interpretação e compreensão das teorias psicológicas pelos alunos (III. b)..... 31

3.2.1.2 Opinião sobre a possível tendência de Psicólogos a individualizar e patologizar a criança e sua família pelas suas dificuldades escolares (VIII. c)..... 33

3.2.1.3 Opinião acerca da articulação entre teoria-prática no conteúdo da Psicologia da Educação, e a visualização da teoria na prática escolar (III. a)..... 36

3.2.1.4 Opinião sobre a possível tendência de Professores a individualizar e patologizar crianças e sua família pelas suas dificuldades escolares (VIII.b)..... 40

3.2.1.5 Possíveis diferenças e similaridades entre Psicologia Escolar e Educacional (VI)..... 45

3.2.1.6 Opinião sobre o surgimento da profissão de Psicopedagogo e sua atuação junto a crianças com dificuldades escolares (VIII. d)..... 48

**3.2.2 Agrupamento por posição intermediária**..... 64

3.2.2.1 Visão do professor sobre o curso de Psicologia em sua instituição (I)..... 64

3.2.2.2 Opinião acerca do privilégio do ensino de teorias de Psicologia do Desenvolvimento e, em menor medida, Psicologia da Aprendizagem, bem como, possível derivação de uma teoria de Psicologia do Ensino advinda das anteriores (III. c)..... 70

**3.2.3 Sem agrupamento ou com dispersividade nos resultados**..... 75

3.2.3.1 Visão sobre conhecimentos e temáticas contemporâneas a serem abordados pela Psicologia da Educação (IV)..... 75

3.2.3.2 Opinião sobre o perfil do profissional da Educação que a disciplina de Psicologia da Educação ajuda a formar (II)..... 80

3.2.3.3 Papel atribuído à Psicologia da Educação na formação de Professores (V)..... 86

3.2.3.4 Papel atribuído à atuação do Psicólogo Educacional na contemporaneidade (VII)	89
3.2.3.5 Opinião sobre o preparo dos Psicólogos (clínicos ou não) para intervenção em problemas escolares (VIII. a)	91
<b>4 CONCLUSÕES</b>	99
<b>REFERÊNCIAS</b>	111
<b>APÊNDICE</b>	117
APÊNDICE I	117
APÊNDICE II	123
<b>SOBRE A AUTORA</b>	125
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b>	127

## PREFÁCIO\*

A Educação é um dos mais importantes valores da humanidade, e é na escola, um dos pilares que sustentam os processos educativos, que parte da cultura sobrevive, se perpetua e se transforma. Tomar a Educação como foco de análise e oferecer propostas para sua lapidação é, portanto, uma tarefa civilizatória.

A despeito dessa importância, o caminho para conhecer os entraves e a efetivação de melhorias na Educação ainda é muito tortuoso. Por isso, os esforços nessa direção merecem toda atenção e divulgação.

Estudar Educação implica conhecer o alicerce interdisciplinar e os atores que a sustentam. A Filosofia, a Antropologia, a História, a Sociologia, a Economia e a Psicologia fornecem olhares complementares para o campo educacional.

A relação entre a Psicologia e a Educação é o cenário destacado no estudo que resultou este livro, e tal relação se configura como um profuso campo de investigação. Temas como Aprendizagem, Controle do Comportamento, Desenvolvimento Psicológico e Motivação já se faziam presentes nas produções nacionais desde o Brasil Colonial, mesmo que no âmbito dos campos da Medicina, da Filosofia ou do Direito.

Das produções das Instituições de Ensino Superior e Normal sobre o campo psicológico desde o século XIX à consolidação da Psicologia como área do conhecimento científico, que participa como um dos fundamentos da reforma do ensino no início do século XX, chega-se ao momento presente, que convoca a Psicologia a contribuir, como ciência crítica e comprometida socialmente, de modo efetivo com a Educação (ANTUNES, 2011).

Este trabalho se ocupa da interface entre a Educação e a Psicologia. Ao longo do texto, demonstra as controvérsias dessa relação, que se apresenta ora incorporada acriticamente, ora apontada como panaceia da solução dos problemas, ou ainda vista com grande desconfiança.

A autora, a Professora Doutora Maria Ester Rodrigues, docente associada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* Cascavel (PR), apresenta um histórico fundamentado e crítico de como a Psicologia, a Psicologia da Educação e a Psicologia Escolar foram se constituindo na forma de campos teórico-metodológicos de pesquisa e de atuação no plano nacional e seus entrelaçamentos no contexto da aplicação educacional.

Esse histórico forma a base para a análise do problema que move este trabalho, configurado na identificação de concepções acerca das relações entre a Psicologia e a Educação. Para tanto, a pesquisadora deu voz aos Professores universitários que atuam na formação de Professores da Educação Básica, em disciplinas do campo da Psicologia.

A rigor, a autora constrói uma teia reveladora de como aquele que apresenta a Psicologia, em um determinado campo da formação de Professores, entende como a Psicologia chega e intervém nesse campo.

Os Professores participantes da pesquisa são inquiridos sobre aspectos que revelam como planejam, entendem e operam a formação universitária em disciplinas correlatas à

---

\* DOI - 10.29388/978-65-86678-55-0-f.15-17

Psicologia nas licenciaturas pesquisadas. As vicissitudes são apresentadas e referem-se à organização dos cursos (reduzida carga horária das disciplinas, planos de ensino engessados, falta da relação entre teoria e prática), à formação dos docentes universitários (qualificação distinta das disciplinas ministradas, ausência de formação em Psicologia relativa à escola, ao ensino e à aprendizagem), à própria Psicologia (como ciência plural, permeada por diversas correntes teóricas) e ainda ao que indicam como dificuldade dos alunos em compreender a disciplina, seja pela densidade teórica, seja pela desvinculação da teoria com a prática educativa.

Esses achados geram um produto da reflexão de uma pesquisadora madura, que traça uma longa trajetória analítica sobre a relação entre Psicologia e Educação, e, além disso, apresenta elementos propositivos marcados pela ciência psicológica e suas contribuições para os processos educativos.

As análises demonstram correlatos com estudos nacionais e aprofunda em articulações históricas e de constituição da Educação e da Psicologia no Brasil que ainda perpetuam modelos insuficientes para superar as consequências de nefastas políticas públicas de Educação, como segregação, preconceitos, patologização, medicalização, precarização da escola e do trabalho docente.

Para além da denúncia, a obra faz, ao longo da análise, a construção de um conjunto significativo de contrapontos que sugerem formas e conteúdos de inserção de uma Psicologia que seja efetiva para a formação de Professores de Educação Básica, de modo a permitir a apropriação de saberes para o manejo de situações de ensino, superando o excesso teórico desarticulado da prática pedagógica.

Outro valor desta obra se refere à forma; cada capítulo é um modelo do processo de elaboração de uma pesquisa e pode ser guia para estudos futuros. No primeiro capítulo, de Introdução, são apresentados os arrazoados teóricos que, entrelaçados, compõem um panorama do contexto, do objeto de estudo e das justificativas para sua execução. O capítulo de Metodologia “pega na mão” do leitor e o conduz pelas etapas de desenvolvimento, permitindo compreender o cenário dos participantes e de elaboração dos procedimentos.

O capítulo dos Resultados e Discussão, além da análise, demonstra o racional de cada cotejamento, ensinando-nos como mergulhar nos dados e tratar categorias para compreender a sua essência, ilustrando-as com exemplares falas dos participantes. E na parte final, das Conclusões, articula de maneira precisa os achados, o escopo teórico e as instigantes considerações da autora, compostas com elementos que nos provocam a pensar em estratégias de superação dos limites apontados.

Maria Ester Rodrigues nos brinda, como já o fez em suas outras obras, com um estudo comprometido e seguro, guiado pelo rigor teórico e metodológico e de um ponto de vista inovador, conduzindo-nos ao confronto com problemas relevantes da realidade educacional brasileira. Seu olhar é voltado para a formação dos vários atores que permeiam e podem fazer a diferença no campo educativo: aqueles que atuarão como modelos profissionais, objetivando as ações de cada profissão (os Psicólogos e os Pedagogos); aqueles advindos de diferentes áreas de formação universitária e que devem desenvolver competências didáticas específicas para a formação dos futuros Professores (os Professores de Ensino Superior); e aqueles que operarão a Educação Básica do país (os estudantes universitários, futuros Professores).

Tive o privilégio de ter acesso a este livro antes de todos os outros leitores, e chamo de privilégio pela qualidade do produto. Penso que todo leitor, seja ele professor, estudante, outros profissionais da Educação ou interessados pelo tema, certamente encontrará no livro da professora Maria Ester discussões que instigam e inspiram, pelo foco do estudo, por seu conteúdo e forma, e pelo apego ao compromisso social, ético e político em olhar a Educação como um bem coletivo.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elvira Aparecida Simões de Araujo

Psicóloga, Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997), Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2008), Professora do Departamento de Psicologia da Universidade de Taubaté e nos Mestrados de Gestão e Desenvolvimento Regional e Planejamento e Desenvolvimento Regional. Tem experiência com ênfase na Psicologia Educacional e Escolar, com os seguintes temas: Análise do Comportamento, Psicologia Escolar, Formação do Psicólogo, Ensino e Aprendizagem, Habilidades Sociais e Inclusão Escolar. É líder do Grupo de Pesquisa: Educação e Regionalidade, que estuda o tema: “Educação Superior e impactos da Educação em contextos regionais”. Participa do GT “Relações Interpessoais e Competência Social”, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).



# PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS FORMADORES EM CIDADE POLO DO OESTE DO PARANÁ<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Muitos são os questionamentos acerca da histórica parceria entre a Educação e a Psicologia (GOLDBERG, 1978; ANTUNES, 1988, 2008; MOREIRA, 1997; AZEVEDO, 1999<sup>2</sup>; BZUNECK, 1999; SALVADOR; MESTRES; GOÑI GALLART, 1999; GUZZO *et al.*, 2010; BARBOSA, 2012), sendo duas das principais e mais antigas críticas o fenômeno denominado psicologismo (ANTUNES, 1988; MOREIRA, 1997) e a presença de elementos burgueses no ideário e na prática psicológica, nivelando diferentes correntes teóricas psicológicas em uma reduzida contribuição ou, até mesmo, “anticontribuição”, por teoricamente diminuir a importância de outras disciplinas que fazem parte do escopo teórico educacional. Antunes (1988) define psicologismo como: “[...] certa flutuação da consciência pedagógica, onde a Psicologia passa a ser a contribuição mais importante na Educação, de modo que a complexidade existente no ato educativo tende a ser reduzida ao plano meramente psicológico.” (ANTUNES, 1988, p. 1).

A Psicologia da Educação, em cursos de formação de Professores é, ainda atualmente, ensinada em uma ou duas disciplinas, privilegiando fortemente teorias de Desenvolvimento e, em segundo lugar, as de Aprendizagem. A relação desses conteúdos (tanto os de Desenvolvimento quanto os de Aprendizagem) com o ensino propriamente dito, o “como ensinar”, nem sempre é suficientemente clara ao educando e ao professor, o que pode ocorrer também em outras disciplinas costumeiramente tidas como teóricas no campo educativo (GATTI, 2010a; 2016).

Obviamente, não seria possível atribuir à Psicologia e/ou à Psicologia da Educação a responsabilidade de oferecer todas as respostas reclamadas por professores ou pela Educação. Mas também não seria possível ignorar as contribuições disponíveis. A discussão sobre formação de professores e sobre o papel da Psicologia não é nova na área e propostas de mudança nos programas de formação docente vêm sendo realizadas por inúmeros autores, entre eles Gatti (1992), André (1995), Machado e Costa (2016), Rodrigues (2016) e Naves *et al.* (2017).

Antunes (1988) discorreu sobre algumas das críticas regularmente dirigidas à Psicologia Moderna, da forma como se constituiu historicamente, englobando várias vertentes teóricas atuais. Uma das críticas refere-se ao caráter burguês da ciência psicológica, que se desenvolveu ao longo da história conjuntamente à ascensão do próprio capitalismo, tendo a suposta função de legitimar e justificar diferenças sociais pelo privilégio de análise das características individuais. A Psicologia teria então um caráter ofuscante de uma questão chave: “[...] a opressão do homem pelo homem no cerne das relações sociais capitalistas.” (ANTUNES, 1988, p. 8). Nessa concepção, a Psicologia seria uma disciplina relacionada aos planos individual e subjetivo, nascida no berço do capitalismo e voltada para as necessidades desse modo de produção.

A Psicologia, historicamente, tem raízes burguesas. Não obstante, é fato que a Educação, por si só (sem precisar recorrer à influência da Psicologia), tem servido à legitimação

---

1 Pesquisa originalmente publicada em 2016 no periódico “Psicologia da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC SP, conforme referência a seguir: RODRIGUES, M. E. Psicologia educacional: concepções de professores de curso de licenciatura. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 43, p. 69-79, dez. 2016.

2 Artigo republicado anos depois na Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, com mudança do sobrenome do autor: AZEVEDO, M. A. Psicologia Educacional e Educação: uma relação teoricamente eficaz, porém praticamente ineficiente? **Psicologia da Educação**, n. 9, p. 15-41, 1999.

de diferenças sociais entre indivíduos e à reprodução de tais diferenças. A relação supostamente direta entre as raízes burguesas da primeira (Psicologia) e a função, por vezes, reprodutora de diferenças da segunda (Educação), não nos parece tão unívoca e nem tão evidente. A escola e a ação pedagógica que nela se efetua acompanham eventual ou frequentemente as formas pelas quais a sociedade é organizada, tal e qual outras instâncias e ações culturalmente produzidas (incluindo a Psicologia).

É comum encontrar trabalhos brasileiros escritos tanto por Psicólogos como por Educadores nos quais a Psicologia e os psicólogos são responsabilizados pela introdução de conceitos e de procedimentos vindos da ideologia dominante ou, ainda, por importar acriticamente modelos estranhos à nossa realidade. No entanto, a despeito de quaisquer problemas no seu nascedouro ou na sua aplicação, há um papel a ser desempenhado pela Psicologia na Educação, um papel comprometido com a melhoria, com a eficácia do processo educacional, com a diminuição dos problemas recorrentes da Educação, com o fracasso em cumprir o seu papel de ensinar e a consequente desmotivação do aluno para continuar a frequentar a escola. Trata-se de um compromisso com a cidadania (CARRARA, 1998; RODRIGUES, 2016; RODRIGUES; GUTSTEIN, 2019).

Apesar das críticas recorrentes (raízes burguesas da Psicologia, aplicação ineficiente ou apropriação inadequada de seus pressupostos, entre outras), a relação entre a Psicologia e a Educação continua sendo estreita. A primeira sempre esteve presente no conteúdo integrante dos cursos<sup>3</sup> de formação de professores e a segunda como campo de atuação de psicólogos escolares e como campo de pesquisa de psicólogos educacionais.

Em um passado não tão antigo, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE, 2007) definiu a “Psicologia Escolar” como mais voltada às dimensões subjetivas do ser humano e à intervenção como campo de atuação do psicólogo escolar. Já a “Psicologia da Educação” seria formada predominantemente por pesquisadores (entendemos que não necessariamente psicólogos) que atuam em instituições educativas, dedicando-se ao ensino e, principalmente, à pesquisa na intersecção Psicologia-Educação, constituindo-se como especialização profissional à parte que subsidia as demais, além de ter a sua própria forma de atuação. Uma definição semelhante foi apresentada por Antunes (2008).

Recentemente, algumas divergências têm surgido, especialmente por parte de psicólogos escolares, a respeito de haver ou não diferença entre Psicologia e psicólogos escolares e educacionais (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; BARBOSA; SOUSA, 2012). A terminologia “Psicologia Escolar e Educacional”, em substituição à separação entre ambas, é advogada. Todavia, sinalizando a existência de diferentes preocupações, psicólogos escolares continuam a se referir em suas publicações predominantemente a questões relacionadas à formação e à atuação do psicólogo (CRUCES, 2010; BARBOSA; GUZZO *et al.*, 2010; MARINHO-ARAÚJO, 2010; BRASIL, 2012; BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2014; MOREIRA; GUZZO, 2014; BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2015; VIANA, 2016; LIMA, 2017; SOUSA; FLORES, 2017).

Gatti (2010b) considera as denominações Psicologia Escolar e Psicologia da Educação como exemplo da disputa acadêmica que teria ocorrido no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, com a criação da Faculdade de Educação e do Instituto de Psicologia na Universidade de São Paulo (USP). Segundo a autora, nunca teria ficado suficientemente clara a diferença conceitual e de pesquisa entre ambas, constituindo-se em uma seara pouco neutra. A referida ausência de neutralidade fica evidente quando se identificam autores que atribuem um caráter

---

3 Cujo formato do conteúdo integrante de cursos de formação de professores deve ser e tem sido alvo de constantes reformulações.

desqualificatório à atuação de um tipo de psicólogo, seja ele escolar ou educacional, a depender da denominação utilizada.

Independente das divergências e das razões atribuídas a elas, alguns fatos objetivos não podem ser desconsiderados. Entre eles o de que é a Psicologia da Educação (e não a Escolar) que tem estado presente na denominação e no conteúdo integrante dos cursos de formação de professores, levando-se em consideração que a Psicologia, na formação de professores, certamente tem especificidades em relação à Psicologia na formação de psicólogos. Vale lembrar que a Psicologia Escolar, por outro lado, é especialidade do psicólogo reconhecido pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), desde 2007.

A despeito de quaisquer (in)definições, após o abandono do modelo médico de atuação exercido pelo psicólogo escolar (que atuava na escola) no passado, uma das áreas de atuação do psicólogo brasileiro em que se evidencia grande parte das contribuições possíveis ao cenário educacional, é a formação de professores para o exercício profissional, lecionando Psicologia da Educação. Apesar da Psicologia Escolar ser especialidade existente em grande parte dos cursos de formação em Psicologia, Guzzo *et al.* (2010) nos lembram que o “psicólogo escolar”, há pelo menos 50 anos, não tem um espaço bem definido na escola, propriamente dita. Os autores mencionam dados do CFP, de 2004, segundo os quais apenas 11% dos psicólogos atuavam como psicólogos escolares. Indo além, o conteúdo de Psicologia Escolar deixou de ser currículo mínimo para ser eletivo, com as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação do psicólogo, desde 2004 (GUZZO *et al.*, 2010; MOREIRA; GUZZO, 2014).

Em outras palavras, os psicólogos escolares têm estado afastados da escola propriamente dita, encontram-se em proporção numérica inferior à de demais especialidades, e estão com importância diminuída na formação do Psicólogo.

Na área em que atuamos, ao longo de nossa experiência profissional, é forte a presença de preparação/formação de professores para o exercício profissional, ministrando disciplinas de Psicologia da Educação, principalmente na licenciatura de Pedagogia. O conteúdo que ministramos nessas disciplinas, como tantos outros professores e, conforme solicitado pelas instituições educacionais, é multiabordagem: histórico-culturais e piagetianos em primeiro lugar; além dos behavioristas, psicanalíticos, entre tantas outras que igualmente oferecem contribuições e, conforme já mencionado, com privilégio de conteúdos relacionados ao Desenvolvimento e à Aprendizagem, em todas.

Mas como poderia a Psicologia contribuir com o fenômeno educativo de modo socialmente comprometido? A resposta é: fazendo o seu trabalho de pesquisa e de intervenção, analisando todas as possíveis variáveis envolvidas no fenômeno analisado e questionando permanentemente as suas ações. Com o resultado do nosso trabalho, podemos auxiliar demais educadores, assim como outras áreas de conhecimento também auxiliam na melhoria da eficácia do processo educacional. Em decorrência de um processo ensino-aprendizagem mais eficiente, aumenta-se a motivação do aluno em permanecer na escola, e o professor torna-se mais sensível aos resultados de seu trabalho.

Há muito tempo comenta-se o fracasso escolar contínuo que o Brasil atravessa. A Educação brasileira, em todos os níveis de ensino, tem apresentado inúmeros problemas que se relacionam, seja como causa ou consequência, a muitas questões sociais e políticas. Há, nesse contexto, crianças fora da escola, evasão escolar, violência e indisciplina escolar, distorção entre idade e série em que as crianças se encontram, dificuldades de aprendizagem e de ensino, formação deficitária ou inespecífica de professores, baixos salários, problemas sociais, entre outros problemas. A escola brasileira, atualmente, está longe de se constituir em um espaço de desenvolvimento, de aprendizagem mútua e de construção de cidadania. As causas mencionadas

são as mais variadas, por vezes com questionamento das estatísticas educacionais oficiais<sup>4</sup> e por vezes não. A sociedade civil conforma-se à situação, sem indignação.

Apesar dos esforços empreendidos, temos dúvidas acerca da adequação da formação “psicológica” oferecida ao futuro docente. Tais dúvidas surgem de observações do cotidiano, da análise da literatura e da interação com profissionais da área. Essa formação nem sempre contempla as relações necessárias com a prática docente, o que torna as relações entre Psicologia e Educação um tanto conflituosas, especificamente no que tange à sua utilização na pós- formação de profissionais da Educação. De um lado, a enorme quantidade de conhecimentos advindos da Psicologia como campo geral de conhecimento e da parte da Psicologia que se dedica ao trato de fenômenos especificamente educacionais (Psicologia da Educação propriamente dita); de outro, o despreparo de muitos profissionais “psi” para atuar em questões próprias da área educativa, como a forma como o conhecimento psicológico é veiculado nos cursos de Educação, em termos de seleção de conteúdos e modos de ministrá-lo.

Goldberg (1978), em texto clássico da Psicologia da Educação brasileira, efetuou uma análise das relações entre Psicologia e Educação que continua válida para o entendimento do que hoje ocorre. Em seu artigo, a autora afirma que, teoricamente, a Psicologia da Educação serve de fundamentação ao professor do mesmo modo que as ciências físicas servem à Engenharia ou as Ciências Biológicas à Medicina. Na prática, porém, a Psicologia traria mais promessas do que soluções para os problemas pedagógicos, em parte por questões relacionadas ao campo de conhecimento e atuação dos profissionais nele inseridos e, em parte, por questões relativas aos próprios educadores. A autora também critica o privilégio de conteúdos de Desenvolvimento e Aprendizagem “puros” no ensino de Psicologia da Educação. A nossa hipótese é que a crítica de Goldberg (1978) ao privilégio de ensino de teorias de Desenvolvimento e, quando muito, de Aprendizagem, em detrimento de teoria ou Psicologia do Ensino delas derivadas, continua atual.

Aos educadores deve ser dado o direito de aprender a ensinar em seu processo formativo inicial, e não sozinho, em sala de aula, posteriormente à sua formação inicial. Obviamente, a formação é um processo continuado, que não se esgota com o término do curso/da graduação, mas deve conter elementos básicos mínimos. Também não estamos propondo que a Psicologia tome para si a tarefa de construir sozinha teorias de ensino completas ou de propor receitas aos educadores. Trata-se de estimular a pesquisa e o ensino consistentes com as necessidades formativas de futuros profissionais de Educação, no âmbito próprio de uma Psicologia que se preocupe com o Ensino e não apenas com teorias de Desenvolvimento e de Aprendizagem, na maior parte das vezes, descoladas da realidade escolar.

Sendo o ensino a função básica do professor, parece lógico que, ao ser preparado para exercer a sua função, deva ser ensinado a ensinar. No entanto, e por mais absurdo que pareça, essa não é uma posição unânime na Educação ou mesmo na Psicologia. Ao contrário, os métodos de ensino, ou o como ensinar, tendem a ser menosprezados, não sendo suficientemente valorizados na formação do professor. Carvalho (2000) menciona o exemplo da epistemologia genética piagetiana, que não contém nenhuma proposta de como ensinar, considerada irrelevante e até inadequada. O contrário se poderia dizer da Análise do Comportamento Aplicada, baseada em Skinner e sucessores. Gatti (1992), por exemplo, sintetiza algumas características dos cursos de formação de Professores, mencionando que várias obras, ao longo do tempo, atribuem adjetivos como “[...] enciclopédicos, elitistas e idealistas” (GATTI, 1992, p. 71) ou, ainda, aligeirados e

---

4 Temos estatísticas assustadoras acerca das habilidades básicas de leitura e cálculo em nossos estudantes, segundo dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) nas últimas avaliações oficiais (MEC/INEP, 2020).

com formação específica cada vez mais superficial aos currículos de formação de professores. A autora, em uma posição similar à de Goldberg, defende que “[...] compreender os processos de aprendizagem humana não conduz diretamente a traçar em paralelo uma trajetória para o ensinar” (GATTI, 1992, p. 73). A pesquisadora também afirma que as teorias de Aprendizagem (e acrescentaríamos, as de Desenvolvimento) são enfatizadas em detrimento das de ensino, embora as teorias de ensino assumam importância fundamental na formação de professores. Em artigo mais recente, que analisa a formação de professores no Brasil a partir de ementas de todas as disciplinas de um conjunto representativo de cursos, Gatti (2010a) menciona ter encontrado pouquíssima relação entre teorias e práticas na formação de pedagogos, além de registros incipientes de “o que” e “como ensinar”, privilégio de carga horária teórica e pouca associação de conteúdos com as práticas docentes. Em resumo, a valorização da criação de teorias de ensino e de como ensinar não era o que ocorria em 1978 (GOLDBERG), e não é o que continua ocorrendo no momento atual (GATTI, 2010a; GATTI, 2016). O ensinar era e continua sendo desvalorizado na formação de professores.

Sem uma base muito sólida em metodologias e teorias de ensino, o mais provável é que o professor acabe por se apoiar em um ensino tradicional, isto é, em práticas de senso comum, transmitidas de geração a geração e não baseadas em teorias empiricamente validadas de ensino e de aprendizagem. No caso específico da Psicologia, caso o conteúdo aprendido não sirva como ferramenta para lidar com o ensinar, acaba sendo mais um fator que leva o professor a escolher práticas permeadas de senso comum e que não têm sido eficientes para a promoção de mudanças nos problemas do nosso ensino.

Resumindo, a orientação mais necessária aos educadores, independente de sua formação de origem, para Goldberg (1978), seria a orientação consistente e cumulativa que promove o ensino, e não apenas a compreensão de processos de Aprendizagem e de Desenvolvimento já ocorridos.

Para Guzzo (2001), o papel profissional do Psicólogo deve ter como característica o impacto na realidade, produzindo mudanças sobre indivíduos, sobre a escola e a comunidade. A autora ainda argumenta que os professores estão em crise,

[...] sem saber lidar com o que acontece nas escolas hoje; violência e agressão em alunos; falta de correspondência entre os salários dos Professores e a relevância de sua função social; difíceis condições de vida para os Professores o que implica, diretamente, a qualidade do trabalho que ele pode oferecer. (GUZZO, 2001, p. 35).

A criação de novas estratégias de intervenção, bem como a valorização da escola e da Educação em geral, não é uma “pedra de toque”. É necessário ter intencionalidade no Desenvolvimento de uma nova compreensão e atuação. Para Guzzo (2001), é preciso criar uma consciência que se vê como elemento das condições de ensino, que podem ser responsáveis pelos resultados cumulativos dos alunos ao longo de seu processo educacional; trata-se de uma ótica diferenciada, que se descentra do fracasso e promova sucesso. Arriscaríamos dizer que é imprescindível criar uma consciência que se vê como elemento das condições de ensino, que podem ser responsáveis tanto pelo fracasso como pelo sucesso dos alunos e da Educação.

É bastante cômodo culpabilizar a criança pelo seu fracasso, especialmente quando não se foi ensinado a fazer outra coisa (SANTOS; ARAÚJO, 2016; MORI, 2016; SILVA; OLIVEIRA, 2016; MOROZ; LLAUSS; KRAMM; BOLOVINI, 2017). A formação oferecida aos professores atualmente não lhes provê os recursos necessários para entender e alterar as condições de ensino, mesmo as que estão ao seu alcance. Resta a desresponsabilização pelo processo. Isso piora com o auxílio de uma Psicologia que legitima a inadequação do aluno e nunca da realidade externa, que é apenas perpetuada. Não é essa a Psicologia de que necessita a Educação.

Em meio a tantas dúvidas acerca da adequação da formação de professores ofereci da na atualidade, decidimos verificar as concepções de colegas que igualmente lecionam Psicologia da Educação em licenciaturas acerca da contribuição da Psicologia na formação de professores, bem como sobre algumas relações entre a Psicologia e a Educação, que podem influenciar na formação do futuro professor. Consideramos necessário compreender a concepção de professores de Psicologia da Educação acerca da disciplina que ministram, por fornecer informações acerca das contribuições que a Psicologia, que os psicólogos e que outros profissionais podem oferecer a essa formação, e sobre os sucessos e percalços encontrados por esses profissionais ao longo do processo, bem como indicações de possíveis mudanças a serem realizadas.

Além da mera compreensão e comparação com dados existentes na literatura, este estudo poderá auxiliar no planejamento de possíveis formas de intervenção em nossa realidade educacional, do ponto de vista do subsídio proveniente da Psicologia ao trabalho do futuro educador. Uma vez que o modelo da doença e da remediação/tratamento é o que parece continuar a ser predominantemente adotado pelos profissionais de Educação, consideramos que o estudo proposto, possa atuar na compreensão e na promoção de propostas formativas que privilegiem o Desenvolvimento saudável, por favorecer a compreensão das concepções sobre Psicologia da Educação dos profissionais que são responsáveis pela formação de professores em nosso meio. Em consonância com a literatura especializada, consideramos necessária a discussão acerca de possibilidades de mudança de enfoque que habilitem professores a construir uma nova realidade educacional, auxiliando a escola a resgatar o seu papel de espaço de Desenvolvimento.

Assim, o principal objetivo deste trabalho foi obter informações sobre as concepções que profissionais formadores de Professores têm acerca de questões relacionadas à Psicologia e à Educação. Como concepções são resistentes a mudanças, acreditamos que o conteúdo exposto a seguir continua sendo útil aos interessados na área, mesmo passados 10 anos da coleta dos dados.

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 PARTICIPANTES

Das cinco Instituições de Ensino Superior (IEs) pesquisadas, nas quais os Participantes lecionavam, quatro eram instituições privadas e uma pública. Os resultados foram circunscritos, portanto, a cinco instituições e 12 Participantes, profissionais formadores de Professores em cursos de licenciatura anuais (Pedagogia – três disciplinas, Letras – duas disciplinas, Artes Visuais – uma disciplina, História – uma disciplina, Matemática – um curso e Educação Física – um curso), alguns oferecidos em mais de uma turma (Artes Visuais – duas turmas; Educação Física – duas turmas; História – duas turmas; Psicologia da Educação I – duas turmas em uma instituição e uma turma em outra). Houve casos de oferta da mesma disciplina em turmas simultâneas, ministradas por Professores diferentes, em algumas instituições, o que explica porque o número de disciplinas não corresponde ao número de participantes.

Na instituição I, foi entrevistado o Participante I; na Instituição II, foram entrevistados os Participantes II, IX e XII; na Instituição III, entrevistamos três Participantes (V, VII e VIII); na Instituição IV, foi entrevistado um Participante (XI); e na Instituição V, tivemos quatro Participantes (III, IV, VI e X). Das cinco instituições participantes, apenas a V encontra-se na categoria de Instituição Pública; as demais eram privadas. Essas informações estão sistematizadas na Tabela 1.

**Tabela 1** - Relação de Instituições pesquisadas, número de Participantes em cada uma delas e numeração do Participante

Instituições	Nº de Participantes	Especificação de Participantes
I - Privada	1	I
II - Privada	3	II, IX, XII
III - Privada	3	V, VII, VIII
IV - Privada	1	XI
V - Pública	4	III, IV, VI, X
Total: 5	12	XII

Fonte: A autora.

### 2.2 INSTRUMENTO

O roteiro de entrevista semiestruturado foi composto do seguinte modo:

- I) Visão do professor sobre o curso de Psicologia em sua instituição;
- II) Opinião sobre o perfil do profissional da Educação que a disciplina de Psicologia da Educação ajuda a formar;
- III. a) Opinião acerca da articulação entre teoria e prática no conteúdo da Psicologia da

- Educação, e a visualização da teoria na prática escolar;
- III. b) Opinião do professor sobre a dificuldade de interpretação e de compreensão das teorias psicológicas pelos alunos;
- III. c) Opinião acerca do privilégio do ensino de teorias de Psicologia do Desenvolvimento e, em menor medida, de Psicologia da Aprendizagem, bem como a possível derivação de uma teoria de Psicologia do Ensino advinda das anteriores;
- IV) Visão sobre conhecimentos e temáticas contemporâneas a serem abordados pela Psicologia da Educação;
- V) Papel atribuído à Psicologia da Educação na formação de Professores;
- VI) Possíveis diferenças e similaridades entre Psicologia Escolar e Educacional;
- VII) Papel atribuído à atuação do Psicólogo Educacional na contemporaneidade;
- VIII. a) Opinião sobre o preparo dos Psicólogos (clínicos ou não) para intervenção em problemas escolares;
- VIII. b) Opinião sobre a possível tendência de Professores a individualizar e patologizar crianças e sua família pelas suas dificuldades escolares;
- VIII. c) Opinião sobre a possível tendência de Psicólogos a individualizar e patologizar a criança e sua família pelas suas dificuldades escolares;
- VIII. d) Opinião sobre o surgimento da profissão de Psicopedagogo e sua atuação junto a crianças com dificuldades escolares.

As categorias de análise foram construídas com base no roteiro previamente formulado e também emergiram da transcrição integral e da análise das entrevistas. O exame das respostas foi realizado pela identificação de categorias e subcategorias, ou argumentos e sub-argumentos, agrupados por meio das similaridades e diferenças apresentadas nas diferentes linhas de argumentação tecidas pelos Participantes.

A amplitude do roteiro permitiu explorar a diversidade de concepções dos participantes a respeito de algumas relações entre a Psicologia e a Educação, possibilitando articulação com a literatura existente e um extenso material de análise. Indo além, o *rapport* estabelecido permitiu que os participantes se posicionassem com relação a assuntos não previstos inicialmente no roteiro. Como exemplo, podemos citar que o roteiro original não continha perguntas quanto a dificuldades relacionadas à carga horária da disciplina, no entanto, os participantes efetuaram queixas quanto a isso.

## 2.3 PROCEDIMENTOS

Contatamos as cinco IEs da referida cidade polo que oferecem cursos de formação de professores (Pedagogia e outras licenciaturas) e apresentamos aos dirigentes institucionais (diretores acadêmicos, de centro e/ou de *campus*) a descrição formal para realizar o trabalho, o objetivo e os meios. Os Participantes – Professores da disciplina Psicologia da Educação (ou disciplina equivalente, com outras denominações e mesmos conteúdos) - assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a concessão da entrevista e também autorizaram a sua gravação para finalidade de transcrição e análise por parte da pesquisadora. O parecer do comitê de ética da nossa instituição foi favorável à realização da investigação, assim como foi consentida pelos dirigentes de todas as instituições envolvidas. Das cinco instituições participantes, apenas uma previu a passagem do pedido pelo comitê de ética próprio, que foi encaminhado pelo dirigente institucional, tendo sido autorizado. Dos 13 potenciais Professores Participantes que lecionavam a disciplina no ano de 2010, em todas as IESs existentes na cidade onde havia cursos de licenciatura, apenas um não concordou em conceder a entrevista (um dos

Docentes da instituição pública).

A entrevista foi realizada com base em um roteiro semi-estruturado para todos os participantes, e perguntas que esclarecessem o conteúdo da fala dos Participantes foram efetuadas sempre que necessário. As questões que compuseram o roteiro foram elaboradas a partir de preocupações desenvolvidas ao longo de nossa experiência profissional e, principalmente, da própria revisão de literatura, observando críticas comuns ao ensino de Psicologia da Educação nas licenciaturas, bem como as preocupações acerca da disciplina expressas na literatura específica da área composta por textos que tratavam especificamente de dados de pesquisas realizadas com Professores da disciplina até a data de realização da coleta. Tais textos orientaram, portanto, não só a análise dos dados, mas a criação do roteiro de entrevista e trataram de questões intimamente e especificamente relacionadas às tratadas nesses relatos (LUNA, 1999; LAROCCA, 2000, 2007; SAISI, 2003; BERGAMO; ROMANOWSKI, 2006; ALMEIDA; AZZI, 2007; LUCION; FROTA, 2010; NAVES *et al.*, 2017). No momento da entrevista, os Professores eram solicitados a emitir as suas opiniões, bem como seus argumentos a respeito das afirmações contidas nas questões a serem respondidas.



### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Neste capítulo, em primeiro lugar, são apresentados os dados relativos à caracterização dos Participantes e do universo da pesquisa (não se trata de uma pesquisa por amostragem).

A disciplina foi encontrada nas instituições pesquisadas, na maior parte dos casos, com a denominação “Psicologia da Educação”; mas também com outras denominações, tais como “Psicologia da Educação: Adolescência e Aprendizagem” nos dois cursos da instituição Privada II e, curiosamente, como “Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem”, no curso de Letras da Instituição V, a pública. Nos cursos de Pedagogia, observou-se uma particularidade, que foi a oferta das disciplinas “Psicologia da Educação I” e “Psicologia da Educação II”, respectivamente, para as primeiras e segundas séries do curso.

A maior parte dos Participantes (83,33%) era graduada em Psicologia, e apenas dois (16,66%) em Pedagogia (Professores colaboradores na Instituição Pública). Nove Participantes (75%) cursaram uma Especialização *lato sensu*, sendo que cinco (41,66%) especializaram-se em Psicopedagogia. Os outros três (25%) concluíram especialização em áreas alheias à disciplina (Psicanálise, Metodologia do Ensino Superior, Fundamentos da Educação, Recursos Humanos e Psicologia do Trabalho). Dois deles cursaram mais de uma especialização. Os que não cursaram especialização (ções) obtiveram titulações em pós-graduações *stricto sensu*.

Quanto à formação *stricto sensu*, nove (75%) relataram ter concluído o mestrado, cujas áreas das titulações foram: Educação (quatro, um em processo de reconhecimento por ser titulação estrangeira), Psicologia Escolar (um), Psicologia da Saúde (três), Psicologia Social e da Personalidade (um); ou seja, menos da metade dos Participantes cursou mestrado relacionado à área (41,66%). A formação *stricto sensu* em nível de doutorado foi relatada por dois Participantes (16,66%), ambos funcionários da instituição pública de ensino, em duas áreas diferentes: Educação Especial e Psicologia Escolar. Essa instituição, curiosamente, foi o local onde encontramos tanto os Participantes com a maior, quanto os com a menor qualificação para o ensino de Psicologia da Educação, seja em termos de nível ou de adequação da formação.

A abordagem psicológica de preferência dos Participantes foi variada: Junguiana (1), Comportamental Cognitiva (um), Histórico-Cultural (dois), Eclética (dois), Psicanálise (quatro – uma Psicanálise breve), Fenomenológico-existencial (dois). Há, portanto, privilégio discreto da Psicanálise na preferência dos docentes entrevistados (quatro), muito embora o discurso generalizado na área da Educação acadêmica seja o da adoção de referenciais baseados em Psicologia Marxista. Esses dados se encontram no Quadro 1.

**Quadro 1** - Quantidade de participantes x Abordagem psicológica de preferência

Abordagem Psicológica de Preferência	Quantida de Docentes
Junguiana	01 (8,33%)
Comportamental Cognitiva	01 (8,33%)
Histórico-Cultural	02 (16,66%)
Eclética	02 (16,66%) - (Generalista com preferência para Piaget e Vygotsky uma; e Piaget, Vygotsky Psicanálise a outra)
Psicanálise	04 (33,33%)
Fenomenológico– Existencial	02 (16,66%)

Fonte: A autora.

O tempo de experiência no ensino de Psicologia da Educação relatado pelos Participantes variou de menos de 6 meses, a 20 anos ou mais, tendo a maioria (75%) experiência de até 1 ano e 6 meses. Os demais (cinco – 41,66%) tinham experiência específica com ensino de Psicologia da Educação acima de dois anos. Dois relataram trabalhar com ensino em mais de uma instituição, mas não necessariamente com a mesma disciplina, caracterizando um leque de atuação profissional que incluía atuação no ensino em vários campos, disciplinas e níveis de ensino (Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação *lato sensu*): Graduação em Pedagogia e licenciaturas, Especialização em Educação Especial, Docência e Ensino Superior, Supervisão de estágio em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Especialização em Educação Infantil, Colégio de segundo grau, Centro de Socioeducação, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Processo Seletivo Simplificado (PSS).

**Quadro 2** - Tempo de experiência dos participantes no ensino de Psicologia da Educação

Experiência com ensino de Psicologia da Educação	Nº de Participantes
Menos de 6 meses	1
6 meses	2
1 ano	2
1ano e meio	2
2 anos	1
3 anos	1
6 anos	1
16 anos	1
20 anos ou mais	1

Fonte: A autora.

### 3.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A seguir, são apresentados os dados referentes à análise das entrevistas. A pesquisa gerou uma grande quantidade de dados, que foram analisados de modo quantitativo e qualitativo. É importante ressaltar que não consideramos significativos apenas os dados com maior expressão quantitativa, muito embora esses sejam também apresentados. Por exemplo, é significativo que apenas um Participante declare considerar os psicólogos preparados para lidar com questões escolares, por isso, não poderíamos deixar de apresentar esse dado por não se situar dentre os de maior valor quantitativo. Sendo assim, os dados estão organizados para apresentação entre os que geraram maior homogeneidade na argumentação, homogeneidade intermediária e dispersividade nos resultados.

Os itens do roteiro que geraram mais similaridades na argumentação foram os itens III.b, VIII. c, III.a, VI, VIII.b e VIII.d. Os itens I e III.c não geraram nem homogeneidade e nem dispersão na argumentação, situando-se em uma posição intermediária. Os itens II, V, VII, VIII.a foram os que geraram maior diversidade de respostas, com menor agrupamento por similaridades, indicando haver menor homogeneidade de opiniões e argumentações entre os participantes, a respeito dos assuntos abordados. Para o item IV, não se aplica a análise de maior ou de menor dispersividade. O Quadro 3, que proporciona uma visão geral dos resultados, encontra-se no Apêndice I.

### 3.2.1 Agrupamento por similaridades

Iniciaremos a apresentação dos principais resultados dos itens que geraram mais similaridades/concordâncias na argumentação dos participantes (III.b., VIII.c., III.a., VI., VIII.b. e VIII.d.).

**Quadro 4** - Itens com maior grau de homogeneidade/concordância na argumentação

Posição	Item	Grau de homogeneidade/ concordância	Participantes
1ª	III. b) Opinião do professor sobre a dificuldade de interpretação e compreensão das teorias psicológicas pelos alunos;	83,33%	I, II, III, IV, V, VII, VIII, IX, X, XI
2ª	VIII. c) Opinião sobre a possível tendência de psicólogos a individualizar e patologizar a criança e sua família pelas suas dificuldades escolares;	66,66%	I, V, VI, VII, VIII, IX, XI, XII
3ªa	III. a) Opinião acerca da articulação entre teoria e prática no conteúdo da Psicologia da Educação, e a visualização da teoria na prática escolar;	58,33%	I, II, III, VI, IX, X, XII
3ª b	VI) Possíveis diferenças e similaridades entre Psicologia Escolar e Educacional;	58,33%	I, III, IV, VII, IX, X, XI
3ª c	VIII. b) Opinião sobre a possível tendência de professores a individualizar e patologizar crianças e sua família pelas suas dificuldades escolares;	58,33%	I, V, VI, VII, VIII, IX, XII
3º d	VIII. d) Opinião sobre o surgimento da profissão de psicopedagogo e sua atuação junto a crianças com dificuldades escolares.	58,33%	I, II, V, VIII, X, IX, XI

Fonte: A autora.

#### 3.2.1.1 Opinião do professor sobre a dificuldade de interpretação e compreensão das teorias psicológicas pelos alunos (III. b)

O item que gerou maior consenso entre os Participantes foi o item “III.b” (Opinião do Professor sobre a dificuldade de interpretação e compreensão de teorias psicológicas), em que 83,33% (Participantes I, II, III, IV, V, VII, VIII, IX, X, XI - da Inst. Pública os de número III, IV e X) concordam com a afirmação de que os alunos têm dificuldades para interpretar e entender teorias psicológicas e para efetuar a articulação entre a teoria e a prática (ponto abordado explicitamente no item III pelos Participantes I, IX, VII das Instituições Privadas I, II e III, respectivamente), especialmente quando o professor não efetua ou não facilita tal articulação.

O Participante VIII (Privada III) enfatizou muita dificuldade, atribuindo-a ao que

chamou de “problema cultural”, ou seja, os alunos, com algumas poucas exceções, já iniciariam o curso com pouca bagagem de leitura, e não adquiririam o hábito de ler durante o curso. Sem leitura, a quantidade de conhecimento é reduzida, o que dificulta, conseqüentemente, a compreensão do que quer que seja. O Participante XI (Privada IV) também observou problemas de leitura e de estudo em geral. Para ele, os alunos do 1º semestre, por exemplo, não conseguem ler e entender um texto original, por isso, tem utilizado artigos científicos em linguagem simplificada. De forma semelhante, o Participante III (Pública V) acenou para a existência de uma grande dificuldade, não restrita à disciplina de Psicologia, própria dos estudantes de graduação e aumentada nas séries iniciais (1º e 2º anos da graduação). Essa adversidade seria a de interpretar ou escrever o que compreendeu, o que seria, segundo o Professor, natural e parte de um processo que só se completaria no mestrado ou doutorado.

O Participante IV (Pública V), de forma semelhante ao Participante XI (Privada IV), assume a existência de uma dificuldade também generalizada, que pode ser atribuída, em seu ponto de vista, à utilização de fontes duvidosas, como autores muito generalistas que publicam textos e vídeos na internet, ao mesmo tempo em que os professores deixam de utilizar autores e textos clássicos. A ausência de utilização de autores e textos clássicos poderia ser explicada, a nosso ver, justamente pela dificuldade de leitura observada pelos participantes, ao adentrarem à universidade.

Três profissionais efetuaram uma relação entre esse item (III.b) e o da desarticulação entre teoria e prática, indicando que essa desarticulação estaria relacionada às dificuldades de entendimento dos alunos, na visão desses participantes. Eles afirmaram, ainda, observar que seus alunos apresentam dificuldades em entender conteúdos de outras disciplinas. A forma como explicam os obstáculos dos alunos difere, mas são apontadas, entre outras razões, a ausência ou problemas de leitura de textos científicos, planos de ensino inadequados e insuficiência de carga horária, além da complexidade das teorias. Dois Participantes ilustram com o caso da carga horária, como o Participante V (Privada III) que, no 1º bimestre, de acordo com o plano de ensino que recebeu já pronto, deve lecionar quatro diferentes teorias em Psicologia, cada qual com bases epistemológicas completamente diferenciadas. O Docente acredita que o excesso de informações e teorias em um curto espaço de tempo, como exigência do plano de ensino, dá ao aluno a impressão de que a Psicologia é confusa e difícil, constituindo-se em uma barreira entre o curso e os alunos. Os discentes acabam por não compreender a Psicologia, o seu objetivo e a sua importância.

Outro Participante, que lecionava uma disciplina de 51 horas na instituição pública, relacionou a dificuldade percebida à redução necessária de conteúdo para uma ementa com carga horária tão reduzida. A combinação entre a redução de conteúdo x redução de carga horária, aliada à ausência de leituras prévias por grande parte dos alunos seriam geradoras de dificuldades de compreensão. Esse Participante também menciona perceber o que chama de “decadência da Educação”, que ocorreria de forma rápida e generalizada, em que os alunos entram na graduação com o objetivo de conseguirem o diploma em quatro anos, com o mínimo esforço.

O Participante IX (Privada II) indica haver bastante dificuldade por parte dos alunos, o que costuma ser sanado pela utilização de exemplos, em uma clara alusão à desarticulação entre teoria e prática. Tanto a reduzida carga horária quanto a falta de articulação teórico-prática estão relacionadas à dificuldade dos alunos em interpretar e entender as teorias psicológicas. O Participante I (Privada I) concorda que existe certa complexidade nas teorias, mas acredita que pode ser superada pela habilidade do professor em traduzir as teorias para as situações vivenciadas e citadas em sala de aula ou, ainda, aquelas por ele promovidas (filmes, debates etc.). O Participante VII (Privada III) também fala em dificuldade, mas a atribuindo não à complexidade das teorias, e sim à desarticulação entre teoria e prática proporcionada pelo plano

de ensino. O referido Participante tenta superar o problema destinando as horas práticas da disciplina à utilização de recursos como filmes e debates, articulados às vivências dos alunos. O Participante II (Privada II) , na mesma direção, ressalta as dificuldades em algumas teorias, citando principalmente a Piagetiana.

Três Participantes (VIII, XI e III – Privada III, Privada IV e Pública V) mencionaram, entre outros argumentos, o fato de haver dificuldade relacionada à disciplina ser ofertada nas séries iniciais dos cursos, geralmente no 1º ou, no máximo, no 2º ano do curso, quando os alunos estão saindo do Ensino Médio e adentrando ao ensino superior, sem a devida familiarização com os conteúdos universitários e com o *modus operandi* da universidade. Ressaltamos que a disciplina de Psicologia de Educação realmente é oferecida nas primeiras e segundas séries/anos dos cursos de licenciatura e, em raros casos, nas terceiras ou quartas séries/anos.

O Participante X (Pública V) mencionou existir a não aceitação de alguns postulados da Psicologia, não tendo mencionado a existência de dificuldades advindas dessa não aceitação. Supondo que não aceitação seja algo diferente de dificuldade de entendimento, efetuamos a separação das categorias.

Apenas um Participante (VI - Pública) não afirmou a existência de problemas, mas, logo em seguida, mencionou depender do aluno, pois há discentes com dificuldades e outros com facilidades. Para esse Docente, alguns alunos estariam situados em um “estágio operatório-concreto” (referindo-se a Piaget), incapazes de trabalhar com a metalinguagem (analisar a própria linguagem), e, nesse caso, o máximo que se poderia esperar deles seria a repetição de conceitos, o que o Docente considera aceitável. Ao longo do curso de graduação, segundo ele, esse aluno poderia vir a desenvolver o seu raciocínio lógico mais amplamente.

Tais explicações se aproximam de estudos disponíveis na literatura da área, tal como a pesquisa de Larocca (2000), que efetua uma crítica à Psicologia da Educação como disciplina pertencente ao rol das disciplinas teóricas sem espaços institucionais de articulação teórico-prática. Para a autora, em concordância com os nossos participantes, os acadêmicos, apesar do entusiasmo inicial, acabam por pouco ou nada compreender acerca de como os conhecimentos dessa disciplina lhes servirão para o entendimento e para a intervenção na realidade educacional. Já o estudo de Bergamo e Romanowski (2006), cujos dados foram obtidos com 114 profissionais de Educação, aponta como uma das críticas à inadequação do ensino de Psicologia da Educação, a carga horária reduzida nas grades curriculares das licenciaturas.

### 3.2.1.2 Opinião sobre a possível tendência de Psicólogos a individualizar e patologizar a criança e sua família pelas suas dificuldades escolares (VIII. c)

Quanto ao item VIII.c., 66, 66% dos Participantes (I, V, VI, VII, VIII, IX, XI, XII) concordam com a tendência de psicólogos a individualizar e a patologizar a criança e sua família pelas suas dificuldades escolares, sob linhas de argumentação diferentes e complementares, entrelaçadas pelo argumento da existência de um viés clínico que perpassaria, via de regra, o olhar do psicólogo. Como exemplo, temos o argumento do Participante I acerca da tendência de psicólogos se esquecerem do contexto social da criança observada (onde a criança mora, o que ela come, onde é a escola, a que tipo de experiência é exposta etc.) e de oferecer uma intervenção apropriada após o diagnóstico (Participante V – Privada III). Esse Participante acredita que isso pode ocorrer com o psicólogo da mesma forma que com o professor, quando o psicólogo oferece o “diagnóstico”, mas não oferece uma intervenção apropriada; porém, isso não seria um problema caso o psicólogo, juntamente com o diagnóstico, conseguisse propor um trabalho para os professores auxiliarem o desenvolvimento do aluno, ao mesmo tempo em que apontassem suas dificuldades. A maioria dos professores não está preparada para trabalhar

com dificuldades e transtornos de aprendizagem, e a ajuda do psicólogo seria fundamental. Destacamos as palavras do Participante V (Privada III).

Eu acredito que é a mesma situação, né? Então, quando o profissional está com dificuldade de trabalhar com determinado aluno, é mais fácil rotular, deixá-lo em um canto que ele vai incomodar menos, tanto o professor quanto a escola, e automaticamente o profissional. Isso acaba acontecendo, é como se fosse assim um atestado, né? Então, estão atestando que o meu aluno tem dificuldade, a gente não pode fazer muita coisa com ele, entendeu? O psicólogo ainda tem oportunidade de falar: “Olha, vai procurar a clínica”, enfim, para poder trabalhar com esse aluno. Mas eu vejo que é a mesma situação, quando o psicólogo não está preparado para trabalhar com esse aluno, acaba patologizando e deixando ele de lado. Se você conseguir patologizar esse aluno e conseguir propor para os Professores trabalhos que possam auxiliar o desenvolvimento dele, considerando as limitações que esse aluno apresenta, considerando as dificuldades que ele apresenta, que qualquer progresso está auxiliando no desenvolvimento dele, então, se o professor conseguir fazer essa ponte com o psicólogo, e o psicólogo conseguir fazer essa ponte com o professor, então, está aí o objetivo do trabalho do psicólogo com a Educação [...]. É uma situação que a gente observa, um despreparo profissional em relação a estar trabalhando com a demanda de hoje. Eu até brinco bastante com os alunos de História, vocês estão competindo com uma série de fatores, uma série de estímulos, que é o computador, que traz a informação pronta para o aluno. Enfim, todas as questões assim atualizadas, a tecnologia atualizada. Então, eu falo que eles estão competindo com tudo isso e eles têm que ganhar essa competição, que eles precisam buscar estratégias, precisam buscar metodologias, didáticas para poder fazer com que o contexto escolar seja um contexto agradável. E eu acho que começa já por aí, né? Então, do aluno desestimulado para ir para escola, o professor que já não sabe mais o que fazer com esse aluno, e aí vai crescendo as dificuldades na Aprendizagem. Então, o sistema educacional hoje está bem complicado. Eu vejo, assim, muito despreparo por parte dos professores. No começo do ano, a escola em que eu trabalho trouxe o [...] para uma palestra, e foi um pouco antes das semanas pedagógicas, das escolas estaduais e das escolas particulares. Foram distribuídos vários convites tanto para escola estadual quanto as escolas particulares. Até porque foi a gráfica que estava, a editora que a escola adotou que estava trazendo o profissional, então, assim, não tinha custo para escola esse evento. Foi, assim, um mínimo de profissionais. Então, a gente observa, assim, que um palestrante renomado não chama atenção, e as escolas estaduais distribuíram para os professores irem, né? Então, a gente observa que, se for em período de aula, os professores vão para palestra, senão eles não vão. Então, aí também está a questão da formação profissional e do que vale a pena para mim (Participante V - Privada III).

Outro fato mencionado é que o psicólogo acaba investigando psicopatologias, como o Transtorno de *Déficit* de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a Dislexia etc., e tende a não investigar fenômenos não situados no aluno propriamente dito e que interferem no desempenho escolar (Participante XI – Privada IV), como uma escola que não ensina adequadamente, a ocorrência de *bullying* escolar, entre outros não situados no aluno propriamente dito. “Não se investigam outras coisas que podem estar por trás disso, como eu te falei, por exemplo, uma escola que não ensina adequadamente, os colegas, que daqui a pouco ele não quer mais ir para escola, não está mais aprendendo porque ele está sofrendo violência na escola, né?” (Participante XI – Privada IV).

A pressão sobre o psicólogo que utiliza testes para entregar laudos em tempo recorde também foi mencionada como explicação dessa tendência pelo Participante XII.

[Risos] Aí, deixa ver, psicólogos. É bem complicado. Assim, conversei com profissionais que trabalhavam nesse (ininteligível), que assim a minha forma de atuação eu sou muito prática, né? Então como eu sou contra essa coisa do rótulo então, deixa ver como eu poderia responder isso. Não, vamos pegar na questão assim, às vezes quando o profissional, o psicólogo mesmo, ele vê a criança com problemas, aí vai, chega até nele na clínica, então a forma dele mais fácil de dizer o que essa criança tem, aplica um teste, pega o resultado do teste e esse resultado só fechado no teste acaba sendo esse rótulo pra criança. Ele acaba também não vendo aquele indivíduo enquanto algo mais acontecendo. É complicado também porque muitas vezes é assim, porque vamos dizer a escola manda determinado aluno para o psicólogo clínico, o psicólogo clínico tem lá uma semana pra entregar um laudo, então esse laudo que volta para escola ou para mim já é algo que veio rotulado, o psicólogo acabou de rotular essa criança. Em uma semana ele não teria vamos dizer assim um laudo verídico, com uma validade maior, de quem é essa criança e o que acontece com ela, então a partir desse momento ele rotulou [...]. (Participante XII – Privada II).

Chamou-nos atenção que o Participante IX (Privada II) afirmou que nada do que estudou no curso de graduação em Psicologia sobre outros fatores que interferem na aprendizagem que não sejam os situados na própria criança ou na sua família. Ele acredita que a postura vem da visão clínica do psicólogo. “Eu acho que sim, e sabe por que eu falo isso também, porque, olha, eu não vi nada disso na faculdade. Então, depois que eu me formei, eu precisei [...] eu tive que ir atrás.” (Participante IX – Privada II, grifo nosso).

Outro Participante (VIII – Privada III) afirmou observar psicólogos encaminharem crianças para neurologistas e psiquiatras sem necessidade, em vez de assumirem um trabalho mais longo com a subjetividade da criança. esse docente acredita que o psicólogo também culpa a criança no mesmo sentido que o professor. Além disso, não acredita que o psicólogo possa auxiliar em questões relacionadas à aprendizagem, o que chama de “aula de reforço na clínica”. Ele afirma que “Não interessa para nós a aprendizagem, e se ele tiver que levar seis meses, um ano de tratamento para tratar a afetividade, vai tratar. Mesmo que ele tenha que fazer a série de novo [...]”. Esse Participante menciona que, se o psicólogo ficar pressionado a resolver essa demanda, ele encaminha o aluno a alguém (um Neurologista ou Psiquiatra) ou “culpa” a criança com algum diagnóstico, como TDAH, o que explicaria a sua impossibilidade de aprendizagem. “Quando levaria muito tempo para trabalhar essa criança, ninguém quer, porque não resolve, então, ele não pode, às vezes, ele não é a Pedagogia. Enfim, o Professor vai trabalhar isso lá em sala de aula, e o Psicólogo tem que ter esse tempo com a criança para saber, e às vezes tem que ver a família, algo mais [...]”. (Participante VIII - Privada III).

O Participante VI (Pública V) mencionou inicialmente não saber responder pelos Psicólogos em geral, porém, em meio ao seu discurso, disse acreditar que o Psicólogo tem uma maior tendência de patologizar o aluno do que outros profissionais. Em seguida, recuou dizendo ter falado “bobagem”, parecendo ter optado por uma declaração considerada por ele como mais “politicamente correta”. Como a fala inicial foi espontânea, optamos por deixá-la na categoria dos que concordam com a afirmação. “Eu acho que até o psicólogo tem mais essa ideia do que os outros profissionais, quer dizer, essa, vamos dizer assim, porque ele [pausa]. Acho que isso é bobagem que eu falei [...]” (O Participante VI - Pública V). O Participante VII (Privada III), assim como o Participante VI (Pública V), mencionaram que o Psicólogo teria essa tendência de uma maneira piorada em relação ao professor (ou outros profissionais), por conta do respaldo fornecido por teorias psicológicas que o embasariam nessa prática. Esse Docente também menciona que práticas quantitativas, que trazem resultados em termos mensuráveis, trariam maior tendência para a rotulação. Consideramos essa visão sobre as práticas quantitativas, sua natureza e sua função, equivocada.

Os Participantes II e III (Privada II e Pública V, respectivamente) declaram que isso depende da avaliação realizada com a criança. O Participante II (Privada II), por exemplo, menciona que é necessário ao Psicólogo verificar a questão familiar e a escolar, realizar observações, obter informações, efetuar hipóteses e refutá-las ou não, mas não se deve rotular a criança. O Participante III (Pública V), por sua vez, afirmou que o Psicólogo somente pode individualizar o fracasso escolar e atribuir o problema à criança ou à sua família caso isso tenha sido constatado na avaliação do aluno, baseada em instrumentos psicológicos e nunca como generalização ou suposição.

É, porque assim (pausa). A não ser que ele tenha constatado isso na avaliação. Foi feita avaliação no aluno, o diagnóstico é esse, a dificuldade está centrada no contexto escolar. Agora você generalizar ou estar supondo que o aluno que me foi encaminhado pela escola tal está com uma dificuldade x é familiar? Em cima do que ele está dizendo isso? Não é? Eu já vi muitos casos disso também, agora, eu acho que você só pode falar isso a respeito da criança a partir do momento que você traçou o diagnóstico. É pra isso que serve uma avaliação, para saber onde está centrada a origem da dificuldade dela. Senão, é a mesma coisa que você falar que aquele aluno está com dificuldade porque é pobre ou é filho de mãe separada. Não é? [...] É preconceituoso, discriminatório, e a gente sabe que vai além ainda, né? Quer dizer, se os pais quiserem, podem processar. Eu acho que quando você lida com ser humano, todo cuidado é pouco. E você tem que estar pautado em instrumentos que te legalizem aquilo, por exemplo, a avaliação comprovou isso. Eu fiz a entrevista com os pais, eu utilizei os instrumentos, eu não estou falando simplesmente com base em suposições, ou a minha experiência porque o Marquinhos e a Aninha são assim, esse também, né? Então, acho muito complicado isso (Participante III – Pública V).

Dentre os que declararam não concordar com a afirmação ou não saber responder encontram-se os dois participantes não Psicólogos (IV e X – Pública V), o que indica a existência de uma visão mais crítica por parte dos próprios Psicólogos. O Participante IV (Pública V), não Psicólogo, discorda da afirmação, em uma visão bem diferente dos Psicólogos em relação à mesma questão: “Não concordo (**Pesquisadora**: Não concorda?). Não, eu não creio, porque eu não partilho da ideia que o Psicólogo teria, como eu coloquei uma parte de senso comum das outras dimensões, eu não consigo imaginar ele com esse, com esse olhar” (Participante IV - Pública V). Outro Participante não Psicólogo (X - Pública V), menciona não saber responder: “Ah não sei te dizer. Aí eu não sei te dizer. Não sei te dizer, não acompanhei o trabalho de Psicólogos, não tenho convívio com profissionais dessa área, então eu não posso te dar nenhuma resposta satisfatória.” (Participante X - Pública V).

Em consonância com críticas encontradas na literatura da área (MALUF, 1999; ALMEIDA; AZZI, 2007; SEKKEL; MACHADO, 2007), a maior parte dos Professores que participaram do estudo concorda com a tendência de psicólogos (e também de professores) em individualizar (e patologizar a criança e sua família) o fracasso escolar, retirando-o de seu contexto produtor mais abrangente, a escola e a sociedade.

### 3.2.1.3 Opinião acerca da articulação entre teoria-prática no conteúdo da Psicologia da Educação e a visualização da teoria na prática escolar (III. a)

Sobre a desarticulação entre teoria e prática no conteúdo da Psicologia da Educação, dificultando a visualização da teoria na prática escolar (Questão III.a.) mencionada nos dados obtidos em entrevistas com professores em pesquisas realizadas por Bergamo e Romanowski (2006), por Almeida e Azzi (2007) e Lucion e Frota (2010), é vista pelos nossos Participantes

como algo que pode ocorrer a depender do professor, e não como característica das condições estruturais dos cursos de licenciatura, tal como aponta a literatura. Os Participantes pesquisados, concordam com a necessidade de existir articulação, porém, discordam que seja inarticulável. Esse dado se aproxima da preocupação generalizada na literatura sobre o perigo da disciplina ficar restrita à dimensão teórica, sob pena de não contribuir para as decisões do dia a dia profissional dos futuros professores, e nem para a articulação com outros saberes em interface com a Educação e com a prática pedagógica. Por outro lado, a nosso ver, revela igualmente um certo desconhecimento das características das licenciaturas (também apontadas pela literatura) que contribuem para tal desarticulação, favorecendo a culpabilização excessiva do professor.

Sete Participantes (58, 33%) concordam acerca da necessidade de haver articulação teoria e prática no conteúdo da Psicologia, entretanto, discordam sobre a existência, *a priori*, de tal desarticulação. A argumentação de tais profissionais não diferiu substancialmente, girando, sobretudo, em torno da habilidade maior ou menor que o professor teria de contextualizar o conteúdo teórico à realidade profissional ou aos interesses do aluno, geralmente medido pela habilidade em exemplificar, em ilustrar e em demonstrar a aplicabilidade dos conteúdos tratados para a licenciatura específica ou para a área aplicada em questão.

Nesse ponto, gostaríamos de ressaltar que o professor de Psicologia da Educação que tenha pouca experiência como docente, mesmo que tenha conhecimento teórico, apresenta séria desvantagem. Essa dificuldade pode aumentar quando se trata de lecionar Psicologia em áreas aplicadas, quando não se conhece a realidade profissional específica daquela profissão (Contabilidade, Administração, Odontologia, Fisioterapia etc.). Esse ponto foi abordado pelo Participante IX (Privada II), que mencionou, além da ausência de experiência em escola propriamente dita, a falta de conhecimento sobre a realidade específica do Professor de Educação Física, o que supria com exemplos de vivências relatadas pelo namorado (que é professor de Educação Física).

A gente vai baseada em experiências nossas [...]. O meu namorado é professor de Educação Física, e a gente conversa bastante, ele dá aula em escola, né? Então, a gente acaba conversando bastante e eu aproveito bastantes exemplos de coisas que ele me fala, e uso lá com eles. Mas é muito difícil, eu acho muito difícil quando você dá uma disciplina, principalmente nas aplicadas, no caso da Educação Física, e não tem experiência daquilo, e eu não tenho experiência nem em escola. A minha experiência em escola é a dos estágios feitos na faculdade [...]. Só que, por exemplo, eu tenho a disciplina também de estágio supervisionado clínico na [cita nome da instituição em que trabalha], já vai pela minha área. Agora, a Psicologia da Educação eu não atuo na Educação, eu não atuo, nunca atuei como psicóloga Escolar, não atuo dentro de uma escola no meu dia a dia. As experiências em escola que eu tenho são as dos estágios na faculdade, que, é lógico, muita coisa eu aproveito para usar nesses exemplos, mas o meu dia a dia não é a escola [...] (Participante IX - Privada II).

Os Participantes IV e VIII (Pública V e Privada III, respectivamente) ressaltam a existência de desarticulação para os alunos e não para o professor. O Participante IV (Pública V) afirma que os alunos têm frequentemente a percepção de separação entre teoria e prática, com dificuldade de visualização da unidade ou do que chamou de práxis (denominação existente dentro de uma determinada abordagem teórica). Afirma que, para o professor, é difícil trabalhar com a unidade entre esses dois polos, referindo-se a uma possível falha formativa, porém, não atribuindo total responsabilidade ao professor, uma vez que menciona a preocupação com a ausência de busca de unidade pelo próprio aluno que, em sua maioria, dificilmente lê as referências contidas nos planos de ensino, procura professores para tirar dúvidas, pede ajuda ou vai além do que é discutido em sala de aula.

Os alunos têm essa percepção, né? Da separação entre teoria e prática, então, eles não conseguem visualizar a unidade entre as duas, a famosa práxis, eles não percebem. Eles têm a impressão de que saem da universidade, vão para escola, para sala de aula e aquilo não lhes deu consistência, não lhes deu apoio para fazer o trabalho pedagógico, né? Então, teórico, o apoio teórico que eles tiveram da disciplina, eles não percebem. Então, eles fazem essa separação, é como se você vestisse uma jaqueta em uma oportunidade e na outra você retira. Eles colocam que isso que a gente está vendo agora na prática não acontece, a teoria é uma coisa muito bonitinha e tal, mas, na prática, lá a gente tem que tomar decisão na hora e tal. Mas eles não percebem que essa decisão que ele vai tomar lá em cima da hora está embasada naquilo que ele está vendo, no formato que lhe foi passado, transmitido sei lá, reproduzido que seja [...]. Mas dificilmente ele vai atrás de uma teoria, vai atrás de um livro, vai atrás de um professor ou de alguém para pedir ajuda, né? Então, essa dimensão da pesquisa também em relação a essas questões é bastante preocupante. Em que dimensão eu lidei com a minha disciplina de Psicologia da Educação enquanto eu sou acadêmico, eu sou aluno? É importante que eu dou, preciso ir além daquilo que é trabalhado em sala de aula, outros textos [...]. As bibliografias dos planos de ensino não são olhadas por alguns alunos [...]. Então, eu acho que o embasamento teórico teria que ser um pouquinho mais rebuscado, um pouquinho mais puxado, e não textos isolados, né? Então a gente vai com os planos de ensino, a gente vai muito em tópicos, tópicos, tópicos, tópicos e quando eu não consigo fazer uma ligação e montar um arsenal teórico meu como professor, ao término da disciplina. Ele não consegue fazer então, ele sente que essa teoria então tá pobre e que sua prática vai estar limitada [...] Não sei se procedem ou não, mas essa separação, essa dicotomia da unidade, não conseguem perceber a unidade da teoria e prática, isso percebo que vai longe (Participante IV – Pública V).

O Participante VIII (Privada III) também menciona a existência de desarticulação para os alunos, no sentido de acreditar que duvidam do que lhes é dito em sala de aula, ou seja, efetuariam uma dicotomia entre o que é dito em sala de aula e o que é vivenciando fora dela. “[...] Eu acredito que o aluno duvida daquilo que é dito em sala de aula [...] Ele duvida, ele não crê que seja assim, porque com ele não foi assim. Ele diz: Comigo não foi assim professora [...]” (Participante VIII - Privada III).

Os Participantes V e VII, pertencentes à mesma instituição (Privada III), mencionaram existir uma desarticulação que está atrelada especificamente ao plano de ensino. Essa instituição determina que os professores sigam o plano de ensino previamente elaborado em todas as suas unidades. Para o Participante V (Privada III), em sua experiência com esse plano de ensino já formulado, por mais que o professor se empenhe em utilizar exemplos práticos, o conteúdo se perde em função do plano se caracterizar pela rigidez, pelo excesso de teoria, pela ausência de aplicabilidade à Educação e pela inclusão de assuntos menos voltados e de menor interesse para área.

Então é uma situação assim delicada porque a gente acaba vendo bastante a teoria, e com o conteúdo teórico a gente acaba abordando algumas questões, colocando exemplos práticos, as fases de Desenvolvimento de Freud. Então, a gente acaba colocando alguns exemplos práticos, mas a gente observa que quando eles forem para estágio ou mesmo na atuação profissional, isso vai acabar se perdendo porque não é um conteúdo que eles dão uma significação agora que eles estão aprendendo; para eles é muito chato, eles não têm interesse, sabe? [...]. Com isso, eu acho que eles acabam perdendo bastante em relação a essa articulação, teoria e prática. E o plano de ensino poderia estar trabalhando com assuntos mais polêmicos para Educação, com assuntos mais práticos para a Educação, não somente ficar nesse contexto teórico, teórico, teórico [...]. (Participante V – Privada III).

O Participante VII (Privada III), da mesma instituição e que utiliza o mesmo plano de ensino, apresentou argumentação muito semelhante, afirmando ser o conteúdo desinteressante para o aluno ouvir, entender e articular com a prática, também atribuindo essas dificuldades ao plano de ensino. O Docente relata não ter poder para interferir ou mesmo para desenvolver uma ementa e indicar conteúdos programáticos de um modo que altere essa situação.

[...] eu acho que empobrece sim, eu acho que é desinteressante para o aluno entender e ouvir, eu acho que até assim, ele tem um interesse em querer saber, ele precisa quando ele está aqui ouvindo até para que a minha aula seja interessante, até para que ele tenha uma aprendizagem significativa, ele precisa pensar como é que eu vou articular isso com a minha prática lá. Então, se eu fico numa teoria da Psicologia, não é interessante para o meu aluno. Então, eu acho que isso acaba ocorrendo sim. E eu acho que a questão está com os planos de ensino, que é a base de toda a construção de quando a gente está na sala de aula, né? Porque, por mais autonomia que eu tenha como professor, para o meu plano de aula há uma ementa, pelo menos na [cita nome da instituição onde trabalha] isso é muito rígido e amarrado a um conteúdo programático dessa ementa. Então, por mais liberdade que o coordenador do curso me dê, ainda assim eu preciso responder a uma questão e aí eu acho que [...] (Participante VIII – Privada III).

Acreditamos, tal como os Participantes supracitados, que um plano de ensino com limitações ou inadequações em sua elaboração pode dificultar e, via de regra dificulta, sobremaneira o trabalho de um professor, por mais cuidadoso que seja em articular teoria e prática, principalmente quando o referido plano é uma imposição. No caso de não ser uma imposição, pode ser um excelente termômetro da inadequação do que é feito em sala de aula.

Embora a pergunta não fosse sobre o plano de ensino, o Participante VI (Pública V) iniciou a argumentação dizendo que o conteúdo do plano não é suficiente para dizer se a articulação teoria e prática está sendo feita, e que isso deve ser visto na prática pedagógica. Em seguida, disse que dependeria da formação do professor e da sua possibilidade em efetuar essa unidade entre teoria e prática. Uma vez que o plano de ensino é o guia de trabalho do professor, não concordamos com tamanha sobrevalorização do docente em detrimento ao plano, mesmo porque é ou deveria ser elaborado do próprio docente ou de uma equipe de docentes, refletindo seu *modus operandi* em sala de aula.

O Participante III (Pública V) foi claro ao dizer que acredita haver articulação, mas que está respondendo única e exclusivamente pelo seu próprio plano de ensino e pela sua execução.

O Participante X (Pública V), por sua vez, chamou a atenção para um aspecto interessante, que é o fato de que os conteúdos tratados em Psicologia da Educação nem sempre têm uma demonstrabilidade concreta, exigindo uma busca de recursos metodológicos e um planejamento das aulas mais minucioso, o que nem sempre ocorre. Ressaltamos que isso realmente pode ocorrer, não sendo, contudo, uma particularidade desta disciplina.

Eu acho que, eu entendo que depende muito da abordagem que o professor dá em sala de aula, né? Porque, assim, por exemplo, eu trabalho com a disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Matemática, então, para você exemplificar, para você demonstrar, para você fazer a relação teoria e prática, é mais simples. Você leva o objeto concreto, você leva o material dourado, o aluno pode visualizar aquilo. Como você está trabalhando com Psicologia, são questões que fazem parte do emocional, do consciente, do inconsciente da pessoa, enfim, questões subjetivas. Então, eu acho que se o professor conseguir fazer uma demonstração, articulando com a bagagem histórica que o aluno já tem, fazendo exemplificações, fazendo algumas

intervenções, essa relação é possível, né? Mas isso depende muito da boa vontade, da força de vontade do professor que tende a fazer essa articulação [...]. Então, eu estou falando da questão metodológica porque dá trabalho você planejar uma aula que dê conta da teoria e que dê conta da prática também, né? Ou seja, em que situações você vive essa teoria? Em que situações essa teoria vai te ajudar a pensar soluções? Então, dá trabalho. É complicado. Então, eu acho que, por conta disso, essa relação teoria e prática acaba não, em muitos casos, acaba não acontecendo [...]. (Participante X – Pública V).

O Participante XI (Privada IV) afirmou concordar com a existência de desarticulação entre a teoria e a prática, no entanto, logo flexibilizou essa afirmação deixando entender que pode depender tanto do professor como dos alunos. Afirma que, quando se graduou, teve uma formação “desarticulada”, mas agora, como Professor, procura articular os conteúdos com as experiências relatadas pelos alunos. Afirma que seus alunos têm experiência como profissionais de Educação, o que favorece a interação teoria e prática.

Almeida e Azzi (2007) mencionam que os cursos de licenciatura não privilegiam a articulação teoria e prática nem entre os campos disciplinares e nem entre suas organizações curriculares. Tais afirmações foram comprovadas pelos dados que demonstram o escasso diálogo entre as disciplinas específicas e as pedagógicas ou, ainda, entre institutos afetos a faculdades de Educação e demais licenciaturas, que se responsabilizam pela formação dos licenciados, fornecendo os professores e programas das disciplinas de Psicologia da Educação. Os dados obtidos com professores formadores apontam para o fato de que ainda estaria por se construir nos cursos de formação de professores um ensino mais flexível, menos “disciplinar”, com disciplinas que mantenham articulação entre si, e relação entre teoria e prática. Em Bergamo e Romanowski (2006), os dados obtidos nas entrevistas com professores licenciados em Biologia, apontam fortemente para a existência de uma dicotomia teoria-prática, sendo essa uma das críticas dos referidos professores ao ensino de Psicologia da Educação na sua formação universitária. Resultados obtidos por Lucion e Frota (2010) em entrevistas com licenciados em Biologia também indicam a ausência de contextualização do conteúdo da disciplina na graduação com a realidade prática, especialmente privilégio da infância e ausência de enfoque em particularidades da adolescência (público de ensino médio). A disciplina seria ministrada para diferentes públicos de licenciandos, da mesma forma que para futuros pedagogos.

#### 3.2.1.4 Opinião sobre a possível tendência de professores a individualizar e patologizar crianças e sua família pelas suas dificuldades escolares (VIII.b)

Sobre a tendência de professores a culpabilizar a criança e sua família sobre o fracasso escolar, os Participantes têm opinião muito semelhante à anterior (sobre os Psicólogos terem igual tendência), sinalizando acreditarem que tanto psicólogos quanto professores apresentem a mesma tendência, embora acreditem que a tendência dos psicólogos (66,66%) em fazer isso, seja levemente maior que a dos professores (58,33%) (Participantes I, V, VI, VII, VIII, IX, XI e XII). Esses Participantes acreditam que os professores fazem isso como “desresponsabilização” pelo fracasso escolar, com mais similaridades que diferenças na argumentação. Os professores aprenderiam a responsabilizar o aluno por eventuais problemas durante sua formação e prática profissional, não analisando o processo pedagógico. Isso ocorreria como forma de se “conformar à situação” e não como forma de obter auxílio para o aluno, como se a existência de uma patologia atestasse que nada mais poderia ser feito pelo professor. Tal postura é vista como negativa, pois revela visão limitada da Educação, não permitindo ao professor se ver como parte da relação de aprendizagem, dela se “desresponsabilizando”. Destacamos a fala do Participante VI (Pública V).

Eu concordo com essa afirmação e tenho trabalhado bastante com os professores, e isso eu posso te dizer, que eu vejo que o professor fala de tudo, ele fala da família, da sociedade, da política educacional e não fala do processo pedagógico que está na mão dele, não fala dele, né? Ele tende a culpabilizar a criança mesmo, outros que não ele próprio. Não se implica, o professor não se implica ali, né? [...] Isso, exatamente, mas ele não se implica, ele tende a se ver como um, sabe? Ou a vítima, ou o que está fazendo o máximo, mas que as crianças isso e aquilo, né? (Participante VI - Pública V).

O Participante I (Privada I) menciona que os professores reproduzem o que aprendem, o modelo que é oferecido pelo *stablishment*, e realmente atribuem à criança a responsabilidade por não aprender, quando transtornos de aprendizagem, como a dislexia, ocorrem em uma frequência baixa estatisticamente. O Docente utiliza o termo “ensinagem” para se referir ao outro lado da relação ensino-aprendizagem, frequentemente relegada ao esquecimento, por parte dos professores, na análise do fracasso escolar.

Eu acho que ele reproduz o que o modelo ensina, eu acho que é uma reprodução porque até o que eles aprendem, porque eu vejo agora explicando, eu faço como uma estrela de cinco pontas. Então, a aprendizagem precisa do cognitivo, do biológico, mas também do emocional, do pedagógico e do social. E essa questão do pedagógico e do social quase não se observava. Eles já vão lá na especialização, na psicopedagogia, “nossa, é mesmo!”. Então, é assim, eles não veem isso, não aprende porque a criança é burra, ou porque a criança não presta atenção, né? Então, sempre é a criança que não aprende, nunca o professor que não tá [...]. A questão do distúrbio lá, hoje tá na moda dislexia, tudo é dislexia, né? Até precisa mostrar que não, a dislexia até é rara perto do [...], e a escola é um grande, muitas vezes é a ensinagem que tá errado (Participante I – Privada I).

O Participante V (Privada III) declarou observar esse fenômeno de rotulação/culpabilização de alunos com dificuldades de aprendizagem por professores nas escolas, quando efetuam pré-diagnósticos sobre a criança e julgamentos sobre a sua família. Esse Participante menciona que a patologização não é efetuada como forma de obter auxílio para o aluno, mas sim como forma de se “conformar à situação”, como se a existência de uma patologia atestasse que nada mais pode ser feito pelo professor em relação ao referido aluno. Apesar das políticas de inclusão, falta informação e formação sobre como trabalhar com crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem. O diálogo multidisciplinar seria delicado, segundo esse participante, em função de suposta ausência de abertura para o diálogo por parte da classe médica da cidade onde a pesquisa foi realizada.

[...] São situações bem delicadas, como eu trabalho em escola também, eu observo bastante isso. Então, qualquer aluno que tenha algum tipo de dificuldade na aprendizagem, já acabam rotulando os alunos, já colocam um pré-diagnóstico. Os professores acabam fazendo isso, ah ele é hiperativo, ah ele é disléxico, ah ele tem pura falta de limites, ah a família não ajuda em nada. Então, a preocupação do professor não deveria ser em patologizar esses alunos, e sim em buscar uma equipe multiprofissional para contextualizar toda essa situação e buscar um auxílio. Se ele patologizasse esse aluno e buscasse um auxílio, mas muitas vezes isso não acontece, a gente não vê essa prática, eles utilizam isso mais como desculpa, entendeu? Ah, ele tem dificuldade mesmo, já deixo o fulaninho no canto e o problema não é meu. Então a gente observa isso, é bem frequente infelizmente [...] é uma questão neurológica mesmo, então eu não tenho o que fazer, e acabam deixando esse aluno de lado e ele acaba simplesmente passando de ano. Então se ele patologizasse e buscasse um recurso tudo bem, mas patologizar como um atestado de

não poder fazer mais nada pelo aluno é uma situação complicada, né? Eu acredito que falta bastante informação para os Professores em relação a isso, a essa questão do diagnóstico, de como trabalhar com essas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, e isso também poderia constar num plano de ensino, porque eles são leigos. Fala-se hoje em processo inclusivo, de que a escola trabalha com inclusão, mas pede professor especialista em inclusão, em alguma situação dentro da Educação Especial na escola, tem? Não existem formações, professores formados e preparados para receber a criança especial hoje. Então são situações assim, que a Educação fala muito, cobra pouco, faz pouco [...] Fora a questão dos médicos, né? Da equipe multiprofissional. Eu vejo que a relação Psicólogo-Médico, a relação Psicólogo-Neurologista, pelo menos aqui em [...], é extremamente delicada. Se você não concorda com o diagnóstico você não consegue discutir com o médico, tentar mostrar pra ele a situação que você concorda, o que poderia ser feito, até com os próprios medicamentos eu vejo bastante dificuldade. Se você observa possíveis efeitos colaterais dos medicamentos e quer conversar com o médico, não tem uma liberdade, uma reciprocidade com a classe médica. Eu sinto bastante dificuldade (Participante V - Privada III).

O Participante VII (Privada III), na mesma linha de argumentação, menciona que essa postura é negativa e revela uma visão limitada da Educação, pois, ao localizar o problema no aluno, o professor não permite se ver como parte da relação de aprendizagem, que é um ato social. Além disso, ele se exime da responsabilidade. Na opinião do referido Participante, dizer que o problema é o aluno, é um erro; assim como dizer que o problema é a escola.

É o Joãozinho diferente. Eu acho que isso é péssimo para todo um contexto, até porque o professor tira, tira de si, ele não se vê nessa relação que é fundamental, até porque não existe aprendizagem, não existe Educação se não tiver relação. É um erro, na minha visão Educação é um ato social, portanto, ele é passível e possível de vários sentidos, de vários significados, de vários valores. Então, se o professor acha que o problema está no aluno, eu estou me eximindo da responsabilidade nessa relação, o problema é com a família eu estou fazendo a mesma coisa, ou o problema é com a escola, então, é um erro, na minha opinião é uma visão limitada do que é Educação (Participante VII - Privada III).

O Participante VIII (Privada III) declara que essa é uma tendência do professor e de outros profissionais, como o médico e o próprio psicólogo. Ao culpar a criança, poupamos-nos de pensar em uma série de questões, como o fato de o professor querer ensinar e discutir (ou não) os valores sociais fornecidos à escola, e muitas vezes transmitidos às crianças pela família e pelos próprios docentes. Esse Participante desenvolveu, a nosso ver, um discurso bastante interessante, de questionamento dos valores que são transmitidos pela sociedade ao estudar, ao aprender e também ao ensinar, como atividades demoradas e sem valor, que nos fazem refletir.

Eu concordo, eu concordo que o médico faz isso também e que o Psicólogo às vezes faz isso, eu acho também. Em alguns momentos, né? É, porque é como se a criança tivesse, é como se culpando a criança nós não precisássemos pensar em muitas coisas, por exemplo, no aspecto social, que às vezes a criança ela tem, ela tem outras questões, ela tem questões da violência [...]. A questão social, a escola às vezes não tá preparada pra lidar com isso e que muitas vezes o professor não quer mais ensinar, então se o professor não quer ensinar e discutir [...] O problema da aprendizagem eu sempre penso que ele é um conjunto, eu entendo que o problema de aprendizagem é a escola, é a família e é a criança. A criança é uma parte e a outra parte é a família, porque a família projeta na criança uma série de ideais do que ela vai ser e do que ela deve ser, como ela tem que corresponder. Esses ideais estão diretamente ligados

à escola, e outro aspecto é que estudar hoje não tem valor nenhum, todos os meus alunos dizem assim, eu pergunto: “Vocês querem ser professores?”. Para o Direito, para a Administração, Contabilidade, para a Psicologia, para todos e eles me dizem, muito difícil alguém dizer: “Eu quero ser professor”. Muito raro. “Ganha mal e sofre demais, na pele do professor é difícil, corrigir prova”. Ser esperto não tem a ver com aprender, e ser esperto dá lucro e aprender é gastar tempo, então, aprender demora muito pra aprender. A mensagem do celular é rápida, tudo é rápido agora a aprendizagem não é rápida, a aprendizagem precisa da construção mental, então, a aprendizagem continua do mesmo jeitinho antes do *e-mail*, a gente não aprende rápido, então aprender não tem valor, eu acho que isso é um problema [...]. Então, ensinar tem a ver com amor também, né? Eu não ensino por amor, mas ensinar tem a ver com amor, quando a gente ensina, tem a ver com amor ao ensino. Eu gosto muito de uma palavra chamada *pulsão epistemofílica*, você gostar de ensinar, é dizer assim, o que é mais importante? Aprender é importante, se eu sei alguma coisa eu me sinto valor, tem um valor, só que isto não é muito valorizado, ninguém valoriza muito. O valor é ter uma coisa nova, é uma pulseira nova, é mais importante a pulseira nova que chegou na sala de aula, o celular, a música do que qualquer conhecimento. Perdeu muito isso, aquele que sabe ele é satirizado dentro da sala de aula, ele é CDF, ele é estúpido, ele é bobo, ele não é o mais popular, o popular é o outro, não é o que sabe. Então, isso é interessante. Então, porque que é assim? [...]. Então, o problema de aprendizagem tem a ver com isso, deve ter a ver com uma questão que é maior do que, porque uma criança que não aprende, pra que aprender? A criança que não aprende ela, eu já trabalhei na secretaria de Educação e eu já fiz avaliação de crianças que tem problemas de aprendizagem, e muitos deles dizem que aprender é muito chato, muito chato, muito, muito chato. Tem outras coisas mais importantes. Eu me lembro muito bem de um aluno que disse que aprender a roubar laranjas era muito mais interessante do que aprender na escola, e quem ensinou foi a avó. Porque tem técnica, né? Não é de qualquer jeito que você rouba laranjas, como pular muro, saber se tem movimento, como carregar as laranjas, é muito complicado. Claro então quer dizer a aprendizagem é muito mais do que essa aprendizagem, né? Então, quer dizer, o que é aprender enfim? O que é o conhecimento assim? Porque eu tenho que conhecer mais? (Participante VIII - Privada III).

O Participante IX (Privada II) menciona que é mais fácil e cômodo para o professor atribuir ao aluno um problema interno ou um transtorno qualquer (desvio, patologia), como forma de eximir-se de qualquer responsabilidade como participante do processo de ensino-aprendizagem. Essa seria uma tendência humana, a de responsabilizar outrem pelas nossas atitudes.

[...] Porque que eu vou me olhar e me analisar enquanto professor, enquanto ser humano, o que eu estou fazendo aqui, o que eu estou fazendo para proporcionar uma boa aprendizagem, para contribuir para a formação dessa criança, desse adolescente? Então, é mais fácil jogar tudo para cima do outro porque eu tenho que pensar um pouco a respeito das minhas atitudes. (Participante IX - Privada II).

O Participante XI (Privada IV) menciona que a rotulação é um fenômeno muito negativo, pois não se dá à criança a chance de ser alguém diferente. Acredita ser comum o professor que não sabe lidar com questões metodológicas, culpabilizar o aluno pelo mau resultado do processo ensino-aprendizagem.

É, os rótulos, né? Ah, ele é burro mesmo, né? O irmão dele já foi assim na escola, não aprendeu, o irmão dele é bandido, o pai dele é bandido, isso acontece muito, né? Então, assim, como se fosse uma consequência, ele vai ser assim porque a

família dele é assim. É cruel a gente ver isso porque parece que não dá chance à criança de ser diferente. Não dá chance de a gente tentar fazer com que ela melhore porque já tem esse rótulo. Eu vejo isso de uma forma muito negativa. Ele é assim e pronto e não tem o que ser feito, porque a família já é assim. Então, eu vejo muito e como eu te disse eu recebia uma criança e uma cartinha dizendo assim: “Tem TDAH, ele não pára quieto”. Vai investigar na escola, não é que ele não pára quieto, então, todos têm hiperatividade, é a professora que não dá conta daquela turma, né? E aí as crianças passam por hiperativas. Então, eu vejo muito assim, às vezes até o próprio professor por não saber lidar com as questões metodológicas mesmo, coloca a culpa no aluno, patologiza o aluno. É horrível de ver, pobres crianças (Participante XI - Privada IV).

O Participante XII (Privada II) considera essa atitude dos professores errada, distorcida. Em sua experiência, durante os conselhos de classe, nota que os professores julgam as famílias de alunos, que são rotuladas desfavoravelmente, como explicação para o mau desempenho escolar dos discentes. O Participante vê essa atitude de culpabilizar a criança e sua família como forma de o professor retirar a sua responsabilidade do processo e não repensar a sua atuação como profissional.

É, eu não aceito, eu acho que essa é uma opinião bem errada dos Professores, quando eles fazem essa distorção, o aluno é assim porque, “olha, lá de onde que ele vem...”, então, isso me incomoda de uma forma pessoal. Quando a gente participa de conselhos de classe, aí ficamos vendo, espera aí a nota assim, “ah, mas também olha onde mora, da onde vem essa criança, você viu o jeito que é o pai?”. Daí já fica aquele ti-ti-ti onde era mais pra pensar um pouquinho no aluno, então tem muito desse rótulo, é ruim, acontece muito [...] Eu vejo que é uma forma de o professor estar tirando dele essa responsabilidade, quando coloca a culpa ali na criança, é culpa dela ele não vai de forma nenhuma repensar a sua atuação enquanto profissional. Então é mais fácil dizer, é a criança, é ela porque, então ele acaba tentando [...]. Ele tira a responsabilidade dele, né? (Participante XII - Privada II).

O Participante X (Pública V) concorda com a afirmação, e relata já ter presenciado o fenômeno em escolas, porém, não emite nenhuma opinião a respeito e se limita a reforçar o fato de que existe a tendência de isolar o problema no aluno e em sua família.

O Participante IV (Pública V) concorda com a afirmação de que existe essa tendência dos professores em relação à criança e à sua família e discorda da prática, mas não a associa ao fenômeno da “desresponsabilização” do professor. O Participante IV (Pública V), por sua vez, atribui tal tendência à ideologia dos “bem-nascidos”, com estrutura familiar e *status* socioeconômico adequados, que trariam automaticamente maiores probabilidades de sucesso escolar.

Tem muito a ideologia né, dos bem-nascidos e com estrutura familiar organizada, situação social x, tem mais possibilidade de aprendizado, mais sucesso na escola. Então, eu acredito que tenha essa, nós estamos sempre com essa situação, ah ele não aprende e a gente já coloca essa, ou a gente vai em cima para organização familiar que não deu conta, ou nós vamos para a questão social, financeira, a gente sempre tem uma desculpa, na verdade. Então, tem uma patologização sim nessa direção, e o foco mais forte, ah ele tem problema, né? E o problema tá sempre na psiquê do pobrezinho, né? Então, ah ele é mal resolvido nessa direção, muito, muito, muito, muito forte isso [...] (Participante IV - Pública V).

Dois Participantes (ambos da Pública V) concordaram com a afirmação e não emitiram opinião sobre a prática no sentido de explicá-la. O Participante III (Pública V) disse ser uma

prática comum a escola atribuir responsabilidade do fracasso escolar à família, aos pais; bem como o contrário, a família atribuir à escola, aos professores. Diz que é comum, mas não necessariamente verdadeiro, podendo estar a origem da dificuldade “às vezes” no contexto escolar. Refere-se ao fracasso escolar como “sintoma”, portanto, produto da ocorrência de outros processos paralelos, podendo ser escolares ou não.

Isso é muito comum, né? Como do contrário também a gente percebe que a família muitas vezes atribui fracasso escolar à escola. A escola também é comum dizer que está centrado na família e no papel dos pais, mas aí cabe uma avaliação séria pra ver qual que é a origem daquele sintoma que o aluno tá trazendo. Agora, que isso procede, procede. É comum né, agora, se isso é verdadeiro ou não, nós sabemos que nós lidamos com isso, que às vezes a origem da dificuldade tá no contexto escolar. Não necessariamente. (Participante III – Pública V).

O Participante II (Privada II) não concorda com a prática de rotulação da criança, considerando-a até uma crueldade, entretanto, ele próprio parece ter certa propensão à patologização da família, uma vez que considera o fracasso escolar como resultado de problemas familiares.

Eu acho que não dá para rotular, né? Porque se ele procura na criança, de uma certa forma, ele já está rotulando. Eu vejo que tem que verificar em sala de aula, observar em sala de aula, conversar com Professores, depois conversar com pai, conversar com mãe, com pessoas que estão envolvidas com a criança e tentar identificar qual é o problema, qual é a queixa, qual é a situação que está ali saliente, que está gritante, mas não patologizar a criança no sentido assim de que ela tenha a culpa. Não é por aí, porque ela já está com alguma dificuldade, é o que eu falei agora a pouco. De repente, essa dificuldade, independente de do que ela seja, o meio em que ela está inserida, de repente em casa tem alguma coisa que não está legal e está estourando o problema na escola, geralmente acontece. Agora de rotular a criança e de já achar que ela é culpada da questão, acho que seria até uma crueldade né. Tem uma frase em Psicologia, em uma das abordagens, que diz que o homem é fruto do meio né. Então, ele sofre as influências do meio de que ele provém. Têm teorias que abordam isso e têm teorias que abominam isso, mas eu acredito muito nisso. Ele está com alguma queixa, está com algum problema, tem um porquê, e esse porquê precisa ser verificado, não é jogar a culpa na criança não [...] (Participante II - Privada II).

### 3.2.1.5 Possíveis diferenças e similaridades entre Psicologia Escolar e Educacional (VI)

A maior parte (58,33%) dos Participantes (I, III, IV, VII, IX, X, XI) reconhece as diferenças entre Psicologia e Psicólogos Escolares e Educacionais (Questão VI), com vertentes de argumentação na maior parte convergentes e complementares entre si. Talvez o único ponto de não complementaridade seja alguns considerarem a atuação da Psicologia da Educação como mais abrangente. A Psicologia Escolar é entendida como relacionada ao trabalho do psicólogo em consonância à estrutura hierárquica e administrativa da escola, ou seja, a atuação do psicólogo escolar seria predominantemente institucional e voltada à eficiência do processo ensino-aprendizagem em um contexto diário de problemáticas que ocorrem no contexto escolar. O Psicólogo escolar é visto, portanto, como aquele que atua em uma instituição escolar, predominantemente na Educação Infantil e Fundamental. A Psicologia Educacional, por sua vez, seria uma elaboração a ser realizada pelo profissional de Educação, sendo psicólogo ou não, voltada à integração de diversos conhecimentos entre si, “promovendo a reflexão sobre o comportamento humano”, como a que se tem nos cursos de licenciatura, voltados à formação de professores.

O psicólogo educacional pesquisaria, estudaria, analisaria e compreenderia a eficácia de instrumentos utilizados no contexto da Educação, como as teorias de Aprendizagem e Desenvolvimento e as teorias psicológicas em geral, procurando responder como o aluno aprende e relaciona o contexto de aprendizagem com sua vida diária. A Psicologia Educacional é entendida como a que ultrapassa o ambiente “escola”, atingindo uma atuação mais ampla, também com maior amplitude de formação (Participante X – Pública V).

O Participante I (Privada I) afirma que, embora possam parecer iguais, as duas áreas da Psicologia apresentam particularidades, sendo a Psicologia Escolar mais voltada à eficiência do processo ensino-aprendizagem e a Psicologia da Educação mais voltada à integração de diversos conhecimentos entre si, “promovendo a reflexão sobre o comportamento humano”.

O Participante IV (Pública V) declarou entender a Psicologia Escolar como relacionada ao trabalho do Psicólogo em relação à estrutura hierárquica e administrativa da escola. A Psicologia da Educação seria uma elaboração a ser realizada pelo profissional da Educação, mesmo sem ser psicólogo (em semelhança ao Participante IX - Privada II).

O Participante III (Pública V) mencionou ser a atuação do psicólogo escolar predominantemente institucional, no âmbito da educação infantil e fundamental. Já a Psicologia da Educação seria a que se tem nos cursos de licenciatura, portanto, voltada à formação de professores.

A diferença mencionada pelo Participante VIII (Privada III) também residiria na prática dos profissionais. O psicólogo escolar seria o que atuaria em uma instituição escolar (em semelhança aos Participantes IV e III – ambos da Instituição Pública V), em um contexto diário de problemáticas que ocorrem naquele contexto. Já o psicólogo da educação pesquisaria, estudaria, analisaria e compreenderia a eficácia de instrumentos utilizados no contexto da Educação, como as teorias de Aprendizagem e as teorias psicológicas em geral, procurando responder como o aluno aprende e relaciona o contexto de aprendizagem com sua vida diária.

O Participante IX (Privada II) mencionou acreditar que a diferença seria a de que o psicólogo escolar trabalharia na prática escolar (em semelhança aos Participantes IV, III e VII – Pública V, Pública V e Privada III, respectivamente) e o psicólogo educacional estudaria o processo de ensino-aprendizagem (em semelhança ao Participante VII – Pública III). Esse Docente acredita, ainda, que o professor pode ser um psicólogo educacional (em semelhança ao Participante IV – Pública V).

O Participante XI (Privada IV), na mesma direção, entende a Psicologia da Educação de forma mais ampla que a Escolar, voltada às questões de Educação e Aprendizagem não necessariamente dentro da escola. A Psicologia Escolar, por sua vez, estaria mais voltada às questões dentro da escola (em semelhança ao Participante X – Pública V).

Os Participantes II, V, VI, XII (Privada II, Privada III, Pública e Privada II, respectivamente) não veem diferença expressiva entre o Psicólogo Escolar e o Educacional, ou consideram ambos os termos quase sinônimos, porém, curiosamente, justificam a diferença com argumentos semelhantes aos utilizados pelos participantes que declaram existir diferença, o que revela aparente contradição. O Participante II (Privada II) diz que não vê necessariamente diferença entre psicólogo escolar e educacional, muito embora afirme que o psicólogo educacional trabalha de forma geral na Educação e o Psicólogo Escolar atua na escola (em semelhança aos Participantes X e XI – Pública V e Privada IV, respectivamente). O Docente compara ainda o psicólogo escolar com o psicólogo organizacional e do trabalho, e acha que é apenas uma questão de preferência de termos por diferentes autores.

O Participante V (Privada III) acredita que sejam termos quase sinônimos, muito embora afirme que o psicólogo escolar atue mais especificamente com situações em contexto escolar, com ações voltadas para os alunos, para os pais, para os professores e para o ambiente

escolar. Já a Psicologia da Educação estaria voltada à formação de professores, trabalhando com Desenvolvimento humano em cursos de licenciatura (em semelhança ao Participante III – Pública V), mas não deixariam de serem sinônimos porque o psicólogo escolar precisaria da Psicologia da Educação na sua atuação, assim como o Psicólogo da Educação precisaria do contexto da Psicologia Escolar.

O Participante VI (Pública V) apresentou discurso não definido, mas, em dado momento, após refazermos a pergunta a respeito de qual seria sua opinião, declarou que a diferença básica seria que Psicologia Escolar diz respeito ao conjunto da formação do psicólogo, com todos os conhecimentos disponíveis para trabalhar na escola, e a Psicologia da Educação estaria relacionada aos conhecimentos trabalhados no curso de Pedagogia e outras licenciaturas. “Psicologia”, e não “psicólogo”, foi o termo utilizado pelo Participante. Ele relativizou a diferença apontada dizendo que todos os rótulos são muito questionáveis e dependem muito do contexto geral em que são aplicados. Como oscilou em sua posição, o que ocorreu também em outras questões, com maior tendência a negar a diferença ou não a apontar com clareza, optamos por categorizar a resposta nesse grupo (dos que não veem diferença expressiva).

O Participante VI (Pública V) também foi o único participante a declarar que um psicólogo escolar poderia trabalhar com Aprendizagem em outros contextos que não a escola, em semelhança à pesquisa de Luna (1999), que sugere que a Psicologia da Educação saia dos limites da escola e atue em outros campos, como nos movimentos populares da década de 1960, que levaram sua atuação para o terreno da Educação sanitária, orientação de pais, gestantes etc.

O Participante VI (Pública V) afirmou que, na década de 1980 e início da década de 1990, quem lecionava Psicologia da Educação, mesmo na região Oeste do Paraná, ao contrário de agora (segundo dados desta pesquisa apresentados inicialmente), eram predominantemente os pedagogos.

[...] Na minha visão, eu entendo que essa é uma questão, vamos dizer assim complexa, que você só se apoiar em nomes, não dá para se apoiar só em nomes, nome entendeu? Psicólogo escolar, psicólogo educacional. Porque eu seria mais, por exemplo, se fosse para ter um Psicólogo na escola, colocar um psicólogo escolar lá. Ter no curso de Psicologia a disciplina Psicologia Escolar. Agora, que até trataria de questões um pouco diferentes das questões da Psicologia Educacional, mas é que no curso de Psicologia tem a Psicologia do Desenvolvimento, tem a Psicologia da Aprendizagem, né? Então, eu acho que nomenclatura varia muito de autor para autor. Então, você falar, eu [...]. Na minha opinião, eu pensaria assim, a Psicologia Educacional, talvez um pouco aquela perspectiva de entender a Psicologia Educacional como mais acadêmica, como mais a Psicologia Pura, e a Psicologia Escolar uma Psicologia Aplicada, quer dizer, aqueles conhecimentos vivendo na escola, no dia a dia da escola, vamos dizer. Mas eu acho que isso é uma coisa que, entendeu? Eu já aprendi nessa altura do campeonato que rótulos, entendeu? Não dizem nada. Você pode fazer um trabalho de Psicologia Educacional aqui muito articulado com a prática, né? Mas a minha opinião com a Psicologia Escolar seria a formação do psicólogo pra trabalhar na escola, com todos esses conhecimentos disponíveis pra trabalhar como psicólogo na escola. E que a Psicologia Educacional seria esses conhecimentos trabalhados, por exemplo, como a gente trabalha no curso de pedagogia, nas licenciaturas e tal [...]. Você não está formando o psicólogo escolar, você está formando o professor que tem em fundamentos da Psicologia, entre outros, Sociologia, Filosofia e tal pra trabalhar na escola [...] Embora o manual da Psicologia Escolar lá do conselho do Paraná, fala do psicólogo escolar em outros contextos além da escola, tá? Então, contextos que envolvem situações de aprendizagem. Então até daria, né? Agora, por isso que eu te falo que eu acho que também a gente que pensar aonde está a Psicologia, né? Se a Psicologia está no curso de licenciaturas é

uma coisa, se a Psicologia está no curso de Pedagogia, também é licenciatura, mas especificamente para pedagogos é outra. Se está no curso de Enfermagem é outra, né? Então, dependendo do lugar onde ela esteja, vai precisar pensar no perfil daquele profissional para poder articular os conteúdos àquele profissional que está sendo formado [...]. E não era, você sabe Ester, isso que você falou para mim que a maioria são psicólogos, é hoje. Porque quando eu vim aqui para Cascavel [...], só tinha pedagogos, então, eu era o único psicólogo, acho que dava aula de Psicologia da Educação [...], entende? Então, os pedagogos é que davam aula, inclusive aqui na faculdade, a pessoa que dava Psicologia da Educação era pedagoga [...] (Participante VI – Pública V).

O Participante XII (Privada II) não vê diferença acentuada entre o psicólogo escolar e o educacional, muito embora afirme que o escolar esteja mais restrito ao envolvimento com a escola, e o educacional, além da escola, com a sociedade e com a pesquisa (em semelhança ao Participante VII – Privada III).

O Participante VIII (Privada III) foi o único a declarar não ver diferença entre o psicólogo escolar e o educacional. Não obstante, menciona que o que lhe ocorreu em primeiro lugar foi que o psicólogo educacional é o que ensina o professor a trabalhar com ensino (trabalha com formação de professores), e que o psicólogo escolar é o que trabalha na escola, em Secretaria ou em Núcleo de Educação. Acredita, no entanto, que a formação para ambas as atuações é a mesma, razão pela qual não vê diferença.

Os Participantes, em sua maioria, revelaram conhecimento da diferença na atuação de Psicólogos Escolares e Educacionais, tal como a descrita por Antunes (1988, 2008) e a própria ABRAPEE (2007). Em linhas gerais, o Psicólogo Educacional seria o profissional que atua em área de pesquisa e formação relacionada à Educação e à prática pedagógica, e o Psicólogo Escolar, como profissional com formação em Psicologia, atuaria principalmente em escolas e instituições afins, muito embora se reconheçam diferentes possibilidades e ampliações no leque de atuação de ambos os profissionais.

### 3.2.1.6 Opinião sobre o surgimento da profissão de psicopedagogo e sua atuação junto a crianças com dificuldades escolares (VIII. d)

Sete Participantes (58,33% - I, II, V, VIII, X, IX, XI) relatam ver de modo positivo o surgimento da profissão de psicopedagogo e sua atuação junto a crianças com dificuldades escolares (questão VIII.d) mas, paradoxalmente, apontam muitos problemas relativos à formação e ao *modus operandi* de tais profissionais. Apresentam mais similaridades e complementariedades que diferenças de argumentação. Dos sete, dois deles (I e V), especificamente supervisores de psicopedagogos em formação e recém-formados, apesar de declararem ver de modo positivo, na sequência da argumentação, apontaram ter observado em sua vivência como supervisores, uma série de limites.

A atuação do psicopedagogo é vista pelos Participantes como atuação somatória à do psicólogo, havendo uma separação entre as atribuições do psicopedagogo, visto como mais preparado para tratar de questões pedagógicas (relativas ao aluno e ao professor), e do psicólogo, visto como mais preparado para tratar problemas emocionais. Há os que consideram o trabalho do psicólogo como “ameaça” aos profissionais de Educação com formação em Psicopedagogia, especialmente se for um trabalho diferenciado. Dois Participantes (X e IX – Pública V e Privada II, respectivamente) declaram, sob linhas complementares de argumentação, que o trabalho do psicopedagogo impede que as prefeituras coloquem em prática a lei local, já aprovada, de contratação de Psicólogos para trabalhar em escolas.

O Participante IX (Privada II), por exemplo, declara acreditar ser justamente no âmbito

da Psicopedagogia que se possa ajudar crianças cuja dificuldade não seja atrelada a fatores emocionais (em semelhança ao Participante VIII – Privada III). Apesar de considerar que não teria sido necessário surgir um terceiro profissional, além do psicólogo e do educador, para lidar com dificuldades de aprendizagem, acredita ter sido inevitável pela ausência de formação para isso nos cursos de formação em Psicologia. Acredita que a única coisa que um psicólogo pode fazer nesse âmbito é a aplicação de testes, e que a escola não se interessa por um papel alternativo o do psicólogo, que se diferencie de aplicar testes e encaminhar para (cita nome do centro de atendimento especializado da Prefeitura da cidade onde trabalha, equivalente ao Centro Regional de Apoio Pedagógico - CRAPE - no caso de ser uma escola estadual) ou a realizar trabalho clínico na escola, para os casos atrelados a determinantes emocionais. O Docente declarou acreditar que, pelo fato de muitos profissionais de Educação terem especialização em Psicopedagogia, o trabalho do psicólogo passou a ser visto como ameaça, principalmente se diferenciado. A lei municipal, prevendo a contratação de psicólogos em escolas municipais, não teria sido posta em prática em função dessa visão do psicólogo como ameaça, por parte dos educadores. Essa reflexão do Participante X (Pública V) é apresentada a seguir.

**Participante X:** Então, eu acho que é isso, eu acho que é dentro da Psicopedagogia que se pode ajudar as crianças que têm a dificuldade escolar que não seja emocional.

**Pesquisadora:** Você acha que teria sido necessário surgir para isso um terceiro profissional que não o psicólogo e o educador?

**Participante X:** Não, eu acho que não precisaria ter surgido, mas isso surgiu porque não tá dentro dos nossos currículos.

**Pesquisadora:** A nossa formação está insuficiente?

**Participante X:** Eu acho, eu acho não, eu tenho certeza [...]. Não, eu acho que não, só pedir desculpas que eu acho que eu fui meio confusa [...]. Quando a gente está na faculdade, a gente não se identifica muito com uma determinada área e depois que a gente se forma, a gente acaba. Eu não me identificava, eu acho que justamente por causa dessa, ah eu vou sabe, ah o papel do psicólogo não é fazer clínica na escola, mas o que a gente vai fazer lá?

**Pesquisadora:** É uma boa pergunta!

**Participante X:** Então no 5º ano, vou fazer estágio na escola, mas aí tem toda aquela questão, todo mundo acha importante o psicólogo dentro da escola, mas ninguém quer. O professor acha importante, o coordenador acha importante, mas na hora que está lá tenta boicotar de tudo quanto é forma.

**Pesquisadora:** Você acha?

**Participante X:** Eu acho.

**Pesquisadora:** Os educadores tentam boicotar o trabalho do psicólogo?

**Participante X:** Ah, eu acho, até o meu namorado trabalha na área da Educação, é professor de Educação Física já há 10 anos, desde que ele se formou, ele mesmo fala, no fundo eles não querem psicólogo dentro da escola, porque muitos coordenadores têm a Psicopedagogia, então eles veem muito o Psicólogo como o que vai tomar o meu lugar, sabe? Então, no fundo eles não querem psicólogo. Porque você acha que até agora não foi colocada em prática a lei que já foi aprovada pela câmara de vereadores para ter Psicólogo nas escolas municipais? Porque a classe dos professores não quer isso, na hora que eles realmente quiserem, essa lei vai ser colocada na prática, né? Então, eu acho que foi o estágio que eu menos me identifiquei por causa disso. Ah, vamos trabalhar com os professores que é um dos papéis do psicólogo escolar. Ah, você acha que os professores querem? Eu acho que entra justamente isso que eu falei para você, é mais fácil culpar o aluno pelos erros dele do que eu tentar de repente estar repensando a minha forma de trabalhar, a minha didática né? Então eu acho que foi um estágio que a gente acabou indo lá e fazendo clínica, até mesmo porque a maioria dos casos que eram repassados para nós, aí entra aquilo, isso que eu te falei, então o que acontecia [...]. É, mas eles querem para você tratar os problemas emocionais

e aí entra aquilo que você, aí você perguntou se eu acho que precisaria entrar um terceiro profissional, eu acho que não, mas, desde que a gente tivesse esses subsídios para trabalhar. Eu acho que falta isso, e daí foi o que eu percebi na escola, o que acontecia? Ah, tinha lá a ficha de encaminhamento que a gente deixava na sala dos professores e eles iam lá quando achavam necessário, pegavam, preenchiam depois deixavam lá para gente ter acesso, aí tá, ah [...]. A queixa que o professor suspeitava que era um caso de dislexia, de hiperatividade enfim, aí vinha pra nós, a gente fazia toda a avaliação, pra ver se realmente era aquilo ou não e se era, o que a gente fazia? Encaminhava. **Pesquisadora:** Para quem, para o (cita nome do centro de atendimento especializado da Prefeitura da cidade em questão)? **Participante X:** É porque era escola municipal, né? E eu acredito que se isso acontece em escola particular, é a mesma coisa. Diagnosticou, ah realmente é hiperatividade, é realmente a dislexia, não vai ser o psicólogo que está dentro da escola que vai trabalhar, vai encaminhar para um psicopedagogo. Aí o que acaba sobrando para nós dentro da escola para gente, a gente até avalia [...], mas o que acontece, o que sobra para gente trabalhar? A gente avalia, subsídios para avaliar a gente tem, até mesmo porque só a gente tem acesso a um monte de testes, mas e daí e depois que é diagnosticado, vai fazer o quê? Vai encaminhar pra quem tem a formação para isso. Então, eu acredito que o psicólogo na escola, ele faz esse trabalho mais completo se tiver a psicopedagogia, se não tiver não faz, só assim me formei psicólogo, vou trabalhar na escola, não vou conseguir, vou ter que buscar a Psicopedagogia. Então, eu acho que para se trabalhar além dos problemas emocionais, para trabalhar o que a psicologia escolar propõe, que não é ir fazer clínica nas escolas, eu acredito que, principalmente com os alunos, se não tiver a Psicopedagogia eu acho que dificulta bastante. A gente até pode usar as técnicas de reforçamento e tudo o mais, orientar professor, mas trabalhar problemas mesmo de aprendizagem, pra isso a gente acaba não tendo subsídios (Participante IX - Privada II).

O Participante X (Pública V) considera interessante o trabalho do psicopedagogo e acredita que a utilização do trabalho desses profissionais retiraria a pressão sobre as Prefeituras em relação à contratação de Psicólogos (ver também o posicionamento do Participante IX – Privada II). O Docente acredita que, muitas vezes, o caso não é “para psicólogo”, e que o psicopedagogo “dá conta”. Tal opinião confirma a linha argumentativa de Participantes como I e V (Privadas I e III, respectivamente), que apresentam os limites surgidos na atuação dos psicopedagogos, entre eles, o de achar que podem substituir os psicólogos ou exercer funções a eles atribuídas. O Participante X (Pública V) afirma ser a favor da regulamentação dessa profissão<sup>5</sup>, que considera necessária para que se cuide mais da formação de tais profissionais, atualmente feita em cursos de especialização com periodicidade espaçada<sup>6</sup>. Declara ter acompanhado em sua experiência profissional o trabalho existente em escolas de uma Prefeitura Municipal vizinha, em que um profissional em cada escola, formado em Psicopedagogia, atua como psicopedagogo, mesmo sem concurso específico para a área. O trabalho, relatado basicamente como de atendimento individual de crianças e auxílio ao professor nos encaminhamentos, é visto pelo participante como contribuição bem-sucedida.

Eu acho que é interessante, eu acho que é de alguma forma é, tiraria um pouco de sobrecarga, por exemplo, nas prefeituras existe da contratação dos psicólogos,

---

5 Na verdade, a regulamentação prevê que seja restrita a Pedagogos, Psicólogos e Fonoaudiólogos.

6 Sim, a formação é feita em cursos de especialização, com aulas semanais, quinzenais ou a depender da estrutura de cada curso.

então eu entendo que muitas vezes o caso não é um caso de psicólogo, que de repente o psicopedagogo daria conta. Eu acredito que a regulamentação dessa profissão é necessária até mesmo para você olhar com cuidado para a formação, porque tem muito curso que a pessoa vai uma vez por semana, a cada mês, a cada mês e meio, e no final de não sei quanto tempo você tem lá o teu título de Psicopedagogo, habilitado para fazer concurso, para poder atuar na área. Eu trabalhei durante [*cita o tempo*] na Prefeitura Municipal de [*cita o município*] e lá eles têm uma prática, eles não fazem concurso para psicopedagogo, mas eles têm uma prática de que, se na escola há um profissional formado na área, essa pessoa, uma pessoa por escola atua como psicopedagogo. Então, em quase todas as escolas têm, pelo menos um psicopedagogo atuando pelo menos em um período, senão nos dois. E eu vejo com bons olhos o trabalho de algumas psicopedagogas que eu acompanhei, sabe? Porque elas conseguem pelo menos retirar a criança daquele ambiente, conversar com a criança, tentar entender um pouco as razões da criança, e conseguem de alguma forma lançar um olhar de quem não está na sala de aula para tentar ajudar o professor a pensar em alguns encaminhamentos. Eu vejo com bons olhos. Tem que ser uma formação bem feita, tem que ter todo um cuidado, mas eu vejo com bons olhos, eu acho que pode acontecer uma contribuição muito interessante por parte desses profissionais (Participante X - Pública V).

Outras linhas argumentativas complementares surgiram apontando questões de identidade profissional, como a dificuldade de alguns psicopedagogos entenderem que a utilização de testes psicológicos é atribuição exclusiva de psicólogos e que problemas emocionais não devem ser tratados pelo psicopedagogo. Tais problemas estariam sendo agravados pela proliferação de cursos de curta duração (seis meses a um ano e meio), com qualidade duvidosa.

O Participante II (Privada II) declarou ver de modo positivo o surgimento da profissão, como atuação somatória, de “união” e não como “invasão de terreno”, sendo o objetivo ajudar a criança. Acredita que muitos podem ver como “roubo de espaço”, mas não pensa como a maioria. Declarou que, se o psicopedagogo perceber que o problema é na área pedagógica, ele mesmo pode intervir; se detectar um problema na área emocional, obrigatoriamente deve encaminhar para um psicólogo. Quando inquirido se acreditava que o psicopedagogo sempre encaminha casos que não sejam de sua “competência”, o Participante II (Privada II) declarou ser uma questão de ética profissional, e que, se fosse um pedagogo com formação em Psicopedagogia, seria a forma como atuaria, com ética, responsabilidade social e educacional. Da mesma forma, um psicólogo psicopedagogo deve encaminhar ao pedagogo psicopedagogo os casos da área. Ao analisar tais resultados, nos indagamos se existiriam dois tipos de Psicopedagogos (psicopedagogo pedagogo e psicopedagogo psicólogo), com diferença na formação inicial; e sendo assim, qual seria a função da especialização?

O Participante VIII (Privada III) vê de modo viável e necessário, que a escola tenha um profissional que vá tratar a questão da aprendizagem em si, a “aula de reforço”, podendo ser o psicopedagogo, deixando entrever a sua concepção sobre a natureza do trabalho do psicopedagogo, qual seja, o de um professor de reforço. Esse profissional poderia tratar também questões envolvendo afetividade (em discordância com os Participantes I, II, V – Privadas I, II e III, respectivamente), porém, de outra forma. Ao psicólogo caberia tratar a relação da criança com seus pares, seus pais e sua história de vida, o que já seria muito bastate. Nesse caso, caberia ao psicopedagogo tratar ludicamente questões de aprendizagem no contraturno, ou lidar com as dificuldades do professor, que normalmente já teria “raiva” da situação de não aprendizagem. Nesse ponto gostaríamos de fazer algumas observações para reflexão: Por que o psicólogo não poderia tratar ludicamente as questões de aprendizagem do aluno no contraturno, ou mesmo lidar com as dificuldades do professor? E se as causas das dificuldades de aprendizagem estão

circunscritas justamente no contexto escolar, de que adiantaria tratar de relações com os pais ou mesmo com informações sobre história de vida? Por que o trabalho do professor na sala regular deve ser com “esforço e o do contraturno com recursos “lúdicos”? Se o psicopedagogo é o professor de reforço, é necessário criar uma nova profissão para exercer uma atribuição já existente na de pedagogo?

Contraditoriamente, embora o Participante VIII (Privada III) veja a função do psicopedagogo como assemelhada a de um professor de reforço, situa a Psicopedagogia em uma área de intersecção entre a Medicina, a Psicologia, a Psicanálise, a Sociologia e a Antropologia, mais uma área disponível.

Olha, eu acho que é viável, eu acredito que seja necessário. Eu penso que se pode ter alguém dentro da sala de aula que, dentro da escola que vá trabalhar com a aprendizagem em si, aula de reforço, pode ser o psicopedagogo. O Psicopedagogo pode trabalhar as questões que envolvem a afetividade é, de um outro ponto de vista, né? Porque o psicólogo tem toda essa tarefa de trabalhar a relação da criança com seus pais, com seu pai, sua mãe, com toda a sua história, essa história de vida, isso já é tanto trabalho para o Psicólogo. Ele não vai trabalhar as questões da matemática, da multiplicação. E como o professor fica em sala de aula com a criança, então nesse outro tempo que é o tempo contrário, quem vai trabalhar ludicamente? Já que já tem uma separação que o professor trabalha com esforço, ufa, acabou a aula, enfim, o resto depois a gente vai lá fazer o prazer, vamos supor. Então, que o psicopedagogo possa resgatar essa parte, né? Quando ele consegue fazer, né? Ou tratar do professor, que tem raiva já, né? Mas naquele ambiente, assim, né? Não sei, acho que a Psicopedagogia é uma interação entre a Medicina, entre a Psicologia, a Psicanálise, a Sociologia e a Antropologia [...]. Olha, eu acho que é mais uma área disponível, eu acho que é mais um, né? (Participante VIII – Privada III).

O Participante XI (Privada IV) declarou que já teve uma opinião negativa, tendo sido modificada para “excelente” após seu trabalho com uma psicopedagoga, em um ambulatório, envolvendo questões mais amplas que ocasionam dificuldades escolares. Para ele, o psicopedagogo é muito direto em sua intervenção e de muito auxílio ao psicólogo, assim como todos os outros membros de uma equipe multi ou interdisciplinar (Pediatra, Professor etc.). Ele vê o psicopedagogo como auxiliar, mas também com papel importante junto à criança. Menciona ainda que o Psicólogo não costuma gostar muito da área de Educação, razão pela qual os cursos de especialização são mais procurados por pedagogos. O Docente em questão costuma dizer a seus alunos de Psicologia que os conteúdos que aprendem não serão utilizados somente em escolas e que, pela mesma razão, prefere chamar a disciplina de Psicologia da Educação e não Escolar.

Eu não entendia direito, e tinha uma certa aversão ao papel de psicopedagogo até eu trabalhar com uma psicopedagoga nesse ambulatório. E foi muito interessante a experiência, porque assim, claro, a gente acaba trabalhando com as questões mais amplas que atrapalham na dificuldade escolar. Mas o psicopedagogo tem um, ele é muito direto na sua intervenção e ele nos auxilia muito, né? Eu acho que não tem que ser só o psicopedagogo, tem que ser uma equipe interdisciplinar, multidisciplinar, né? O psicólogo, o psicopedagogo, o pediatra, a professora. Eu vejo o Psicopedagogo como um auxiliar aí, né? Eu acho que é muito importante o papel dele com a criança [...] Tem, tem uma pós, eu acho que já tá acontecendo pelo segundo ano consecutivo assim, eu acho bem interessante essa, eu acho que os psicólogos estão com um pouco de receio quanto a isso, tanto que a maior parte do pessoal que trabalha com a Psicopedagogia, que está fazendo o curso, é pedagogo, não é psicólogo [...]. É, só que daí o que a gente percebe [...]. Exatamente, o psicólogo em si não

gosta muito da área da Educação, eu vejo nos meus alunos, né? [...]. É tem a Psicologia da Educação, ah não quero trabalhar com escola, a visão de que você trabalhar com escolar. Eu sempre digo, vocês vão usar isso na clínica, vocês vão usar isso em qualquer lugar que vocês estiverem, não é só para isso. Por isso, que eu gosto de chamar Psicologia Educacional e não Psicologia Escolar, porque eu acho que desmistifica o papel da Psicologia da Educação. Então, eu acho que a psicopedagogia é excelente [...]. (Participante XI - Privada IV).

O Participante I (Privada I), com formação em Psicologia e também em Psicologia e Psicopedagogia, acredita que o curso de Psicopedagogia consegue juntar o saber da Pedagogia com o da Psicologia, proporcionando uma visão mais social ao psicólogo, especialmente no caso da Psicopedagogia Institucional. Vê como algo positivo, mas, espontaneamente, efetua ressalvas acerca da identidade profissional do psicopedagogo, baseadas em sua experiência como supervisor de psicopedagogos em formação e recém-formados. Relata que os psicopedagogos que o procuram para orientação/supervisão saem do curso sem conseguir “fechar” um diagnóstico, ou mesmo propor uma intervenção, e quando são contratados por uma instituição escolar, procuram-no para ter auxílio nessa tarefa. Afirma que a formação inicial dos psicopedagogos é predominantemente no curso de Pedagogia, com pouquíssimos psicólogos, e a tendência, segundo o Participante I (Privada I), seria a de “buscar o pedagógico, mas o pedagógico do aluno que não aprende e não o pedagógico do professor. Então eles olham para o pedagógico, mas como lacuna do aluno”. Consideramos importante observar que o “vício” de formação do psicopedagogo teria a sua contrapartida no psicólogo chamado a lidar com dificuldades escolares, uma vez que esse costuma olhar predominantemente para questões emocionais/afetivas e, curiosamente, nem o psicopedagogo e nem o psicólogo têm a tradição de olhar para fatores além do aluno ou da sua família.

Outra dificuldade com a qual o Participante I (Privada I) se depara diz respeito ao fato dos psicopedagogos não entenderem que não podem utilizar testes psicológicos, pois, no Brasil, são de atribuição exclusiva do profissional psicólogo. Desde alunos na especialização em Psicopedagogia questionam essa exclusividade, talvez porque, na Argentina, próxima geograficamente e com literatura abundante publicada no Brasil, os testes são acessados e aplicados por psicopedagogos. O Docente em questão ressalta que, em alguns locais do Paraná, já se deparou com o ensino, que considera antiético<sup>7</sup>, de testes psicológicos a psicopedagogos. Também consideramos o não acesso a testes como decorrência da insuficiência de formação para fazer uso desses instrumentos, o que tornaria necessária a presença de um segundo profissional para ajudar o psicopedagogo a “fechar” uma avaliação, o que realmente dificultaria o seu trabalho isolado e tornaria condição *sine qua non* a sua inserção em uma equipe multiprofissional. Outra questão mencionada pelo Docente seria a tendência de alguns psicopedagogos em supervisão (na experiência do referido Participante), relutarem em encaminhar casos mesmo quando a dificuldade no caso supervisionado é atrelada a fatores de origem emocional, quando a especialização em Psicopedagogia não os prepara para atuar como psicoterapeutas. Por ocasião da entrevista, ao psicopedagogo era vedada a abertura de consultório independente, apenas em conjunto com outro ou outros profissionais, pela ausência de reconhecimento legal da profissão. Outra dificuldade mencionada com a formação foi com a tendência de abertura de cursos com qualidade duvidosa e com prazo de duração cada vez menor. Apesar dos problemas e críticas, o Participante I (Privada I) finalizou declarando, em aparente minimização da crítica, ver com bons olhos uma prática que vem a somar com a do psicólogo e outros profissionais, porém, diz não saber quais serão os desdobramentos de tal prática.

---

7 Na verdade, é ilegal, além de antiético, uma vez que a utilização de testes psicológicos por profissionais não habilitados se caracteriza como exercício ilegal da profissão.

Eu acho que, de certa forma, ela vem somar, porque a proposta não é você, é tipo assim, é juntar o saber da Pedagogia mesmo com o da Psicologia e ter esse olhar mais social do que é o aprender e os diferentes locais. Então, a Psicopedagogia Institucional, como essa escola aprende, como que está essa questão, a instituição ela é um caráter coletivo, como se dá isso coletivamente, a aprendizagem num caráter coletivo. Então, eu vejo como positivo, mas têm muitas coisas que estão muito misturadas, eu faço orientação para os psicopedagogos depois de formados, porque eles saem também sem conseguir fechar um diagnóstico. Eles chegam para mim sem saber, “olha [*menciona o próprio nome*], eu fui contratado por uma escola, mas eu não sei se eu tenho que fazer, qual o tipo de intervenção eu tenho que fazer”. Então, eu vejo que não tem ainda formada essa questão do perfil, do que é o Psicopedagogo [...]. A formação deles é Pedagogia ou Psicologia, extrapoladamente da Pedagogia e um, dois, três gatos pingados da Psicologia. Os que ficaram mais na Psicologia Educacional vão para Psicopedagogia até pra conseguir uma ferramenta, mas igual, por exemplo, em duas que eu tenho, que eu estou atuando neste momento não tenho nenhum Psicólogo [...]. A gente está batendo muito na questão social, pelo menos os professores que eu tenho conversado para essa questão. Por isso, que eu trabalho com a estrela de cinco pontas, porque eu sou muito visual, então eu acho que se eles visualizarem que não é só uma ponta, que não é só a criança, que não é só o cognitivo, que não é só o biológico, é, ela vai ter que ver o social, ela vai ter que ver o pedagógico, acho que pelo menos a tendência agora, nas instituições que eu estou atuando é você bater em cima dessa questão. Eles precisam ver que existem outros fatores, então, eu fico muito, eu acho que até eu perco tempo batendo na mesma tecla que é, existem outros fatores e não é só a criança. O pedagogo, quando vai pra Psicopedagogia, o olhar é diferente do nosso da Psicologia, eles batem o olho e eles vão procurar o pedagógico, e quando eu me formei que tinha alguns outros psicólogos na turma eu observava que a gente batia o olho e a gente buscava o emocional, então, até tirar aquele hábito que a gente tinha a gente ia buscar o emocional. E eles têm a tendência de buscar o pedagógico, mas o pedagógico do aluno que não aprende e não o pedagógico do professor. Então, eles olham para o pedagógico, mas como lacuna do aluno. Mas eu vejo como positivo porque pelo menos a proposta que a gente tem trabalhado não é de dividir, mas somar. E outra coisa que eu acho importante é eles entenderem que nós temos testes exclusivamente do Psicólogo e que eles não podem usar. Porque eu já vi curso de formação no interior do Paraná que eu, ensinando o HTP, como que eles ensinam o HTP pro pessoal da pedagogia? Assim, uma questão até ética, né? Então, essas questões éticas pelo menos eu martelo em toda aula, independente da disciplina que eu vou. Porque tem que ficar muito sério, certo o papel, apesar que de todo mundo ser Psicopedagogo, mas um tem a formação da Psicologia, no caso eu posso aplicar o WISC porque eu, a minha formação é Psicologia, agora os pedagogos eles não podem aplicar, então assim, até houve um probleminha ali, porque a escola de psicopedagogia da Argentina aplica os testes, eles aplicam os testes nossos da Psicologia e a Argentina permite. A gente estar aqui ao lado da Argentina pode causar isso, mas como é que lá eles podem e a gente não pode, aí assim, porque lá é Argentina e aqui é Brasil. Está muito claro, em que lugar tá acontecendo, na Argentina, então na Argentina pode aqui não pode, então, fazer eles entenderem isso é muito complicado, mas eu acho que quando tiver formado mais essa personalidade do Psicopedagogo eu acho que as coisas vão melhorar bastante [...] Eu vejo com bons olhos. Mas aí tem que ver a postura, é aquilo, né? O que eles vão fazer com isso? Isso que é o meu medo, porque enquanto você está observando assim, aparentemente eu tenho visto como uma prática que tá somando, a princípio, eu não sei como vai ser depois [...] A princípio não pode abrir, está com a questão do conselho, não tem conselho ainda, né? Então a, só com outros profissionais. Até o ano passado, agora parece que está havendo alguma mudança, mas até o ano passado, por exemplo, se eu

quisesse colocar aqui um psicopedagogo eu poderia porque tem um psicólogo, né? Outras áreas junto, agora ele sozinho abrir a clínica não podia até o ano passado. Porque está mudando, né? Então, sozinho eles não poderiam por uma questão ética, mas agora como está mudando tudo, eu não sei como vai ficar isso, mas a princípio não poderia não, a menos que ele tivesse [...]. Mas é o medo, né? Porque de repente ele está se colocando e o que eu observo na fala em supervisão é eles falando, não porque como eu já vejo o lado psicológico, eles já se colocam como psicólogos, inclusive alguns quando a dificuldade de aprendizagem é de cunho emocional, a tendência é eles quererem levar para a clínica deles, opa, é caso da Psicologia, passa a bola, percebe? E eu vejo uma dificuldade de separar isso, por isso que eu tenho medo da questão, como é que vai ser lá na frente porque eles acreditam que porque eles fizeram Psicopedagogia lá 1 ano e 8 meses, eles podem sair até inclusive fazendo terapia. É uma ideia que eu observo acontecer, alguns, vir pra supervisão, alguns três eu já vi assim, opa, não pode [...]. Eu faço a supervisão depois de formado, porque eles não conseguem, muitos não conseguem sabe fechar o caso, então eles fazem toda a anamnese, eles aplicam os testes pedagógicos, eles aplicam as provas pra ver o cognitivo e aí depois eles trazem para mim assim, a dificuldade de fechar eles têm muito. Por exemplo, ontem veio uma que a criança estava muito, quase que, a impressão que me dava é que, lendo o material e cognitivamente tinha um *déficit*. Então, essa criança precisa passar por uma avaliação, pelo menos um WISC para a gente poder ver como está o cognitivo dela, teria que mensurar ali, então, encaminha para um Psicólogo fazer, antes do resultado você não fecha. Então, tem a dificuldade de ver o que falta e o que eu posso colocar pra fechar, mas eles tão começando, né? E eu acho que depois, acaba depois adquirindo essa prática. Mas a gente procura estar supervisionando. Mas não são todos que procuram, então a gente não sabe o que acontece com os que não procuram. Se os que procuram estão assim, você imagina os que não procuram [...]. Mas supervisão eu estou com a (*cita nome de uma instituição*), porque a [*cita nome da mesma instituição*] como são de 18 em 18 meses, então dessa turma que começou o ano passado eu só vou supervisionar em setembro, então eu consigo intercalar uma e outra nesse espaço. A [*cita nome de outra instituição*] agora que está lançando uma que eu não sei como vai ser que, como tem a questão ética não vai falar o nome da instituição, mas assim, de 6 meses, está terminando. Eu não sei como vai ser isso, essa proposta de 6 meses, porque em 18, então, não sei como vai ser isso [...]. Como o conteúdo de 18 meses você dá em 6 meses? A alegação é, lá era quinzenal aqui vai ser semanal, mas mesmo semanal, sei lá, a questão de carga horária não sei no que vai dar. A meu ver eles começam a vender diplomas e daí? Como vai ser a atuação depois? [...] (Participante I – Privada I).

O Participante V (Privada III), com a mesma formação (Psicologia e Psicopedagogia) e atuação profissional (supervisora de estágio em cursos de formação) do Participante anteriormente apresentado, tem posição semelhante à do Participante I (Privada I). Declara ver de modo positivo o surgimento da profissão e da atuação profissional, mas aponta problemas, embora em quantidade um pouco menor. Também menciona que a predominância do público que procura o curso de especialização em Psicopedagogia é de pedagogos, e acredita ser uma boa proposta por ajudar os psicólogos que têm defasagem nessa área em sua formação, juntando a visão pedagógica com a visão psicológica no desvendar dos fatores que podem prejudicar um processo de aprendizagem. A proposta da Psicopedagogia seria a de compreender como o aluno aprende e suas dificuldades no processo de aprendizado. Porém, declara, tal como o Participante I (Privada I), ser comum o psicopedagogo fazer o papel de psicólogo, em uma espécie de invasão de área “e achar que está dando conta do recado, entendeu? E com isso acaba prejudicando a Psicopedagogia” (Participante V). O Participante V acredita que o psicopedagogo deve se ater aos problemas de aprendizagem no sentido cognitivo e não no emocional, encaminhando

para o psicólogo os casos de origem emocional (assim como o Participante I – Privada I) e os demais para áreas competentes (Fonoaudiólogo, Neuropediatra etc.). Declara ainda, ver um despreparo grande dos psicopedagogos para o trabalho em contexto clínico, pois o trabalho com a aprendizagem está atrelada tanto a fatores cognitivos quanto emocionais, não sendo possível dissociá-los. Poderíamos afirmar que também há, em contrapartida, o mesmo despreparo por parte de psicólogos para tratar de aspectos da Aprendizagem e do Desenvolvimento intelectual, objetos de estudo clássicos da Psicologia, em contexto clínico.

Sobre a atuação dos psicopedagogos, o Participante V declara que eles não podem ter um consultório isolado, apenas em conjunto com um psicólogo, porque a profissão ainda não é reconhecida (em semelhança ao Participante I – Privada I). Um pedagogo psicopedagogo tem uma visão pedagógica mais aguçada mas, segundo o Participante V (Privada III), “ele não pode ficar só no contexto pedagógico, porque senão ele vai se tornar o professor particular”, e ser “professor de reforço” não seria o papel do psicopedagogo. Para o Participante V (Privada III), essa seria a dificuldade do profissional de Psicopedagogia, além da dificuldade em efetuar uma avaliação, para a qual ele precisaria de um Psicólogo (opinião semelhante à do Participante I – Privada I), uma vez que os testes específicos da Psicopedagogia não forneceriam um resultado suficientemente satisfatório e ele não teria acesso a testes como o WISC, para descartar, por exemplo, a existência de uma deficiência intelectual. Já para intervir, ele não poderia ser meramente um professor particular, por não ser este o objetivo da Psicopedagogia, e sim “trabalhar de forma lúdica, trabalhar contextualizando as situações, trabalhar de uma forma diferenciada” (Participante V).

Esse Docente aponta, portanto, uma série de limites relacionados à identidade e à atuação profissional do psicopedagogo: tal profissional não conseguiria intervir como a psicopedagogia propõe, repetindo o que o professor particular já faz; no processo de avaliação, ele precisaria do aval do psicólogo ou do médico para finalizar o diagnóstico; não consegue atingir o objetivo da Psicopedagogia, que é compreender como o aluno aprende sem rotulá-lo dentro de patologias, auxiliando-o no processo de aprendizado. A Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) já teria iniciado um movimento no sentido de credenciar psicopedagogos e regulamentar a profissão (o que ocorreu em 2014, pelo Senado).

Em linhas gerais, esse Participante (V) acredita que a Psicopedagogia está se consolidando de modo positivo e pode contribuir bastante com o processo educacional, elogiando a sua própria formação em Psicopedagogia e os professores que participaram de sua formação. Acredita que, como psicólogo escolar (como se define), a formação em Psicopedagogia auxiliou. Sobre a formação em geral, assim como o Participante I (Privada I), também põe em dúvida as especializações feitas “à toque de caixa”. Indo além, problematiza o fato de que, mesmo em cursos mais longos, o estágio de final de curso contempla apenas a realização de avaliação, não chegando a oferecer experiência ao aluno para atuar com o processo corretor (intervenção), o que gera a necessidade de supervisão pós-formação, que não necessariamente é procurada por todos.

O Participante V (Privada III), em sua própria experiência, atua em parceria com uma psicopedagoga em uma escola, que efetua a avaliação de dificuldades de aprendizagem e encaminha a ela os alunos que apresentam fatores emocionais envolvidos. O contrário também ocorre, o Participante V (Privada III) efetua avaliações e encaminha à psicopedagoga os alunos que apresentam comprometimento em fatores cognitivos. No entanto, o Participante V (Privada III) também menciona ser difícil separar o cognitivo do emocional, sendo necessário trabalhar em equipe multiprofissional. O mesmo Participante critica ainda a atuação do psicólogo em contexto escolar, que, muitas vezes, se sente “invadido” pelo psicopedagogo, porém, historicamente, não se interessou em cuidar desse terreno ou não conseguiu. O psicólogo costumaria se interessar apenas por aspectos emocionais, não procurando conhecer a escola, a sua proposta, os conteúdos, os professores que trabalham com os alunos que ele atende, o

porquê das dificuldades de aprendizagem; enfim, não se preocupa em conhecer o ambiente escolar e reclama de seu terreno ter sido invadido pelo psicopedagogo após não ter dado conta da situação. Para o Participante V (Privada III), não é somente a questão emocional um aspecto facilitador ou dificultador do processo de aprendizagem (com o que concordamos), e o hiato deixado pelos outros fatores a descoberto abre espaço para a chegada de um novo profissional.

**Participante V:** Em relação à formação eu digo pela (cita nome da instituição), né? Então nós estamos na (cita número da turma) turma de psicopedagogia. Eu trabalho com estágio em psicopedagogia clínica com eles e na minha turma [...] Também de psicopedagogia nós éramos em vinte e poucos e três psicólogas, essa turma atual tem uma psicóloga em vinte e três alunos. Então realmente a predominância são os pedagogos. Eu acredito que a proposta da psicopedagogia, ela é muito boa, uma vez que ela vem auxiliar o psicólogo justamente nessa área da pedagogia que fica em defasagem na formação do psicólogo, que a gente não tem essa visão assim tão profunda, por exemplo, a gente conhece teoria do Desenvolvimento do Piaget, mas, na prática, ela se torna diferente então ela faz o casamento perfeito e acredito eu que tanto pro Pedagogo, também tem essa contribuição do ponto de vista do Pedagogo, que ele tem a visão pedagógica e não tem a visão psicológica e a formação em psicopedagogia ela vai proporcionar isso, a psicológica e a pedagógica, fatores que podem prejudicar um processo de aprendizagem. Em relação à atuação profissional como em qualquer outra profissão eu vejo que nós temos bons profissionais e profissionais não tão qualificados assim, então eu vejo que a psicopedagogia tem uma proposta muito boa que é compreender como o aluno aprende e com isso as dificuldades que ele vem passando no processo de aprendizagem, mas, acontece muito do psicopedagogo fazer o papel do psicólogo, de invadir a área do Psicólogo e achar que tá dando conta do recado, entendeu? E com isso acaba prejudicando a psicopedagogia. Eu volto igual a situação do professor com a Educação profissional despreparado pra atuação, né? Então o psicopedagogo ele deve se fixar no problema da aprendizagem no sentido cognitivo, deve fazer uma avaliação visando a questão do cognitivo e não do emocional. É claro que vai aparecer questões emocionais e aí é que tá o diferencial do bom profissional, que ele vai saber até onde ele pode trabalhar e encaminhar pro psicólogo ou para as áreas competentes de aprendizagem do nosso aluno. Então é isso que eu vejo, que a psicopedagogia ela tá criando uma força boa, ela pode contribuir muito com o processo educacional só que a gente tem que saber qual é o principal objetivo da psicopedagogia e como eu tenho conhecimento de alguns trabalhos psicopedagógicos [...]. Eles trabalham em consultório só que eles não podem ter um consultório só o psicopedagogo, ele tem que estar associado a um psicólogo, a um fono, a uma outra área profissional, é porque ele ainda não foi reconhecido como profissão, a psicopedagogia, né? [...]. É tem a Associação Brasileira de Psicopedagogia, tem o credenciamento dos psicopedagogos tudo, já passou por um processo de aprovação, para regulamentar como profissão, mas ainda não foi dado um desfecho final de que a Psicopedagogia é uma profissão. Então eles podem trabalhar em consultórios atrelados a um outro profissional, eles atuam em escolas e no mais, é isso. Eu trabalho com uma psicopedagoga e a gente consegue fazer esse trabalho legal assim, sabe [...] Isso, dentro da escola, de que ela é responsável por questões [...] Então é assim, como tem o psicopedagogo e o psicólogo na escola, o que nós costumamos fazer, quando o aluno tem a dificuldade na aprendizagem, ela faz um processo de avaliação dentro das dificuldades de aprendizagem, se ela disser que tem o fator emocional ela encaminha pra mim e vice-versa, se eu vejo assim, que o aluno ele tá apresentando uma questão comportamental, por exemplo, e que é por uma questão cognitiva, eu faço o encaminhamento pra ela, então ela fica mais por uma questão cognitiva e eu pra uma questão emocional.

**Pesquisadora:** Mas o atendimento é individualizado da criança no caso? Ela atende a criança e encaminha a você, se achar necessário?

**Participante V:** Isso, não até no próprio ambiente escolar entendeu? A gente passa nas salas, daí a gente faz avaliações, dentro do próprio ambiente escolar. Então se ela acha necessário ela encaminha pra clínica, pra fazer uma avaliação clínica, senão a gente fica no contexto escolar mesmo. É difícil a gente separar o cognitivo do emocional. É que nem eu te falo, é a questão do preparo. O pedagogo ele tem uma visão pedagógica que ele tem um maior domínio, só que o psicopedagogo ele não pode ficar também só no contexto pedagógico, porque senão ele vai se tornar o professor particular, um professor de reforço, e isso não pode acontecer com a psicopedagogia, entendeu? Então essa é a dificuldade do profissional de psicopedagogia. De fazer uma avaliação e para essa avaliação ele precisa do psicólogo, por exemplo, o teste WISC ele precisa do psicólogo porque ele não pode aplicar testes, tem testes específicos para psicopedagogia e que não vão te dar um resultado satisfatório, então ele precisa do psicólogo, e automaticamente pra fazer o processo corretor ele não pode ser o professor particular, porque não é esse o objetivo da psicopedagogia, é trabalhar de forma lúdica, é trabalhar contextualizando as situações, é trabalhar de uma forma diferenciada, e daí, aí que muitos psicólogos se sentem também invadidos, acreditam que o psicopedagogo está fazendo um trabalho psicoterapêutico [*Pausa*]. Um psicopedagogo ele não consegue fazer o processo de intervenção como a psicopedagogia propõe, o psicopedagogo no processo de avaliação ele precisa de um aval, ou do médico ou do psicólogo, pra se chegar a um diagnóstico final. E o processo de intervenção eles acabam repetindo o que um professor particular faz, e não é esse o objetivo da psicopedagogia, o objetivo é você trabalhar de uma forma diferenciada até no sentido de você compreender como que um aluno aprende, o maior objetivo da psicopedagogia não é detectar, rotular o aluno dentro de patologias, é compreender como é que o aluno aprende, com isso auxiliar ele no processo de aprendizado dele. Isso, então aí é que tá o maior problema da psicopedagogia [...]. É eu vejo um despreparo muito grande, eu vejo que a psicopedagogia não dá um suporte clínico pra com que o Psicopedagogo saia seguro no sentido de trabalhar o clínico, o contexto clínico mesmo e dar conta, porque apesar do Psicopedagogo lidar com aprendizagem e o Psicólogo trabalhar com o emocional eles estão atrelados, não tem como dissociar eles, então aí é que tá a equipe multiprofissional [...]. Mas se ele quer trabalhar em ambiente escolar ele tem que conhecer da pedagogia. Ele tem que conhecer qual é a proposta da escola, quais são os conteúdos os Professores estão trabalhando, o porquê da dificuldade de aprendizagem que apareceu em tal idade, então ele tem que conhecer o ambiente escolar, não tem como ele não [...]. E foi invadido pelo psicopedagogo por ela não dar conta da situação [...]. Não se interessam, então é bem delicada essa situação, pra eles é a questão emocional só que dentro do ambiente escolar o emocional vai ser um processo facilitador ou dificultador do processo de aprendizagem, e do processo de aprendizagem ele não dá conta, né? Aí que entra o psicopedagogo [...]. Eu gostei muito e eu tive bons professores [...] Isso, então são essas situações assim que eu me vejo apertada como psicóloga escolar e que eu não tenho conhecimento enquanto psicopedagoga entendeu? Eu não tenho conhecimento então eu tenho que ir atrás dessas áreas pedagógicas pra eu poder compreender um pouquinho. [...] E olha uma defasagem, né? No próprio estágio da psicopedagogia, isso que o nosso curso contempla a carga horária dita pelo MEC e eu não sei se os cursos de 6 meses fazem isso, né? Mas o nosso curso, o nosso estágio é só pro processo de avaliação, o processo corretor não está? [...] Daí tem que ter a supervisão, né? Mas aí cada profissional vai ter que procurar a sua, né? [...] O profissional vai atrás de buscar, então é uma defasagem muito grande [...] É, faz o que depois, né? (Participante V - Privada III).

Os Participantes III, IV e VII (Pública V, Pública V e Privada III, respectivamente) declaram ver o surgimento da profissão de Psicopedagogo e sua atuação junto a crianças com dificuldades escolares de modo negativo, pois consideram a formação em Psicopedagogia insuficiente para a tarefa (especialização de seis meses a um ano e meio para um público formado, na sua maioria, por Pedagogos).

O Participante III (Pública V) declara considerar “complicado”, pois a formação de quem se dedica à Psicopedagogia é variada<sup>8</sup> e a duração da especialização não os prepara para trabalhar todos os aspectos da criança. Não acredita que um professor formado em Pedagogia, tendo feito uma Especialização de seis meses, tenha preparo suficiente para efetuar uma avaliação clínica, fato com o qual também concordamos.

Eu acho um pouco complicado porque quem faz Psicopedagogia são profissionais de várias áreas voltadas à saúde e à Educação. Então eu acho que se, o psicopedagogo não pode ser um profissional só. Porque ele vai fazer um curso de especialização, quer dizer, 6 meses, 1 ano, e aí ele vai querer trabalhar com todos os aspectos da criança? Se é um professor formado em Pedagogia, aí você faz uma especialização de 6 meses em Psicopedagogia, você já vai poder fazer uma avaliação clínica do aluno? Eu acho muito complicado, né? Então [...] (Participante III – Pública V).

O Participante IV (Pública V), especialista em Psicopedagogia, é enfático em declarar que o psicopedagogo não dá conta daquilo que lhe é proposto. Relata que o curso que fez não o satisfaz e não o preparou para o que se propôs, não chegando a definir seu objeto nem no campo pedagógico e nem no campo psicológico (acreditamos que essa possa ser realmente uma característica das especializações da área) e que, mesmo o projeto do curso de graduação em Psicopedagogia que conheceu, continuava com a mesma indefinição. Acredita que seria desejável uma maior definição, uma vez que o pedagogo estava inserido no curso “quase como um recriador né, então, ele estava muito, estava muito pobre” (Participante IV). Citou algumas outras limitações existentes nos cursos de Psicopedagogia, entre elas o fato de terem se iniciado em grande parte como cursos à distância (EaD), com foco a levar os pedagogos a lidar com a área da Psicologia, sem sucesso. Uma das razões de não ter ficado satisfeito com o curso que fez foi que não havia um conteúdo de Psicologia suficientemente satisfatório em detrimento do Pedagógico: “Eu me sentia como uma pessoa lidando com os alunos numa turma de reforço, nessa direção.” Os colegas que teve no curso de especialização hoje procuram trabalhar em consultório, no sentido de atender crianças com problemas de aprendizagem (atendimento clínico), porém, questiona se o psicopedagogo com formação em Pedagogia “dá conta” de atender clinicamente após ter feito uma especialização de alguns meses, com uma “poligrafia”, de final de curso, ou monografia em várias mãos<sup>9</sup>, quando o curso de dois anos que fez não chegou a prepará-lo satisfatoriamente.

**Participante IV:** Eu acho que o psicopedagogo não dá conta daquilo que, daquilo que lhe é proposto, né? Porque ele não, pelo menos o curso que eu fiz, no formato que ele estava elaborado, ele não deu conta disso, de [...]. Porque ele não definiu o objeto dele nem pro campo pedagógico e nem pro lado da Psicologia. Então, eu acho que ele tem que definir melhor. Até um

---

8 Na verdade, a regulamentação prevê que seja restrita a pedagogos, a psicólogos e fonoaudiólogos, mas os entrevistados afirmam que a procura dos cursos é feita na grande maioria por pedagogos.

9 Como costuma ser a prática de muitos cursos, que aceitam monografias assinadas por até cinco alunos.

curso de graduação, havia uma pretensão no interior do RS, eles continuavam nesse objeto indefinido né? Então ele seria, o pedagogo estava inserido no curso quase como um recreador né, então ele estava muito, estava muito pobre. Então acho que ele começou um pouquinho indefinido e eles não conseguiram dar consistência porque a maioria dos cursos quando começou, da psicopedagogia, eram EaD, à distância, e a formação dos professores, a maioria deles era ligada à área da Psicologia e o enfoque bastante centrado em academicamente levar os pedagogos a lidar com as questões da Psicologia e aí ele não conseguia se inserir e eles acabaram desistindo desse, esse curso de graduação não foi aprovado, acho que era [cita nome da instituição e cidade], que eles tentaram e não deu muito certo. Eu não fiquei satisfeita com o curso que eu fiz, não lidou com coisas que eu pensei que tivesse o sustento da Psicologia bem mais forte do que ele foi, ele acabou indo mais pro pedagógico, de resolver os problemas de aprendizagem, ah o aluno [...]. Eu me sentia como uma pessoa lidando com os alunos numa turma de reforço, nessa direção. Alguém te liga, olha, vem tentar resolver então com jogos e tudo o mais e a consistência e a parte da literatura na área da Psicologia podia ser um pouco mais puxada. Eu achei que ele tinha muito mais ligação com a Psicologia, até por isso que eu até comecei porque eu sentia na época a necessidade, a partir da minha formação acadêmica, Psicologia I e II que eu tive no primeiro e no segundo ano na década de 90 que eu fiz e eu busquei mais esse gancho e eu não tive. Então eu achei ele bastante limitado nessa direção, debilitado em função do que eu fiz, mas também depois eu não fiz grandes pesquisas na área, mas das pessoas que eu conheço que fizeram o curso de especialização elas lidam hoje na perspectiva de criar, de montar um consultório pra atender os alunos com problema de aprendizagem. Mas ele dá conta? Uma vez que ele não todo aquele, ah eu tenho pedagogia, a maioria dos que procuram ainda são pedagogos, né? [...]. E uma poligrafia, que é uma monografia a cinco mãos, que são cinco pessoas, né? Tá vendo então é bem complicado.

**Pesquisadora:** Eu nunca tinha ouvido esse termo [...].

**Participante IV:** Sim, porque eu nunca vi uma monografia assim, né? Uma pessoa [...]. Nossa, o meu foi dois anos quase naquela instituição então [...]. E eu achei assim puxa, não ficou, não foi bom, não foi bom. Talvez eu estivesse numa outra dimensão, mas hoje ainda fazendo essa análise nossa, nunca ninguém me pôs pra pensar sobre isso. Mas agora você me fez voltar [...]  
(Participante IV - Pública V).

O Participante VII (Privada III) declara não ter conhecimento a respeito do surgimento da profissão, contudo, falando dos casos que acompanha em clínica escolar como supervisor e de questões que alunos psicopedagogos dos cursos que leciona costumam efetuar, vê limitações. O Docente efetua uma autocrítica dizendo que pode se tratar de algum preconceito seu, mas tem a sensação de que os psicopedagogos tendem a fazer a mesma coisa que o psicólogo foi criticado a fazer com problemas escolares, que é a clínica escolar, e que o fazem sem preparo para tal (com o que concordamos). Tem conhecimento de que alguns buscam supervisão, embora desconheça o trabalho dos poucos profissionais na região que oferecem assessoria na área. De modo geral, acredita que “a coisa está muito estreitinha” e que não existe visão e preparo suficiente para o que entende como boa atuação profissional.

**Participante VII:** Sobre o surgimento em si eu não teria nem muito respaldo, nem muito conhecimento teórico pra falar, desconheço, mas assim, posso falar do que eu tenho visto em algumas práticas ou na procura da população por esse profissional e ainda uma visão muito próxima àquilo que a gente

discutiui agora nessa outra questão de profissionais que vem a generalizar.

**Pesquisadora:** Profissionais que estão cuidando da patologia do aluno?

**Participante VII:** É, eu sinto isso, eu não tenho muito contato, como eu te disse mas, assim, de alguns casos que eu vi aqui na clínica-escola como supervisora, de alguns alunos dos cursos que eu dou aula, que são psicopedagogos é até do interesse por algumas questões que eles trazem ainda uma visão muito, claro, sem generalizar, mas uma questão muito limitada, muito focado nisso ainda. Essa é a sensação que eu tenho talvez não seja [...] Que faz a mesma coisa e aí eu acho que é um preconceito meu talvez, mas que faz isso sem preparo. Não sei se é fato isso, mas esse é o olhar que [...] é um olhar talvez preconceituoso que eu tenho, mas é isso que eu sinto, eu sinto esses dias uma aluna minha veio e perguntou: “Professor, me indica algum profissional que trabalha, algum Psicólogo que trabalha com, para eu pegar supervisão de Psicopedagogia”. Essa aluna que faz Psicologia, mas que é psicopedagoga, aí eu até na hora “olha, não me ocorre ninguém assim pra te dar supervisão [...]”, e aí eu até sugeri o nome de uma professora que eu imaginei que soubesse. Aí essa semana ela me procurou e falou: “Professor, eu já, eu já”, eu estava dando aula, agora me lembrei, eu estava dando aula e essa aluna falou assim, eu estava dando aula sobre introdução à teoria Junguiana porque eu trabalho com a Psicologia geral e trabalho a introdução de todas elas, então eu estava trabalhando a introdução à Jung e aí não me lembro o que eu estava falando e aí ela falou “ah, lembra que eu te pedi uma indicação de um profissional”, ela falou “eu fui, fui numa que tem, que trabalha com uma visão Junguiana”.

**Pesquisadora:** Ah, eu conheço uma Junguiana que dá supervisão, talvez seja a mesma.

**Participante VII:** Talvez, aí eu falei “legal, interessante”. É nossa ex-aluna essa moça que ela falou. E aí quando ela me falou, ah a [cita nome da profissional] foi nossa aluna [...]. Mas eu acho que de maneira geral a coisa está muito estreitinha, a visão deles está muito ainda, eu acho que alguns psicopedagogos se pegassem o meu plano de ensino<sup>10</sup> iam achar lindo, maravilhoso, sabe? Eu acho que a visão ainda está um pouco estreita pro que eu entendo bom para o processo profissional (Participante VII - Privada III).

Os Participantes VI e XII (Pública V e Privada II, respectivamente) declararam não serem a favor da Psicopedagogia como graduação à parte e nem como profissão autônoma. O Participante VI (Pública V), por exemplo, declara ter a mesma opinião que o “Conselho de Psicologia”, a de que a Psicopedagogia não seja uma profissão e sim uma especialização. Na verdade, observamos que o órgão que tomou a frente do reconhecimento e reconhecimento da profissão de Psicopedagogo foi a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) e não algum tipo de conselho profissional relativo à outra profissão, como o Conselho Federal de Psicologia (CFP) ou os Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs). O Participante VI acredita que, se for uma profissão à parte, haverá uma superposição de profissionais, o que pode não ser um fenômeno positivo. No entanto, ao mesmo tempo, defende a existência de uma especialização para psicólogos e pedagogos, pois, na mesma linha de argumentação de alguns participantes anteriores, defende que o pedagogo não teria formação para trabalhar aspectos emocionais e o psicólogo não teria formação para trabalhar aspectos pedagógicos, como as especificidades do ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Esclarecemos que a atividade profissional do psicopedagogo tem sido exercida por profissionais que fazem uma especialização na área, com diploma superior em Psicologia, Pedagogia ou Fonoaudiologia. Muito embora não exista uma graduação em psicopedagogia, a atividade é reconhecida como profissão.

Quando inquirido se a criança deveria ser atendida por dois profissionais, uma vez

---

10 Refere-se ao plano de ensino ditado pela instituição, ao qual tece algumas críticas.

que é difícil separar os aspectos cognitivos dos emocionais, o Participante VI (Pública V) respondeu que sim, uma vez que, se o atendimento for na escola, deverá ser multiprofissional e cada um vai atender no seu aspecto. Na escola, o psicólogo daria apoio ao Professor da classe especial e sala de apoio (ou sala de reforço) para que ele compreenda melhor o processo de aprendizagem, esclarecendo o que está envolvido e afetando negativamente o processo de aprendizagem, como aspectos referentes ao Desenvolvimento cognitivo e questões emocionais. Já no consultório, o psicólogo estaria mais preparado para trabalhar questões emocionais e não questões pedagógicas, exceto talvez questões relativas a hábitos de estudo. Quando questionado a respeito de o problema da criança não ser atrelado a fatores emocionais, o Docente respondeu que, muitas vezes, a mãe traz o filho ao consultório, quando na realidade, quer um professor particular, pois não quer ter o trabalho de acompanhar o filho na lição de casa, mas quer que o psicólogo faça isso. Nesse caso, o psicólogo deve dizer que o problema não está atrelado a fatores emocionais, que a questão é pedagógica e que o filho precisa de um professor particular ou de um psicopedagogo.

**Participante VI:** Olha, a opinião do conselho é que a psicopedagogia deve ser um curso de especialização, né? Que não deve ser uma profissão com graduação, que até tem um curso de graduação, parece que no Rio Grande do Sul, né? Eu concordo com a opinião do conselho, deve ser uma especialização [...]. É, eu acho que não deve ser uma profissão à parte, porque no fim acaba havendo uma superposição de profissionais e não sei se é bom, né? Acho que até que não é bom, por que [...]. Porque tanto os educadores não têm uma formação maior em Psicologia, como os psicólogos não tem uma formação maior em pedagogia, né? Então o psicólogo tá preparado pra trabalhar, eu acho, os aspectos emocionais, fenômenos psíquicos, emocionais, não os aspectos pedagógicos, que o psicólogo não sai preparado pra trabalhar os aspectos pedagógicos, né? As especificidades do ensino de português, de matemática, ele não tá preparado. O pedagogo está melhor preparado pra esse trabalho pedagógico, não tá preparado pra trabalhar os aspectos emocionais, né? Então aí dá pra fazer uma parceria interessante, eu acho que são coisas, né? Mas se você põe o psicopedagogo que já no nome tá, né? Aí, eu acho que aí vai, eu concordo com a posição do conselho de deixar como uma especialização.

**Pesquisadora:** Uma coisa que me ocorre agora, outras pessoas pensam o mesmo que você falou, que o psicopedagogo estaria mais preparado pra lidar com os aspectos pedagógicos e o psicólogo com as questões emocionais. Isso me lembra aquela primeira pergunta sobre o preparo dos Psicólogos pra atender crianças com queixa escolar. Aí no caso a criança teria que ser atendido por duas, por dois profissionais?

**Participante VI:** Eu acho que sim, se é o psicólogo que tá atendendo no consultório, porque é isso que você tá falando, né? Se é o psicólogo na escola, então ele vai ser um trabalho multiprofissional, né? Cada um vai atender um aspecto, né? Ou o psicólogo vai dar o apoio para o professor da classe especial, da sala de apoio, da sala de reforço, com relação à aprendizagem, né? O que tá acontecendo, qual é o problema, pode até se envolver no processo de aprendizagem ali, pra entender o que é que tá obstaculizando o processo de aprendizagem desse aluno, se é uma questão, né? O que é, é um desenvolvimento cognitivo, é uma questão emocional, o que tá acontecendo, quer dizer, contribuir para o professor ter uma compreensão melhor, desse processo de aprendizagem do aluno e pra ver qual a melhor, né? Na escola. Agora, no consultório o psicólogo, ele tá preparado pra trabalhar questões emocionais, não questões pedagógicas. Questões pedagógicas talvez quanto a horário de estudo, quanto a vamos dizer assim, a hábitos.

**Pesquisadora:** E aí [...] e se essa criança, e se o problema dela não é emocional?

**Participante VI:** Se o problema não é emocional, é pedagógico, eu acho que o Pedagogo (**Pesquisadora:** pedagogo ou psicólogo?) tem que abrir o jogo com os pais da criança, se ele tá atendendo no consultório. Dizer que o problema não é emocional, que a questão é pedagógica, que precisa ser, que ele precisa de um professor particular porque a mãe muitas vezes traz o filho para o consultório, mas ela quer um professor particular. Ela quer que o psicólogo vá ver se a criança, acompanha a lição da criança, ela não quer ter esse trabalho e ela quer que o psicólogo faça isso. Não é papel do Psicólogo fazer isso, eu acho. É papel do pedagogo? Poderia ser. Poderia ser papel do psicopedagogo e poderia ser papel do professor particular [...]. Então eu acho que tem que ser, faz parte da ética profissional, você abrir o jogo, né? (Participante VI - Pública V).

Podemos observar que o Participante VI (Pública V) inicia dizendo ser contrário à Psicopedagogia como graduação à parte e como profissão autônoma, mas finaliza sua fala indicando a atuação do especialista em Psicopedagogia como membro de uma equipe multiprofissional, junto a crianças com dificuldades escolares, de modo positivo. Isso equivale a defender a especialização e atuação na área. Existe uma certa contraditoriedade no posicionamento.

Aqui cabe ressaltar um ponto importante, que é o fato dessa contraditoriedade, inconsistência ou “oscilação” nos posicionamentos do Participante VI (Pública V) também ter emergido em outras respostas (até agora nas questões III.b; VIII.c. e VI), tendo sido sempre sinalizado na apresentação e na discussão dos resultados. Foi sinalizado quando ocorreu na apresentação e discussão dos resultados de todos os participantes, embora isso tenha ocorrido em quantidade maior em relação ao Participante VI.

O Participante XII (Privada II) declarou não ver como interessante a atuação dos pedagogos, por entrarem em competição com os Psicólogos. Isso ocorreria também em outros campos, como no caso da Pedagogia Empresarial e Psicologia Organizacional. Nessa competição, quem sairia perdendo seriam os nossos objetos de estudo. É especialmente contrário à criação de graduações em Psicopedagogia. Acredita que, se o pedagogo e o psicólogo pesquisassem mais seus próprios objetos, não existiria a necessidade de se criar uma nova profissão.

Olha, eu acho, eu acho não, eu vejo interessante a atuação dos pedagogos só que, eu não estou com muita informação, mas eu vejo que acaba pegando um pouquinho dos campos, eles acabam vamos dizer assim, o psicólogo e o pedagogo vão trabalhando em conjunto, mas como se acabasse sendo um pouquinho de [...] competição entre eles. Peraí, se eu posso, eu também posso, agora vamos ver o Psicólogo organizacional, nós estamos com o Pedagogo empresarial, acaba muito essa questão da, essa competição. E nessa competição quem vai perder são, vamos dizer, os nossos objetos de estudo, que é muita competição então [...] psicopedagogo ainda mais que tá pra ser agora uma graduação, eu não sou a favor [...], não sou a favor. Apesar de não ter toda a informação ainda, mas se alguém falasse, você é a favor ou contra o curso de psicopedagogia? Eu diria que no momento, não tenho estudos a mais, mas no momento eu seria contra [...]. Sim, é bem isso, acho que a junção do psicólogo com o pedagogo, quando há uma junção e não uma competição, já houve uma Psicopedagogia ali inserida nesse processo dos dois [...]. Eu não vejo essa necessidade, o que eu vejo a necessidade é de uma maior pesquisa e mais ciência dentro da questão da Educação, tanto do pedagogo como do psicólogo que estejam inseridos, mas não a criação de um novo profissional (Participante XII - Privada II).

### 3.2.2 Agrupamento por posição intermediária

A seguir, apresentaremos os resultados com concentração de opiniões em torno de 50% dos participantes, situando-se em posição intermediária quanto à homogeneidade ou à dispersão excessiva na argumentação, quais sejam, as questões I e III.c.

**Quadro 5** - Itens com grau intermediário de homogeneidade/concordância na argumentação

Posição	Item	Grau de homogeneidade/ concordância	Participantes
4ª	I. Visão do professor sobre o curso de Psicologia em sua instituição	50%	I, II, III, V, VIII, IX
4ª	III. c) Opinião acerca do privilégio do ensino de teorias de Psicologia do Desenvolvimento e, em menor medida, Psicologia da Aprendizagem, bem como, possível derivação de uma teoria de Psicologia do Ensino advinda das anteriores.	50%	IV, V, VII, VIII, IX, XI

Fonte: A autora.

#### 3.2.2.1 Visão do professor sobre o curso de Psicologia em sua instituição (I)

A questão I solicitava aos Sujeitos que oferecessem sua opinião a respeito do curso de Psicologia na instituição em que trabalhavam naquele momento. A resposta foi um tanto vaga. O curso é considerado importante, mas não há argumentação consistente para justificar a posição, tal como no estudo de Lucion e Frota (2010), em que os participantes afirmaram considerar a disciplina importante em sua formação, porém, não oferecem argumentos para justificar a afirmação. Em outros momentos da entrevista, alguns Participantes teceram críticas à adequação do plano de ensino, em seu aspecto excessivamente desenvolvimentista e conteudista, como a necessidade de lecionar grandes quantidades de conteúdo em pouco tempo, gerando, por sua vez, impossibilidade de articulação com a realidade do aluno, além de pouco interesse por parte deles. No entanto, de modo geral, não relatam esses problemas quando inquiridos sobre o curso propriamente dito, mas sim nas respostas a outras questões.

Seis Docentes (50%) verbalizaram claramente que consideraram o curso como “muito importante” (I, II, III, V, VIII e IX), três sem justificar a posição (II, V e VII) e outros três (I, III e IX) justificando-a sob diferentes linhas de argumentação.

Dentre os três (I, III, IX) que justificaram que o curso é muito importante, encontramos o Participante I (Privada I), acreditando ser uma disciplina que permite aos acadêmicos refletirem sobre a aplicabilidade da Psicologia no processo ensino-aprendizagem; o Participante III (Pública V) considerando ter havido mudanças que melhoraram a disciplina, desde o início de sua carreira até os dias atuais, e o Participante IX (Privada II) considerando a disciplina muito importante por ser abrangente e conter muitas temáticas. Um exemplo dessa mudança seria uma maior especificidade da disciplina de Psicologia da Educação para o objeto de seu estudo, em sua opinião, o processo de Desenvolvimento e de Aprendizagem, em detrimento de um olhar mais clínico que, em sua visão, existia entre os professores que ministravam essa disciplina no início da década de 1990.

Não houve pergunta específica sobre carga horária da disciplina no roteiro semi-dirigido, mas a informação foi oferecida na resposta a essa questão. Quatro Participantes (II, III, VI e X) mencionaram considerar a carga horária da disciplina insuficiente, especialmente em

outras licenciaturas que não a Pedagogia. Um deles (Participante II – Privada II) mencionou que no ano anterior ao da realização da entrevista, a carga horária da disciplina era de uma hora aula por semana, tendo aumentado para duas no ano de 2010. Não obstante, ainda consideraria importante aumentar para três, em função da demanda provocada pelos debates gerados pelos próprios alunos e pela necessidade de aprofundamento, especialmente os de Pedagogia e de Educação Física.

O ano passado era uma aula por semana, uma aula é basicamente nada, esse ano a carga horária mudou pra duas, mas eu veria, sinceramente, eu veria necessidade de pelo menos mais umas três aulas por semana. Porque aí assim a gente consegue aprofundar melhor o assunto e seria mais interessante (Participante II – Privada II).

Outros três Participantes (III, VI e X) demonstraram insatisfação com a carga horária de algumas licenciaturas na instituição pública (51 horas), gerando a necessidade de lecionar conteúdo muito sintetizado. O Participante VI (Pública V) mencionou que, em uma disciplina de 51 horas (licenciatura em biologia), lecionou 10 horas-aulas além da carga horária prevista para poder cumprir o conteúdo que considerava minimamente necessário aos alunos.

**Participante III:** [...] Pedagogia tem uma carga maior da Psicologia, ela tem Psicologia I e a Psicologia II, né? E as outras licenciaturas só têm uma Psicologia e ainda a carga é menor do que o que se tem na Pedagogia.  
**Pesquisadora:** É verdade, é 51 horas agora, né? Baixou pra 51.  
**Participante III:** 51 e tem algum curso que é 68, então talvez isso também tem a ver com a sede de eles quererem mais, né? A Pedagogia eles veem muita coisa no decorrer da própria aula, tem a I que é uma carga horária grande, a II também, então eles não procuram você fora da sala de aula, não procuram uma bibliografia além do que é dado em sala de aula. Talvez seja por isso, né? E tem outras disciplinas que de uma certa forma trabalham também, né? A própria Prática de Ensino vê conteúdos que são voltados à Psicologia (Participante III – Pública V).

[...] ah verdade, agora que você tá falando eu me lembrei que eu dei aula um ano pra ciências biológicas e talvez seja um deles porque era assim, duas aulas por semana, um semestre ou um ano, e no final pra eu conseguir aquilo que eu acho que o mínimo que eles teriam que saber, eu fiquei dando umas 10 horas aula a mais, sabe? Acabou, todos os professores terminaram e eu continuei porque eu estava ali, acho que nem tinha conseguido chegar em Vygotsky, então Vygotsky trabalhei fora da carga horária porque a carga horária. Então eu vejo assim, quando você fala assim, levanta essa questão, que talvez nas licenciaturas a Psicologia perdeu um pouco de, do espaço. Talvez seja uma visão até que extrapola o curso essa instituição. Porque você vê que saiu a Psicologia do segundo grau e não voltou, enquanto que Sociologia voltou, então eu acho que os Psicólogos eles teriam que repensar essa questão desse espaço que eles estão perdendo [...] (Participante VI – Pública V).

**Participante X:** No plano da Biologia você trabalha tudo em 51 horas. Então também tem esse problema, né? Porque [...]

**Pesquisadora:** 51 horas é pouco.

**Participante X:** São encontros quinzenais, duas aulas por encontro, e aí você pega, por exemplo, eu estou trabalhando com eles psicanálise assim, conteúdo bem reduzido, bem sintetizado, um conteúdo em cada encontro, faz avaliação e tem que ser assim pra dar conta (Participante X – Pública V).

Mesmo no curso de Pedagogia (Participante VI – Privada III), houve redução de carga horária em comparação à que existia no passado (de quatro horas aula no 1º ano do curso e quatro no 2º, para quatro no 1º e três no 2º), o que indicaria uma necessidade de reflexão dos profissionais da área em relação a essa perda de espaço da disciplina.

[...] Mas eu vejo que, antigamente eram quatro aulas de Psicologia no primeiro ano e quatro aulas no segundo, eu acho que era melhor. Você podia fazer um trabalho melhor, em dois anos. Reduziu para três, não achei que foi bom, achei um prejuízo. Eles se queixam, eles queriam ter mais aulas de Psicologia, geralmente quando termina o segundo ano eles se queixam que vai acabar Psicologia. Mas eu acho que dentro desse espaço que a gente tem, a gente faz o melhor possível (ParticipanteVI – Pública V).

Encontramos outros dados interessantes na instituição pública na análise dessa questão. Os Participantes IV e X (Pública V), além de não serem psicólogos, eram também os únicos Professores não efetivos na referida instituição, com contrato de trabalho por tempo determinado. Além disso, ambos haviam sido alunos da instituição e cursado a disciplina anos atrás no curso de Pedagogia, tendo expressado suas opiniões acerca da disciplina na instituição do ponto de vista de alunos que foram da mesma disciplina, com praticamente a mesma ementa e conteúdo vigentes no momento da realização das entrevistas, que já vigorava desde a década de 1990. O Participante IV (Pública V), formado há mais tempo e com mais experiência no ensino da disciplina, relatou não ter visto modificação nos encaminhamentos da disciplina desde que se formou (na década de 1990) até o momento da realização da entrevista (2010), pois os planos de ensino ainda tinham o mesmo formato, incluindo a bibliografia (referindo-se aos planos de ensino do período matutino). O Participante X (Pública V) mencionou que considerou (na qualidade de aluno) a disciplina adequada nos dois anos em que a cursou, tendo sido, em sua experiência, uma abordagem mais generalista no primeiro ano do curso de Pedagogia e uma abordagem mais relacionada às relações ensino-aprendizagem no segundo. Isso denotaria, a nosso ver, uma evidente desarticulação entre a teoria e prática no primeiro ano do curso.

Quanto ao fato de serem Professores colaboradores, um dos Participantes mencionou a dificuldade gerada pela grande quantidade de ementas que são obrigados a lecionar, incluindo áreas para as quais, tecnicamente, não teriam condições. O Docente exemplifica com o caso da disciplina de Psicologia Organizacional, que estava lecionando na ocasião, sendo um pedagogo com Mestrado em Educação. “A que a gente se dedica a estudar e no caso eu como professor generalista, porque professor substituto tem uma série de disciplinas, né? Uma diferente da outra, e o objeto da gente fica perdido. Eu não tenho um objeto de estudo” (Participante IV – Pública V). Concordamos com a preocupação relatada pelo Participante IV (Pública V) e consideramos lamentável que justamente na instituição pública as condições de ensino sejam tão negligenciadas para professores colaboradores e, conseqüentemente, para os alunos, chegando a haver distorção entre área de formação e área de distribuição de disciplinas. A bem da verdade, um setor de Educação em uma universidade, pouco ou nada tem a oferecer a cursos cujo conteúdo seja de Psicologia Organizacional, de Psicologia da Saúde ou de qualquer área que não seja afeta à Educação propriamente dita, uma vez que a formação dos profissionais ali lotados é voltada à Educação e, no caso da Psicologia, à Psicologia da Educação.

[...] a experiência com a Psicologia na [fala o nome da instituição] que eu estou tendo é agora, né? E a experiência anterior que eu tenho é enquanto acadêmica que eu fiz [...] e daquele tempo pra cá eu não percebi uma transformação assim tão importante nos encaminhamentos, na documentação, e tudo o mais, na literatura também. Quando a gente observa os planos de ensino, praticamente um plano de ensino que eu tenho agora é no mesmo formato que eu tinha em [menciona o ano em que cursou a disciplina] (Participante IV - Pública V).

O privilégio a teorias foi relatado por dois Participantes (VIII e IV). O Docente VIII (Privada III) assumiu explicitamente sua preferência e prioridade a conteúdos de psicanálise: “[...] eu tenho formação em psicanálise, o que eu faço, eu acabo escolhendo ou dando prioridade

para textos que dizem de, que tem uma relação enfim, e a psicanálise vê muito como desejo de aprender, e o desejo ele envolve o problema da aprendizagem [...]” (Participante VIII – Privada III). Já o Participante IV (Pública V), apesar de não ter formação inicial em Psicologia e considerar-se generalista, também menciona que sua impressão sobre os profissionais que lidam com a Psicologia é marcada por preferências e “paixões individuais”.

Mas enquanto assim as paixões individuais, né? Dos profissionais que lidam com a Psicologia eu percebo que ele é bastante forte, a gente tem isso bem delimitado. Se você ou o seu objeto é cognitivista você vai por uma direção, se o objeto é comportamentalista você vai pra lá, se você tá lá direcionado com a Psicanálise também você vai pra outro [...] (Participante IV – Pública V).

Não houve pergunta específica sobre o nível de interesse no roteiro semi-dirigido, mas a informação foi oferecida na resposta a essa questão, justificando o interesse ou ausência de interesse dos alunos sob diferentes linhas de argumentação (a depender do curso, do turno, do incentivo à pesquisa, da articulação teoria x prática e da experiência docente), denotando ser de conhecimento dos Participantes que o modo como a disciplina é estruturada/oferecida, alia-se à realidade concreta do aluno, determinando ou influenciando o nível de interesse dos alunos. Em outras palavras, a motivação não existe *na ausência de determinações*.

Sobre a diferença no nível de interesse de alunos de diferentes turmas e cursos, cinco Participantes – 41,66% - (III, VI, VIII, XI, XII) relatam perceber diferenças, a depender do curso para o qual estejam lecionando e também do turno. Haveria menor “interesse” entre alunos do turno noturno em comparação com os de cursos diurnos. Com relação ao tipo de licenciatura, haveria ligeira dominância de interesse para alunos de Pedagogia em relação a outras licenciaturas, já alunos de Matemática e Letras estariam em um nível intermediário de interesse entre turmas de Pedagogia e turmas de Educação Física e Biologia, as últimas menos interessadas. O mesmo afirma o Participante XI (Privada IV) com relação aos alunos de Pedagogia em comparação aos de Educação Física. O participante XII (Privada II) relatou pouco interesse dos alunos de Letras. O inverso é relatado pelo participante III (Pública V), que mencionou haver muito interesse por parte dos alunos de Letras e pouco dos de Pedagogia e de Biologia, por falta de tempo para leituras em função dos alunos de Pedagogia serem trabalhadores e dos de Biologia “não darem importância” para a disciplina. O Participante VIII (Privada III) mencionou acreditar que os alunos de Pedagogia seriam menos interessados que os de Matemática. O Participante VI (Pública V) mencionou que quando ministrou Psicologia da Educação para a licenciatura em Matemática, os alunos começavam menos envolvidos, porém, iam gradativamente se envolvendo mais com a aprendizagem da disciplina.

Assim, eu percebi mudanças, por exemplo, o semestre passado eu tinha duas turmas de Educação física e era uma pela manhã e outra à noite. Eu sentia uma boa aceitação de uma turma e a outra já não gostava tanto da disciplina né, tinha aquela: “Ah professora vamos lá na quadra fazer alguma coisa, não tem como nos dar uma aula lá na quadra?”. Meio difícil, tudo bem [risos]. Eu acho que é muito uma particularidade assim do curso, só que o interessante é que, o que acontecia, a turma da noite era uma turma que trabalhava durante o dia inteiro, chegava à noite bem mais cansada, três aulas na corrida, e a turma da manhã, no mesmo esquema, mas eles já tinham um funcionamento diferente, então a turma da manhã gostava, a turma da noite não gostava. Agora na pedagogia, amam, adoram, porque é a área que, assim, eles veem a Psicologia como um curso que na verdade eles gostariam de fazer. E aí a Psicologia da Educação eles conseguem fazer muita conexão com o dia a dia deles, porque eles já têm prática na escola. Então eles gostam muito na Pedagogia, na Educação física eu acho que pela própria

forma deles funcionarem, uma forma mais hiperativa digamos, eles já tinham um pouquinho mais de dificuldade assim. (Participante XI - Privada IV).

[...] mas muitos dizem que não gostariam não, não pensaram que teria Psicologia, por exemplo, na Matemática; a Pedagogia já ama, na Pedagogia tem muitos que gostariam de ser formados em Psicologia ou que queriam fazer Fonoaudiologia, mas na Matemática em especial eles não querem. (Participante VIII – Privada III).  
**Pesquisadora:** Eu dei aula pra Matemática uns dois anos, mas há muito tempo atrás. Pedagogia eu tenho bastante experiência. Para Pedagogia é uma matéria básica e os alunos gostam né, eles se identificam, eles adoram [...].

Quanto ao interesse dos alunos pela disciplina, quatro Participantes – 33,33% – (II, IV, VI e VII) mencionaram ter alunos com bom nível de receptividade e interesse, sob diferentes linhas de argumentação. O Participante VII disse sempre ter tido alunos interessados em pesquisa, talvez pelo incentivo à pesquisa que ele próprio relata oferecer. O Participante VI (Pública V) explica o interesse dos seus alunos pela articulação que ele procura fazer entre teoria psicológica e prática pedagógica, ao ministrar os conteúdos. Já o Participante IV (Pública V) menciona que o interesse dos alunos estaria mais voltado às contribuições pessoais que o conteúdo poderia oferecer (resolução de problemas pessoais). Quatro Participantes (V, IX, X, XII) relataram haver desinteresse dos alunos pela disciplina, ou, ao menos, haveria divisão entre alunos que se interessam e alunos que não se interessam. O Participante IX (Privada II) nota “bastante desinteresse”, o que atribui ao fato de que muitos alunos, mesmo cursando licenciaturas, não teriam interesse em se dedicar ao magistério. Ressalte-se que o Participante IX (Privada II) apresentava na ocasião da entrevista menos de um ano de experiência docente (o que não ocorria com os dois outros docentes da mesma instituição).

Dois Participantes (V e X) utilizam um argumento semelhante. O Participante V (Privada II), ao argumentar que nas licenciaturas que não são Pedagogia, o foco maior do aluno seriam as disciplinas específicas do curso em questão, restando a Psicologia da Educação (e outras disciplinas educativas) o papel de disciplinas secundárias: “A gente observa que eles demonstram pouco interesse em relação à Psicologia da Educação” (Participante V – Privada II). Tal desinteresse, em seu entendimento, estaria relacionado à inadequação do plano do ensino da disciplina, que teria um enfoque excessivamente desenvolvimentista.

Eu acho que ela é importante para um curso de formação de Professores, ela tem muito a contribuir, mas o nosso plano de ensino depois você vai dar uma olhadinha e ele não está muito bem adequado. Motivo esse também que leva a um desinteresse dos alunos, eu observo sabe, porque ela é muito, uma visão de muita Psicologia do Desenvolvimento (Participante V – Privada III).

O Participante X (Pública V), de modo semelhante ao Participante V (Privada III), diz que os alunos mais aplicados teriam pouca pretensão a seguir a carreira como professores de Biologia, mas desejam seguir carreira acadêmica (cursar mestrado e doutorado) em suas próprias áreas. Já os demais seriam menos interessados a despeito de serem os que mais teriam necessidade de aprender o conteúdo, o que acarretaria em uma série de consequências ou problemas de atuação profissional mais tarde, desembocando na coordenação pedagógica, a qual teria que administrar e resolver em serviço, em um tempo futuro. Eu tenho trabalhado com os alunos da biologia, das ciências biológicas, e dá algum trabalho fazê-los entender qual é a relação que essa disciplina vai ter com a atuação profissional deles, né? Porque infelizmente entre os que se dedicam mais aos estudos, geralmente a pretensão deles é seguir fazendo mestrado, doutorado, e não atuar propriamente dito como docentes na escola. Então os alunos mais aplicados que são os que mais leem, os que mais se interessam, mais trazem questões acabam sendo aquelas pessoas

que tem a clareza de que provavelmente essa disciplina não é uma disciplina que vai ajudá-los na atuação profissional, porque profissionalmente eles estão pensando em seguir por outro caminho (Participante X – Pública V).

Já o Participante XII (Privada II) menciona que a “resistência” dos alunos seria pela dificuldade por eles atribuída a “mexer com pessoas”, o que procura solucionar aproximando a teoria da prática.

Ainda com relação à questão do interesse x desinteresse dos alunos, três Participantes (II, III, VI) relacionam ao fato dos alunos serem ou não professores e estarem ou não trabalhando com Educação. O Participante II (Privada II) menciona que a maior parte de seus alunos já atua como professor do Estado há algum tempo, o que aumentaria a motivação e a necessidade de aprender o conteúdo, além de fornecer maiores elementos de conexão entre teoria e prática. Os Participantes III e VI (Pública V), ao contrário, destacam que o fato de os alunos serem trabalhadores dificultaria o envolvimento com a disciplina pela falta de tempo para se dedicar às leituras, muito embora já estejam atuando na área.

**Participante III:** Eles têm uma necessidade assim, porque a maioria tá atuando né?

**Pesquisadora:** É professor?

**Participante III:** A maioria é professor, é professor do estado, já é professor há algum tempo então eles estão vendo na prática a situação, né? (Participante III – Pública V).

Então me parece que eles dão uma importância maior do que talvez um curso que ele não exige tanta leitura ou os alunos não são trabalhadores como, por exemplo, os alunos da Pedagogia, todos os nossos alunos da Pedagogia são trabalhadores. Então eles não se dedicam muito às vezes por falta de interesse e às vezes porque não tem tempo mesmo para as leituras (Participante III – Pública V).

Olha, eu não posso falar pra você sobre as licenciaturas, porque eu estou só no curso de pedagogia atualmente, né? Eu dou aula de manhã e eles têm um perfil um pouco diferenciado dos alunos da noite, por um lado os alunos da noite têm menos tempo, mas muitos já estão atuando na área, né? (Participante VI – Pública V).

Um fato curioso foi o relato do Participante XII (Privada II) sobre o modo como apresentou o Behaviorismo para seus alunos no ano em que forneceu a entrevista, um relato que nos pareceu possivelmente gerador de reações desagradáveis ao conteúdo.

Nesse primeiro semestre eu abordei com eles a teoria comportamental, a Psicanálise, aí foi voltado à questão assim: Então o que é o Behaviorismo? Daí eu passei aquele filme “Enjaulados”, que é um professor, que ele pega os piores alunos de uma determinada sala, bota dentro de uma jaula mesmo onde esses alunos, é um filme tremendo, seria bom você assistir, é gostoso, que ele mostra bem a comportamental ali, e quando esses alunos acordam eles estão nus, totalmente nus, sem nada, aí eles ficam uma semana isolados, aí depois de uma semana aparece o professor. Quando aparece ele vê que eles estão machucados pelo sol, só que ele começa a usar o estímulo e resposta, só vai ganhar reforço positivo se fizer a coisa correta. Se eles não fazem correto ele dá um choque. Ele até comenta num momento do filme, ele faz um comentário assim: Bendito Pavlov. Tá usando então a, mas é bem interessante [risos], porque ele vai mudando os comportamentos dos alunos então assim conta, então os alunos viram no filme realmente essa questão de se trabalhar o comportamento quando o foco é o comportamento, mas aí até que ponto também

esse comportamento vai mudar só com esses tipos de estímulos então eu gosto muito de fazê-los refletir sobre isso, enquanto eu estava trabalhando a comportamental com eles foi este olhar de estímulo-resposta, aí quando eu voltei com eles com Freud, aí eu fui falando, não, há uma diferença, mas e como fica esse indivíduo, e depois, né? Determinados estímulos que vocês vão fazendo, como vai ficar lá no terceiro ano dessa criança, no quarto ano? Lá eles conseguem assimilar um pouquinho, né? (Participante XII - Privada II).

Os Participantes V e IX (Privadas III e II, respectivamente) relacionaram interesse dos alunos e plano de ensino. É interessante sinalizar que os Professores da instituição pública, que oferece maior flexibilidade ao profissional na atualização do plano de ensino (isso em relação às instituições privadas), efetuaram críticas menos severas ao plano da instituição, “cristalizado” apenas na ementa. Ressaltamos, no entanto, que, na ocasião das entrevistas, apesar da possibilidade de atualização, os planos de ensino mais utilizados (pela própria IES e pelos Professores colaboradores ou contratados temporários) na referida instituição eram os mais antigos, elaborados por uma professora igualmente antiga na instituição, caracterizados por conterem pouca atualização em todos os sentidos (vide relatos sobre plano de ensino dos Participantes IV e X). Conforme já mencionado, o Docente V (Privada III) relaciona o plano de ensino ao interesse ou desinteresse dos alunos, apresentando uma visão crítica quanto ao plano de ensino de sua instituição, considerado não adequado, por ser supostamente desenvolvimentista em excesso. Ele acredita que o plano deixa de privilegiar questões que consideraria mais necessárias, tais como a relação professor x aluno, a desmotivação para aprender e as dificuldades de Aprendizagem. Nas palavras do Participante V: “E o plano, ele não aborda essas questões, ele aborda mais uma visão assim passando uma visão geral sobre a Psicologia da Educação atrelada ao Desenvolvimento humano, não uma questão prática da Psicologia da Educação” (Participante V – Privada III). O Participante IX (Privada II) também faz menção ao plano de ensino, porém, considerando-o bastante atualizado e contendo até autores que não conhecia anteriormente.

Pelo plano que me foi passado eu acho que abrange vários aspectos da Psicologia da Educação. Você vai ver lá, Piaget, Vygotsky, o básico, aí relação professor-aluno, motivação, *bullying*, inteligências múltiplas, bem abrangente nessas temáticas mais contemporâneas, inteligências múltiplas existe há muito tempo, mas dentro dos currículos, né? Eu acho que tá bem atualizado. Tem um autor [*soletra Wallon e pergunta se é assim que se pronuncia. Pesquisadora fala: Wallon*]. Eu nem conheço, não vi na faculdade, vou ter que estudar um monte [*Pesquisadora fala um pouco de Wallon*] (Participante IX – Privada III).

### 3.2.2.2 Opinião acerca do privilégio do ensino de teorias de Psicologia do Desenvolvimento e, em menor medida, Psicologia da Aprendizagem, bem como, possível derivação de uma teoria de Psicologia do Ensino advinda das anteriores (III. c)

No que concerne ao privilégio do ensino de teorias de desenvolvimento (Questão III.c.), metade dos Participantes (IV, V, VII, VIII IX, XI) concordou com a afirmação completa ou em partes, de que haveria privilégio ao ensino de teorias de Psicologia do Desenvolvimento e, em menor grau, de Psicologia da Aprendizagem, sem derivação de uma teoria de Psicologia do Ensino; porém, acredita que esse privilégio prejudique a disciplina, tornando-a menos abrangente e menos adequada às necessidades formativas dos futuros professores. Há concordância no privilégio ao foco desenvolvimentista da disciplina, pouca menção à Psicologia da Aprendizagem e ausência de alusão a uma Psicologia do Ensino.

O foco em Psicologia do Desenvolvimento é unânime. Os Participantes V e IV (Privada

III e Pública V) se referem à Psicologia da Aprendizagem como conteúdo lecionado em menor quantidade. Outros dois (ambos da Privada III) se referem à Psicologia do Ensino, um deles dizendo que há menor privilégio (Participante V – Privada III) e outro dizendo que há ausência de tal conteúdo (Participante VIII – Privada III).

O Participante V (Privada III) concorda existir um privilégio de teorias do Desenvolvimento e uma menor preocupação com Psicologia da Aprendizagem e do Ensino. Ou seja, há Psicologia do Desenvolvimento e, em menor quantidade, Psicologia da Aprendizagem e do Ensino.

Eu acho que hoje o foco tá realmente nisso, pelo menos no nosso plano dessa visão mais ali do participante desenvolvimentista, que uma teoria que possa articular a própria experiência do professor. Quem é esse cara que tá dando aula? É vocação? É o que? (Participante V - Privada III).

O Participante IX (Privada II) concorda existir privilégio de teorias do Desenvolvimento e Aprendizagem no ensino de Psicologia da Educação, não mencionando a Psicologia do Ensino. Ou seja, há Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, e não há menção à Psicologia do Ensino. “[...] Então acaba ficando um pouco separado a questão do ensino mesmo, a teoria da Aprendizagem, a teoria do desenvolvimento. **Pesquisadora:** você concorda com esse privilégio de teorias do desenvolvimento dificultando a visualização? **Participante:** Dificulta.” (Participante IX – Privada II).

O Participante VII (Privada III) acredita que o foco da disciplina é desenvolvimentista. Não fala em Psicologia da Aprendizagem e do Ensino propriamente ditas, mas diz haver pouco espaço para falar do próprio professor, do contexto histórico em que está inserido, de como ele vivencia a prática pedagógica e de que ele pode aprender quando ensina. Em outras palavras, há Psicologia do Desenvolvimento, não mencionando Psicologia da Aprendizagem e nem Psicologia do Ensino.

O Participante VIII (Privada III) menciona que o plano dá ênfase ao Desenvolvimento, em especial à adolescência (leciona no curso de Matemática), mas falta Psicologia do Ensino. Acredita que a atualização da bibliografia pode suprir essa lacuna. Em outras palavras, há Psicologia do Desenvolvimento e falta Psicologia do Ensino, não mencionando Psicologia da Aprendizagem.

Acredito que sim, né? Acredito que sim, esse plano em especial porque ele tem o segundo semestre, ele trata da adolescência no plano, porque esses Professores vão dar matemática pro segundo grau, 8ª série, 7ª, 6ª, 5ª série já tem adolescente, já tem pré-adolescente, né? Então boa parte do plano vai estar trabalhando, vai discutir a Psicologia do adolescente, agora falta a Psicologia do Ensino, acredito que falta. Esta obra aqui é interessante por causa disso, então assim só que como tá, como o plano de ensino é abrangente, ele pode, nós podemos aqui mudar a bibliografia e atualizá-la, a (*diz nome da instituição*) tem essa prática, né? Nos autoriza, no início do ano, a mudar, ir pra uma bibliografia mais atualizada, isso é possível, então a gente faz, né? Esse livro contempla mais (Participante VIII – Privada III).

O Participante XI (Privada IV) concorda com a frase e declara que a ementa de Psicologia da Educação a ser cumprida chega a equivaler a uma ementa de Psicologia do Desenvolvimento. Cita um curso onde lecionou Psicologia da Aprendizagem, o de Fonoaudiologia, no qual a ementa contemplava esse conteúdo. Ou seja, há Psicologia do Desenvolvimento e falta Psicologia da Aprendizagem, não havendo menção à Psicologia do Ensino.

É, eu também sinto isso nas matérias que eu dou, existe isso e isso vem da ementa. A ementa nos coloca assim, Psicologia Educacional, tu vais ler, o nome da disciplina é Psicologia Educacional, a ementa é Psicologia do Desenvolvimento. Então realmente eu vejo que isso acontece. Onde eu acabei dando realmente Psicologia da Aprendizagem foi na Fono, que é um curso que na ementa pedia, porque a gente não pode sair da ementa, então isso eu já percebi também (Participante XI – Privada IV).

O Participante IV (Pública V) concorda com a existência do privilégio de conteúdo de Psicologia do Desenvolvimento e, em menor quantidade, Psicologia da Aprendizagem. Ou seja, há Psicologia do Desenvolvimento e, em menor quantidade, Psicologia da Aprendizagem, não havendo menção à Psicologia do Ensino. Relata ainda que a maior parte dos conteúdos é tratado sob forma de confronto entre autores. No caso de Psicologia do Desenvolvimento, os autores confrontados seriam Piaget e Vygotsky, e na Psicologia da Aprendizagem o confronto estaria entre as dimensões Cognitivista e Behaviorista. Concordamos que o confronto entre autores é estratégia comum de (des)ensino de Psicologia e, levando-se em consideração que a carga horária nos cursos de Pedagogia e licenciaturas é menor que em um curso de Psicologia (em outras licenciaturas ainda menor que na Pedagogia), o que acaba ocorrendo é o (des)aprendizado de uma visão ligeira e repleta de críticas estereotipadas a respeito de autores e teorias.

Eu acho que há um privilégio sim dos trabalhos de Psicologia do Desenvolvimento, uma vez que a maioria dos grupos lida só com os dois, os opositores digamos assim, o Piaget e o Vygotsky. Não chegam a uma verdadeira Psicologia Histórico-Cultural [...]. Só um dos pensadores, né? E pra trazer outros que lidam com Psicologia do Desenvolvimento não, essas duas dimensões que acabam ficando. E quando lida com a Psicologia da Aprendizagem pega as duas dimensões de novo, as cognitivistas e as comportamentalistas e fica sempre no mesmo bloco, mas em menor proporção que se traz à tona a Psicologia da Aprendizagem. Eu percebi isso na minha humilde caminhada (Participante IV - Pública V).

Conforme já dito, apenas seis Participantes que concordam com a afirmação, em parte, ou na totalidade, mencionam a Psicologia do Ensino. O Participante V (Privada III) destacou haver menor preocupação com o ensino dessa vertente e o Participante VII (Privada III) disse que não é ensinada. Um menciona faltar o ensino de Psicologia da Aprendizagem, dois não mencionam Psicologia da Aprendizagem, outros três afirmam existir ensino de Psicologia da Aprendizagem em menor quantidade em relação aos conteúdos de Psicologia do Desenvolvimento. Os seis concordam com o privilégio do conteúdo de teorias de Desenvolvimento no ensino na disciplina. Poderíamos afirmar que existe descon sideração da Psicologia da Aprendizagem nos programas e desconhecimento da Psicologia do Ensino, talvez a contribuição mais importante a ser derivada das Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem em cursos de formação de professores.

O Participante I (Privada I) acredita que o conteúdo mais importante a ser ensinado ao futuro professor é Psicologia do Desenvolvimento, não sendo possível, em sua opinião, falar em Psicologia do Ensino sem antes falar em Psicologia do Desenvolvimento. Em outras palavras, não acredita que o ensino da disciplina possa ser realizado de outra forma.

É necessário que o professor possa construir uma “ponte” entre os saberes. Não há como se falar em Psicologia do Ensino se eu não compreendo o esperado para a idade em que o aluno esteja. O que é considerado dificuldade ou distúrbio de aprendizagem em uma determinada faixa etária, não é na outra. Não podemos nos esquecer nunca da palavra “contextualização” e isso se dá em um tempo e num espaço definido. (Participante I – Privada I).

O Participante II (Privada II) acredita que o ensino da disciplina deixa a desejar em vários aspectos, podendo ser bem mais abrangente e completo, enfatizando principalmente o que considera ser uma conjunção de carga horária reduzida, plano de ensino e conteúdo em geral inadequados. Mencionou até mesmo os percalços que ocorrem quando as duas horas semanais da disciplina coincidem com feriados ou eventos.

O Participante X (Pública V) afirmou não ver ênfase em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, mas também não encontra Psicologia do Ensino nos planos de ensino das disciplinas de Psicologia da Educação.

É, com relação à Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem eu diria que acontece até uma; eu não diria, eu acho que até nos planos de ensino essa ênfase não acontece. No plano de ensino. Mas com relação à Psicologia do Ensino realmente não tem. (Participante X – Pública V).

O Participante III (Pública V) forneceu uma resposta ambígua e contraditória a essa questão. Inicialmente, afirmou que as disciplinas são adequadas ao que cada curso delas espera e que não haveria privilégio de conteúdo de Psicologia do Desenvolvimento nas disciplinas de Psicologia da Educação. Logo em seguida, porém, disse que todas as disciplinas da área dão ênfase ao processo Aprendizagem-Desenvolvimento porque isso está embutido na ênfase dada pelos autores.

**Participante III:** [...] Mas eu acho que o nome da disciplina tem que ver o que o curso quer da disciplina, o que ele pretende, porque que aquela disciplina tá na grade curricular. Aí vai ser Psicologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem, do ensino, do desenvolvimento, né? Porque a gente sabe que tem objetos específicos de estudo, né? Por exemplo, né? Na pedagogia a gente tem Psicologia da Educação I e II, na Letras Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, né? Mesmo as duas sendo voltadas ao contexto escolar o referencial nem sempre é o mesmo, o objeto de estudo não é o mesmo, o objeto específico de uma disciplina com a outra, então eu acho que assim, depende muito do que está se esperando, o que tá no PPP do curso, né? Pra daí você atender ela a contento ou não.

**Pesquisadora:** Então você não acha que haveria um privilégio de conteúdos de Psicologia do Desenvolvimento nas disciplinas de Psicologia da Educação.

**Participante III:** Eu, eu não trabalho com isso.

**Pesquisadora:** Não?

**Participante III:** Eu não privilegio [...] Não, agora se eu estou trabalhando Vygotsky, abordagem histórico-cultural ou com Piaget, aí é diferente, aí a ênfase do próprio autor, a gente lendo os clássicos, interpretando o que os autores trouxeram, a gente sabe que houve uma ênfase nesses dois aspectos. (Participante III – Pública V).

Podemos questionar a afirmação de que todos os autores tradicionalmente ensinados na disciplina enfatizam igualmente Aprendizagem e Desenvolvimento. Jean Piaget, por exemplo, foi predominantemente um teórico do Desenvolvimento intelectual, e a Aprendizagem nunca foi seu objeto de estudo, seja a promovida por processos de intervenção pedagógica ou não. Também não se pode afirmar que Lev Semenovicht Vygotsky tenha estudado Aprendizagem com afinco e, mesmo uma teoria completa de desenvolvimento não chegou a ser elaborada pelo ele, uma vez que não teve tempo para tanto (morreu jovem). A história da Psicologia tem nomes muito mais representativos das teorias da Aprendizagem do que os nomes mencionados pelos participantes que, no entanto, não fazem parte dos conteúdos programáticos das disciplinas da área. Desconhecimento das contribuições que a Psicologia pode oferecer ou desconsideração das mesmas?

Problemas conceituais na resposta à questão surgiram marcadamente em relação aos Participantes III, VI e X (ambos da Pública V). O Participante VI (Pública V) pareceu não compreender que é Psicologia do Ensino não se referindo a ela em nenhum momento (ou desconsiderar a questão explicitamente). Os três Participantes não pareceram compreender qual diferença entre Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem ou, então, talvez mais fortemente no caso do Participante VI (Pública V), consideraram-nas sinônimas. Para os Participantes III e X (Pública V), ao expor teóricos como Piaget, estar-se-ia expondo automaticamente Desenvolvimento e Aprendizagem. Conforme o Participante X (Pública V),

Porque assim, pelo menos as ementas que eu tenho contato, na Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem, a gente tem tanto Piaget como Vygotsky, porque os dois tratam tanto o desenvolvimento como o processo de Aprendizagem. Ou seja, como é que o participante aprende, como é que o participante, e aí não é só o conteúdo escolar, como é que ele aprende a se relacionar, como é que ele aprende, o participante, o ser humano tá sempre aprendendo. Então eu acho que aí, por mais que esteja lá o conteúdo “Vygotsky”, ou seja, você vai trabalhar com desenvolvimento, você vai trabalhar também com aprendizado. Agora com relação ao ensino eu acho que realmente, mais especificamente não tem muita pesquisa na área, não sei te dizer Ester aonde que tá a falha [...] (Participante X - Pública V).

O Participante VI (Pública V) refere-se à diferença entre Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, citando Piaget como um teórico do Desenvolvimento e o Behaviorismo como uma teoria da Aprendizagem. De fato, em linhas gerais, na tradição histórica da Psicologia, aquele autor e esse conjunto de teorias são assim referidos, muito embora Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento sejam duas tradições de pesquisa diferenciadas, incluindo inúmeros autores afetos a ambas; bem como o Behaviorismo apresentar também contribuições importantes à Psicologia do Desenvolvimento. No entanto, logo em seguida, referiu-se ao que considera ser uma dicotomia, a separação entre Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento e referindo-se à discussão sobre Aprendizagem e Desenvolvimento como “falsa discussão”, afirmando procurar articular Desenvolvimento e Aprendizagem. Sobre Psicologia do Ensino nada mencionou, exceto a questão escolar propriamente dita. Acredita que ensinar Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino escolar separadamente seria ensinar de modo fragmentado, mas, logo em seguida, afirma ensinar separadamente as teorias, discutindo, em cada uma delas, a contribuição que oferecem para a visão do professor, do aluno e do gestor da escola. Em outras palavras, critica a fragmentação, mas, contraditoriamente, apresenta um discurso “fragmentado” e até “confuso”, atribuindo tradições de pesquisa a teorias individuais, ao mesmo tempo em que considera tais tradições como “falsas discussões” por elegerem um objeto em particular. Em seguida, retrocede e declara apresentar teorias separadamente. O conjunto de informações oferecido pelo Participante VI nos remete ao mencionado pelo Participante IV no que se refere ao ensino por confronto entre teorias e, principalmente, autores (em detrimento do aprofundamento).

**Participante IV:** Eu penso que tem que superar essa dicotomia. Primeiro você não pensar a Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem, porque os próprios (*ininteligível*), quando você olha pra teoria, vamos supor, o próprio behaviorismo entendido como a Psicologia da Aprendizagem, mas tá entendendo que o participante quando tá aprendendo tá se desenvolvendo, né? Assim como as próprias teorias piagetianas poderiam entender, é uma teoria de desenvolvimento? Mas nesse desenvolvimento o participante está aprendendo. Então eu acho que essa é uma falsa discussão, sabe? É uma falsa discussão que você pode trabalhar, eu procuro trabalhar articulando Desenvolvimento e Aprendizagem. Desenvolvimento e Aprendizagem e você colocou um terceiro

ponto, o que era o terceiro ponto?

**Pesquisadora:** Psicologia do Ensino, articular, transformar essa Psicologia do Desenvolvimento como base para uma Psicologia da Aprendizagem e derivar uma Psicologia do Ensino.

**Participante IV:** Justamente. Eu acho que é aí que tá o ponto, tá entendendo? Quando você vai trabalhando a questão do ensino, ou a questão escolar, da escola, né? Então você pode fazer melhor essa articulação Desenvolvimento-Aprendizagem. Não tem como você trabalhar separadamente, eu acho que fica uma coisa fragmentada, né? Eu trabalho separadamente, uma teoria, depois a outra, depois a outra, só que cada uma delas eu vou discutindo como é que contribui pra uma certa visão, do professor ou uma visão do participante aluno, ou do próprio professor ou do próprio gestor da escola, né? Eu procuro articular (Participante IV – Pública V).

O Participante XII (Privada II) não respondeu a questão, especificamente. Falou sobre o fato do plano de ensino de sua disciplina ter demorado três meses e meio para chegar da matriz da universidade em que trabalhava e ter chegado muito diferente da diretriz que havia planejado até então (mudando de Wallon para Behaviorismo), que acreditava ser mais voltado aos interesses específicos da licenciatura para a qual estava lecionando (Educação Física). Novamente, surge a questão da suposta inadequação do plano de ensino e a ausência de autonomia do professor na elaboração do mesmo.

Embora autores como Almeida e Azzi (2007) e Larocca (2007) mencionem a ação profissional da Psicologia da Educação como um conjunto de ações técnicas (repertório técnico de soluções), ou mesmo a suposta dificuldade de superar perspectiva técnica proporcionada por práticas formativas, os Professores desse conjunto de Participantes não enfatizam a presença em uma Psicologia prescritiva como a do ensino.

### 3.2.3 Sem agrupamento ou com dispersividade nos resultados

#### 3.2.3.1 Visão sobre conhecimentos e temáticas contemporâneas a serem abordados pela Psicologia da Educação (IV)

No item IV houve grande variedade na menção a “conhecimentos e temáticas contemporâneas a serem abordados pela disciplina”, sendo que um participante pode ter mencionado vários itens. Optamos por dividir as menções em sete grupos, cujos sub-grupos serão apresentados na sequência: 1. Temáticas gerais relacionadas ao indivíduo e à Aprendizagem (14 menções); 2. Temáticas relativas a autores e teorias que poderiam ser introduzidos (seis menções); 3. Violência escolar e Agressividade (cinco menções); 4. Problemas de Aprendizagem (cinco menções); 5. Temáticas relativas ao Professor (quatro menções); 6. Ensino por Análises - atualidades e outras - (quatro menções); 7. Políticas públicas (duas menções).

Os resultados são apresentados pelo número de menções, mas também pelo número de Participantes que as efetuam. Para melhor visualização de todos os dados, o Quadro 6 se encontra no Apêndice II.

O grupo em que se situa o maior número de menções refere-se às temáticas gerais relacionadas ao indivíduo e que interferem na Aprendizagem, com 14 menções, feitas por metade dos Participantes, entre elas: Motivação (dois Participantes – X e VI – Pública V), também referida como “desejo de aprender”; Psicopatologias (dois Participantes - XI e IX – Privada IV e Privada II); Questões relativas à família do aluno (Participantes I e XI) como papel da família no processo Ensino-Aprendizagem (Participante I) e divórcio/baixa escolaridade dos pais etc. (Participante XI).

Outras temáticas foram referidas, indo de Indisciplina (Participante X – Pública V) à

Ansiedade (Participante IX – Privada II), passando por Resiliência (Participante IX – Privada II), Estresse (Participante IX – Privada II), Depressão (Participante IX – Privada II), Atitudes pessoais e comportamentais (Participante I – Privada I), Comportamentos de alunos difíceis (Participante II – Privada II). Questões que interferem na Aprendizagem (categoria ampla) foram mencionadas por um Participante (Participante XI – Privada IV).

Dentre as temáticas relativas a autores e teorias que poderiam ser introduzidos (seis menções por quatro Participantes) no conteúdo de Psicologia da Educação, houve menção a Ausubel e sua teoria da Aprendizagem significativa, referidos por dois Participantes (VIII e XI – Privada III e Privada II). Outros autores também foram citados, como Broffebrenner (Participante XI – Privada IV), Gardner (Participante XI – Privada IV), Brunner (Participante IV – Pública V), Wallon (Participante IV – Pública V), Teoria Humanista de Desenvolvimento de Rogers (Participante VII – Privada III).

Duas sugestões muito interessantes foram dadas por um dos participantes (Participante IV – Pública V): abandonar o ensino de Psicologia pelo confronto entre temáticas ou autores (exemplo: Piaget x Vygotsky) e utilizar mais textos clássicos. De fato, observamos que o ensino pelo confronto de teorias e, principalmente, por autores, infelizmente é comum na área de Educação no que concerne à Psicologia e certamente o que se poderia ganhar em ensino de contribuições que diferentes teorias e autores podem oferecer, a depender de seus objetos de estudo, acaba por se perder em confrontos baseados em conhecimento superficial e críticas ligeiras, preconceituosas, que não resistem a um exame aprofundado.

Dentre os que desejariam se aprofundar em termos teóricos, um dos Participantes (VIII – Privada III) mencionou o desejo de lecionar mais Psicanálise, para tratar do desejo de aprender do aluno e do desejo de ensinar do professor. Outro participante (V – Privada III) sugeriu que cada professor lecionasse apenas uma teoria de desenvolvimento, à sua escolha, dependendo de seu referencial teórico. Por um lado, essa escolha favoreceria o aprofundamento do conteúdo, por outro, não favoreceria uma formação ampla do aluno na área em questão, o que também poderíamos dizer que seria uma perda à formação do aluno.

Um dos Participantes (VI – Pública V), apesar de a pergunta se referir a conhecimentos e temáticas contemporâneas, entre outros itens, repetiu o que já fazia parte do conjunto de temáticas do seu plano de ensino: Teorias de Desenvolvimento, Desenvolvimento Emocional (Psicossexual), Teorias da Aprendizagem (uma menção, 8,33%). Em suma, repetiu os conteúdos de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem já existentes (embora tenha mencionado alguns outros que podem ser encaixados em categorias de conhecimentos e temáticas contemporâneas, quais sejam: desejo de aprender, Necessidades Educativas Especiais (NEEs), dificuldades de Aprendizagem, fracasso escolar). O Participante III (Pública V) não respondeu especificamente à questão, apenas disse que depende da disciplina, do curso e do referencial do professor.

A temática Violência escolar e Agressividade (incluindo *Bullying*) teve cinco menções por cinco Participantes (41,66%). Os participantes II, V e IX (Privada II, Privada III e Privada II) mencionaram o *Bullying* como temática a ser abordada em um curso de Psicologia da Educação. Os participantes I e VIII (Privada I e Privada III) não mencionaram especificamente *Bullying*, mas Violência na escola e Agressividade (do professor e do aluno). Não houve temáticas abordadas em grande número, sendo de duas a três menções o máximo alcançado por um tema, seguindo-se *Bullying* (três menções), Violência na escola e Agressividade (duas menções) que, apesar de não serem sinônimos, são temas relacionados. Sendo assim, o tema mais citado foi eleito por menos da metade dos participantes (cinco menções por cinco participantes diferentes ou 41,66%).

Houve cinco menções a Problemas de Aprendizagem, incluindo NEEs e Fracasso Escolar, como sinônimos ou não, porém, por apenas dois Participantes diferentes (VI e XII –

Pública V e Privada II), ou 16,66%. Dois Docentes mencionaram Problemas de Aprendizagem (um deles com a denominação “dificuldades” de Aprendizagem), e os mesmos Participantes se referiram a NEEs. O Professor VI (Pública V) fez menção ao Fracasso Escolar, mas não deixou claro se estava se referindo a outra temática ou a um sinônimo de Problemas/Dificuldades de Aprendizagem. Agrupamos os diferentes termos mencionados pela similaridade.

Nas temáticas relativas ao professor e à relação Professor X Aluno, incluindo Desvalorização Profissional; Visão do professor sobre si mesmo e seus projetos em relação ao ensino, obtiveram quatro menções, por dois Participantes (V e VII – Privada III - 16,66%). Dentre as temáticas relativas ao professor, a relação Professor X Aluno foi tema referido por dois Participantes (V e VII – Privada III). Ainda em relação ao professor, foram mencionadas a Desvalorização Profissional do Professor (Participante V - Privada III) e a Visão do professor sobre si mesmo e seus projetos em relação ao ensino (Participante VII - Privada III).

Quatro menções por diferentes Participantes (33, 33%) foram realizadas ao Ensino por Análises, seja a análise de atualidades (Participantes XII e VII – Privada II e Privada III), a análise de questões práticas vivenciadas pelos professores (Participante V – Privada III) ou o ponto polêmico, do ponto de vista ético, da análise de questões delicadas (pessoais ou grupais, relativas aos alunos) surgidas em sala de aula para ilustrar conteúdos, conforme Participante VI,

**Participante VI:** E quando surgem questões, dificuldades de relacionamento, eu também procuro discutir com eles, tá? Por exemplo, [...] eu estava dando aula uma aluna que era a líder da turma, não queria mais ser a líder da turma porque ela achava que estavam falando dela pelas costas e ela achava que estava trabalhando muito e o grupo não estava valorizando. Então, em vez de passar por cima disso eu parei a aula e discuti isso com eles, mas não discuti no, no Blá, Blá, Blá. Eu peguei uma questão teórica, peguei a análise transacional que é uma teoria também que eles compreendem, expliquei essas relações óh, alguém que se faz de vítima, alguém que é o salvador, alguém que tá ali perseguindo, essa questão dos ruídos, dos boatos, que [...] sabe? Procurei mostrar, vamos dizer, procurei dar ferramentas pra eles olharem com outro olhar pra aquilo que estava acontecendo. Inclusive pra ela eu falei sobre essa questão do Ideal do Ego, peguei Freud e Psicanálise, Ideal do Ego, como é difícil do participante ver falhas nele próprio, que às vezes alguma, porque estavam falando, porque ela chegou atrasada um dia, e a chave da sala estava do ela, e ela então ficou muito braba porque criticaram isso nela. De fato, ela chegou atrasada, então a moça que falou isso pra ela nem falou no sentido de crítica, falou pra sugerir pra deixar a chave com outra pessoa. Mas ela já se sentiu criticada e ofendida, o fato em si tinha sido esse, nós estávamos vendo essa questão, realidade psíquica, realidade geográfica, né? No próprio texto, e aí já aproveitei pra mostrar olha, o fato foi esse, qual a leitura que ela fez, porque que ela fez essa leitura, porque é difícil, entendeu?

**Pesquisadora:** E ela gostou disso?

**Participante VI:** Ela saiu, ela não gostou, eu achei que ela não gostou [...]. É, ela não gostou, daí inclusive falei isso pra ela, você não está gostando porque é difícil pra gente olhar pra gente. Aí dei um exemplo de alguma coisa que tinha acontecido comigo, que eu não tinha, que estava acontecendo ali e eu não via, e estava acontecendo ali, né? [...]. E talvez você olhando a batata frita que é uma coisa que você vê todo dia então, como eu vi que ela estava se melindrando um pouco, né? Estava entendendo que era pra ela (OBS.: E de fato era dirigido à aluna) embora eu falei: Olha, nós estamos falando de psicanálise, conceito de ideal de ego, uma coisa que nós vamos ver, não é com uma pessoa, acontece com todos nós e comigo aconteceu isso e eu olhava e não via por quê? Porque a gente não aceita que algumas coisas que não cabem naquele ideal do ego que você imagina pra você. Então você olha e não vê. Eu demorei pra ver, acho que um minuto, reconhecer uma batata frita, né? E depois no fim da aula eu também chamei ela porque achei que, chamei pra

conversar, é. Pra dizer olha, aproveitei a situação porque eu acho importante a gente trabalhar justamente essas situações que vão acontecendo no cotidiano, mas quero que você entenda que, não eu falei eu acho que você tá ótima como líder, eu acho que você contribui pra classe, você é esforçada, dedicada, isso foi uma coisa pequena pra você abandonar, eu acho que você deveria ficar pelo menos até o final do semestre, não sair nesse momento por causa desse fato, mas superar isso, usar isso como um desafio pra você estabelecer, mostrar pra turma que você não ficou melindrada com isso e você, pra você própria crescer. Já que você tem essa autoexigência com você, esse perfeccionismo e tal. E daí isso foi na semana passada [...]. Assim essas articulações que eu acho que faz parte, que eu aprendi, que vale mais a pena você parar a aula e trabalhar esse “tititi” que tá ali, do que passar por cima e continuar dando a matéria como se não estivesse acontecendo nada. Então você pode usar isso didaticamente [...]. Ela chorou, ela saiu pra chorar, ela saiu pra chorar [*Secretária nos interrompe perguntando se estávamos indo; era dia de jogo do Brasil na Copa do Mundo*]. Ela saiu pra chorar outra aluna falou: Professora eu posso ir lá ficar com ela? Eu até nem queria que a outra sáisse sabe? Mas falei pode, ela saiu, depois voltaram as duas, aí ela falou pra mim, ela tá com outros problemas além desse problema da sala, e daí no final da aula eu chamei. Então eu continuei dando aula e explicando essa coisa do ideal do ego e tal, porque justamente estava começando a psicanálise, né? Então eu trabalhei ali como se tivesse dando aula não, articulando com a própria psicanálise. Mas eu tive esse cuidado de chamá-la, né? (Participante VI – Pública V).

Acreditamos que o professor possa recorrer a inúmeros exemplos para ilustrar os conteúdos sem precisar expor seus alunos (sentimentos, relacionamentos) a situações públicas constrangedoras ou humilhantes, fazendo-os se sentir desconfortáveis de qualquer forma que seja. Conversar com o aluno em privado sobre uma situação pessoal após utilizá-la em público, não nos parece suficiente para corrigir o constrangimento causado. Não podemos deixar de mencionar que consideramos a atitude inadequada do ponto de vista ético.

Em suma, além dos problemas em questões anteriores relativos à clareza, à objetividade, ao rigor conceitual, também foi relatada na resposta a essa questão, com naturalidade, pelo mesmo participante, situação questionável do ponto de vista ético (questão IV). Curiosamente, esse era o Participante que apresentava a maior qualificação e o maior tempo de experiência profissional em relação aos demais, razão pela qual tais ocorrências chamam atenção e preocupam, tanto em termos da frequência com que ocorreram quanto pela natureza.

Houveram duas citações a Políticas Públicas (Participantes IX e XI - Privada II e Privada IV - 16,66%) - voltadas às crianças e aos adolescentes (Participante IX – Privada II) – e uma a “aprovação automática” (Participante XI – Privada IV), conforme quadro 7.

**Quadro 7** - Sumarização dos resultados da questão IV

Quantidade	Resposta	Participantes
Três (25%)	<i>Bullying</i>	II, V e IX
Dois (16,66%)	Violência na escola e Agressividade	I e VIII
Dois (16,66%)	Problemas de Aprendizagem	VI e XII
Dois (16,66%)	Necessidades Educativas Especiais (NEEs)	VI e XII
Dois (16,66%)	Relação Professor x Aluno	V e VII
Dois (16,66%)	Ausubel e sua Teoria da Aprendizagem significativa	VIII e XI

Dois (16,66%)	Motivação (desejo de aprender)	X e VI
Dois (16,66%)	Análise de Atualidades (ex. de ambas: pulseirinhas do sexo)	XII e VII
Dois (16,66%)	Psicopatologias	XI e IX
Dois (16,66%)	Questões relativas à família do aluno	I e XI
Um (8,33%)	Fracasso Escolar	VI
Um (8,33%)	Desvalorização profissional do professor	V
Um (8,33%)	Visão do professor sobre si mesmo e seus projetos em relação ao ensino	VII
Um (8,33%)	Broffebrenner	XI
Um (8,33%)	Gardner	XI
Um (8,33%)	Brunner	IV
Um (8,33%)	Wallon	IV
Um (8,33%)	Teoria Humanista de Desenvolvimento de Rogers	VII
Um (8,33%)	Mais Psicanálise (desejo de aprender do aluno e de ensinar do professor – Alicia Fernandez)	VII
Um (8,33%)	Lecionar apenas uma teoria de desenvolvimento, à escolha do professor, dependendo de seu referencial teórico	V
Um (8,33%)	Abandonar o ensino de Psicologia pelo confronto entre temáticas ou autores	IV
Um (8,33%)	Utilizar mais textos clássicos	IV
Um (8,33%)	Teorias de Desenvolvimento, Desenvolvimento Emocional (Psicossexual), Teorias da Aprendizagem (repetição do que já fazia parte do conjunto de temáticas do seu programa de ensino)	VI
Um (8,33%)	Não respondeu especificamente à questão, dizendo que depende da disciplina, do curso e do referencial do professor	III
Um (8,33%)	Análise de questões práticas vivenciadas pelos Professores	V
Um (8,33%)	Análise de questões delicadas relativas aos alunos surgidas em sala de aula para ilustrar conteúdos OBS.: Questionável do ponto de vista ético	VI
Um (8,33%)	Discussão de políticas públicas voltadas às crianças e ao adolescente	IX
Um (8,33%)	Aprovação automática	XI
Um (8,33%)	Indisciplina	X
Um (8,33%)	Resiliência	IX
Um (8,33%)	Estresse	IX
Um (8,33%)	Depressão	IX
Um (8,33%)	Ansiedade	IX

Um (8,33%)	Atitudes pessoais e comportamento	I
Um (8,33%)	Comportamentos de alunos difíceis	II
Um (8,33%)	Papel da família no processo ensino-aprendizagem	I
Um (8,33%)	Divórcio, baixa escolaridade etc. (questões que interferem na Aprendizagem de modo amplo)	XI

Fonte: A autora.

A seguir, apresentamos os dados referentes às questões com maior dispersividade dos resultados ou com maior diversidade de opiniões entre os participantes, com concentração de resultados em menos de 50% dos participantes, quais sejam, as questões II, V, VII, VIII.a.

**Quadro 8** - Itens com maior dispersividade de resultados, ou menor homogeneidade/concordância na argumentação

Posição	Item	Grau de homogeneidade	Participantes
5 <sup>a</sup>	II) Opinião sobre o perfil do profissional da Educação que a disciplina de Psicologia da Educação ajuda a formar	41,66%	I, IV, V, IX, XI
6 <sup>a</sup>	V) Papel atribuído à Psicologia da Educação na formação de Professores	33,33	IX, VI, XII, X
7 <sup>a</sup>	VII) Papel atribuído à atuação do Psicólogo Educacional na contemporaneidade	25%	V, VII, VIII
7 <sup>a</sup>	VIII. a) Opinião sobre o preparo dos Psicólogos (clínicos ou não) para intervenção em problemas escolares	25%	I, IX, XI

Fonte: A autora.

### 3.2.3.2 Opinião sobre o perfil do profissional da Educação que a disciplina de Psicologia da Educação ajuda a formar (II)

No que diz respeito ao perfil de profissional da Educação que a disciplina de Psicologia da Educação ajuda a formar (questão II), 41, 66% dos Participantes mencionaram (I, IV, V, IX e XI) que a disciplina de Psicologia da Educação deve ajudar a formar profissionais aptos a “compreender” o aluno, sob diferentes linhas de argumentação. Essa é uma resposta “generalista” que, a nosso ver, não esclarece o perfil desejado.

Os Participantes I e IV (Privada I e Pública V) mencionam a compreensão da Aprendizagem do aluno. Para o Participante I (Privada I), os profissionais que atuam em escolas devem estudar Psicologia para melhor compreender “as relações que envolvem o aprender”, e o Participante IV (Pública V) menciona auxílio à Aprendizagem: “[...] entender o aluno, perceber em que medida a gente pode auxiliar na Aprendizagem” (Participante IV – Pública V). Para o Participante V (Privada III), o objetivo maior da disciplina (lecionada para o curso de História) seria a compreensão do processo de adolescência, uma vez que os alunos lecionarão para a segunda metade do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Participante IX (Privada II) menciona a compreensão do desenvolvimento dos alunos e o contexto em que se desenvolve.

Ah, eu acho que uma visão de um professor de Educação física que também pode olhar o comportamento dos seus alunos, também pode olhar o desenvolvimento dos seus alunos de uma maneira diferente, porque eu acho que se você não tiver esse conhecimento, você de repente não vai conseguir entender que aquela pessoa não é agressiva simplesmente porque ela quer ser agressiva, mas de repente tem todo um aspecto familiar, todo um aspecto de relação que envolve no caso esse comportamento (Participante IX – Privada II).

Lucion e Frota (2010), conforme já mencionado, encontraram em relatos de licenciados em Biologia (professores do público de Ensino Médio) críticas à contextualização do conteúdo da disciplina na graduação com a realidade prática, especialmente pelo privilégio da infância em detrimento ao enfoque de particularidades da adolescência. Segundo os dados da referida pesquisa, a disciplina seria ministrada para diferentes públicos de licenciandos da mesma forma que para futuros Pedagogos. Compreendemos perfeitamente o interesse pela adolescência, por outro lado, entendemos ser muito difícil ou quase impossível “pular” a infância e ir direto para a adolescência, especialmente pela importância do período infantil no entendimento da adolescência, o que seria quase uma exigência em vista da ausência de carga horária em licenciaturas como a de Biologia. A crítica tem a sua pertinência, mas revela desconhecimento de Psicologia da Educação propriamente dita, bem como as condições concretas para execução de um plano de ensino minimamente satisfatório. Essa demanda por conteúdos de Adolescência se reflete no nome de uma das disciplinas encontrada em dois cursos (História e Matemática) de uma das instituições privadas: “Psicologia da Educação: Adolescência e Aprendizagem”.

Os Participantes IV e VI (Pública V) mencionaram a necessidade de a disciplina formar profissionais aptos a entenderem dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar, seja para encaminhar, seja para compreender o fracasso escolar e suas origens sociais e escolares, rompendo com a culpabilização do aluno. O Participante IV (Pública V) baseia-se no argumento de entender o que ocorre para poder encaminhar. Já no caso do Participante VI (Pública V), ancora-se no argumento de oferecer subsídios para compreensão do fracasso escolar e suas origens sociais e escolares, rompendo com a culpabilização do aluno. Apesar das inúmeras críticas a uma atuação meramente clínica e a atribuição das dificuldades dos alunos por professores e psicólogos à questões individuais, poucos Participantes referiram-se ao papel da Psicologia da Educação, como de contribuição na formação de professores que possam entender todos os fatores envolvidos nas dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar de seus alunos, ou de si próprios. Para uma análise dessa tendência e sugestões a respeito, sugerimos a leitura de psicólogos, tais como Patto (1990), Hübner (1999), Hübner e Marinotti (2004), Capovilla (2005), Meira e Antunes (2008).

Um dos Participantes mencionou que a disciplina de Psicologia da Educação ajudaria a formar profissionais aptos a conhecer o processo de Desenvolvimento e Aprendizagem. Para o Participante VI (Pública V) os professores, ao estudarem e entenderem as diferentes teorias psicológicas que explicam o Desenvolvimento e a Aprendizagem, automaticamente passam a compreender o que acontece na escola.

Eu acho que a Psicologia contribui na formação do pedagogo. Vamos dizer, eu também vejo um pouco diferente a Psicologia na formação do pedagogo e psicologia na formação das demais licenciaturas, mas basicamente eles precisariam compreender as diferentes teorias que explicam o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem pra poder compreender aquilo que tá acontecendo dentro da escola. Também eu acho interessante essa questão do relacionamento humano, questões que envolvem o relacionamento humano, a constituição da subjetividade, como que isso interfere no trabalho pedagógico nas diferentes instâncias da escola, tanto do diretor em relação ao corpo docente como do professor e o aluno ou os próprios alunos (Participante VI – Pública V).

Os Participantes VI e X (Pública V) relatam ver diferença entre o perfil de profissional que a disciplina ajuda a formar no curso de Pedagogia e em outras licenciaturas. Apesar da diferença de perfil o Participante VI relata que tanto psicólogos quanto pedagogos e licenciados devem aprender em Psicologia da Educação as diferentes teorias que expliquem os processos de Desenvolvimento e de Aprendizagem para compreender o que acontece em uma escola. Nesse momento, questionamos seriamente a possibilidade de compreender o que acontece em uma escola, do ponto de vista exclusivo da Psicologia, conhecendo apenas processos de Desenvolvimento e Aprendizagem; ou mesmo de relacionamento humano e constituição da subjetividade. Segundo o Participante VI o estudante de Pedagogia teria a responsabilidade de, no futuro, “trabalhar” tais questões com os demais professores, bem como coordenar os espaços de construção coletiva (Projeto Político-Pedagógico - PPP, etc.), enquanto o professor de outras licenciaturas ficaria com a responsabilidade de compreender o aluno na sala de aula, além da participação na coletividade.

**Pesquisadora:** E você falou que havia uma diferença no perfil do pedagogo.  
**Participante VI:** Porque eu acho que o pedagogo ele depois fica na escola com a responsabilidade de trabalhar essas questões com os demais professores, enquanto que o professor da licenciatura ele está com a responsabilidade das suas aulas. É lógico que ele vai contribuir pro PPP da escola, ele vai ter que estar participando do coletivo lá, né? Que é uma construção coletiva, mas geralmente quem coordena esse processo de construção coletiva é o pedagogo. Então o pedagogo tem um passo mais que é o de coordenar esse processo na escola como um todo, geralmente, né? (Participante VI - Pública V).

Já o Participante XI (Privada IV) fala da compreensão da integralidade do aluno, dos seus pré-requisitos ou ausência de pré-requisitos para a Aprendizagem e possível origem das dificuldades de aprendizagem.

Olha, eu acho que é um professor um pouco mais voltado às questões é, do aluno de uma forma integral, né? Não só assim o que ele sabe, do que ele não sabe, mas daqui a pouco porque que ele não sabe, o que ele já pode fazer, o que ele não pode fazer, né? Olha começar a perceber que a dificuldade dele, o que tá originando essa dificuldade, então eu acho que um aluno, um professor começa a ver um aluno de uma forma mais integral daí também de uma forma mais crítica assim, a minha visão é essa. (Participante XI – Privada IV).

Os Participantes IV, V, VI (Pública V, Privada III e Pública V) citaram a necessidade de formar profissionais aptos a dirigir uma relação Professor X Aluno eficiente, mas apenas dois justificaram. O Participante IV (Pública V) mencionou que alguns de seus alunos têm a curiosidade de saber como proceder em relação a participantes de culturas diferentes, outros em como agir em relação a procedimentos metodológicos que afetam a relação Professor-Aluno.

**Participante IV:** [...] eles tinham a preocupação como proceder em culturas diferentes, né? Comportamentos, aceitações dessas questões assim, então era diferente do grupo de Letras que era essencialmente sala de aula.  
**Pesquisadora:** Processo ensino-aprendizagem.  
**Participante IV:** Isso, processo ensino-aprendizagem, então era bastante diferenciada essa preocupação, né? Então era, alguns grupos era metodológica, no curso de matemática tinha bastante presente isso, a relação professor-aluno, em procedimentos simples assim em relação à nota, permissividade ou não de entrar e sair da sala de aula, fazer chamada ou não fazer chamada, algumas preocupações assim bastante (**Pesquisadora:** ?). Isso, então bem presente essas questões, então em procedimentos que o

professor deve ter em relação a isso. Aquele que não fala, aquele que fala, aquele que não aprende, como proceder [...] (Participante IV - Pública V).

O Participante VI (Pública V) fala em desconhecimento atual de questões de relacionamento humano e de como isso interfere no trabalho pedagógico em diferentes instâncias da escola, incluindo a relação Professor x Aluno. Ele acredita que esse desconhecimento se dá em função de uma perda de espaço que teria ocorrido em relação à disciplina, deixando a abordagem do relacionamento humano esquecida.

Também eu acho interessante essa questão do relacionamento humano, questões que envolvem o relacionamento humano, a constituição da subjetividade, como que isso interfere no trabalho pedagógico nas diferentes instâncias da escola, tanto do diretor em relação ao corpo docente como do professor e o aluno ou os próprios alunos. Acho que há um desconhecimento talvez por conta daquela questão que nós estávamos falando que a Psicologia foi perdendo espaço, essa questão do relacionamento ela ficou totalmente de escanteio e ela tá presente, ela prejudica ou facilita e que as pessoas têm uma visão totalmente senso comum sobre essas questões (Participante VI - Pública V).

Os Participantes VI e VIII (Pública V e Privada III) mencionaram, em relação ao perfil do profissional de Educação que a disciplina de Psicologia da Educação deve ajudar a formar, profissionais que conheçam a subjetividade do aluno. O Participante VI (Pública V) ressaltou a importância de conhecer como a constituição da subjetividade afeta o relacionamento humano e como isso interfere no trabalho pedagógico em diferentes instâncias da escola, tanto na relação Professor X Aluno, quanto entre alunos e também entre o corpo docente e entre direção e corpo docente. O Participante VIII (Privada III) considera fundamental que a disciplina ajude a formar um professor que saiba que todo ato de Aprendizagem contém um aspecto emocional.

Então é este que onde o acadêmico, o futuro professor, ele entenda de subjetividade, ele saiba que há emoção, o papel da emoção, é como que o aspecto emocional aparece no aprender. Ele tem que sair daí com essa Aprendizagem, ele não pode ignorar que existe um aspecto que é o emocional (Participante VIII – Privada III).

Já o Participante X (Pública V), baseado em experiência pessoal como Professor colaborador de Psicologia da Educação para licenciatura em Biologia, e como ex-estudante de Pedagogia na mesma instituição, considera a contribuição da disciplina no curso da Pedagogia maior que nas licenciaturas, muito embora veja que a contribuição possa ser limitada mesmo para o curso de Pedagogia, exceto em casos em que os participantes fazem algum tipo de esforço individual para se aprofundar.

Se a pessoa vê outras questões em outras disciplinas, e consegue fazer amarras, associações, eu acho que de alguma forma pode contribuir, mas não creio que, eu via muito isso no meu curso, pedagogia, quando eu era aluna. Muita gente fazendo a disciplina de Psicologia e dizendo assim, eu gosto disso, eu quero fazer isso, depois as pessoas mesmo que não, eu conheço duas colegas que foram fazer Psicologia depois porque tiveram contato. E as pessoas às vezes também acabam se aprofundando na coisa da Psicopedagogia, e de estudar as relações ensino-aprendizagem, então eu acho que a contribuição no curso de pedagogia acaba sendo maior, mas nas ciências biológicas [...] (Participante X – Pública V).

Sobre ajudar a formar profissionais mais preparados para ensinar, curiosamente, apenas o Participante XII (Privada II) mencionou ser papel da disciplina (adiantando-se ao que seria

perguntado na questão V, analisada a seguir) aprender a ensinar de diferentes formas e adaptar o conhecimento teórico ao contexto do aluno. Isso segue a mesma tendência da necessidade de ensinar o professor a analisar os fatores produtores de fracasso escolar, o próprio comportamento do aluno e adequar suas estratégias pedagógicas às características do aluno em questão, o que é extremamente importante, uma vez que diz respeito ao compromisso do professor com a aprendizagem do aluno. No entanto, apenas um Participante mencionou algo tão importante. O Participante II (Privada II) destacou ser importante formar profissionais preparados para lidar com pessoas de diferentes idades, uma vez que o público com o qual os licenciandos em Educação Física trabalharão é bastante variado, indo de crianças a idosos.

Já o Participante VII (Privada III) abordou a necessidade de se formar docentes mais críticos, referindo-se especificamente a professores de História (curso para o qual leciona), ao mesmo tempo em que efetuou uma crítica ao plano de ensino da disciplina, que considera muito básico, voltado à Psicologia desenvolvimentista e com concepção de homem mais rígida. Ele acredita que o referido plano de ensino “engessa” as tentativas de desenvolver uma prática acadêmica crítica e reflexiva, articulada à questões sociais. Para interessar ao aluno de História, com concepção de homem socio-histórica, o docente ressalta que não se poderia seguir à risca o plano de ensino de Psicologia da Educação oferecido pela instituição. Mais uma vez, observamos a crítica recorrente à inadequação do plano de ensino e a ausência de autonomia do professor, o que “engessaria” ou impossibilitaria suas tentativas de efetuar a necessária aproximação entre teoria e prática para seus alunos.

Eu acho que assim, especificamente da história, é um profissional docente crítico. É um perfil de um profissional, de um acadêmico muito crítico. Então e aí vem uma crítica minha em relação ao plano de ensino. O plano de ensino nosso ele tá muito “beabá”, ele tá muito focado na Psicologia desenvolvimentista que faz com que o meu aluno sai daquilo e deu, né? Então assim é o tipo da aula, até darei dentro de uma pincelada, mas nada focando como o plano tá pedindo e tentando articular com um olhar mais crítico, mais reflexivo, dessa prática acadêmica com as questões sociais. Porque esse meu aluno de história exige isso. Então certamente se eu for seguir o plano, por melhor aula que eu dê com base naquela formatação do plano de ensino e vai ser muito desinteressante, o aluno não vai gostar, né? Então assim, é um aluno que lê, que lê coisas diferentes, que entende o participante como sócio-histórico e ele questiona muito isso na Psicologia da Educação (Participante VII - Privada III).

Apenas o Participante VI (Pública V) disse que a disciplina de Psicologia da Educação poderia ajudar a formar profissionais aptos a conhecer o processo de Desenvolvimento e de Aprendizagem. Segundo esse Participante, os professores, ao compreenderem as diferentes teorias psicológicas que explicam Desenvolvimento e Aprendizagem, automaticamente passariam a compreender o que acontece na escola: “[...] mas basicamente eles precisariam compreender as diferentes teorias que explicam o processo de Desenvolvimento e o processo de Aprendizagem para poder compreender aquilo que está acontecendo dentro da escola.” (Participante VI – Pública V). No entanto, questionamos a possibilidade apontada por esse Docente de se compreender o que ocorre na escola apenas por conhecer diferentes teorias psicológicas, seja de Desenvolvimento, seja de Aprendizagem. Essa é justamente a tendência histórica do ensino da disciplina, que já recebeu críticas ao longo de décadas, inclusive em artigos clássicos da Psicologia da Educação brasileira (GOLDBERG, 1978, entre outros), demonstrando ser insuficiente.

Dois Participantes não veem a disciplina como fundamental para a formação do perfil profissional do professor, sendo ambos provenientes da instituição pública. O Participante X (Pública V), não psicólogo, que lecionava uma disciplina de 51 horas-aula para a licenciatura, foi

enfático em dizer que a disciplina não determina o perfil desse profissional e que a contribuição da disciplina é bastante limitada. O outro Participante (III – Pública V), com formação em Psicologia, acredita que é um dos elementos dentre vários outros, e que a principal contribuição seria advinda do compromisso do próprio aluno.

O perfil? Não sei se uma disciplina de 51 horas vai determinar o perfil desse participante, sabe? Eu acho que a contribuição, ela acaba sendo bastante limitada. Se a pessoa vê outras questões em outras disciplinas, e consegue fazer amarras, associações, eu acho que de alguma forma pode contribuir, mas não creio que [...] (Participante X – Pública V).

Porque assim, eu vejo a Psicologia como uma das áreas, um dos caminhos pra contribuir na formação, né? Mas existem todas as outras disciplinas. E eu vejo muito a questão voltada ao próprio aluno mesmo. Eu discuto muito no decorrer da minha disciplina que é a questão da formação de Professores, que a gente tem percebido historicamente que qualquer um hoje pode ser professor. Ah, eu não quero mais ficar em casa ou eu não quero, enfim, eu vou fazer pedagogia e vou ser professor, né? (Participante III – Pública V).

A resposta geral dos Participantes oferecida à questão II pode ser considerada discrepante em relação ao conteúdo da literatura na área, que analisa e critica, por vezes severamente, as aproximações entre Psicologia e Educação na formação de professores. O estudo de Saisi (2003) investigou o curso de Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) ao longo de três décadas, mostrando o que talvez possa ser considerada uma tendência em muitos cursos de Psicologia da Educação no país ao longo dos anos: a excessiva crítica à Psicologia da Educação como ciência supostamente ineficaz, a difusão de teorias psicológicas de origem marxista (esse último ponto considerado pela autora como avanço) e o constante e saudável debate acerca dos problemas educacionais brasileiros. Inúmeros autores (ALMEIDA; AZZI, 2007; LAROCCA, 2007; BARROS, 2007, dentre outros) mencionam a necessidade de se formar um profissional a serviço de uma Educação transformadora e não meramente adaptativa ou, ainda, capaz de refletir sobre suas práticas em ação. Tal dimensão “política” do ensino da Psicologia da Educação (em oposição a uma dimensão científica ou técnica), no sentido de contribuir para a compreensão e modificação das condições estruturais da realidade em que vivemos, não foi mencionada diretamente pelos participantes, muito embora o debate social e o envolvimento em projetos de alcance social possa estar presente no ensino cotidiano da disciplina, sem que tal ponto tenha sido suficientemente investigado neste estudo.

Já autores que analisam as limitações oferecidas, pela inadequação de carga horária (LAROCCA, 2000; BERGAMO; ROMANOWSKI, 2006) da disciplina nas licenciaturas, ou no plano de ensino, podem nos auxiliar a questionar até que ponto uma disciplina de reduzidíssima carga horária pode influenciar a formação do perfil de um profissional, seja ele qual for.

### 3.2.3.3 Papel atribuído à Psicologia da Educação na formação de professores (V)

Quatro Participantes (33,33% - IX, VI, XII, X – Privada II, Pública V, Privada II, Pública V) referiram-se ao papel da Psicologia da Educação na formação de professores (Questão V) sem um adjetivo explícito (importante, fundamental, pouco importante etc.) e todos se utilizando de diferentes argumentações.

Alguns Participantes responderam essa pergunta exatamente da mesma forma que a responderam a questão II (Qual é, em sua opinião, o perfil de profissional da Educação que a disciplina de Psicologia da Educação deve ajudar a formar?), a apresentada no item

imediatamente anterior (perfil do profissional de Educação que a disciplina deve ajudar a formar), como o Participante VI (Pública V), repetindo a menção ao papel da disciplina na formação de professores como sendo a contribuição para a compreensão do processo de desenvolvimento, do aprendizado, das NEEs e de questões de relacionamento.

O Participante X (Pública V), não psicólogo, apresentou um claro discurso de “desresponsabilização” pela aprendizagem do aluno, mencionando que a disciplina poderia auxiliar o professor a entender que fenômenos ocorridos em sala não seriam determinados por fatores ocorridos dentro da escola, o que significa que o professor teria que conviver com problemas criados em outros *loci* e sobre os quais não teria possibilidade de interferência. Esse seria o caso dos alunos “sem limites” ou “sem estrutura familiar”, na visão do Participante. A disciplina também ajudaria no sentido de tirar do professor o peso das avaliações sistemáticas como as do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Provoes, entre outras, principalmente no que se refere como sendo a “culpabilização” do professor pelos maus resultados obtidos. Não acredita que em licenciaturas o curso possa ter um papel específico, ressaltando estar se baseando em sua experiência como aluno de Pedagogia, e não como professor de licenciaturas.

Olha, eu entendo que pensando mais no curso de pedagogia do que no curso de Ciências Biológicas mesmo é, e falando talvez mais na minha experiência como aluna do que da minha experiência como professora. É saber entender que as relações que acontecem dentro da sala de aula, elas não são determinadas pela sala de aula propriamente dita. Isso significa que muitas vezes você se depara com problemas que não foram criados na sala de aula, que não nasceram na sala de aula, e que não cabe a você resolver embora você vá conviver com esse problema. Por exemplo, na condição de professora eu já me deparei com situações assim de alunos que são gênios na questão da Aprendizagem, que aprendem a coisa muito fácil, mas não tem limite nenhum, não tem, sabe? Não direciona é, você não vê essa perspectiva de que essa criança vá ter um desenvolvimento adequado, vá ter uma formação, porque você vê a coisa se perdendo, sabe? Por falta de estrutura familiar, por falta de ‘n’ outros aspectos. Eu acho que a disciplina ela te ajuda nesse sentido. E também eu acho que, eu acho mesmo, não tenho é, opinião formada sobre isso, estou pensando isso. É, tem uma cobrança muito grande em cima do professor hoje em dia com relação a “os alunos não aprendem, a culpa é sua”, sabe? E as escolas estão passando por sistemas, por avaliações sistemáticas, é ENEM, é Provão, é isso, é aquilo e aquele outro. E esses resultados, eles são tabulados por escolas, eles são tabulados por municípios, são resultados tabulados por turma. Então você sabe que a professora tal dá aula no 4º ano e os resultados dos alunos dela em português e matemática foram esses, então tem uma tendência muito grande sabe, à culpabilização do professor, porque esse processo não se efetiva. E eu entendo que a Psicologia de repente poderia estar ajudando o professor até a lidar com isso sabe, em que medida eu sou responsável por esses resultados e em que medida essa responsabilidade não me cabe. Não adianta me cobrarem porque eu não vou conseguir dar conta porque eu estou lidando com coisas que não foi a escola que criou, é o mundão aí fora, é internet, é televisão, é tudo é mais atrativo [...]. A família, a sociedade, parece que tudo hoje é mais atrativo do que a escola, né? [...]. Então eu vejo que a contribuição da Psicologia poderia, a disciplina pode ajudar nesse sentido [...]. (Participante X – Pública V).

Nesse ponto, gostaríamos de ressaltar que de fato existem fatores externos que interferem em sala de aula, mas isso não retira do professor a responsabilidade pela criação de condições de aprendizagem. O papel da disciplina, longe de ajudar o professor a entender que nada pode fazer a respeito, seria ajudá-lo a se municiar para mais e melhor interferir no processo ensino-aprendizagem, no sentido de criar condições de aprendizagem mais propícias, principalmente nos casos em que o aluno não venha de condições ideais. Mesmo porque a maior parte dos

alunos de nossas escolas, especialmente as públicas, não vem de condições ideais. Ajudar o professor a se “conformar” a isso seria ajudar a perpetuar desigualdades e injustiça social. No entanto, entendemos plenamente a sensação de impotência do professor despreparado para lidar com a problemática, que não é de simples manejo. A literatura nos alerta para os perigos do auxílio da Psicologia da Educação ou sua utilização indevida na tarefa de desresponsabilizar os professores de sua função de ensinar e do seu compromisso com a aprendizagem do aluno. Seja qual for a condição social ou biológica do aluno, é a partir dela que esforços educativos devem ser empreendidos, e métodos apropriados podem e devem ser utilizados, a depender das necessidades de cada um (FONSECA, 1984; MORAIS, 1986, 1997; PATTO, 1990, 1981, 1997; HÜBNER, 1999, 2001; MEIRA; ANTUNES, 2003; HÜBNER; MARINOTTI, 2004; ROSE, 2005; RODRIGUES, 2005; SOUZA, 2010 etc.). Existem ainda os fatores pedagógicos não relativos aos professores individualmente, responsáveis pela queda de aproveitamento de inúmeros alunos que não têm condições sociais ou internas específicas que dificultem o aprendizado, como a utilização de métodos globais no ensino da leitura, que deveriam ser substituídos por métodos mais eficazes. Isso está fartamente comprovado em literatura científica nacional e internacional, (TELES, 2004; CAPOVILLA, 2005; CAPOVILLA; CAPOVILLA; MACEDO, 2006; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007; SEABRA; DIAS, 2011).

O Participante IX (Privada II) referiu-se ao papel da Psicologia da Educação na formação de professores como o de permitir-lhe lidar com a singularidade do ser humano. Considera ser importante ter um olhar diferenciado para a singularidade de cada um, como pessoa única, com sentimentos e modo de aprender igualmente singulares. Menciona ser importante conhecer Desenvolvimento e formas de aprender, que podem diferir de pessoa para pessoa e estar preparado para adaptar recursos didáticos ou modificá-los a depender da necessidade. O Participante XII (Privada II) relatou ser papel da disciplina permitir formar profissionais capacitados para aceitação do próprio papel e capacidade de reflexão sobre a própria atuação.

Os Participantes VII, VIII, XI – 25% (Privadas III, II e IV) atribuíram à atuação do psicólogo educacional hoje o papel de atuar na formação de professores. O Participante VII (Privada III) acredita que a importância da disciplina é fundamental desde que trabalhada de forma a despertar o interesse do aluno. O Participante VIII (Privada III) considera fundamental a disciplina para que o Professor se torne mais sensível ao trato dos problemas de aprendizagem, bem como considera fundamental o aumento da carga horária da mesma. O Participante XI (Privada IV) destaca a disciplina como sendo essencial para proporcionar uma visão integral do aluno ao Professor.

Os Participantes I e V (Privada I e Privada III) atribuem um papel extremamente importante (também referido como importantíssimo) à Psicologia da Educação na formação de professores hoje. O Participante I (Privada I) mencionou que a disciplina é importantíssima para a formação do professor, sem argumentação adicional. Já o Participante V (Privada III) destacou a disciplina como sendo extremamente importante, e que o Psicólogo da Educação pode contribuir bastante para qualquer curso de licenciatura no sentido de proporcionar uma visão abrangente sobre Desenvolvimento humano. Mencionou ainda que a disciplina pode auxiliar os futuros professores na difícil tarefa de lidar com seres humanos, com relações sociais e que o psicólogo pode incentivar/motivar seus alunos a trabalhar em contexto escolar, contribuindo para o desenvolvimento de uma boa auto-estima do professor.

Os Participantes II e IV (Privada II e Pública V, respectivamente) atribuem um papel muito importante (também referido como de importância total) à Psicologia da Educação na formação de professores. Para o Docente II (Privada II), a disciplina auxilia o professor a lidar com diferentes idades e questões do dia a dia do aluno, considerando a necessidade de haver um número maior de aulas para a consecução desse objetivo. O Participante IV (Pública V) menciona que a disciplina tem importância total e os alunos sempre solicitam maior carga

horária e de leituras adicionais (apesar da dificuldade generalizada em leitura), além de existir maior procura dos alunos extraclasse, denotando a importância que dão à disciplina no subsídio ao trabalho pedagógico. Por outro lado, esse participante (não psicólogo) ressalta o perigo do “psicologismo” e da “ideologização” do aluno. Tais fatores são apontados na literatura por autores como Antunes (1988), Moreira (1997) e Maluf (1999). Ressaltamos porém que, em nossa experiência, tal função é exercida tanto por psicólogos quanto por educadores e, nas escolas, as funções “psicologizantes” ou individualizantes são justamente as esperadas e requisitadas pelos psicólogos por parte dos dirigentes escolares. Isso não reduz a necessidade de se gestar novas formas de atuação, mais condizentes com as necessidades dos alunos e com a Educação brasileira, por parte de todos.

O Participante III (Pública V) referiu-se ao papel da Psicologia da Educação na formação de professores hoje como importante, considerando que a disciplina contribuiria significativamente para a formação dos futuros professores por trabalhar com o vínculo professor-aluno e com dificuldades de aprendizagem, que seriam elementos mais práticos, não vistos em outras disciplinas. A disciplina teria a falar, ainda, sobre o papel do professor de acordo com cada uma das tendências teóricas da Psicologia, levando o aluno a refletir sobre a própria postura em sala de aula e fornecendo-lhe subsídios teóricos para lidar com o relacionamento com o aluno. Essa declaração nos remete novamente à questão do ensino por contraste entre temas e autores, comumente encontrados em cursos de Psicologia da Educação, ao qual dirigimos críticas e questionamentos, tais como: É a teoria que determina o modo de agir em sala de aula, ou ela auxilia na explicação sobre os processos nela ocorridos à luz de um ou mais referenciais específicos? A teoria psicológica é causal ou instrumental para a ação do professor? Parece-nos que cada teoria em Psicologia pode falar sobre o papel do professor, ou sobre qualquer outro fenômeno “psicológico” ocorrido em sala à luz do seu referencial, mas não tem o poder de determinar o aparecimento de fenômenos como *modus operandi* tanto de alunos quanto de professores. Poderíamos comparar a situação do professor em sala de aula à de um psicoterapeuta e seu cliente. A teoria do psicoterapeuta “provoca” os fenômenos a serem analisados em consultório ou é utilizada como instrumental técnico na análise dos processos ocorridos sob investigação? Atribuir à teoria psicológica a postura do professor em sala de aula (fenômeno multideterminado) nos parece revelar certo desconhecimento sobre os processos ocorridos dentro dela e sobre a própria natureza do fenômeno educacional.

Observa-se que três Participantes, II, VIII e IV (Privada II, Privada III e Pública V, respectivamente), em suas argumentações anteriores, também incluíram a elevação de carga horária. Para os docentes II e VIII (Privada II e Privada III), como condição para a consecução do papel da disciplina, e para o docente IV (Pública V), como solicitação dos alunos. A reduzida carga horária para o ensino da disciplina apareceu de modo recorrente, na análise de várias questões, trazida no discurso de diversos participantes.

Não houve Participantes em quantidade significativa (apenas dois) oferecendo sugestões para a superação dos desafios da área, ou mesmo para a criação de novas formas de atuação, voltadas à criação de novo *modus operandi*, substancialmente diferente dos já tão criticados e que, ao mesmo tempo, apresentem contribuições significativas à área. No entanto, alguns Participantes, de modo isolado, apresentaram sugestões pertinentes e até inovadoras.

#### 3.2.3.4 Papel atribuído à atuação do Psicólogo Educacional na contemporaneidade (VII)

Os Participantes V, VII e VIII (25 %) atribuíram à atuação do Psicólogo Educacional na contemporaneidade o papel de atuar com a formação de Professores (Questão VII). Isso não está em desacordo com a definição da Psicologia da Educação como área de atuação (ABRAPEE,

2007; ANTUNES, 2008) e nem das atribuições do Psicólogo que efetua sua pós-graduação em Psicologia da Educação, seja mestrado ou doutorado, indo atuar em terreno acadêmico. No entanto, trata-se de um número pequeno de Participantes que respondeu à questão desse modo. Um dos Participantes (VI - Pública V) declarou acreditar que a função/termo “Psicólogo Educacional” não exista mais e que, curiosamente, tenha caído em desuso em favor do termo “Psicólogo Escolar”, da década de 1980 até os dias atuais.

[...] Quando você fala psicólogo educacional nesse sentido, o psicólogo educacional, aí eu vejo da forma que você falou. Se ele, eu nem sei se hoje teria algum lugar o psicólogo educacional numa instituição, eu acho que nem tem mais, é o psicólogo escolar. Mas se tivesse o que se esperaria dele seria a mesma coisa que se espera de um psicólogo escolar, né? Hoje. Acho que a terminologia mudou, né? Que até uma certa, vamos dizer que mais ou menos até a década de 1980, assim se falava Psicologia Educacional, e depois, gradativamente essa terminologia Psicólogo escolar foi predominando. Então, para a Psicologia ou psicólogo [...]. Não tinha Psicologia Escolar no currículo, no currículo de Psicologia [...] (Participante VI – Pública V).

Não seria necessário ir a fundo em uma pesquisa histórica para saber que isso não procede, uma vez que convive a formação de Psicólogos Educacionais (que tenham graduação em Psicologia) nos programas de pós-graduação em Educação brasileiros com área de concentração em Psicologia da Educação e a de Psicólogos Escolares (em cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia com área de concentração em Psicologia Escolar) ao longo de décadas, incluindo a década de 1980. Mesmo entre os Psicólogos não pós-graduados, a substituição terminológica não é um fato. Tais afirmações do Participante VI (Pública V) já chamariam a atenção sendo provenientes de qualquer dos participantes mas, conforme já mencionado, trata-se-se paradoxalmente do Psicólogo mais experiente, aparentemente, um dos mais capacitados academicamente dentre todos os entrevistados.

Os Participantes VII (Privada III) e VIII (Privada III) ofereceram ênfase ao desenvolvimento da consciência sobre ser professor, e o Participante V (Privada III) enfatizou a formação de professores como a principal tarefa do psicólogo educacional, ao traduzir a Psicologia para um contexto educacional.

[...] É, enfim é mais essa questão de formação de professores, de estar passando esse contexto de Psicologia voltada pra um contexto educacional (Participante V - Privada III).

É, é eu acho que a reflexão crítica no aluno, fazer com que o aluno tenha uma consciência mais reflexiva das coisas, da prática, do seu projeto de ser professor, de entender, de abrir mais o leque, de refletir mais sobre essas questões, eu acho que mais no sentido de voltar pra si, e entender essa relação. Não só focar na teoria (Participante VII - Privada III). Ensinar professores, eu acho que assim, esse é o papel, questionar, levar o aluno a pensar, a pensar nos porquês da vida, nos porquês porque que ele é professor, porque que ele gera aprendizagem, porque não gera quando não gera, e lidar com o desconhecido, ele vai lidar com o desconhecido, ele é uma pessoa que não tem respostas e vai lidar com isso, porque ele não vai ter respostas, ele tem que aprender a lidar com isso, que na Educação a gente não tem respostas, a gente tem sempre uma construção com cada turma. Então ele não vai com essas respostas, porque ele não vai conseguir encaixar elas. Eu acho que é trabalhar com o aluno pra que ele pense nisto que é, que aprender é um movimento (Participante VIII - Privada III).

Os Participantes X e XI - 16,66% - (Pública V e Privada IV, respectivamente) atribuíram à atuação do Psicólogo Educacional o papel contemporâneo de ampliar a atuação educacional para além da escola. O Participante XI (Privada IV) acredita que estaríamos começando a abrir um campo de trabalho e que haveria muitas coisas a serem feitas por um psicólogo educacional, como em uma Unidade Básica de Saúde (UBS), por exemplo. Já o Participante X (Pública V), de forma mais insegura, mencionou que o psicólogo educacional poderia atuar não só em escola, mas também em empresas ou outros ambientes. “Pelo menos é o que eu entendo, não sei se eu estou correta no meu raciocínio” (Participante X - Pública V). Trata-se de uma sugestão de “vanguarda”, ou seja, possível em tese, mas pouco implementada. No Brasil, é consenso que a Psicologia da Educação está a serviço da Educação, preferencialmente formal/escolar, o que é, segundo Luna (1999), um retrocesso. O autor sugere que a Psicologia da Educação saia dos limites da escola e se movimente em direção a outros campos, como nos movimentos populares que surgiram na década de 1960 e que ampliaram sua atuação para o terreno da Educação sanitária, orientação de pais, gestantes etc.

O Participante IX (Privada II) atribuiu à atuação do psicólogo educacional na contemporaneidade o papel de trabalhar com pesquisa/produção de conhecimentos e formação de professores. O Participante IX (Privada II) considera fundamental o papel do psicólogo educacional e acredita estar em falta. Esse profissional seria o responsável não só por transmitir conhecimento científico já existente, mas também produzir novos conhecimentos. Mencionou não se considerar nem um psicólogo escolar e nem um psicólogo educacional, pois apesar de estudar bastante, não produz conhecimento novo. Esse Participante enfatiza, portanto, a função de pesquisador do psicólogo educacional, o que é, a nosso ver, uma de suas principais funções.

O Participante I (Privada I) atribuiu à atuação do psicólogo educacional na contemporaneidade o papel de ampliação da atuação do psicólogo escolar. Acredita ser imprescindível entender as famílias e as mudanças que elas vêm sofrendo atualmente, uma vez que a família seria um dos pilares do processo do aprender. Relatou um episódio em que foi chamado por um cliente a participar de uma reunião na escola dos filhos recém-adotados, que os estava rejeitando, como exemplo de atuação do psicólogo educacional. Não entendemos tal exemplificação, no entanto, como de atuação marcante do campo da Psicologia Educacional, mas talvez de atuação mediacional, ou ainda, de intersecção entre a Psicologia Clínica e a Psicologia Escolar.

O Participante XII (Privada II) atribuiu à atuação do psicólogo educacional o papel de intervir no processo ensino-aprendizagem envolvendo alunos e professores, de forma multidisciplinar. Essa é, a nosso ver, uma atuação bastante interessante, caso o psicólogo educacional se interesse por realizar projetos de intervenção nesse sentido, bem como lhe seja dada essa oportunidade, uma vez que tais funções geralmente são tidas como prerrogativas de pedagogos na estrutura organizacional das escolas. Em outras palavras, critica-se o psicologismo, no entanto, espera-se do psicólogo a mesma atuação de sempre, deslocada do trabalho da equipe e focada no campo individual.

O Participante II (Privada II) atribuiu à atuação do psicólogo educacional na contemporaneidade, o papel de atuar com os alunos no ambiente escolar: “Aquele que está mais na escola, assim, no sentido de trabalhar com o alunado, né?”. O Participante referiu-se mais a um *locus* de atuação do que a um papel propriamente dito. Observamos que esse seria o campo de atuação mais frequentemente atribuído, inclusive pela literatura especializada, ao psicólogo escolar e não ao educacional. Nada impede que o psicólogo educacional atue na escola, mas restringi-lo a tal espaço não encontra consonância com o encontrado na literatura, sobre a natureza das funções tradicionalmente atribuídas a esse profissional (ANTUNES, 1988; ABRAPEE, 2007).

O Participante III (Pública V) mencionou já ter respondido à pergunta e, em seguida,

discorreu acerca do psicólogo escolar. Não respondeu especificamente ao solicitado, mesmo quando a questão foi repetida, persistindo a dúvida sobre não ter compreendido a questão ou ter complementado a anterior. Por essa razão, incluímos a resposta na categoria de “Não Respondeu”:

**Participante III:** É, eu acho que já falei, né?

**Pesquisadora:** Já respondeu?

**Participante III:** É, eu acho que eu já falei, mas tem uma coisa que eu acho muito importante aí, quando fala do Psicólogo escolar, eu acho que não é trabalhar só com o aluno. Eu acho que tem essa relação que ele tem que fazer com escola, orientando, né? Como a escola deve proceder perante essa dificuldade que o menino lá, a criança tá apresentando. Também orientação aos Professores como trabalhar com essas dificuldades que o aluno tem, sejam elas cognitivas, intelectuais, emocionais. Então eu acho que o foco não é só o Joãozinho, mas você tem que trabalhar todo o contexto em que ele tá inserido.

**Pesquisadora:** Isso no caso do Psicólogo Educacional? A pergunta é sobre o papel do Psicólogo Educacional.

**Participante III:** [*Suspirou e não respondeu*] (Participante III – Pública V).

O Participante IV (Pública V), não psicólogo, declarou não ter opinião formada a respeito do papel do Psicólogo Educacional.

### 3.2.3.5 Opinião sobre o preparo dos Psicólogos (clínicos ou não) para intervenção em problemas escolares (VIII. a)

Sobre o preparo dos psicólogos (clínicos ou não) para intervenção em problemas escolares (Questão VIII. a), os Participantes I, IX e XI - 25% - (Privadas I, II e IV) afirmam que tais profissionais não estariam preparados para atender tal demanda, e outros três disseram que dependeria do profissional. Apenas um Participante declarou que estariam preparados.

É sabido que problemas escolares são a queixa mais comum na infância (SILVARES, 1993; SOUZA, 2007). Nas respostas a esse item, foram apontados itens como a formação voltada para aspectos emocionais da aprendizagem, deixando a descoberto outros fatores que podem influenciá-la, bem como a divisão de opiniões dos participantes a respeito dos problemas escolares de origem não emocional serem ou não serem de competência profissional do psicólogo. A nosso ver seriam, mas concordamos que a formação em Psicologia nem sempre fornece subsídios para tal atuação. A formação em Psicopedagogia, conforme pudemos ver nos resultados obtidos pela questão, também não supre tais lacunas, além de produzir problemas de identidade e atuação profissional para o Psicopedagogo.

O Participante XII (Privada II) assume o que o Participante VII (Privada III) deixa apenas subentendido, afirmando acreditar que não cabe ao psicólogo intervir em queixas escolares. Em outras palavras, defende que os psicólogos não estão preparados para intervir em queixas escolares em geral, mas que não precisam estar.

Não, nenhuma, eu vejo assim que ao clínico não vai caber a ele essa questão. Muitas vezes a queixa escolar se dá, vamos dizer, pela disgrafia da criança, pela atenção dela, pela, vamos dizer, alguma coisa saiu errada ali. Aí o clínico, ele não tem muito essa preparação não, ele vai, porque ele vai mais naquela questão da anamnese, mais naquela questão da relação, e esse processo escolar precisa de alguma coisa mais direcionada mais ali. Vamos dizer, o próprio Psicólogo escolar que vai trabalhar junto com o Psicopedagogo, se tiver ali, a questão do desenvolvimento ali. (Participante XII - Privada II, grifos nossos).

Já o Participante VIII (Privada III) declarou que os psicólogos estão preparados para atender à alta demanda infantojuvenil de intervenção em problemas escolares, porém, o fez com a ressalva de que se atenham ao foco de “tratar o campo emocional”. Para esse Participante, o psicólogo deve “tratar a subjetividade, porque ele não vai intervir na aprendizagem”. Para esse docente, o psicólogo deve lidar com a subjetividade e não com a aprendizagem. Tanto a identificação quanto a intervenção nos problemas de aprendizagem em si, na concepção desse Participante, seriam atribuição do professor e não do psicólogo.

Olha eu acho que sim desde que o psicólogo tenha o foco de tratar o campo emocional, o aspecto emocional. Tratar a subjetividade, porque ele não vai tratar da aprendizagem, o psicólogo eu penso, da minha concepção, que quem trata a aprendizagem é o professor, não o psicólogo que trata a aprendizagem. Quem faz diagnóstico de problema de aprendizagem é o professor, ele tem que diagnosticar porque ele sabe se tá aprendendo ou não, o que ele aprendeu e o que ele não aprende. E o psicólogo ele só consegue trabalhar as relações da criança com o conhecimento. Ele só trata da relação da criança com a mãe, se a mãe foi na escola e era significativo para a mãe aprender, ou ela traz da mãe que a escola é ruim e que ela teve problemas para aprender. Como o bloqueio está, o problema de aprendizagem está ligado às relações humanas, é nisso que o psicólogo tem acesso, ele não acesso à aprendizagem em si. Isso a criança faz lá no colégio, não é na sessão do psicólogo, o psicólogo trabalha com outro aspecto, este que atrapalha sim a aprendizagem, mas que é um outro do ponto de vista da questão psíquica mesmo, como que é isso, qual é o significado da aprendizagem. A história da criança, uma criança que tem dificuldade muito com a história, pode ter dificuldade com a sua história. Então, é o aspecto o psicólogo trabalha com a Psicologia e não com a Educação na clínica (Participante VIII - Privada III).

O Participante I (Privada I) justificou sua opinião dizendo que a formação na graduação é abrangente, porém, superficial; por isso, seria necessário que o profissional se aprofundasse via especialização. Relata que ele mesmo cursou especialização em Psicopedagogia e procurou instrumentos que pudessem lhe auxiliar.

Eu acho que não porque a gente vê a coisa muito superficial e aí você que se aprofunda, faz uma especialização depois, pra mim a psicopedagogia ajudou nesse sentido, a compreender o que é distúrbio, o que é dificuldade que eu não vi na formação, algumas coisas que eu fui atrás sozinha depois, mas eu vejo que a formação, até porque é muita coisa, ela não dá conta mesmo. Então a formação acaba sendo bem abrangente, assim, um pouquinho de cada coisa e a gente acaba tendo que se aprofundar sozinho [...] E assim, eu vi uma dificuldade grande em mim, eu senti na prática, eu não conhecia a parte pedagógica e aí eu fui estar procurando instrumentos que pudessem me ajudar [...] (Participante I – Privada I).

O Participante IX (Privada II) destaca a falta de preparo profissional do psicólogo para lidar com problemas escolares que não sejam causados por problemas emocionais. Apesar de acreditar que muitas dificuldades podem ser causadas por problemas emocionais, é claro em afirmar que, quando os percalços de aprendizagem têm outra origem, o Psicólogo já não tem preparo para atender de modo satisfatório, por uma deficiência de formação. A graduação em Psicologia não forneceria recursos de trabalho com problemas escolares, e o profissional interessado deveria necessariamente buscar especialização.

**Participante IX:** Olha, eu tenho duas visões a respeito disso, uma delas é que muitos problemas escolares são emocionais, só que aí, né? Como trabalhar isso na escola? Já que o que é considerado papel do Psicólogo escolar não é ir lá fazer clínica na escola, mas é isso que estava acontecendo, eu até acho

que eu estava lendo esses dias atrás um material sobre isso, que fala que o papel não é esse, mas é o que acaba acontecendo, mas acredito que isso aconteça porque a demanda vem com muito problema emocional também. **Pesquisadora:** Você falou que vê de duas maneiras, uma seria essa. **Participante IX:** Sim, e a outra eu acho que ainda falta um pouquinho [...]. Então, é isso que eu ia dizer, eu acho que falta preparo sim, sabe por quê? Porque eu acho que é muito [...]. Sim, eu acho que falta, eu acho que falta, eu acho que o problema é do aluno que está na escola, mas o problema é emocional e acaba refletindo em comportamento, em dificuldade de aprendizagem tal, tal, tal, eu acho que somos capacitados para isso. Agora, para quando o problema é aprendizagem mesmo, não temos esse preparo. Até mesmo acredito que seja por isso que a gente acaba indo para a escola fazer trabalho clínico, porque só conseguimos lidar com o que é emocional, o que não é emocional a gente não consegue lidar. Mas eu acho que isso vem um pouco dessa divisão da Psicologia e da Psicopedagogia. A gente não aprende na faculdade os métodos, a forma de trabalhar com esses problemas escolares igual à Psicopedagogia, o que se aprende na Psicopedagogia a gente não aprende isso na faculdade. A gente só vai poder ter algum contato com isso se a gente for buscar uma pós-graduação ou alguma coisa fora. Eu não sei, pra mim, isso tudo ainda é muito confuso assim sabe por que eu, a gente, como que o pedagogo ele trabalha com a psicopedagogia, mas eu ouço muito falar assim que ah, mas sempre tem algo emocional, mas daí isso o psicopedagogo não pode mexer. Então, por que a psicopedagogia não é uma atribuição só do psicólogo? Por que os pedagogos podem entrar de certa forma dentro da Psicologia e a gente não entra dentro da pedagogia? Na nossa formação a gente não vê nada disso (Participante IX - Privada II).

O Participante XI (Privada IV), apesar de já ter tido uma experiência de trabalho satisfatória em um ambulatório de neurodesenvolvimento, também vê o psicólogo em geral com muita dificuldade de trabalhar questões relacionadas à Educação. Em sua opinião, o psicólogo teria uma tendência a ver problemas escolares do aluno como sintoma de algo ocorrendo em outra esfera, o que dificultaria uma visão mais abrangente de todos os fatores relacionados ao problema e, conseqüentemente, uma intervenção mais eficaz. Ele também não vê o psicólogo preparado para lidar com problemas escolares por encará-los apenas como sintoma de algum outro processo, não tratado, ocorrendo no indivíduo ou com o indivíduo, e não um problema em si. Com isso, acaba por não efetuar uma intervenção focalizada no problema escolar, e sim uma intervenção em outros aspectos, como os familiares, esperando que a intervenção em outro aspecto tenha algum efeito sobre o desempenho escolar. Essa é a opinião assumida pelo Participante VIII (Privada III), que pensa desse modo, sem oferecer a visão crítica a esse *modus operandi*, ao contrário, encarando-o como atuação ideal.

Não, o psicólogo vê isso só como mais um sintoma. E às vezes não faz nada por isso, então vamos melhorar uma coisa sei lá, na família, pra refletir na escola. E não é feito, não é chamado o professor muitas vezes pra gente conversar, pra gente ver como está esse aluno na escola. Então, eu vejo assim que falta muito, né? Parece que a escola é um campo que não tem nada a ver com a clínica, não, eu estou trabalhando outros aspectos, se eu melhorar esses aspectos ele vai melhorar na escola, mas eu não faço o *link*, sabe? Eu vejo uma dificuldade muito grande do aluno. A gente quase acaba sendo feito porque a gente como supervisor insiste, mas o aluno (de Psicologia), ele não se dá conta disso, né? E assim é, profissionais que a gente vê lá fora também, tem essa dificuldade. Ah, como que eu vou ligar pra escola falar com o professor, ele não vai querer vir aqui perder uma hora, né? Então eu acho que tem muita dificuldade sim do psicólogo, principalmente, de trabalhar com essas questões da Educação.

Tanto que a minha experiência foi nesse ambulatório de neurodesenvolvimento como eu te disse uma vez por semana, tinha todos os encaminhamentos, aí vêm já cartinhas do professor: “Por favor, atende”. Mas aí era uma outra realidade, né? Era o professor que encaminhava e aí, dessa forma a gente tinha que dar uma devolutiva pra ele, tinha que chamá-lo pra ouvi-lo, né? E isso eu vejo que em outros locais não acontece. Eu vejo assim uma forma única naquele ambulatório de se trabalhar (Participante XI - Privada IV).

Outros três Participantes acreditam que o preparo depende do profissional, ou seja, alguns estariam preparados e outros não. Os Participantes II, III e V (Privada II, Pública V e Privada III) declararam que nem todos os Psicólogos estão aptos e, portanto, o preparo dependeria do profissional. O Participante II (Privada II) menciona que depende de o profissional ter procurado uma especialização e se aprofundado no assunto. Acredita que os psicólogos clínicos precisariam ter um aprofundamento e um preparo maior. É interessante notar que esse Participante, assim como os Participantes VIII e IX (Privadas III e II, respectivamente), também declararam que questões emocionais e/ou familiares do aluno estão sempre envolvidas em problemas escolares.

Depende o profissional, depende se ele está, eu vejo principalmente na área escolar eu vejo que precisa de uma especialização e um aprofundamento maior quando a criança apresenta problema na escola, né? É que em casa a coisa não está bem, existe uma certa desestrutura e o problema estoura sempre na escola e aí o que acontece, alguém atende, alguém orienta e alguém encaminha, aí encaminha pra esse psicólogo lá na clínica, nem todos os psicólogos estão preparados. Eu vejo assim, estão preparados, mas deveriam ter um aprofundamento ainda maior, para esse sentido aí, porque vai ter que trabalhar na verdade a questão emocional. Mas eu vejo, assim, que precisaria um preparo maior na linha escolar, assim uma coisa mais específica, apesar de que o emocional vai estar totalmente envolvido, quando tem alguma coisa na escola é porque em casa existe alguma questão que está saliente ali, mas eu vejo que, para alguns, precisaria um preparo maior (Participante II - Privada II).

O Participante III (Pública V) também mencionou que depende do profissional, indo além, afirmando que depende da formação do psicólogo, do que ele pesquisa, de quais fontes se utiliza para desenvolver suas atividades e da sua experiência profissional. Embora a pergunta não fosse pessoal, menciona que, em sua trajetória, estudou Psicopedagogia e teve uma trajetória voltada para a Psicologia da Educação.

Eu acho que tudo depende da formação desse psicólogo e aí a gente sempre parte assim, eu sempre parto do meu ponto de vista, né? Eu por ter a psicopedagogia, sempre ter me dedicado à questão, da Psicologia voltada à Educação, eu acho que se fosse um profissional com essa minha trajetória, sem problema nenhum, né? Agora, acho que depende muito da formação desse profissional, o que ele pesquisa, qual a fonte que ele vai beber, né? Pra desenvolver aí as suas atividades. Porque a formação do Psicólogo, se ele faz, eu não sei hoje como é que estão os cursos de Psicologia, mas na minha época eram as três grandes áreas. Ele sai formado para isso. Agora, eu acho que depende muito dele e qual é o viés que ele pega para trabalhar, por exemplo, se tu se depara com um profissional que ele está desde a formação dele, todo o percurso profissional dele sempre foi voltado às organizações, eu acho que ele vai encontrar algumas dificuldades no momento dessa área específica de atuação. Mas não que ele não tenha sido formado pra isso (Participante III - Pública V).

O Participante V (Privada III), cuja resposta também está situada na categoria “Depende do Psicólogo”, é claro em dizer que, apesar da formação do psicólogo em tese prepará-lo para compreender essas questões e atuar como psicólogo em qualquer ambiente, na realidade não estaria tão preparado assim. Seria necessário ao profissional buscar especialização ao término da graduação para atuar em qualquer área. Declara também que as questões pedagógicas de “fundo cognitivo” são deficitárias no curso de formação de psicólogos, em detrimento das questões pedagógicas atreladas a fatores emocionais. Para superar o *déficit* formativo de qualquer área profissional, o Docente sugere, além da especialização, a busca de um trabalho multiprofissional com psicopedagogos e neurologistas, ressaltando que o psicopedagogo e outros profissionais, em contrapartida, também não teriam o preparo necessário para lidar com questões emocionais.

**Participante V:** Subentende-se que a formação do Psicólogo dê um preparo pra ele compreender essas questões, né? Subentende-se [*Risos*] que, assim, hoje o psicólogo, a formação do psicólogo é uma formação onde ele tenha que, condições ao término do curso de, com preparo pra atuar em qualquer ambiente dentro da Psicologia. A Psicologia da Saúde, a Psicologia Organizacional, a Psicologia Escolar, então subentende-se que sim. Mas assim, a realidade na verdade não é bem essa, né? Então eu acredito que o profissional independente da área que ele escolher, ele precisa buscar uma especialização, uma formação a mais pra estar trabalhando, para ele estar compreendendo, porque a Psicologia ela tem toda a visão do Desenvolvimento humano, da própria infância, da própria juventude, então a gente consegue compreender esses fatores. Só que por um lado, como está trabalhando com questões pedagógicas, uma vez que as questões pedagógicas elas podem ser de fundo cognitivo ou de fundo emocional, para isso o Psicólogo precisa discernir entre o cognitivo e o emocional, e trabalhar bastante com esse lado. Só que a parte cognitiva eu acredito que fica bastante deficitária. Acredito que não contempla no curso de formação [...]. Mas assim a vivência, o ambiente escolar, tudo isso eu acho que você precisa fazer um curso, uma especialização, pra você poder compreender um pouquinho melhor.

**Pesquisadora:** Quando você falou que se o problema fosse de fundo cognitivo, o psicólogo não estaria tão preparado quanto ele está pra tratar de problemas emocionais, nesse caso quem está?

**Participante V:** Então [*risos*]. Pode ser feito um trabalho multiprofissional buscando auxílio psicopedagógico, auxílio neurológico.

**Pesquisadora:** Você tem especialização em Psicopedagogia, não é? Você acha que o psicopedagogo está mais preparado para lidar com isso?

**Participante V:** É que, assim, eu vejo que o pedagogo que faz a psicopedagogia ainda fica em *déficit* quando se trata de questões emocionais. Então, essa visão também, ela é importante dentro de um trabalho psicopedagógico. E o psicólogo, ele precisa dessa visão, da escola, do ambiente escolar, dos problemas de relações, dos problemas da aprendizagem, então ele precisa estar atualizado em relação a isso. Então, eu acredito assim que quando o profissional não dá conta ele precisa recorrer a um outro profissional, seja ele um neuro pra fazer uma investigação neurológica, seja ele um psicopedagogo, né? (Participante V - Privada III).

Os Participantes IV e X (ambos da Pública V) e VII (Privada III) não responderam. Os Participantes IV e X (Pública V), justamente os dois participantes não psicólogos, declararam não saber responder, por não conhecerem a formação em Psicologia e/ou por não conhecerem muitos psicólogos e não terem acompanhado casos por eles atendidos. O Participante VII (Privada III) ofereceu uma resposta com conteúdo bem coeso em si, mas não totalmente articulado à questão. Poderia ser considerada em uma categoria como: “Não estão preparados e não é necessário que estejam”, todavia, esse Docente deixa tal conteúdo subentendido, não

efetuando a assertiva explicitamente. Em outras palavras, acaba por não dizer nem que não estão preparados, nem que estão, nem que depende do profissional, e nem afirma claramente que não acredita ser necessário que estejam. Por essa razão, sua resposta foi encaixada na categoria de “não responde”.

Eu acho que a Psicologia está passando por um processo de mudança. Ainda bem [*Risos*]. E acho que está entendendo que teve um momento histórico que foi com a modernidade que precisou dar respostas e dizer que sim, que a criança tem uma patologia e nós vamos dar um resultado, uma resposta pra isso, hoje a Psicologia percebeu que ela tem um outro papel que não é só esse e que talvez seja maior e muito mais complexo. Então eu acho que de um modo geral os cursos de graduação hoje estão formando um profissional menos positivista, mais reflexivo. Isso vai contribuir pra que ele olhe esse aluno e não veja ele só como um problema, ou que o problema esteja só nesse aluno. Até porque se a gente for pensar a Educação que é o que eu penso no Brasil, né? A gente tem um, quando o professor vai e procura, por exemplo, essa clínica escola, procura esse Psicólogo, ele chega normalmente já com o seguinte discurso, olha numa turma com 30 alunos um é diferente, ó o Joãozinho é diferente. Ah é? Eu trabalho na [*cita nome da instituição onde trabalha*] e dou aula para 70 alunos e tenho 70 alunos diferentes. Então eu acho que assim, o professor quando ele procura de modo geral o Psicólogo ele já vem, ele traz na sua e é isso que eu trabalho muito com os alunos assim, o que o professor está, não me interessa o problema em si, não é que não seja importante, mas me interessa assim, o que esse professor tá dizendo quando ele diz que ele tem um aluno que é diferente? Que discurso tem por trás desse pedido de ajuda? Tem um discurso que nivela o participante e diz “olha todo mundo é igual, só o Joãozinho que é diferente” e aí o Joãozinho não se encaixa nesse nivelamento e aí ele passa a ser um problema. E aí vem então essa queixa pra clínica-escola e aí volta pra aquilo que eu insisto, o olhar do professor, o olhar do coordenador, o olhar das pessoas que estão trabalhando com Educação, ela precisa ser menos é, eles precisam rotular menos, né? Eu falo que todo mundo é igual primeiro, isso é uma mentira e quando eu falo que o Joãozinho é o único diferente eu estou querendo dizer que eu tenho que nivelar a população, né e que todos somos iguais. A Psicologia fala o contrário o tempo todo [*risos*], então eu acho que nós temos um problema sim e acho que as coisas estão mudando (Participante VII - Privada III).

O Participante VI (Pública V) declarou que não sabe falar pelos demais, mas se considera preparado para lidar com problemas escolares, por ter sido alfabetizador. Nesse caso, não poderíamos dizer que se sinta preparado por ser psicólogo e sim pela experiência profissional específica (ter sido alfabetizador). Nesse caso, questionamos se ter experiência com alfabetização supre os requisitos necessários da formação do psicólogo para intervir em problemas escolares, ou supre as lacunas da formação do Psicólogo que enfatizam aspectos emocionais? Afinal, esse Participante sente-se preparado para atuar como alfabetizador, para formar professores ou para atuar como psicólogo na intervenção em problemas escolares? Trata-se mais uma vez de uma resposta problemática, do ponto de vista da coerência e da clareza dos conceitos que a embasam.

**Participante VI:** Eu acho que eu não tenho condições de avaliar se os Psicólogos estão preparados. Mas eu concordo que a maioria das crianças que procura o serviço de Psicologia é porque apresentou problema na escola. Ou problema de disciplina ou problema de aprendizagem, né? Não sei falar pelos outros. Eu me considero preparada para trabalhar com isso, entendeu? Agora não sei se, avaliar a formação que as escolas, que os cursos de Psicologia estão dando, né? Porque é complexo, eu acho que é uma questão bem complexa, né? E [...].

**Pesquisadora:** Não tem uma opinião formada sobre isso. E quando você diz que você se sente preparada, você trabalha com crianças e adolescentes?

**Participante VI:** Olha, adolescente eu acho que é um pouco diferente a situação, né? Porque adolescente tem outros problemas, não é só questão escolar, o mais predominante, a queixa aí nesse sentido pra crianças, mas quando entra a fase de alfabetização, que está (?), nas séries iniciais, aí vai diminuindo. Conforme vai aumentando a idade eu acho que a procura vai diminuindo, a maioria é na fase de alfabetização, né? Eu me sinto preparada até por já ter tido essa experiência como alfabetizadora, né? Por estudar essas questões (Participante VI - Pública V).



## 4 CONCLUSÕES

A maioria expressiva dos Participantes havia se graduado em Psicologia, e menos da metade dos participantes tinha formação *lato sensu* numa área afim (Psicopedagogia), os demais especializaram-se em áreas bastante diferentes. Apenas cinco Participantes relataram ter formação de mestrado *stricto sensu* na área ou afins, os demais em áreas mais distanciadas. Em dos casos do doutorado, a área de formação pode ser considerada afim, na área de Psicologia Escolar, e em outro, no campo da Educação Especial. Em linhas gerais, não é possível dizer que a formação especializada dos participantes esteja em conformidade com a área da disciplina, o que indica que Psicólogos lecionam a disciplina, mas não psicólogos especializados especificamente em Psicologia da Educação, ou mesmo Escolar. O tempo de experiência em ensino na disciplina dos participantes, no geral, não é grande (até um ano e meio – 75%), embora também tenhamos encontrado participantes muito experientes (mais de 16 anos).

Os dados não foram analisados por tipo de instituição, no entanto, algumas peculiaridades relativas às instituições privadas e pública “saltam aos olhos”, como é o caso da formação. Mesmo que a expressiva maioria dos participantes tenha formação em Psicologia, os dois únicos Participantes não Psicólogos encontrados lecionando Psicologia da Educação estavam lotados na instituição pública. Os dois Doutores participantes foram encontrados, igualmente, na instituição pública. Nas instituições privadas, a maior titulação encontrada foi o mestrado. É na instituição pública que encontramos, paradoxalmente, tanto os participantes com maior qualificação, como os com a menor qualificação para o ensino de Psicologia da Educação, tanto em termos de nível, quanto de adequação da formação. Parte da explicação para isso pode ser a política de contratar professores temporários para suprir lacunas no ensino aliada a uma expressiva carga horária de ensino a eles oferecida, o que lhes obriga a lecionar praticamente qualquer disciplina que se lhes apresente. Essa realidade não difere da de professores efetivos em algumas instituições privadas.

Há um privilégio muito discreto da Psicanálise (33%) na preferência dos Participantes, não sendo possível afirmar homogeneidade na opção por referencial teórico; porém, contraditoriamente, o discurso acadêmico generalizado é de preferência por Psicologia Histórico-Cultural ou Sócio-histórica. Os dois Participantes que declararam optar por Psicologia Histórico-Cultural eram pertencentes à instituição pública de ensino. Curiosamente, dois Participantes também pertencentes à instituição pública se declararam ecléticos (um generalista, com preferência por Piaget e Vygotsky; e outro com preferência por Freud, Piaget e Vygotsky).

As respostas não foram analisadas intra-participantes, mas houve um caso na instituição pública cuja idiosincrasia foi impossível não notar, na natureza e impacto das declarações obtidas. Algumas das respostas obtidas neste caso já seriam impactantes se fossem provenientes de qualquer outro Participante mas, surpreendentemente, vieram do Participante com maior tempo de experiência e com uma das maiores titulações dentre todos os demais. É curioso que alguém com esse *background* apresente posicionamentos que variam, desde se declarar eclético em abordagem teórica, até o de utilizar publicamente questões afetas a alunos concretos como exemplo de conteúdo ministrado em sala de aula, passando por considerar o termo Psicólogo Educacional extinto em favor do termo Psicólogo Escolar, bem como se considerar preparado para atender a demandas educacionais por ter sido alfabetizador e não pela formação em Psicologia. Em pelo menos nove (III.b.; VIII.c.; VI.; VIII.d.; III.c.; V.; VII.; VIII.a.) das 13 questões respondidas (69% das questões) pelo Participante, detectamos pelo menos um tipo de inconsistência, seja contradição/substituição de afirmações, falta de clareza/oscilação no discurso (cinco questões), problemas conceituais com consequente

fragmentação e inconsistência do discurso (três), e até problemas de natureza ética (uma). Caso essa “polemicidade/fragmentação/inconsistência” no discurso se repita tal e qual em suas ações e práticas profissionais, provavelmente algumas consequências devem advir, seja em termos da (boa) convivência com outros profissionais (com características diferenciadas em rigor metodológico, conceitual e ética profissional), seja em termos da natureza e qualidade da formação profissional cujo nicho ajudou a cultivar.

Do roteiro semi-estruturado respondido e analisado, seis itens geraram conjuntos de respostas que puderam ser agrupadas, na maior parte das vezes, por semelhança, para a maior parte dos participantes (III.b, VIII.c, III, VI, VIII.b, VIII.d). Duas questões geraram metade dos agrupamentos por semelhança (I e III) e outras quatro geraram concentração de resultados semelhantes em menos de 50% das respostas (II, V, VII, VIII.a). Esse panorama nos mostra indicativo de ligeiro grau de acordo entre os participantes sobre a maior parte dos temas. Entretanto, as idiosincrasias também existem e as peculiaridades individuais igualmente foram analisadas.

Algo que chama a atenção na análise dos dados é a queixa quanto à carga horária reduzida da disciplina, que se mostrou um dos fatores atribuídos à dificuldade de articulação entre teoria e prática, bem como o acordo dos Professores formadores quanto às dificuldades de entendimento dos alunos quanto ao conteúdo. Os resultados apontam que os cursos de Pedagogia oferecem carga horária maior à disciplina que nas demais licenciaturas, algumas chegando a oferecer disciplinas com carga horária anual inferior a 60 horas. Não obstante, mesmo nos cursos de Pedagogia, o que se observa historicamente é o decréscimo na carga horária (conforme lembrado por um dos participantes da Instituição Pública V, onde a carga horária de Psicologia da Educação já foi maior em um passado recente). Além dos problemas afetos à impossibilidade de articulação teórico-prática eficiente com carga horária reduzida, temos ainda, no ensino da disciplina, o problema agravado pelo que Luna denomina como “caráter sumário, simplista e pasteurizante” (LUNA, 1999, p. 45) das revisões históricas sobre Psicologia da Educação, contidos nos discursos e manuais da área e sobre a área. Para o autor,

Períodos inteiros de história são cobertos e reduzidos a rótulos, como se, de fato, os princípios gerais que se pretende captar estivessem todos contidos nele. Em um recente seminário realizado na Universidade Federal de Belém, Gaudêncio Frigotto ilustrou aquilo a que chamo pasteurização com dois exemplos: o positivismo e a dialética. Em ambos os casos (e muitos outros), as variantes, as novas versões e as reformulações ao longo do tempo tornam árdua a tarefa do epistemólogo/historiador. A inevitável perda da compreensão em favor da extensão é exagerada, e todos os gatos se tornam pardos. (LUNA, 1999, p. 45).

A minimização da carga horária da disciplina nos cursos de formação de professores é assunto discutido nas reflexões e dados de pesquisa de Bergamo e Romanowski (2006) e de Larocca (2000). A última autora menciona que as severas críticas ao caráter ideológico da Psicologia da Educação estão na raiz da sucessiva redução de carga horária da disciplina que, em muitos cursos, só se sustenta pelos seus conteúdos integrarem o currículo mínimo obrigatório. Concordamos que talvez, esse rebaixamento de carga horária, tenha ocorrido em função da onda de forte criticismo dirigido às relações Psicologia e Educação, o que também gerou o afastamento das escolas por parte dos Psicólogos escolares propriamente ditos, cuja atuação, considerada obsoleta, ainda não foi substituída por formas totalmente alternativas.

Qualquer disciplina perde em exatidão quando ensinada com carga horária reduzida ou quando grandes períodos com acontecimentos ricos em diversidade histórica são reduzidos a poucos rótulos mas, no caso da Psicologia, com tantas vertentes teóricas e tantos desdobramentos internos a cada uma delas, a perda nos parece ainda maior. Um caso emblemático de teoria

psicológica envolta em mitos acadêmicos é o Behaviorismo, ou, para sermos mais exatos, os Behaviorismos que, muito frequentemente, são apresentados e ensinados de modo mais que ligeiro, francamente equivocado e até preconceituoso, principalmente na área educacional (LUNA, 1999; RODRIGUES, 1999; RODRIGUES, 2006).

Em nossa experiência profissional, observamos a ocorrência de algo parecido com o mencionado por Saisi (2003), ou seja, inúmeros alunos, futuros professores e mesmo professores e colegas já formados, repetindo “chavões cujos fundamentos não suportariam a mínima verificação. Nesse caso, a atitude crítica almejada se resumiria em ‘falar mal’, ou ‘falar bem’ de teorias sem conhecê-las de fato” (SAISI, 2003, p. 89). Com o pouco tempo disponível, com uma grande quantidade de teorias próprias do espectro psicológico e até mesmo um ensino feito com base em confronto entre autores pouco conhecidos dos alunos que se pretende ensinar (obsoletos x progressistas, fulano x cicrano, e assim por diante), o que se tem, em muitos casos, é mais a elaboração de preconceitos e menos a formação de atitude crítica. Acreditamos, tal como mencionado por um dos Participantes, que passou por essa experiência de ensino por contrastes quando foi aluno na Instituição Pública V, que poderíamos ter mais a oferecer à Educação com o ensino das diferentes contribuições da Psicologia a partir de seus diferentes objetos, em vez de ensinar por confrontos, repletos de rotulações necessariamente aligeiradas e rotulações de autores e teorias.

A dificuldade de entendimento das teorias psicológicas pelos alunos é relatada, não por serem complexas, mas por haver pouco tempo para ensino do conteúdo e, conseqüentemente, realização de atividades que articulem teoria e prática, o que se constitui em um desafio ao professor da disciplina em ajudar o aluno a se tornar autônomo. Obviamente, há necessidade de os professores proporcionarem a vivência dos princípios teóricos de qualquer disciplina, entre elas, a Psicologia da Educação, o que é realizado principalmente por procedimentos e recursos metodológicos adotados, que exigem carga horária para execução.

Um exemplo dessa dificuldade é a crítica, comum em licenciaturas cujo público final é o Ensino Médio (considerando-se a carga irrisória dessa disciplina em tais licenciaturas) que a disciplina privilegiaria a infância em detrimento da adolescência, ou que seria ministrada do mesmo modo que para pedagogos. Ora, como dar conta de um período posterior em profundidade, sem noções básicas do anterior?

A insatisfação com o plano de ensino, que é recebido pronto e não aberto a mudanças, também se faz sentir. Esse foi um ponto que, juntamente com o da carga horária reduzida, emergiu da fala dos participantes (não previstos no roteiro de entrevista inicial), a inadequação dos planos, especialmente nos casos em que não existe autonomia para alterá-lo, o que impossibilita as tentativas do professor em efetuar as necessárias aproximações entre teoria e prática para seus alunos. De fato, a depender das características de um plano, ele pode tanto facilitar o trabalho docente, quanto dificultar bastante a sua execução.

Teorias psicológicas muito abstratas, sem conexão explícita com a prática pedagógica e com o ensino, realmente são difíceis de serem compreendidas pelo aluno. A desarticulação teórico-prática mencionada pela literatura (BERGAMO; ROMANOVSKI, 2006; ALMEIDA; AZZI, 2007; LAROCCA, 2007; LUCION; FROTA, 2010) foi abordada pelos Participantes desta pesquisa como algo que pode ocorrer a depender do professor, ou seja, discordam que haja, *a priori*, tal desarticulação. No entanto, conforme já mencionado, alguns também mencionaram a dificuldade em realizar tal articulação, em alguns casos, pela reduzida carga horária, em outros, pela inadequação do conteúdo e da elaboração do plano de ensino, além das dificuldades já mencionadas. Concordamos com os Profissionais formadores com a necessidade da conexão entre teoria e prática ser proporcionada pelo professor, porque o aluno, principalmente em séries iniciais do curso, quando não tem experiência docente ou leitura suficiente, dificilmente fará a conexão por si só.

O papel/perfil da disciplina na formação de professores (questão V) foi referido por um dos Participantes como levar o aluno a refletir sobre a própria postura em sala de aula, de acordo com cada uma das tendências teóricas em Psicologia. A afirmação ofereceu ocasião para refletirmos sobre o fato de que a teoria pode ajudar a desvendar processos ocorridos, porém, o ensino por contrastes ou repletos de rótulos e “chavões” também pode levar o aluno a pensar que a teoria determina o modo de agir em sala de aula, sendo que a teoria é um elemento instrumental e não causal para a ação do professor. Toda teoria psicológica pode ter algo a dizer sobre processos já ocorridos em sala de aula, mas não tem o “poder” de determinar o aparecimento de tais processos e fenômenos, seja em sala de aula ou em outro local.

Nenhum dos Participantes mencionou o problema apontado por Almeida e Azzi (2007), que nos alerta para a ausência de diálogo entre disciplinas específicas e pedagógicas, e mesmo entre os institutos/cursos de conteúdo específico e as faculdades/institutos/cursos de Educação, que geralmente fornecem os professores de todas as disciplinas pedagógicas, incluindo Psicologia da Educação. Nesse caso, a ausência de articulação entre teoria e prática, ou mesmo a ausência de articulação entre diferentes disciplinas, seria uma característica das organizações curriculares institucionais e não do plano em si ou, ainda, do professor que o executa.

Gatti (1992, 2016) e Laroca (2000) nos alertam para o perigo de o ensino da disciplina de Psicologia da Educação ficar restrito à dimensão teórica, sob pena de não contribuir para as decisões do dia a dia profissional dos futuros professores, e nem para a articulação com outros saberes em interface com a Educação e com a prática pedagógica. A necessidade de se conduzir o ensino da disciplina por meio da abordagem da realidade cotidiana escolar e social (temas problematizadores), com conexão entre práticas escolares, sociais e teorias psicológicas em sua pluralidade, é mencionada por Larocca (2007). Tal condução favoreceria a criação de relações entre teoria e prática, teoria e cotidiano escolar. A desarticulação entre a teoria e a prática mencionada, em relação ao conteúdo da disciplina, também foi mencionada pelos nossos Participantes, assim como nos dados das pesquisas realizadas por Bergamo e Romanowski (2006), Almeida e Azzi (2007) e Lucion e Frota (2010). Isso reflete uma preocupação generalizada na literatura quanto à restrição da disciplina a dimensões apenas teóricas, sem articulação com a prática pedagógica, mas também pode indicar certo desconhecimento das características das licenciaturas, que favorecem tal desarticulação (MACHADO; COSTA, 2016).

Em nosso cotidiano profissional, procuramos efetuar tal articulação ao longo dos anos utilizando as horas práticas das disciplinas Psicologia da Educação I e II para atividades que facilitem ao aluno a visualização da aprendizagem e desenvolvimento humanos, bem como problemas e transtornos de aprendizagem, sob referencial psicológico, visando a articulação do conteúdo estudado à situações concretas e à proposição de sugestões de intervenção pedagógica a partir de observações da realidade. Essa discussão nos remete ao papel/perfil da disciplina na formação de professores. Lucion e Frota (2010) sugerem a revisão de metodologia de ensino da disciplina e também dos conteúdos, ampliando a contextualização dos conhecimentos da Psicologia da Educação em práticas educativas. A contextualização dos conhecimentos e a necessária articulação teórico- prática são mencionadas por diversos autores, bem como as limitações para a consecução de tal projeto.

Inexiste um paradigma em Psicologia que torne possível a convivência de concepções muito diferentes quanto ao objeto de estudo, gerando projetos de pesquisa e intervenção bastante diferentes (LUNA, 1999) mas, no geral, como poderia ser pensado um novo projeto de atuação para a Psicologia e os Psicólogos Educacionais? (questão VII). Luna (1999) sugere que a Psicologia da Educação poderia retomar a produção em Psicologia e utilizá-la para estudar as interações recíprocas entre indivíduo e seu ambiente, com leitura do contexto em que o fenômeno ocorre e conhecimento tão completo quanto possível das interações passadas

dos indivíduos. Para tanto, poderia procurar a ajuda de outras disciplinas nessa tarefa, sem a pretensão de substituir seus profissionais nessa tarefa.

Os Participantes revelaram conhecimento da diferença da definição de áreas e de atribuição de Psicólogos Escolares e Educacionais (ABRAPEE, 2007; ANTUNES, 2008), com exceções. Em linhas gerais, a Psicologia da Educação seria a área de pesquisa e formação relacionada à Educação e à prática pedagógica e a Psicologia Escolar seria o campo de atuação profissional do Psicólogo, visualizando diferentes possibilidades e ampliações nas possibilidades de atuação de ambos os profissionais.

Com a formação e a atuação comprometidas, abre-se espaço para o surgimento da profissão na ocasião ainda inexistente, mas já aprovada e atuante em pleno vigor, a de Psicopedagogo. Apesar da maior parte dos Participantes relatar ser favorável ao surgimento dessa profissão e de sua atuação junto a crianças com dificuldades escolares, ao longo do discurso, efetuam uma série de críticas à formação recebida, à identidade profissional e ao *modus operandi* de tais profissionais, concentrados na escassez de recursos para realizar suposições diagnósticas e intervenções precisas. A nosso ver, o surgimento dessa profissão acabou por se tornar uma reedição da Psicologia como ciência subsidiadora de destaque no campo educacional, pela ausência de predominância de um novo projeto de atuação não clínico, já tão criticado no final dos anos 1970 e nos anos 1980, agora com nova denominação. Também sinaliza a ausência de inserção do psicólogo em espaços escolares e a não importância dada a tal ausência por psicólogos. Agora a profissão já é uma realidade e a atuação do Psicopedagogo tende a ser autônoma. Uma outra possível consequência da não inserção do psicólogo em espaços escolares propriamente ditos é a inexistência de uma produção e intervenção maciça na área (GUZZO *et al.*, 2010).

As respostas de nossos Participantes também oferecem ocasião para refletirmos acerca do despreparo da formação do psicólogo para lidar com problemas de aprendizagem que não sejam atrelados a fatores de origem emocional, mas os gerados em contexto escolar, a maioria. Parte da explicação pode ser a defasagem teórico-prática presente na formação do próprio Psicólogo (CRUCES, 2010; GUZZO *et al.*, 2010), além do desinteresse pelo assunto.

Apesar da necessidade de se formar professores com competência técnica e perfil “transformador”, bem como da declaração de considerarem a disciplina importante, poucos Professores justificaram a importância dada à disciplina no projeto formativo do qual fazem parte. Essa importância tácita, sem justificativa, pode ser um reflexo do que Larocca (2007) menciona como o fato da Psicologia da Educação antigamente ter sido considerada um “Fundamento” da Educação. Uma terminologia que remete ao contexto dos primeiros 50 anos do século XX, em que era considerada “Rainha” das ciências da Educação.

Não houve menção à existência ou à ausência de transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade etc. A menção à fragmentação de categorias temáticas estudadas ocorreu quando os Participantes consideraram haver privilégio de fundamentos teóricos relativos ao conteúdo de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem do aluno, tal como nos dados dos estudos de Almeida e Azzi (2007), obtidos entre professores formadores e professores “psi” (embora no estudo de Almeida e Azzi, 2007, os participantes, Professores da área de Matemática, façam mais referência à Aprendizagem que ao Desenvolvimento); bem como de opiniões contidas em ensaios como os de Goldberg (1978). A ênfase em Psicologia do Desenvolvimento, relatada pela literatura, juntamente com o ensino de Aprendizagem, que são os grandes temas da Psicologia ensinados nos cursos de Pedagogia, pode ser verificada em estudos históricos como os de Lima (2003) e Saisi (2003). Esse privilégio de conteúdos chega a se confundir com o nome da disciplina em um dos casos analisados, qual seja, o do curso de Letras da Instituição Pública: “Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem”. Tal ênfase é confirmada pelos Participantes deste estudo, a nosso ver, a pesquisa e o ensino de uma

Psicologia do Desenvolvimento e mesmo da Aprendizagem “puras” (tal como os conteúdos selecionados tendem a direcionar) não suprem necessidades mais prementes, como a do ensino e pesquisa acerca de uma Psicologia do Ensino e de condições de ensino que favoreçam tanto Aprendizagem quanto o Desenvolvimento, em concordância com Goldberb, 1978; Gatti, 1992, 2010a, 2016 e Azevedo, 1999.

Levando em consideração que o objetivo das licenciaturas é formar Professores, e que a disciplina de Psicologia da Educação faz parte do universo formativo de tais profissionais, acreditamos que o desenvolvimento de um pequeno conjunto de competências técnicas derivado desse campo do conhecimento é desejável e não deveria ser descartado como objeto de pesquisa de Psicólogos. Estudar processos de desenvolvimento não nos conduz a uma trajetória em paralelo, nem aos processos de Aprendizagem, muito menos aos processos de ensino. Os autores tradicionalmente ensinados na disciplina não enfatizam igualmente Aprendizagem e Desenvolvimento (muito embora alguns dos participantes afirmem que sim) e alguns não chegam a se ocupar com a questão do ensino. Também não se pode afirmar que Aprendizagem e Desenvolvimento sejam sinônimos, uma vez que existem tradições de pesquisa diferenciadas para as temáticas mencionadas e o “como ensinar” é uma tradição talvez inexistente ou, se existente, incipiente em número de pesquisas.

Autores como Antunes (1988), Goldberg (1978), Maluf (1999), Larocca (2007) e Moreira (1997) expressam a constante crítica à Psicologia da Educação brasileira (VIII.c, V e VII). Para Maluf (1999), a Psicologia da Educação, constituída oficialmente em 1903 a partir da publicação de Thorndike (*Educational Psychology*), apesar de ter se expandido com promessas de solução para problemas educacionais, teria trazido mais problemas (psicometria, tecnicismo, psicologismo, culpabilização de vítimas da pobreza ou de desvantagens culturais) do que soluções, gerando a necessidade de um novo projeto formativo para o psicólogo educacional, que o prepare para atuar em uma sociedade em transformação, não se limitando mais a atuar junto à criança com problemas de aprendizagem. Apesar disso, o psicólogo brasileiro mudaria sua forma de compreensão e atuação na realidade escolar (questão VII.c). Para Maluf (1999),

Ao invés de dirigir sua atenção para a ‘adaptação’ não crítica à escola e às condições sociais de vida, o Psicólogo está passando a preocupar-se com a obtenção de uma compreensão mais ampla da realidade escolar, passando a operar também como agente social e cultural, que participa da análise das problemáticas e das diferentes vias acessíveis para sua solução (MALUF, 1999, p. 36).

Maluf (1999), Almeida e Azzi (2007), Sekkel e Machado (2007) e tantos outros autores nos lembram de que inúmeros problemas escolares têm origem social e histórica (cultural, política, econômica, pedagógica) e não (somente) individual. Os Participantes desta pesquisa atribuem ligeiramente mais a psicólogos (67%) do que a professores (58%) a tendência à individualizar e patologizar a criança e sua família, em detrimento a analisar outros fatores envolvidos na produção de fracasso escolar. Não acreditamos que na realidade cotidiana, a prática generalizada nas escolas, de atribuição do fracasso escolar do aluno ao próprio aluno e/ou à sua família, seja induzida por psicólogos; até mesmo dada a sua reduzida penetração profissional neste local. Não duvidamos da preocupante tendência do psicólogo em efetuar tal atribuição, nem mesmo da tendência de inúmeros outros profissionais fazerem o mesmo, incluindo médicos das mais diferentes especialidades e profissionais de Educação, psicopedagogos ou simplesmente pedagogos, bem como licenciados das mais diversas formações, sem qualquer ajuda de psicólogos.

As argumentações oferecidas às questões III.a, IV e VIII.a estão interrelacionadas, apesar da necessidade historicamente apontada pela literatura e pela própria prática profissional

de assumir uma identidade profissional com compromissos diferenciados do exercício clínico e das análises individuais e familiares (MALUF, 1999; GUZZO, 2001; LARocca, 2007; ANTUNES, 2008). Nossos Participantes citaram como necessidade de inclusão no conteúdo a ser ensinado, muitas temáticas gerais relacionadas ao indivíduo (III.a e IV). Isso pode ser explicado pela Psicologia se dedicar a fenômenos tradicionalmente considerados como subjetivos, mas não deixa de ser preocupante, visto que inúmeros problemas de aprendizagem são produzidos inicialmente por fatores externos ao indivíduo. Há consciência da tendência à individualização (IV e VIII.a) do processo ensino-aprendizagem, mas também há indícios de uma dificuldade dos psicólogos que se dedicam a ensinar, em questionar determinantes não individuais que se fazem presentes no aprender e no não aprender.

Os professores da Educação Básica em escolas públicas que participaram do estudo de Bergamo e Romanowski (2006) acreditavam que, dentre os conteúdos a serem desenvolvidas na disciplina de Psicologia da Educação durante a formação de professores, as dificuldades de aprendizagem e de comportamento mereceriam destaque, juntamente com fundamentos históricos da Psicologia e da Psicologia da Educação, os tradicionais conteúdos referentes ao Desenvolvimento e Aprendizagem humanos, as NEEs e Fatores Socioambientais no processo de Aprendizagem. Já os dados obtidos com os Professores de Psicologia da Educação que participaram da nossa pesquisa não diferem tanto dos autores supracitados, se considerarmos que o item com maior número de menções (14) foi o das temáticas gerais relacionadas ao indivíduo e à Aprendizagem, no qual se situaram os problemas de aprendizagem, os transtornos de conduta, entre outros (o que se coaduna com o conteúdo das questões IV e VIII.c.)

Podemos afirmar que os professores, ainda hoje, apesar dos princípios éticos e legais que preconizam o atendimento de todos os alunos, encontram-se despreparados para atender a todo o tipo de alunos, incluindo os fora do padrão médio da população, o que certamente é um forte fator de contribuição para o fracasso e evasão escolar, por aprofundar as dificuldades existentes e mesmo criá-las onde poderiam não existir. Luna (1999) nos lembra de que, a despeito da necessidade já exaustivamente conhecida e discutida na literatura, de analisar processos de dominação e auxiliar na recuperação histórico-social da classe dominada, é necessário também instrumentalizar o Professor para lidar com alunos cujas vidas já estão circunscritas historicamente. O autor nos chama atenção, também, para a necessidade de não descaracterizar a Psicologia ao lidar com a crítica sobre a fragmentação na análise psicológica (e nem em convertê-la em política partidária, o que é extremamente comum), uma vez que os fenômenos educativos são multi, inter, transdisciplinares por natureza. Arriscaríamos afirmar que ninguém sozinho, em nenhuma disciplina, não só na Psicologia, dará conta de analisá-los a contento de modo isolado.

Estudos como o de Saisi (2003), que analisou o curso de Psicologia da PUC-SP ao longo de três décadas, mostram o que talvez possa ser considerada uma tendência em muitos cursos de Psicologia da Educação brasileiros ao longo dos anos: a excessiva crítica à Psicologia da Educação como ciência supostamente ineficaz, a difusão de teorias psicológicas de origem marxista e o constante e saudável debate acerca dos problemas educacionais brasileiros. Tais pontos são considerados pela autora como avanço, o que consideramos questionável, uma vez que existem inúmeras contribuições desconsideradas e até desconhecidas na área (BORELLI, 2016; BETTIO; LAURENTI, 2016; SILVA; DE OLIVEIRA, 2016; FLORES, 2017; MOROZ *et al.*, 2017; SAHÃO, 2017; FALCÃO; LIMA; MAIA FILHO, 2018; SELLA; RIBEIRO, 2018).

Os Participantes não demonstraram a preocupação em ampliar o papel de atuação do psicólogo educacional para além dos limites da escola, ou mesmo de atuar de forma mais integrada à equipe dentro da escola (ao invés da ênfase no campo individual). Para os nossos Participantes, a Psicologia da Educação apresenta um papel mais amplo que o da Psicologia Escolar. No entanto, no Brasil, é consenso que a Psicologia da Educação está a serviço da

Educação, preferencialmente formal, escolar, o que é um retrocesso, segundo Luna (1999). Alguns Participantes enfatizaram funções já conhecidas como a de pesquisador. Um deles efetuou uma declaração “polêmica”, a de que a função de psicólogo educacional não exista mais e que o termo tenha caído em desuso em favor do termo psicólogo escolar. Não encontramos respaldo em nosso cabedal profissional para corroborar tal afirmação, e na literatura, caso exista esse respaldo, não o encontramos.

Mesmo em relação ao excesso de atuação dos psicólogos em atividades de psicometria ou de visão individualista e mesmo de atendimento individual clínico (VIII.c), caberia uma crítica aos educadores. Um de nossos Participantes chamou atenção de forma bastante clara para o fato de que essas atividades “psicologizantes” ou relacionadas ao “psicologismo” são justamente as esperadas e requisitadas pelos profissionais das escolas (diretores, orientadores educacionais etc.) em relação aos profissionais “psi”. Luna (1999) cita Sant’anna, que, em um trabalho de Doutorado sobre atividades de Psicólogos nas escolas, encontrou como resultados uma situação muito semelhante, a de que aos psicólogos caberiam as funções de ajustamento, de solução de conflitos pessoais, familiares e de avaliação psicométrica. Outras funções, de planejamento e análise, seriam reservadas aos educadores.

Portanto, considerando-se a posição que o Psicólogo ocupa na hierarquia da escola em que trabalha (se é que ocupa alguma), é necessário rever que força ele teria para reverter o processo, caso quisesse, e passar a desempenhar funções que orientadores educacionais e pedagógicos atribuem a si próprios, estando ou não capacitados para tanto. (LUNA, 1999, p. 51).

Uma das questões com a maior dispersividade de resultados e opiniões (8ª posição) foi a que tratou do preparo dos Psicólogos para atender à alta demanda infanto-juvenil de intervenção em problemas escolares. Tal questão relaciona-se, a nosso ver, com o surgimento da Psicopedagogia, uma vez que, assim como existem lacunas declaradas pelos Participantes na formação em Psicopedagogia (VIII.d) para a atuação clínica, também existem lacunas na formação em Psicologia para tratar de problemas escolares atrelados a fatores de origem não emocional. Há quem defenda que essa seja a atuação esperada, ou seja, que a intervenção costumeira em aspectos familiares e emocionais surta efeito sobre um problema escolar de outra origem, e há os que criticam tal tradição. Apenas um participante declarou que os psicólogos estariam preparados para atender a essa demanda, o que evidencia a visão de despreparo que a formação oferece para lidar com fatores não emocionais que também fazem parte do escopo teórico da Psicologia (desenvolvimento intelectual, relação professor-aluno etc.) ou de áreas interdisciplinares (processo ensino-aprendizagem, criação e testagem de métodos de ensino etc.). Muito embora autores como Larocca (2000, 2007) e Almeida e Azzi (2007) mencionem a ação profissional da Psicologia da Educação como um conjunto de ações técnicas (repertório técnico de soluções), ou mesmo a suposta dificuldade de superar a perspectiva técnica proporcionada por práticas formativas, os professores desse conjunto de participantes não enfatizam a presença de um repertório técnico ou mesmo da utilização de uma Psicologia mais prescritiva como a do ensino (III.c).

Lembramos, no entanto, que um repertório técnico exige compreensão do contexto em que os problemas para intervenção se apresentam, além de compreensão das próprias técnicas. Nesse caso, seria impensável um fazer que tivesse algum sentido ou mesmo alguma eficiência, dissociado do saber fazer, do pensar/refletir sobre o que, quando e como fazer. Se, para Larocca (2000, 2007) e Almeida e Azzi (2007), o ensino de Psicologia privilegia o aspecto técnico, para Barros (2007), a formação de um cidadão capaz de autorreflexão é necessária à sua educação psicológica, passando pelo conhecimento prático e pela reflexão na ação. A Psicologia, para o

autor, seria imprescindível na formação de um educador “contra a barbárie”, que se expressa individualmente. Já para uma Educação adaptativa, a Psicologia seria dispensável. A posição de Barros (2007), no entanto, é contrária à de autores como Antunes (1988), que aponta o caráter ofuscador da Psicologia na opressão do homem no cerne das relações sociais capitalistas, favorecendo a legitimação das diferenças sociais. A nosso ver, a Educação e com ela o ensino de Psicologia, não transformam objetivamente a realidade social e política, mas podem fornecer elementos de reflexão e resistência, podendo vir a se transformar em mudança objetiva.

Poucos Participantes se referiram ao perfil do profissional que a disciplina ajudaria a formar, como de contribuição para entender o processo ensino-aprendizagem no que tange aos problemas de aprendizagem e fracasso escolar (questão II), do ponto de vista dos fatores que afetam aluno e Professor, apesar de todas as críticas a uma atuação predominantemente clínica ou da atenção a aspectos individuais ou subjetivos ao aluno ou à sua família. Já no que se refere especificamente a ensinar, apenas um Participante se referiu a ajudar a formar profissionais mais preparados para ensinar com o perfil do profissional que a disciplina ajudaria a formar, o que significa que o preparo para o ensino (adequação e criação de estratégias pedagógicas às características do aluno em questão), além do entendimento de fatores produtores de fracasso escolar, não é considerado um compromisso da disciplina pelos Participantes.

As questões que tratam do perfil de profissional que a disciplina ajuda a formar (questão II) e sobre o papel atribuído à Psicologia da Educação (questão V) hoje trouxeram dados dispersos, sem concentração expressiva de respostas semelhantes. Alguns participantes apenas repetiram a resposta para ambas as questões. Um dado curioso é que, apesar de toda a discussão a respeito da “psicologização” da Educação, um dos Participantes chegou a desenvolver um discurso que atribui um papel à disciplina de desresponsabilização pelos resultados insatisfatórios em sala de aula. De toda a gama de fatores que pode alterar o desempenho do aluno, existem fatores externos à sala de aula, mas isso não retira do professor o compromisso e a responsabilidade com a aprendizagem do aluno. Ao contrário, nesse caso, deveria subsidiá-lo no sentido de manejar as condições de ensino-aprendizagem de modo a superar *déficits*. Inúmeros autores discutem o uso da Psicologia como modo de desresponsabilizar os professores de sua tarefa de ensinar (V). Todo aluno terá uma condição social e biológica peculiar e é a partir de tais condições que objetivos educacionais são traçados, e métodos são utilizados (FONSECA, 1984; MORAIS, 1986, 1997; PATTO, 1981, 1990, 1997; HÜBNER, 1999, 2001; MEIRA; ANTUNES, 2003; HÜBNER; MARINOTTI, 2004; ROSE, 2005; RODRIGUES, 2005; SOUZA, 2010 etc.). Esse posicionamento ilustra o fato de que a interpretação sobre o que a Psicologia oferece pode ser adequada às expectativas de quem interpreta ou, ainda, que a Psicologia com a qual o participante se deparou em sua formação seja a do tipo que analisa apenas fatores individuais na produção de comportamento. De qualquer forma, demonstra-se que tal visão é exercida por educadores (incluindo alguns dirigentes educacionais) tanto quanto por alguns psicólogos.

Além dos fatores externos à sala de aula ou internos ao aluno, existem as próprias questões pedagógicas, envolvidas no baixo aproveitamento escolar de inúmeros alunos, como é o caso de métodos e condições pedagógicas inadequadas. Um exemplo desse último caso são os métodos “globais”, comprovadamente ineficazes por inúmeras pesquisas nacionais e internacionais, apesar de fartamente utilizados (TELES, 2004; CAPOVILLA, 2005; CAPOVILLA; CAPOVILLA; MACEDO, 2006; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007; SEABRA; DIAS, 2011).

No entanto, a possível dimensão política da Psicologia da Educação (em oposição à dimensão científica ou técnica), no sentido de contribuir para a compreensão e mesmo modificação de condições estruturais da realidade em que se vive (papel da disciplina), não foi mencionada diretamente pelos Participantes, muito embora o debate social possa estar presente no ensino da disciplina. Também não foi mencionada a execução de projetos de alcance social,

o que não quer dizer que não existam. Esse ponto teria que ser melhor investigado em outro estudo. A respeito de uma suposta ausência de envolvimento desses profissionais nesse tipo de projeto, poderíamos dizer que a participação em projetos sociais “transformadores” também não parece ser a tônica de desenvolvimento de outras disciplinas na área educativa, em um sentido concreto.

Em todo caso, não se pode afirmar pelo conteúdo das respostas à entrevista com roteiro semi-estruturado o que é ensinado em sala de aula. Nem mesmo a análise dos planos de ensino pode afirmar isso seguramente. Porém, ambos são indicativos das preocupações e direcionamento das discussões, interesses, possibilidades, fornecendo pistas significativas acerca de como se dá a construção dessa disciplina nesse *locus* geográfico e nesse momento histórico. A relativização do plano de ensino é correta até certo ponto, pois uma relativização completa negaria até mesmo a necessidade da sua existência e o seu objetivo. Isso nos faz lembrar a crítica recorrente de alguns Participantes ao plano de ensino de sua instituição, e a já mencionada impossibilidade de mudança, o que engessava suas tentativas de aproximação teórico-prática, dificultando o entendimento dos alunos.

Barros (2007) menciona ser impossível criticar a Psicologia sem conhecê-la, fato com o qual concordamos. No Ensino Médio, ela entra no currículo como tema transversal; no ensino superior, a carga horária que lhe é destinada em grande parte das licenciaturas é irrisória. No entanto, preocupações com a diminuição crescente da carga horária e compactação dos conteúdos é tida como “psicologismo”. A Psicologia, conforme já mencionado, ainda é tida por alguns como fonte de influência possivelmente perniciosa à Educação, por universalizar características humanas (o que depende da teoria de que se fala), entre outras argumentações. Esse estado de coisas pode estar relacionado a equívocos ocorridos no passado, como os relatados no estudo histórico de manuais de Psicologia da Educação brasileiros descrito por Assunção (2007), ou pode ser fruto de uma divisão desigual das responsabilidades pelas mazelas da Educação brasileira.

Acreditamos que a Educação brasileira necessita da contribuição de todas as áreas de conhecimento, fazendo isso de uma forma que seja a mais adequada para a necessidade formativa da área. Desse modo, a Psicologia da Educação pode oferecer contribuições tanto para reflexão sobre o que se faz como para o fazer propriamente dito. Também pode contribuir para a Educação de modo socialmente comprometido, justamente por auxiliar na promoção de eficiência do processo educativo (ZANOTTO, 1997; CARRARA, 1998; MARINHO-ARAÚJO, 2016; GONÇALVES, 2017; FONSECA; FREITAS, 2018; ALMEIDA; LIMA, 2019; RODRIGUES; GUTSTEIN, 2019).

Os professores não devem ser deixados sozinhos na tarefa de aprender a ensinar, nem no processo formativo inicial e nem no continuado, assim como os educandos não devem ser responsabilizados pelo seu fracasso em aprender. O conteúdo mais utilizado da Psicologia na formação de professores (Desenvolvimento) é aquele que não conduz diretamente a um paralelo no ensino. Em suma, o que a Educação conhece da Psicologia é muito específico/restrito e talvez não tão adequado para as necessidades formativas de futuros docentes. Para a adequada formação professor, seria necessário reorientar o conteúdo de Psicologia ensinado, para o que promove o ensino e o desenvolvimento, e não aquele que favorece a compreensão de processos de Aprendizagem e Desenvolvimento já ocorridos.

Tanto para a Psicologia Escolar, quanto para a Psicologia da Educação, enquanto áreas de atuação e pesquisa profissional, faz-se necessária uma mudança de enfoque na compreensão, na avaliação e na intervenção no sistema educacional. Para tanto, é preciso construir um novo modelo de atuação profissional e de formação, seja de psicólogos ou de professores, mais eficaz e menos centrado em processos avaliativos ou remediativos individuais, no caso da Psicologia Escolar (e mesmo Psicopedagogia), e menos centrada na mera descrição de processos de

Desenvolvimento, no caso do ensino de Psicologia da Educação. Concordamos com Bergamo e Romanowski (2006), de que é fundamental a reorganização de temas a serem abordados, e também a introdução de novos procedimentos e recursos metodológicos na disciplina, que possam incluir pesquisa da prática pedagógica.

Acreditamos que a presente pesquisa oferece subsídios para a identificação da concepção de Professores de Psicologia da Educação em IEs da cidade pesquisada acerca da disciplina que ministram, acerca das contribuições que a Psicologia e os psicólogos possam oferecer, bem como para comparação com a literatura e discussão sobre as possibilidades de mudança de enfoque que habilite professores a construir uma realidade formativa, a qual, por sua vez, auxilie futuros professores e escolas a resgatar o seu papel de agentes e espaço de desenvolvimento humano.



## REFERÊNCIAS

- ABRAPEE. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. **Definição de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo: ABRAPEE, 2007. Disponível em: <http://www.abra-pee.psc.br/opsicologoescolar.htm>. Acesso em: 15 abr. 2007.
- ALMEIDA, D. M. de M.; LIMA, H. C. Psicologia na educação inclusiva: sentidos produzidos no trabalho em educação especial. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 21, n. 2, jul/dez., p. 189–207, 2019. DOI: 10.30715/doxa.v21i2.13088.
- ALMEIDA, P. C. A. de; AZZI, R. G. A Psicologia da Educação como um saber necessário para a formação de Professores. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 41-55, jun. 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa na articulação ente saber e prática docente. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 35-41, 1995.
- ANTUNES, M. A. M. A Psicologia na Educação: algumas considerações. **Cadernos USP. II Encontro latino-americano de Psicologia Marxista e Psicanálise**, São Paulo, USP, n. 5, p. 97-112, 1988.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: História, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469- 475, jul./dez. 2008.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. *In*: AZZI, R.G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 9-32.
- ASSUNÇÃO, M. M. S. de. Os livros didáticos de Psicologia Educacional: pistas para análise da formação de Professores (as) – (1920 – 1960). **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 69-84, jun. 2007.
- AZEVEDO, M. A. Psicologia Educacional e Educação: uma relação teoricamente eficaz, porém praticamente ineficiente? - 1980. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 9, p. 15-41, 1999.
- BARBOSA, D. R. Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. spe, p. 104-123, Mar. 2012.
- BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARÚJO, C. M. Psicologia Escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, n. 27, v. 3, p. 393-402, Set. 2010.
- BARROS, C. C. Reflexões sobre a formação de Professores de Psicologia. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 33-39, 2007.
- BERGAMO, R. B.; ROMANOWSKI, J. P. Concepções de Professores sobre a disciplina de Psicologia da Educação na formação docente. **UNirevista**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2006.
- BETTIO, C. D. B.; LAURENTI, C. Contribuições de B.F. Skinner para o estudo do Desenvolvimento humano. **Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento**, v. 24, n. 1, p. 95-108, 2016.
- BISINOTO, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. Sucesso acadêmico na Educação superior: Contribuições da Psicologia Escolar. **Revista E-Psi**, v. 4, n. 1, p. 28-46, 2014.

- BISINOTO, C.. Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 67, n. 2, p. 33-46, 2015.
- BORELLI, L. M. **Análise Comportamental da Cultura e Educação**: o papel do professor no ensino e Aprendizagem de comportamentos. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.
- BRASIL, R. T. Psicologia Escolar: o desafio da crítica em tempos de cinismo. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 209–217, Dez. 2012.
- BZUNECK, J. A. A Psicologia educacional e a formação de Professores: tendências contemporâneas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 41-52, 1999.
- CAPOVILLA, F. C. **Os Novos Caminhos da Alfabetização Infantil**: Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil. 2 ed. São Paulo: Capes e Memnon Edições Científicas, 2006.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; MACEDO, E. C. de. **Alfabetização Fônica Computadorizada**: Fundamentação teórica e guia para o usuário. São Paulo: CAPES, USP e Memnon Edições Científicas, 2006.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de Leitura e Escrita**: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 5. ed. São Paulo: Memnon, 2007.
- CARRARA, K. **Behaviorismo Radical**: Crítica e Metacrítica. Marília: UNESP-Marília Publicações e FAPESP, 1998.
- CARVALHO, A. M. **Compreendendo Psicologia**: uma experiência na formação de educadores. São Paulo: O Nome da Rosa, 2000.
- CRUCES, A. V. V. Professores e pesquisadores em Psicologia Escolar: desafios na formação. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 86, p. 151-165, mar. 2010.
- FALCÃO, R. D. O.; LIMA, M. C. P.; MAIA FILHO, O. N. Psicanálise e formação de Professores: estudo das produções científicas no Brasil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 0, n. 47, p. 79-87, 2º sem. 2018.
- FLORES, E. P. Análise do Comportamento: contribuições para a Psicologia Escolar. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, [S. l.], v.19, n.1, p. 115-127, 2017.
- FONSECA, V. da. **Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Lisboa: Editorial Notícias, 1984.
- FONSECA, T. S.; FREITAS, C. S. C.; NEGREIROS, F. Psicologia Escolar e Educação inclusiva: A atuação junto aos Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, n. 24, n. 3, p. 427-440, 2018.
- GATTI, B. A Formação dos docentes: O confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 0, n. 81, p. 70-74, maio 1992.
- \_\_\_\_\_. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n.113, p. 1355-1379, dezembro 2010a.
- \_\_\_\_\_. Psicologia da Educação: Conceitos, sentidos e contribuições. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 0, n. 31, p. 7-22, ago. 2010b.

GATTI, B. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de Professores**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 161-171, maio 2016.

GOLDBERG, M. A. A. Psicologia Educacional e Educação: uma relação teoricamente eficaz, porém praticamente ineficiente? **Cadernos de Pesquisa - Revista da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 0, n. 25, p. 17-27, 1978.

GONÇALVES, M. A. W. **Caracterização do ensino em ambientes escolares no Ensino Regular**: Uma revisão de publicações sob a perspectiva da Análise do Comportamento. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) –Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

GUZZO, R. S. L. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a Psicologia Escolar. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (org.). **Psicologia Escolar e Educacional**: Saúde e qualidade de vida. Campinas: Editora Alínea, 2001, p. 25-42.

GUZZO, R. S. L.; MEZALIRA, A. C.; MOREIRA, A. P. G.; TIZZEI, R. P.; SILVA, N. W. M. F. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nesta relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. spe, p. 131–141, 2010.

HÜBNER, M. M. C. Análise Comportamental das definições de distúrbios de leitura do CID 10 e DSM IV. In: GUILHARDI, H. J. *et al.* **Sobre Comportamento e Cognição**: Expondo a variabilidade. Santo André, SP: ESETec, 2001, p. 89-93.

\_\_\_\_\_. Contingências e regra familiares que minimizam problemas de estudo: a família pró-saber. In: KERBAUY, R. R.; WIELENSKA, R. C. **Sobre Comportamento e Cognição?** Psicologia Comportamental e Cognitiva – da reflexão teoria à diversidade na aplicação. 1. ed. Santo André: ESETec, 1999, p. 251-258.

HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Orgs.) **Análise do comportamento para a Educação**: Contribuições recentes. 1. ed. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004.

LAROCCA, P. O Saber Psicológico e a Docência: Reflexões sobre o ensino de Psicologia na Educação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 20, n. 2, p. 60-65, jun. 2000.

\_\_\_\_\_. Ensino de Psicologia e seus fins na formação de Professores: uma discussão mais que necessária. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 57-68, Jun. 2007.

LIMA, A. O. De M. N. Breve histórico da Psicologia Escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 42, p. 17-23, out. 2017.

LIMA, R. A. A Psicologia da Educação nos programas dos cursos de Pedagogia. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v.0, n.17, p. 51-73, 2º. Sem. 2003.

LUCION, C. da S.; FROTA, P. R. de O. Psicologia da Educação: Contribuições para a Formação Docente em Ciências Naturais. **VIDYA**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 31-42, jul./dez. 2010.

LUNA, S. V. de. Psicologia Educacional: tentativa de delimitação do campo – 1989. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 0, n. 9, p. 43-52, 2º. Sem. 1999.

MACHADO, C. A.; COSTA, L. B. D. Ensino de Psicologia na formação de Professores: uma aproximação com diálogos possíveis. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 221-234, Ago. 2016.

MALUF, M. R. Novos rumos para a Psicologia e os Psicólogos da Educação– 1998. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 0, n. 9, p. 15-41, 2º. Sem.1999.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da Educação superior. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 199-211, jun. 2016.

MEC/INEP. **Relatórios SAEB 2019 a 1995: Áreas de Atuação, Avaliações e Exames Educacionais**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 08 mar. 2020.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, A. M. P. **Distúrbios de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Edicon, 1986.

\_\_\_\_\_. **A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura**. São Paulo: Vetor Ed. Psicopedagógica, 1997.

MOREIRA, A. F. B. A Psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. **Revista da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 0, n. 100, p. 93-107, mar. 1997.

MOREIRA, A. P. G.; GUZZO, R. S. L. O Psicólogo na escola: um trabalho invisível? **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 42-52, jun. 2014.

MORI, N. N. R. Psicologia e Educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-59, jan./mar. 2016.

MOROZ, M.; LLAUSAS, R. V.; KRAMM, D.; BOVOLON, S. Leitura, escrita e equivalência de estímulos em foco procedimentos de ensino. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 0, n. 44, 1º sem. 2017.

NAVES, F. F.; DA SILVA, S. M. C.; COSTA, A. A.; PERETTA, S.; NASCIUTTI, F. B. M.; SILVA, L. S. Formação de Psicólogos para a Educação: concepções de docentes. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 0, n. 44, 1º sem, 2017.

PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1981/1997.

\_\_\_\_\_. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

RODRIGUES, M. E. Algumas Concepções de Profissionais de Educação sobre Behaviorismo. *In*: KERBAUY, R. R.; WIELENSKA, R. C. (Org.). **Sobre Comportamento e Cognição: Psicologia Comportamental e Cognitiva - da reflexão teórica à diversidade na aplicação**. 1. ed. Santo André: ARBytes, 1999. p. 240-250.

\_\_\_\_\_. Estudar: Como Ensinar? *In*: GUILHARDI, H. J.; AGUIRRE, N. C. **Sobre Comportamento e Cognição: Expondo a variabilidade**. 1. ed. Santo André: ESETec Editores Associados, 2005, p. 416-427.

\_\_\_\_\_. Psicologia educacional: concepções de Professores de curso de licenciatura. **Psicol. educ.**, São Paulo, v. 0, n. 43, p. 69-79, 2º sem. 2016.

\_\_\_\_\_. Behaviorismo: Mitos, discordâncias, conceitos e preconceitos. **Educere et Educare**, Cascavel, v.1, n.2, jul-dez. 2006, p. 141-164.

RODRIGUES, M. E; GUTSTEIN, T. C. Análise do Comportamento e Psicologia da Educação no Ensino Fundamental. *In*: SOLIGO, V.; SOLIGO, M. G. (Org.). **Educação em Debate: Perspectivas da produção acadêmica**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019, p. 195-215.

- ROSE, J. C. de Análise Comportamental da Aprendizagem da Leitura e da Escrita. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, [S.l.], v.1, n.1, p. 29-50, jan. 2012.
- SAHÃO, F. T. Aplicações e implicações da análise do comportamento no contexto educacional e da saúde. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v., 8, n. 1, p. 151-154, jan./jun. 2017.
- SAISI, N. B. A Psicologia da Educação na formação do Pedagogo: o movimento da disciplina de 1972-1990 e sua articulação com o contexto histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 0, n. 17, p. 75-93, 2003.
- SALVADOR, C. C.; MESTRE, M. M.; GOÑI, J. O.; GALLART, I. S. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SANTOS, A. F dos.; ARAÚJO, R. N. de. A formação de Professores para a Educação inclusiva: um olhar crítico. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v.7, n.19, p. 109-125, 2016.
- SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011.
- SEKKEL, M. C.; MACHADO, A. M. O Projeto Pedagógico do curso de formação de Professores de Psicologia do Instituto de Psicologia da USP. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, v. 15, v. 1, p. 127-134, jun. 2007.
- SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. (orgs.). **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista**. Curitiba: Appris Editora, 2018.
- SILVA, E. B. de O.; DE OLIVEIRA, G. F. Dislexia em Perspectiva: Contribuições da Psicopedagogia e da Psicologia. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 10, n. 31, p. 135-146, set./out. 2016.
- SILVARES, E. F. M. O papel preventivo das clínicas-escola de Psicologia em seu atendimento a crianças. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 87-97, ago. 1993.
- SOUZA, B. de P. (Org.) **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- TELES, Paula. Dislexia: como identificar? Como intervir?. **Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar**, [S.l.], v. 20, n. 6, p. 713-30, nov. 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.32385/rpmgf.v20i6.10097>.
- VIANA, M. N. Interfaces entre a Psicologia e a Educação: reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar. *In*: FRANCISCHINI, R.; VIANA, M. N. **Psicologia escolar: que fazer é esse?** Brasília: CFP (Conselho Federal de Psicologia), 2016, p. 54-73.
- ZANOTTO, M.de L. B. **Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento**. São Paulo: Educ, 2000.



## APÊNDICE I

**Quadro 3 - Visão geral dos resultados na fala dos participantes**

	Questão	Quantidade	Resposta	Participantes	Com Justificativa	Sem Justificativa	Linhas de argumentação
1ª	III. b) Dificuldades dos alunos em interpretar e entender as teorias psicológicas por serem complexas	Dez (83,33%)	Afirmaram observar que seus alunos apresentavam dificuldades, seja em interpretar e entender teorias psicológicas por serem complexas, seja em entender conteúdos de outras disciplinas também (geradas pelo professor, ou pelo plano de ensino, escassez de tempo e material para trabalhar o conteúdo, ausência de leituras prévias dos alunos, dificuldade de leitura de textos científicos etc.)	I, II, III, IV, V, VII, VIII, IX, X, XI	I, II, III, IV, V, VII, VIII, IX, X, XI		Alguns profissionais (participantes I, IX e VIII) efetuaram uma relação entre essa questão e a anterior (desarticulação teoria-prática), conforme veremos nas argumentações a seguir, mas no geral a forma como explicam a dificuldade difere.
2ª	V.III. c) Tendência de Psicólogos a individualizar e patologizar a criança e sua família pelas suas dificuldades escolares.	Oito (66,66%)	Concordam com a afirmação sob diferentes linhas de argumentação. (tendência de Psicólogos a esquecer de analisar o contexto social da criança; tendência semelhante à do professor quando o diagnóstico não vem acompanhado de intervenção apropriada; tendência aumentada em relação a outros profissionais; preferência por um diagnóstico explicativo da impossibilidade ou pelo encaminhamento a neurologistas e psiquiatras em detrimento de um trabalho mais longo com a criança pela pressa em resolver a demanda (participante que acredita não ser de responsabilidade do Psicólogo trabalhar com aprendizagem); Tendência advinda da visão clínica do Psicólogo e ausência de formação para lidar com todos os fatores que interferem na aprendizagem; Investigação de psicopatologias em detrimento do que ocorre numa escola que não ensina adequadamente, ocorrência de <i>bullying</i> e outros fenômenos não situados no aluno; Pressão ao Psicólogo para entregar laudos curto espaço de tempo, favorece esse deslize.  OBS.: Um dos Participantes (VI – Pública V) foi, mais uma vez, contraditório. Inicialmente disse não saber responder pelos Psicólogos e em meio ao discurso declarou acreditar que o Psicólogo patologiza mais o aluno do que outros profissionais. Em seguida recuou dizendo ter falado “bobagem”, parecendo ter optado por uma declaração por ele considerada como mais “politicamente corre-	I, V, VI, VII, VIII, IX, XI, XII	I, V, VI, VII, VIII, IX, XI, XII		Diferentes

			ta". Como a fala foi espontânea e não dirigida, optamos por deixá-la na categoria dos que concordam com a afirmação.				
3ª a	III. a. Desarticulação entre teoria e prática no conteúdo da Psicologia Educacional, dificultando a visualização da teoria na prática escolar.	Sete (58,33%)	Afirmaram que a desarticulação entre teoria e prática no conteúdo da Psicologia, dificultando a visualização da teoria na prática escolar, é algo que acontece a depender do professor.	I, II, III, VI, IX, X e XII	I, II, III, VI, IX, X e XII		Não diferiu substancialmente, geralmente girando em torno da habilidade maior ou menor que o professor teria de contextualizar o conteúdo teórico à realidade profissional ou aos interesses do aluno, geralmente medido pela habilidade em exemplificar, ilustrar e demonstrar a aplicabilidade dos conteúdos tratados para a profissão específica. Obs.: ver minha observação no texto sobre pouca experiência como professor ou quando não se conhece a realidade profissional da profissão específica para a qual se leciona.
3ª b	VI) Existe diferença para você entre Psicólogo escolar e educacional? Se sim, qual?	Sete (58,33%)	Veem as atuações de ambos como diferentes. Psicologia Escolar: é mais voltada à eficiência do processo ensino-aprendizagem; o que atua numa instituição escola no seu contexto diário de problemáticas (quatro); Atua num espaço mais restrito. Psicologia Educacional: mais voltada à integração de diversos conhecimentos entre si; elaboração a ser realizada pelo profissional de Educação, mesmo sem ser Psicólogo; a dos cursos de licenciatura, voltada a formação de Professores; o que pesquisa, estuda, analisa e compreende a eficácia de instrumentos utilizados no contexto da Educação (estuda o processo ensino-aprendizagem), procurando responder como o aluno aprende e relaciona o contexto da aprendizagem com sua vida diária (dois); atua em ambientes que ultrapassam a escola, com maior amplitude de formação e atuação.	I, III, IV, VII, IX, X, XI			Similaridades e Diferenças
3ª c	VIII.b) Tendência de Professores a individualizar e patologizar a criança e sua família pelas suas dificuldades escolares (a escola e a criança não estão conseguindo ensinar ou o aluno é que não aprende?)	Sete (58,33%)	Explicam a tendência de Professores a individualizar e patologizar a criança e sua família pelas suas dificuldades escolares, como desresponsabilização do professor pelo fracasso escolar, entre outras argumentações. (Professor aprende a responsabilizar o aluno em sua formação e prática profissional, não analisando o processo pedagógico; isso	I, V, VI, VII, VIII, IX, XII	I, V, VI, VII, VIII, IX, XII		Mais similaridades que diferenças (as diferenças são aprofundamentos na argumentação).

			ocorre como forma de se conformar à situação e não para obter subsídios de intervenção; Revela visão limitada e equivocada da Educação; Culpar a criança é uma tendência do professor e também de profissionais de saúde, como médicos e Psicólogos; além do que os valores transmitidos pela sociedade ao estudar, ao aprender e ao ensinar, são de atividades demoradas e sem valor; Responsabilizar outrem é uma tendência humana; Rotulação e julgamento da família como prática comum em escolas)				
3ª d	VIII. d) Surgimento da profissão de Psicopedagogo e sua atuação junto a crianças com dificuldades escolares	Sete (58,33%)	Declararam ver o surgimento da profissão de Psicopedagogo e sua atuação junto a crianças com dificuldades escolares de modo positivo. Dos setes, apesar da declaração inicial de ver de modo positivo, na sequência da argumentação declararam ter observado em sua vivência como supervisores de Psicopedagogos em formação ou recém-formados uma série de limites e problemas, como a dificuldade para “fechar” um diagnóstico/avaliação (dois) ou mesmo para intervir, a dificuldade para lidar com questões emocionais/afetivas (dois); dificuldade para entender porque não podem utilizar testes psicológicos (razão pela qual precisam do Psicólogo pra fechar a avaliação); tendência a se colocarem em supervisão como se fossem Psicólogos; impossibilidade de abrir consultório de forma independente, pela ausência de regulamentação da profissão (dois), tendência de abertura de cursos com prazo cada vez menor de conclusão, com estágios que privilegiam apenas a realização da avaliação e não a intervenção; tendência a se tornar professor de reforço (Um acha positivo e salutar para as crianças; Três acham viável e necessário para trabalhar dificuldades que não sejam emocionais e familiares - a aprendizagem e a “aula de reforço, o que não seria função do Psicólogo” e/ou de não interesse das próprias escolas; Outro declara que já teve opinião negativa modificada pela excelente convivência no trabalho em um ambulatório com uma psicopedagoga)	I, II, V, VIII, X, IX e XI	I, II, V, VIII, X, IX e XI		Semelhanças (muitas) e Diferenças
4ª a	D) Os acadêmicos de diferentes IEs e mesmo do segundo grau profis-	Seis (50%)	O curso é muito importante (por fazer os acadêmicos refletirem na aplicação da	I, II, III, V, VIII, IX	I, III, IX	II, V, VIII	Diferentes

	sionalizante tem diversas opiniões sobre o curso de Psicologia da Educação, uma parte acha bom, outra parte acha tais cursos regulares (não vê muita articulação entre teoria e prática, não vê compromisso com mudança social etc.). E você, professor, como vê o curso de Psicologia da Educação na sua instituição hoje?		Psicologia ao processo ensino- aprendizagem; por ter se focado mais em Aprendizagem e Desenvolvimento em detrimento de um olhar mais clínico supostamente predominante nos anos 1990; por ser abrangente e conter muitas temáticas)				
4ª b	III. c) Privilégio do ensino de teorias de Psicologia do Desenvolvimento e, em menor grau, de Psicologia da Aprendizagem, sem derivação de uma teoria de Psicologia do Ensino.	Seis (50%)	Concordam com a afirmação completa ou em partes (há privilégio do ensino de teorias do Desenvolvimento e, em menor grau, de Psicologia da Aprendizagem, sem derivação de uma teoria de Psicologia do Ensino). Há concordância na menção ao foco desenvolvimentista da disciplina (cinco). O foco em Desenvolvimento é unânime. Dois se referem à Psicologia da Aprendizagem, como conteúdo em menor quantidade e outros se referem à Psicologia do Ensino um deles dizendo que há menor privilégio e outro dizendo que há ausência de tal conteúdo.		IV, V, VII, VIII, IX, XI		Semelhanças e Diferenças
	IV. Em sua opinião, quais são os conhecimentos e as temáticas contemporâneas que deveriam ser abordados pela Psicologia da Educação	% não se aplica					
5ª	II) Qual é, em sua opinião, o perfil de profissional da Educação que a disciplina de Psicologia da Educação deve ajudar a formar?	4 (41,66%)		I, IV, V, IX, XI			
6ª	V) Qual é o papel que você atribui a Psicologia da Educação hoje, na formação de Professores?	4 (33,33%)		IX, XII, X, VI			
7ª a	VII) Qual é o papel que você atribui à atuação do Psicólogo Educacional hoje?	3 (25%)		VII, VIII, IX			
7ª b	VIII. a) Preparo dos Psicólogos (clínicos ou não) para atender à alta demanda infanto-juvenil de intervenção em problemas escolares (maior parte das queixas provenientes da infância e juventude 1, concentrada nesse setor).	3 (25%)		I, IX, XI			

**Fonte:** A autora.

## APÊNDICE 2

**Quadro 6 - Temas e Número de Participantes que os mencionaram**

Temas	Participantes de part.	No de part.que os mencionaram
Análise de Atualidades (assuntos contemporâneos da sociedade - pulseirinhas)	Participante XII (Privada II), Participante VII (Privada III)	2
Questões práticas da vivência dos Professores	Participante V (Privada III)	1
*Análise de questões da sala de aula para ilustrar conteúdos	Participante VI (Pública V)	1
Políticas públicas voltadas à criança e ao adolescente	Participante IX (Privada II)	1
Aprovação automática	Participante XI (Privada IV)	1
Questões que interferem na aprendizagem (categoria ampla)	Participante XI (Privada IV)	1
Resiliência	Participante IX (Privada II)	1
Atitudes pessoais e comportamentais	Participante I (Privada I)	1
Comportamentos de alunos “difíceis”	Participante II (Privada II)	1
Psicopatologias como TDAH	Participante XI (Privada IV)	1
Estresse	Participante IX (Privada II)	1
Depressão	Participante IX (Privada II)	1
Ansiedade	Participante IX (Privada II)	1
Desejo de Aprender; Motivação para aprender (preparo profissional para incrementar o grau de disciplina e comprometimento dos alunos)	Participante VI (Pública V) e Participante X (Pública V)	2
<i>Bullying</i>	Participante II (Privada II), Participante V (Privada III), Participante IX (Privada II)	3
Indisciplina	Participante X (Pública V)	1
Violência na escola	Participante I – Privada I	1
Agressividade (do professor no ensino e do aluno na aprendizagem)	Participante VIII	1
Problemas de aprendizagem (Dificuldades de Aprendizagem)	Participante XII (Privada II), Participante VI (Pública V)	2
Necessidades Educativas Especiais	Participante XII (Privada II), Participante VI (Pública V)	2

Fracasso Escolar	Participante VI (Pública V)	1
Desvalorização profissional do professor	Participante V (Privada III)	1
Visão do professor sobre si mesmo e seus projetos em relação ao Ensino	Participante VII (Privada III)	1
Relação professor x aluno	Participante V, Participante VII (Privada III)	2
Papel da família no processo ensino-aprendizagem	Participante I (Privada I)	1
Questões familiares (divórcio, baixa escolaridade dos pais)	Participante XI (Privada IV)	1
Ausubel e Aprendizagem significativa	Participante VIII (Privada III), Participante XI (Privada IV)	2
Bronfenbrenner	Participante XI (Privada IV)	1
Gardner	Participante XI (Privada IV)	
Outros autores de Psicologia do Desenvolvimento além de Piaget (Bruner, Wallon)	Participante IV (Pública V)	1
Teoria Humanista de Desenvolvimento (Rogers)	Participante VII (Privada III)	1
Mais Psicanálise (desejo de aprender do aluno– Alicia Fernandez e de ensinar do professor)	Participante VIII (Privada III)	1
Ensinar apenas uma teoria de Desenvolvimento, à escolha do professor, dependendo de seu referencial teórico.	Participante V (Privada III)	1
Teorias do Desenvolvimento (?)	Participante VI (Pública V)	1
Desenvolvimento Emocional (Psicossexual)	Participante VI (Pública V)	1
Teorias da Aprendizagem	Participante VI (Pública V)	1
Sair do confronto entre temáticas ou autores (Piaget x Vygotsky)	Participante IV (Pública V)	1
Textos clássicos	Participante IV (Pública V)	1
Depende da disciplina, do curso, do referencial do professor	Participante III (Pública V)	1

**Fonte:** A autora.

## **SOBRE A AUTORA**

Maria Ester Rodrigues é Doutora em Educação: Psicologia da Educação (2005) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), PPG Conceito 5 da CAPES, sob a orientação da Profa. Dra. Melania Moroz. Concluiu o Mestrado em Educação: Psicologia da Educação, no mesmo programa, sob a mesma orientação, em 2000. Concluiu Especialização Lato Sensu em Psicologia Clínica na Universidade Federal do Paraná, em 1996, e graduou-se em Psicologia pela mesma Universidade em 1990. É Professora Associada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – (Unioeste), campus de Cascavel (PR). Tem experiência na área de Educação e Psicologia, com ênfase em Psicologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Contribuições da Análise do Comportamento à Educação, Ensino de Psicologia da Educação. É pesquisador do Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação - GPSIE-CECA/Unioeste, coordenando a linha de pesquisa intitulada Contribuições da Psicologia à Educação e Formação Docente. Também é pesquisadora do grupo Bases Psicológicas da Educação - PPG-PED PUC-SP, atuando na linha de pesquisa “Contribuições do Behaviorismo Radical à Educação”. Autora do livro: “Mitos e Discordâncias: Relatos de ex-analistas do comportamento”. São Paulo: ESETec, 2011. É professora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, na linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem.



## ÍNDICE REMISSIVO

---

### A

análise das entrevistas, 13, 26, 30.  
aprender a ensinar, 22, 84, 108.  
aprendizagem, 15, 16, 19, 21, 22, 23, 26, 29, 30, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 117, 119, 121, 122, 123, 124.  
Aprendizagem e Desenvolvimento, 46, 73, 74, 104, 108, 121.  
Argumentações, 30, 86, 88, 104, 108, 120.  
Avaliação, 22, 36, 43, 45, 50, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 65, 106, 108, 120, 12.

---

### B

Behaviorismo, 69, 74, 75, 101, 112, 114, 125.  
*Bullying*, 34, 70, 76, 78, 117, 123.

---

### C

Como ensinar, 19, 22, 23, 104.  
Concepção, 19, 24, 51, 84, 92, 109.  
Concepções, 15, 19, 24, 26, 102.  
Condições de ensino, 23, 66, 104, 107.  
Contexto escolar, 34, 36, 45, 47, 52, 56, 58, 73, 88, 103.  
Criança, 23, 26, 31, 33, 35, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 51, 52, 54, 55, 58, 59, 62, 63, 70, 86, 91, 92, 94, 96, 104, 117, 120, 123.  
Crítica, 15, 22, 33, 36, 53, 56, 70, 74, 77, 81, 82, 84, 85, 89, 90, 93, 101, 104, 105, 106, 108.  
Culpabilização, 37, 41, 81, 86, 104.  
Currículo, 21, 89, 100, 108.

---

### D

Demanda infantojuvenil, 92.  
Desarticulação entre teoria e prática, 32, 36, 118.  
Desempenho escolar, 34, 44, 93.  
Desenvolvimento, 15, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 29, 33, 34, 38, 46, 47, 56, 57, 62, 64, 68,

70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 121, 122, 124.

Desenvolvimento e Aprendizagem, 22, 71, 73, 74, 75, 81, 82, 84, 103, 105.

Despreparo, 34, 56, 58, 103, 106.

Diferentes linhas, 26, 64, 67, 68, 80.

Dificuldades de aprendizagem, 21, 41, 42, 49, 52, 56, 57, 70, 76, 77, 81, 82, 88, 105, 123.

Dificuldades escolares, 26, 31, 33, 40, 48, 52, 53, 59, 63, 103, 120.

Disciplina, 16, 19, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 37, 38, 39, 40, 47, 52, 54, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 122, 123, 124.

Dislexia, 34, 41, 50.

---

### E

eficácia, 20, 21, 46, 119.  
eficiência, 45, 46, 106, 108, 119.  
ementa, 32, 39, 66, 70, 71, 72.  
Ensino-Aprendizagem, 21, 41, 43, 45, 46, 64, 66, 76, 80, 83, 84, 87, 90, 105, 106, 107.  
Ensino de Psicologia da Educação, 22, 27, 29, 30, 33, 40, 71, 84, 99, 109.  
Escola, 15, 16, 20, 21, 23, 24, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 68, 69, 74, 75, 76, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 104, 105, 106, 117, 119, 120, 123.  
Experiência docente, 67, 68, 101.

---

### F

Samília, 26, 31, 33, 35, 36, 40, 41, 42, 44, 45, 53, 76, 79, 80, 87, 90, 94, 104, 107, 120, 124.  
Formação de professores, 13, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 40, 46, 47, 48, 68, 72, 86, 81, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 100, 102, 105, 108, 111, 112, 113, 115, 119, 125.  
Formação do professor, 22, 39, 87.  
Formação do psicólogo, 21, 47, 57, 94, 95, 96, 99, 103.

Formação em Psicologia, 16, 21, 48, 49, 53, 85, 91, 96, 106.

Formação inicial, 22, 51, 53, 67.

Fracasso escolar, 21, 36, 40, 41, 45, 76, 77, 79, 81, 84, 104, 107.

---

## H

Histórico-Cultural, 29, 72, 73, 99.

homogeneidade, 30, 31, 64, 80, 99.

---

## I

IEs, 25, 26, 70, 109, 121.

Individualizar e patologizar, 13, 26, 31, 33, 40, 104, 120.

Instituição pública, 25, 27, 29, 32, 46, 65, 66, 70, 85, 99, 100, 101, 103.

Instituições privadas, 25, 31, 70, 81, 99.

Intervenção, 20, 21, 23, 24, 26, 33, 52, 53, 54, 56, 58, 73, 80, 90, 91, 92, 93, 97, 102, 103, 106, 108, 117, 120, 121, 122.

Intervenção em problemas escolares, 14, 26, 80, 91, 92, 97, 106, 122.

---

## L

licenciaturas, 16, 24, 26, 27, 30, 33, 37, 40, 47, 48, 65, 67, 68, 69, 72, 81, 82, 83, 85, 86, 100, 101, 102, 104, 108.

linhas de argumentação, 26, 33, 64, 67, 68, 80, 117.

---

## M

motivação, 15, 20, 21, 67, 69, 70, 75, 79, 123.

---

## N

NEEs, 76, 77, 79, 86, 105.

---

## P

papel da disciplina, 84, 86, 87, 88, 107.

Participante I, 25, 32, 33, 41, 46, 53, 55, 56, 64, 72, 73, 76, 80, 87, 90, 92, 123, 124.

Participante II, 33, 36, 45, 46, 51, 65, 69, 73, 76, 84, 91, 94, 123.

Participante III, 32, 36, 39, 45, 46, 47, 59, 64, 65, 67, 69, 73, 76, 85, 88, 91, 94, 95, 124.

Participante IV, 32, 36, 37, 38, 44, 46, 59, 60, 66, 67, 68, 72, 74, 75, 76, 80, 81, 82, 83, 88, 91, 124.

Participante V, 32, 33, 34, 38, 41, 42, 46, 55, 56, 57, 58, 59, 68, 70, 71, 72, 77, 87, 89, 95, 96, 123, 124.

Participante VI, 39, 40, 41, 48, 62, 63, 77, 82, 96, 97, 123, 124.

Participante VII, 32, 35, 39, 42, 46, 48, 60, 61, 68, 71, 72, 76, 77, 84, 87, 89, 91, 96, 123, 124.

Participante VIII, 31, 35, 38, 39, 42, 43, 46, 48, 49, 51, 52, 67, 68, 71, 83, 87, 90, 92, 93, 123, 124.

Participante IX, 32, 35, 37, 43, 46, 49, 50, 64, 68, 70, 71, 76, 78, 81, 87, 90, 93, 123.

Participante X, 33, 36, 39, 40, 44, 46, 49, 50, 51, 65, 66, 68, 69, 73, 74, 76, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 123.

Participante XI, 32, 34, 40, 43, 44, 46, 52, 53, 67, 68, 71, 72, 76, 78, 82, 87, 90, 93, 94, 123, 124.

Participante XII, 34, 35, 44, 48, 63, 64, 67, 69, 70, 75, 84, 87, 90, 91, 92, 123.

Participantes, 13, 15, 16, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 117, 118, 123.

Patologização, 16, 41, 44, 45.

Patologizar, 13, 26, 31, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 45, 104, 117, 120.

Pedagogia, 21, 25, 26, 29, 30, 35, 47, 48, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 82, 83, 84, 85, 86, 93, 100, 103.

Pedagogo, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 81, 82, 93, 95.

Piaget, 29, 33, 57, 70, 72, 73, 74, 76, 99, 124.

Plano de ensino, 32, 38, 39, 42, 61, 64, 66, 68, 70, 71, 73, 75, 76, 81, 84, 85, 101, 108, 117.

Planos de ensino, 16, 32, 37, 38, 39, 66, 70, 73, 108.

Políticas públicas, 16, 75, 78, 79, 123.

Prática escolar, 13, 26, 31, 36, 46, 118.

Prática pedagógica, 16, 37, 39, 48, 68, 71, 101, 102, 103, 109.

Preparo dos Psicólogos, 14, 26, 62, 80, 91, 106, 122.

- Privada I, 32, 41, 46, 53, 55, 56, 64, 72, 73, 76, 80, 87, 90, 92, 123, 124.
- Privada II, 29, 32, 33, 35, 36, 37, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 81, 84, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 123.
- Privada III, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 51, 52, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 76, 77, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 123, 124.
- Privada IV, 32, 33, 34, 40, 43, 44, 46, 52, 53, 67, 68, 71, 72, 76, 78, 82, 87, 90, 93, 94, 123, 124.
- Problemas de Aprendizagem, 43, 56, 59, 60, 75, 77, 78, 87, 92, 103, 104, 105, 107, 123.
- Problemas escolares, 14, 26, 60, 80, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 104, 106, 122.
- Processo educacional, 20, 21, 23, 56, 57.
- Processo ensino-aprendizagem, 21, 43, 45, 46, 64, 76, 80, 83, 87, 90, 105, 106, 107.
- Processo pedagógico, 40, 41, 120.
- Professores colaboradores, 29, 66, 70.
- Professores de Psicologia da Educação, 24, 105, 109.
- Profissional de Educação, 45, 83, 86, 119.
- Psicanálise, 29, 52, 65, 67, 69, 76, 77, 78, 79, 99, 124.
- Psicologia, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 32, 33, 35, 37, 39, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 73, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 118, 121.
- Psicologia da Aprendizagem, 13, 26, 47, 64, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 122.
- Psicologia da Educação, 15, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 45, 46, 47, 48, 52, 53, 64, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 75, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 121, 122, 123.
- Psicologia do Desenvolvimento, 26, 29, 47, 64, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 103, 104, 122, 124.
- Psicologia do Ensino, 22, 26, 64, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 104, 122.
- Psicologia Educacional, 45, 46, 47, 53, 54, 72, 89, 90, 118, 119.
- Psicologia e Educação, 16, 22, 85, 100.
- Psicologia Escolar, 15, 20, 21, 26, 29, 31, 45, 46, 47, 50, 53, 89, 90, 95, 99, 103, 108, 119.
- Psicologismo, 19, 88, 90, 104, 106, 108.
- Psicólogo, 21, 33, 34, 35, 36, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 103, 104, 105, 106, 117, 118, 119, 120, 121.
- Psicólogo da Educação, 46, 47, 87.
- Psicólogo Educacional, 26, 46, 47, 48, 80, 87, 89, 90, 91, 99, 104, 105, 106, 122.
- Psicólogo Escolar, 20, 21, 45, 46, 47, 48, 49, 56, 89, 90, 91, 92, 93, 99, 106, 119.
- Psicólogos, 16, 20, 21, 24, 26, 30, 31, 33, 35, 36, 40, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 61, 62, 63, 65, 66, 80, 81, 82, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 99, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 114, 117, 118, 120, 122.
- Psicólogos Educacionais, 20, 89, 102.
- Psicólogos Escolares, 20, 21, 45, 48, 89, 100.
- Psicólogos Escolares e Educacionais, 20, 45, 48, 103.
- Psicopatologias, 34, 75, 79, 117, 123.
- Psicopedagogia, 29, 30, 41, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 84, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 106, 109.
- Psicopedagogo, 13, 26, 31, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 91, 92, 93, 95, 96, 103, 120.
- Pública V, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 118, 123, 124.
- 
- Q
- Questões emocionais, 53, 57, 62, 63, 94, 95, 120.
- 
- R
- Recursos metodológicos, 39, 101, 109.
- Rotulação, 35, 41, 43, 45, 120.

---

## S

Similaridades, 26, 30, 31, 40, 45, 48, 119, 120.

Subjetividade, 35, 82, 83, 92.

---

## T

TDAH, 34, 35, 44, 123.

Temáticas contemporâneas, 13, 26, 75, 76, 122.

Teoria, 22, 26, 31, 36, 38, 39, 40, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 84, 88, 89, 101, 102, 108, 118, 122, 124.

Teoria e prática, 16, 25, 31, 32, 36, 37, 38, 39, 40, 66, 69, 84, 100, 101, 102, 118, 121.

Teoria-prática, 36, 40.

Teorias, 23, 32, 33, 45, 64, 67, 71, 72, 74, 75, 76, 82, 84, 101, 105.

Teorias de Aprendizagem, 23, 46.

Teorias de Desenvolvimento, 19, 22, 70, 71, 72, 76, 79, 122, 124.

Teorias psicológicas, 13, 26, 31, 32, 35, 46, 81, 84, 85, 101, 102, 105, 117.

Testes psicológicos, 51, 53, 120.

Transtornos de aprendizagem, 34, 41, 102.





**NAVEGANDO**



Este trabalho se ocupa da interface entre a Educação e a Psicologia. E vai ao longo do texto demonstrando as controvérsias dessa relação, que se apresenta ora incorporada acriticamente, ora apontada como panaceia da solução dos problemas, ou ainda vista com grande desconfiança.

A autora, professora doutora Maria Ester Rodrigues, Professora Associada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE, Campus Cascavel), nos traz um histórico fundamentado e crítico de como a Psicologia, a Psicologia da Educação e a Psicologia Escolar foram se constituindo na forma de campos teórico-metodológico, de pesquisa e de atuação no plano nacional e seus entrelaçamentos no contexto da aplicação educacional.

E assim, tal histórico forma a base para a análise do problema que move este trabalho, configurado na identificação de concepções acerca das relações entre a Psicologia e a Educação. Para tanto, deu voz aos Professores universitários que atuam na formação de Professores da Educação Básica, em disciplinas do campo da Psicologia.

A rigor, a autora constrói uma teia reveladora de como aquele que apresenta a Psicologia, num determinado campo da formação de Professores, entende como a Psicologia chega e intervém nesse campo.

Maria Ester Rodrigues nos brinda, como já o fez em suas outras obras, com um estudo comprometido e seguro, guiado pelo rigor teórico e metodológico e de um ponto de vista inovador, nos conduz ao confronto com problemas relevantes da realidade educacional brasileira. Seu olhar é voltado para a formação dos vários atores que permeiam e podem fazer a diferença no campo educativo: aqueles que atuarão como modelos profissionais, objetivando as ações de cada profissão (os Psicólogos e Pedagogos); aqueles advindos de diferentes áreas de formação universitária e devem desenvolver competências didáticas específicas para a formação dos futuros Professores (os Professores de Ensino Superior); e aqueles que operarão a Educação Básica do país (os estudantes universitários, futuros Professores).

*Dra. Elvira Aparecida Simões de Araujo*