

## Ensino de Psicologia e seus fins na formação de professores: uma discussão mais que necessária

Priscila Larocca

*Universidade Estadual de Ponta Grossa*

### Resumo

O artigo traz reflexões sobre o ensino de Psicologia na formação de professores, visando discutir os seus fins educativos. Parte do pressuposto de que esta esfera de análise está implicada com a organização dos cursos e com a condução do ensino pelos formadores, no âmbito dos cursos superiores. Ao reconhecer, tanto os professores como intelectuais transformadores, como a característica teleológica da educação, incita à superação das concepções ingênuas que concebem o ato de educar como neutro e a formação profissional docente como técnica. Posiciona a discussão em favor de uma racionalidade crítica emancipatória, em que o ensino de psicologia é pautado por uma visão omnilateral do homem, pela problematização do real, pela luta contínua por uma vida coletiva mais justa e mais decente para todos os cidadãos e pela interlocução dialógica destas pautas com os referenciais teóricos proporcionados pela Psicologia.

**Palavras-chave:** Ensino de Psicologia, Licenciatura, Formação de Professores.

## The teaching of Psychology and its aims in the teacher training: A very important issue to be discussed

### Abstract

This paper presents reflections about the Psychology professor preparation course in the professor's training that aim to discuss its educative purposes. The base assumption is that this sphere of analysis is related to the teacher training courses' organization, considering Higher Education level, as well as the teaching process applied by the teacher educators. By recognizing teacher educators as active intellectuals transformers and the teleological approach of the education, it is proposed the overcome of naiveness conceptions which understand the educational activity as neutral and the professor education as a technical matter. This paper argues in favor of a critical and emancipatory rationality in which the psychology teaching is based on an omnilateral view of human being, by the problematization of the real, by the continuous struggle for a more fair and decent life for all citizens and by the dialogic interlocution of these matters with the theoretical frameworks of psychology.

**Keywords:** Psychology Teaching, Pre-Service Courses, Professor Training.

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (Freire, 1996, p. 110)

No ano de 2000 publicamos na Revista Psicologia Ciência e Profissão um artigo intitulado "O saber psicológico e a docência: Reflexões sobre o ensino de Psicologia na Educação". Neste artigo, abordamos os paradigmas que influenciam a profissionalização dos docentes, o papel da Psicologia na Educação, a necessidade da pluralidade e da contextualização teóricas, bem como da articulação teoria e prática na condução do ensino de Psicologia na formação de professores (Larocca, 2000a).

Na construção deste texto, partimos de uma afirmação de Castelo Branco (1998), num artigo publicado no mesmo periódico com o título “Que profissional queremos formar?” Nele, a autora refletia sobre as demandas de trabalho do psicólogo no cenário de mudanças da realidade social brasileira, apontando as sérias dificuldades deste para definir sua identidade profissional, quando a sua ação não se situa no âmbito clínico.

Pensando no psicólogo que atua na educação, defendemos, então, que o ensino de Psicologia de fato não pode almejar os mesmos fins visados na formação para o exercício clínico, o que implica, portanto, a construção de uma outra identidade profissional, que assuma compromissos substancialmente diferenciados daqueles que a formação do psicólogo em geral comporta (Larocca, 2000a).

Esta referência sobre reflexões de alguns anos atrás visa, neste artigo, posicionar a perspectiva que abraçamos na discussão do ensino de Psicologia na formação de professores, ao mesmo tempo em que constatamos que esta questão ainda permanece na pauta das inquietações daqueles que trabalham na área, merecendo, portanto, ser retomada, aprofundada e ampliada.

Assim, nosso objetivo neste artigo é analisar o ensino de Psicologia na formação de professores com vistas a aprofundar a discussão dos fins educativos. Ao estabelecermos este objetivo, partimos do pressuposto de que esta esfera de análise está implicada diretamente com a organização dos cursos e com a condução do ensino pelos formadores, no âmbito dos cursos superiores de formação inicial de docentes: as licenciaturas.

Antes, porém, de desenvolvermos nossas análises, é necessário esclarecer ao leitor que o olhar que dirigimos à temática do ensino de Psicologia carrega marcas da nossa trajetória acadêmica e profissional na educação pública, na formação de professores e na pesquisa em educação. Se “cada um lê com os olhos que têm”<sup>1</sup>,

diríamos, então, que dirigimos à esta temática um olhar de professora, de uma profissional da educação, que por muitos anos vem estudando o ensino de Psicologia na formação de professores.

Em função do exposto, após a discussão sobre os fins do ensino de Psicologia em cursos que formam professores, apresentamos, na segunda parte deste artigo, algumas considerações e possibilidades para os cursos e para a condução da Psicologia na formação docente.

### **Os fins educativos do ensino de Psicologia na formação de professores**

Na definição grega clássica de educação do cidadão, podemos reconhecer um modelo de racionalidade que é explicitamente político, normativo e visionário. Dentro desse modelo, a educação era vista como intrinsecamente política, tendo como objetivo educar o cidadão para a participação ativa e inteligente na comunidade cívica. Além disso, a inteligência era considerada uma extensão da ética, uma manifestação e demonstração de doutrina da vida boa e justa. Assim, nesta perspectiva, a educação não visava treinar. Sua finalidade era cultivar a formação do caráter virtuoso, na busca contínua de liberdade. A liberdade era, portanto, sempre alguma coisa a ser criada, e a dinâmica que inspirava a relação entre o indivíduo e a sociedade era baseada em uma luta contínua por uma comunidade política mais justa e decente (Giroux, 1986, p. 221).

Giroux, ao apresentar a concepção visionária dos gregos sobre o papel político da educação na sociedade, nos avaliza a colocar a discussão dos fins educativos do ensino de Psicologia, como a reflexão filosófica central, imprescindível ao delineamento das demais questões.

Quando indagamos acerca dos fins a alcançar com o nosso ensino de Psicologia, pretendemos questionar sobre a essência da

<sup>1</sup> Palavras da eminente professora portuguesa de Aveiro, Idália Sá Chaves, na Conferência de Abertura do evento *Diálogos sobre a docência*

educação que praticamos: se a praticamos como um mero treinamento de indivíduos, tendo em vista um bom exercício no mundo do trabalho, ou se a dirigimos para além disto: buscando a emancipação humana, numa luta contínua por uma vida coletiva mais justa e mais decente para todos os cidadãos.

Tal definição de fins é vital, pois configura aquilo que perseguimos, nossas utopias, exigindo da nossa consciência uma tomada de posição perante o fenômeno educativo: afinal, *para que ensinamos?*

Com Vieira Pinto (1987), grande professor e filósofo da educação brasileira, aprendemos que a finalidade maior da educação é necessariamente nacional. Segundo ele, um país é atrasado em face da realidade de vida das suas massas, não das suas elites. Assim, a “transformação da existência do povo é o que constitui a substância da mudança na realidade da nação” (p. 49).

Esta característica teleológica da educação, a de sempre visar a um fim, requer que ultrapassemos as concepções ingênuas e restritas do educar como uma mera preparação ou treinamento de indivíduos e gerações para serem membros úteis à sociedade.

Como atividade intencional, histórica, social e culturalmente situada, a educação não se restringe a transmissão dos saberes formalizados, científicos ou técnicos, mas exige algo maior, pois requer a transformação substantiva dos homens que adquirem os saberes, implicando sempre a intenção política de mudar (ou até mesmo de manter) as condições humanas existentes em nossa sociedade.

Uma concepção crítica de educação reconhece, portanto, que o ato de educar não é neutro, nem ocorre de modo isolado ou recortado do contexto sócio-econômico que temos. Muito menos o processo ensino-aprendizagem, em qualquer nível, se dá no vácuo das condições da vida humana em nossa sociedade. Por esta razão, se nos dedicamos ao ensino de Psicologia, formando professores, “temos que pensar a Educação e a Psicologia ao mesmo tempo em que pensamos a sociedade que temos” (Larocca, 2002, p. 32).

Com estas colocações, pretendemos desvelar o sentido sócio-político existente

em todo ato educacional, concebendo que aqueles que são ou serão professores de Psicologia no ensino médio, ou nas licenciaturas, precisam conquistar clareza sobre o significado primeiro da missão profissional que abraçam, que é eminentemente educacional. Precisam, ainda, questionar criticamente as circunstâncias históricas, culturais, políticas e econômicas que envolvem a missão profissional de educar e que também se fazem e se fizeram presentes no processo de produção dos conhecimentos teóricos e práticos que configuram a área da Psicologia.

Supomos que a adoção desta perspectiva da missão profissional de professor não seja algo tão fácil de assimilar pelos psicólogos que se dedicam ao ensino. Estes, além de terem diante de si o desafio de construir uma identificação com a área educacional, porquanto é nela que atuam, ou atuarão, no nível do ensino superior, ou no ensino médio, também se deparam com a necessidade de desconstruir ideologias que têm marcado a profissão do psicólogo, como bem coloca Bock (2003): a tendência à naturalização dos fenômenos psicológicos; a concepção técnica e de neutralidade da prática profissional; e, ainda, a idéia de uma autonomia humana ímpar, representada pela autora por meio da figura do Barão de Münchhausen das histórias infantis – como alguém capaz de sair de um pântano puxando-se pelos próprios cabelos.

A concepção técnica e neutra da missão profissional vem inquietando pesquisadores do ensino de Psicologia. Dois trabalhos recentes focalizam esta dimensão de significado. O primeiro debruçou-se sobre o ensino de Psicologia na área da Saúde (Batista, 2007); enquanto o segundo analisou contribuições do ensino de Psicologia da Educação nas licenciaturas, no contexto das reformas curriculares empreendidas para a formação de professores (Almeida, 2005).

Nos dois casos fica evidente a redução da prática profissional, em saúde e educação, à sua dimensão técnica ou tecnológica. Este tipo de reducionismo da missão profissional desvela a forte presença da mentalidade racional-técnica que ainda impregna as práticas de formação, a despeito das reformulações recentemente

empreendidas nos projetos pedagógicos curriculares dos cursos superiores.

Se quisermos compreender a racionalidade técnica, devemos referenciar Donald Schön, um dos críticos desta mentalidade. Schön (1995) nos chamou a atenção para o fato de que esta concepção, forjada a partir da visão positivista de conhecimento, passou a ser um modelo de formação profissional em diversas áreas, com implicações profundas para o modo como os profissionais formados nesta perspectiva exercem as suas práticas.

Giroux (1986) explica que a racionalidade técnica fundamenta-se no modelo de desenvolvimento teórico das ciências naturais, ligando-se aos princípios de certeza, controle e previsibilidade. Ou seja:

[...] como o conhecimento do mundo social é objetivo e consiste de partes isoladas e distintamente separáveis, que interagem de acordo com regularidades que simplesmente precisam ser descobertas, a relação entre essas variáveis é uma relação empírica que pode ser reduzida a resultados previsíveis.” (Giroux, 1986, p. 232-233).

A força desse conhecimento está no grau em que é objetivamente testável. Além disto, trata-se de um conhecimento considerado neutro, livre de valores, devendo apenas ser descrito objetivamente.

O modelo racional técnico no mundo profissional apóia uma concepção de busca de eficiência através da formalização, linearidade entre causa e efeito e fragmentação do conhecimento, desvinculando-o completamente das relações sociais existentes ao ignorar a complexidade e a totalidade do real. Assim, também, na formação de profissionais, este modelo concebe currículo e ensino como atividades dirigidas para alcançar produtos determinados (Masson, 2003). Estes produtos são soluções técnicas ou tecnológicas geradas para a resolução de problemas práticos. Sobre o modelo, Contreras (2002, p. 90-91) explica que:

A idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução

instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados.

Em função disso, podemos perceber porque a racionalidade técnica tornou-se prevalente no mundo do trabalho. Na verdade, seu desenvolvimento vem acompanhando o processo de modernização das sociedades industriais, convertendo-se, a cada dia, numa mentalidade imprescindível à concretização dos interesses mercadológicos próprios do mundo capitalista.

Almeida (2005) explica que autores como Schön (1995), Pérez Gómez (1995) e Contreras (2002) concordam que o modelo racional-técnico está na base da divisão do trabalho, das relações de subordinação, do isolamento profissional e da aceitação de metas e objetivos que, considerados neutros, são definidos externamente à atividade profissional.

O modelo também presume uma hierarquia entre o conhecimento básico e o conhecimento aplicado, produzidos pelos cientistas e especialistas, e o conhecimento das rotinas de intervenção, a ser utilizado pelos profissionais em suas decisões para resolver os problemas que a labuta cotidiana coloca.

Ora, subordinando-se um conhecimento a outro, promove-se também a subordinação de “quem faz” a “quem pensa”, ignorando-se, ao mesmo tempo, a unidade orgânica e dialética que existe entre a teoria e a prática profissional, isolando-as uma da outra e fazendo do profissional um mero executante das ações pensadas pelos especialistas.

É desta maneira que formamos, em nossos cursos, o profissional “tarefeiro”, aquele que “sabe fazer”, e muitas vezes, bem, mas ignora valores humanos, éticos e sociais implicados em suas práticas, bem como é incapaz de refletir sobre possibilidades de futuro para a sociedade, que são alimentadas por sua ação profissional.

A formação reduzida à perspectiva técnica deprecia, assim, o papel fundamental do profissional, de ser sujeito de seu pensar e agir. Rouba-lhe um bem precioso para exercer sua cidadania e imprimir um sentido verdadeiramente sócio-político à educação que pratica: a reflexão sobre a sua ação e sobre o seu pensar, em sua significação mais ampla: a de lutar pela emancipação dos homens na sociedade.

Giroux (1986) defende que os professores devem guiar a ação profissional por uma racionalidade emancipatória, cujo objetivo é “criticar aquilo que é restritivo e opressor, enquanto ao mesmo tempo apóia a ação a serviço da liberdade e do bem-estar individual.” (p. 249). Tal racionalidade supõe a capacidade de pensar criticamente, tomando o sentido de “refletir e reconstruir sua própria gênese histórica, isto é, pensar sobre o próprio pensamento.” (p. 249).

Ora, o desenvolvimento da capacidade reflexiva é uma condição necessária para que o profissional construa suas próprias teorias acerca da ação que pratica, do campo em que atua e dos fins que persegue com a sua atividade. Portanto, o ensino baseado numa racionalidade que restringe a ação profissional a uma mera questão de regras e procedimentos técnicos traz nefastas conseqüências para a formação e atividade futura do profissional professor: a sua incapacitação política e a ilusão de que tem autonomia em suas decisões e ações.

A Psicologia na formação de professores precisa, então, repensar urgentemente a forte presença da mentalidade técnica em suas concepções de ensino, currículo, formação profissional. Mesmo porque, embora a preparação profissional dos docentes necessite dos aspectos técnicos, e de produzi-los, jamais se reduzirá a estes, dadas as dimensões ética, política e sócio cultural da educação. Assim, postulamos que “a racionalidade técnica é muito mais um ‘componente’ da formação profissional, jamais o seu todo, e muito menos um modelo unívoco para tal.” (Larocca, 2000a, p. 62).

Impõe-se, portanto, fazer avançar a formação na perspectiva de desenvolver, nos estudantes que serão professores, um pensamento social e político mais comprometido com a emancipação da condição humana e mais capaz de

empreender rupturas nas concepções ingênuas e nas práticas educativas tradicionais.

Posicionamos, pois, a necessidade de contrapor à perspectiva técnica uma perspectiva reflexiva, crítica e emancipatória, que conceba o papel do professor, não como técnico, nem simplesmente um prático, mas o de um *intellectual transformador* da realidade em que vive.

O sentido da categoria intelectual que utilizamos aqui provém das contribuições de Gramsci (1991) e Paulo Freire (1980, 1989).

Gramsci diz que “são os homens que fazem a história, particularmente os intelectuais” (1991, citado por Portelli, 1990, p.89). Assim, evidencia a importância dos intelectuais orgânicos na transformação da realidade. Chamou-os de orgânicos em face de três motivos: 1) porque se vinculam “organicamente” com uma classe determinada; 2) porque este vínculo aparece essencialmente no seio da própria atividade que exercem; 3) porque desfrutam de certa autonomia, não sendo reflexos passivos da estrutura socioeconômica que os cerca (Portelli, 1990).

Paulo Freire nos ensinou que todos os homens são intelectuais, pois todos podem interpretar e dar sentido ao mundo em que vivem. Todavia, ele também nos remete a verificar a necessidade de superar a consciência ingênuo para chegar a uma consciência crítica acerca da realidade que temos na sociedade em que vivemos. A base dessa inserção crítica é a relação consciência-mundo, pela qual o homem integra-se à realidade e não, simplesmente, se superpõe a ela, recebendo-a ou enquadrando-a em sistemas fixos de idéias (Freire, 1989).

Daí porque compreendemos que o ensino de Psicologia, ao mesmo tempo em que trabalha com os conhecimentos advindos da ciência psicológica, questionando-o em seus aspectos ideológicos, precisa ainda questionar a educação que temos e as múltiplas formas de alienação do homem na sociedade. Certamente, essa não é uma questão técnica, mas uma questão eminentemente política, que implica ao profissional ou ao futuro profissional docente desvelar aquilo que está oculto, compreendendo as origens históricas,

sociais, econômicas e culturais dos fatores que configuram a sua prática educacional.

Ana Bock, nome valioso no cenário atual das discussões sobre Psicologia e formação profissional em nosso país, constata que os cursos de Psicologia não estão preparando os estudantes para assumirem projetos de alcance social, remetendo-nos a uma formação que: “ênfata o que fazer e não reflete sobre a adesão a projetos sociais, não estimula o debate sobre a realidade social e suas demandas. Ensina como aplicar e não ensina por que aplicar. Ensina a responder e não ensina a perguntar.” (2005, p. 3).

Ao fazer sua crítica a uma formação pautada pela índole naturalizante e universalizante da subjetividade, pela formação corretiva, adaptadora e terapêutica, Bock (2005) nos permite visualizar uma perspectiva de compromisso social para repensarmos o contexto do ensino de Psicologia. Essa entendida como formação de intelectuais transformadores, numa perspectiva emancipadora, mais ética, mais humanizante e mais pautada pela vida coletiva.

### **Algumas considerações sobre os cursos que formam professores e o ensino de Psicologia**

Considerando o exposto na primeira parte deste artigo, julgamos importante sistematizar algumas idéias a título de contribuir com os cursos que formam professores e para a programação do ensino de Psicologia nesse mesmo contexto.

### **Sobre os Cursos**

Segundo o artigo 13º da Resolução nº 8 de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, a formação do professor de Psicologia impõe um projeto pedagógico próprio, complementar e diferenciado da formação do psicólogo propriamente dita. Essa resolução explica que a formação do professor de Psicologia deverá desenvolver competências e habilidades básicas constantes do núcleo comum do curso de Psicologia, como também aquelas previstas nas Diretrizes Nacionais para a formação do professor da

Educação Básica, em nível superior (Brasil/CNE, 2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores estão expressas na Resolução CNE/CP<sup>2</sup> nº 1 de 2002, que, por sua vez, se constituem um conjunto de princípios e orientações para a organização curricular a serem observadas pelas Instituições De Ensino Superior – IES e cursos. Essa organização curricular deve ter em vista o preparo do professor, independentemente do nível para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (Brasil/CNE, 2002, p. 1).

Conforme compreendido nessas diretrizes, o preparo profissional do professor deve seguir três princípios balizadores essenciais: a concepção de competência como central na orientação do curso; a coerência entre o que se oferece na formação e o que se espera da prática profissional do professor; e a pesquisa como foco central do processo de ensino-aprendizagem (Brasil/CNE, 2002).

Ainda que tenhamos nossas reservas em relação à centralidade da noção de competências para a formação de professores, que explicaremos adiante, precisamos reconhecer que tanto as diretrizes para a formação dos professores em geral, como as diretrizes que se referem especificamente a formação do professor de Psicologia, avançaram ao dirigir esses cursos para a consolidação de uma identidade profissional docente.

<sup>2</sup> Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno.

A ênfase na construção da identidade docente é vital, em função dos fins a alcançar, pois como já defendemos neste artigo, a tarefa abraçada quando ensinamos Psicologia não é psicológica, mas educativa e, portanto, deve ser pensada em uma esfera crítico-social.

As diretrizes também avançam expressando oficialmente a necessidade de coerência e articulação entre o que se oferece na formação e o que a prática profissional docente exige; bem como ao focalizar a pesquisa como instrumento metodológico central do processo de ensino-aprendizagem no nível superior.

Todos esses aspectos ganham importância quando nos remetemos à conhecida problemática das licenciaturas ante os bacharelados. Elas vinham funcionando, em nosso país, até então, como meros apêndices deles, quando não, como uma formação secundária e desprestigiada. Desse contexto fazia parte uma excessiva valorização dos conteúdos específicos dos cursos e certa dose de rejeição à formação pedagógica, que retrata, na verdade, a formação essencial da função de qualquer professor. Em 2000, escrevíamos a esse respeito, dizendo:

[...] é preciso compreender que o magistério não é uma profissão de prestígio social. Mesmo assim, muitos dos acadêmicos que passam por esses cursos um dia acabarão dentro de uma sala de aula lecionando. A idéia de profissão é uma construção social e muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam. (...) Assim, dizer que se é Biólogo, Matemático ou Historiador soa melhor aos ouvidos mais seletivos do que dizer que se é 'professor de Biologia', 'professor de História', 'Professor de Geografia' (Larocca, 2000b, p. 143).

Da mesma forma, alguns acadêmicos, e até mesmo alguns formadores, poderiam sentir-se desprestigiados para assumir a condição de "professor de Psicologia". Desse modo, pelo menos oficialmente, as diretrizes reconhecem a importância e a importância de que os projetos dos cursos definam claramente sua identidade como cursos que formam professores. Esperamos,

obviamente, que isto não se configure como letra morta, mas como concepções e práticas efetivas dentro deles.

Contudo, ainda temos a discutir a polêmica em torno da noção de competências como fundamento da formação de professores.

A noção de competência enfatiza o saber prático e tácito que advém da experimentação das ações nos contextos de trabalho, legitimando configurações curriculares centradas na prática (Masson, 2003). Todavia, a prática, como componente curricular, valioso com toda a certeza, não pode ser vista como auto-suficiente, capaz de, sem vincular-se a reflexões teóricas consistentes, garantir a conquista de uma educação emancipadora com qualidade social e política.

Segundo Masson (2003), as origens do modelo pedagógico fundado na noção de competências provêm dos Estados Unidos, Canadá, Bélgica e, posteriormente, da França. É um modelo que se manifestou a partir dos anos 70 no ensino técnico e profissionalizante, vinculando-se às mudanças socioeconômicas e ao perfil do profissional desejado pelo mercado capitalista.

A autora explicita que a noção de competências valoriza as particularidades individuais que são distintivas entre os sujeitos, com ênfase no desenvolvimento de profissionais preocupados com o próprio percurso de formação. Sendo assim, reforça o individualismo e a meritocracia presentes na sociedade atual, ao invés de valorizar a dimensão coletiva no desenvolvimento da profissionalidade.

A ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação –, posicionou-se da seguinte maneira sobre a noção de competências. Notemos:

O significado da noção de competências como concepção nuclear para orientar a formação dos profissionais da educação representa, no entendimento do movimento, uma concepção fragmentada e instrumental de formação, como também, uma concepção individualista, na sua essência, e imediatista em relação ao mercado de trabalho. Os princípios

orientadores das referidas diretrizes não contemplam a perspectiva de formação humana omnilateral (Encontro Nacional da ANFOPE, 2002, p. 21)

Para os educadores, o conceito de formação omnilateral supera a formação de competências, na medida em que objetiva a educação do homem inteiro, presumindo o desenvolvimento das várias possibilidades humanas. Assim, a formação omnilateral retrata:

a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (Manacorda, 1991, p. 81).

A formação do homem inteiro, omnilateral, inclui, obviamente, a formação de competências, habilidades e destrezas necessárias ao mundo do trabalho. Entretanto, devemos reconhecer que o homem é mais do que isso, configurando-se como uma totalidade de dimensões, tais como: a cultural, a histórica, a ética, a estética, a lúdica, a sexual, a econômica, a cognitiva, a afetiva, entre outras.

Giroux (1997) reconheceu que os professores, como intelectuais transformadores, devem comprometer-se com o desenvolvimento de competências em seus educandos. Porém, além de competentes, estes devem ser capazes de pensar e agir criticamente, refletir, compreender e questionar as injustiças existentes na estrutura da nossa sociedade classista.

A partir destas perspectivas, concebemos algumas sugestões para os cursos de formação de professores (Licenciaturas em Psicologia e demais Licenciaturas). Algumas contribuições foram inspiradas em Bock (2005); outras em nossos próprios trabalhos de pesquisa e reflexão sobre formação de professores e ensino de Psicologia (Larocca, 1996, 1999). Vejamos:

- inserção de disciplinas e/ou temas sobre Políticas Públicas, principalmente sobre as políticas educacionais;

- inserção de disciplinas e/ou temas sobre Ética na Educação e sobre o desenvolvimento dos valores na moralidade humana;

- construção de espaços nos currículos dos cursos para a discussão de direitos humanos e de como estes existem/inexistem nas realidades sociais e educacionais concretas;

- construção de espaços progressivos de pesquisa, do início ao fim dos cursos, sobre práticas educativas reais, presentes na educação básica, nas escolas públicas e particulares, bem como sobre contextos de desenvolvimento e aprendizagem de crianças e adolescentes, tendo-se como ponto de partida e de chegada a concepção de que o homem é um ser que se constitui como tal nas interações que estabelece com outros homens, num quadro sócio-histórico e cultural;

- formação de grupos de estudo interdisciplinares sobre temas que representem demandas urgentes da educação e dos professores. Por exemplo: “Estudando a problemática da (in)disciplina na escola”; “Estudando a emergência da Síndrome de Burnout nos professores e suas relações com as condições de vida e do trabalho docente”, entre outros.

- construção de espaços integradores das diferentes disciplinas nos cursos, em que seja possível praticar e desenvolver atitudes mais articuladas em relação aos cursos em que a Psicologia se faz presente. Nesse sentido, concebemos que o professor de Psicologia necessita integrar-se aos projetos de formação dos cursos, seja em um curso de Licenciatura em Psicologia ou Licenciatura em Letras, Geografia, Matemática, etc.

Sobre o ensino de Psicologia na formação de professores:

Com referência à condução dos programas de ensino de Psicologia na formação de professores, tomamos como diretriz a tríade norteadora que construímos em nosso trabalho de Mestrado, a partir de pesquisa com professores universitárias de Psicologia da Educação, que tiveram em suas trajetórias experiências significativas na escola básica (Larocca, 1996, 1999).

A tríade é constituída dos seguintes elementos, que serão a seguir explicitados:

- o aluno que o professor tem diante de si;
- a realidade educacional, escolar e social;
- as diferentes contribuições da Psicologia para a Educação.

### **O aluno que o professor tem diante de si**

A proposição de pensar o aluno que está diante do professor, toma, sobretudo, a disposição de não perder de vista a multidimensionalidade humana. Isto implica ir além da noção de competência técnica, passando a reconhecer o sujeito/aluno como omnilateral, isto é, simultaneamente cognitivo, afetivo, cultural, biológico, estético, lúdico, sexual, comportamental, social, econômico, político e histórico. Tais dimensões precisam ser articuladas em movimentos dialéticos, que resistem à fragmentação e ao isolamento das partes, considerando que o homem/aluno deve ser compreendido sempre na multiplicidade constitutiva do seu ser.

Manacorda (1991) entende a omnilateralidade como desenvolvimento integral e harmonioso das dimensões humanas. Para este educador, trata-se de “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (p. 78-79). A omnilateralidade é, então, uma exigência frente à realidade da alienação: alienação por outro, alienação da própria natureza e alienação do desenvolvimento a uma esfera restrita.

Frente a exigência da omnilateralidade é importante que levemos nossos alunos, futuros professores, a captarem as subjetividades como construções, pois:

O mundo psicológico, como registro singular das relações vividas por cada um de nós, não tem nada de natural e não carrega potencialidades. Se constitui, como uma obra do próprio homem, na experiência de contato com o mundo cultural e social (Bock, 2003, p. 23).

Assim pensando, comprometemos a formação profissional com alunos concretos, na tentativa de superar a abordagem naturalizante e abstrata que, com freqüência, o homem/aluno vem sendo tratado no ensino de Psicologia.

Outro aspecto desta proposição refere-se à necessidade de focalizar estudos sobre os adolescentes e pré-adolescentes, na concretude de suas condições de existência, uma vez que os professores formados nas licenciaturas irão atuar com eles nos níveis do ensino fundamental e médio.

### **A realidade educacional, escolar e social**

Este elemento da tríade marca o cotidiano educacional das escolas e o cotidiano social como fontes privilegiadas de questionamento, análise e pesquisa. Ele permite articular as relações entre educação-escola e sociedade de classes. Dados de pesquisa nos indicam que a Psicologia na formação de professores tem se caracterizado por um caráter “sobrenadante”, que não chega à escola, aos seus rituais e problemáticas diárias (Larocca, 1999).

Considerando essa questão, colocamos duas necessidades cruciais para o ensino de Psicologia: acentuar os seus vínculos com a escola e abordar temas/problemas emergentes desse cotidiano escolar/educacional.

Quando tratamos de acentuar os vínculos com a escola, queremos evidenciar que o ensino de Psicologia não pode mais ficar restrito apenas a “falar” sobre a escola. Aqui, realçamos o processo de ação-reflexão-ação, a partir da imersão na própria realidade, a fim de que o ensino de Psicologia não mais “flutue” sobre ela. Isso demanda lutar pela conquista de um *status* para a Psicologia diferenciado daquele usual na formação de professores – no sentido de superar a metáfora de fundamento (Bzuneck, 1999), na compreensão da sua relação com a Educação.

Tradicionalmente, a Psicologia é entendida como “fundamento teórico” da Educação. Esse modo de ver remete-se aos primeiros cinquenta anos do século XX, quando, então, a Psicologia era chamada de “Rainha das Ciências da Educação”.

Obviamente, não é essa concepção reducionista que temos, pois os fenômenos educativos são complexos e de natureza interdisciplinar. Não podemos, portanto, reduzi-los às explicações psicológicas. Para compreendê-los, dependemos das contribuições das várias áreas do conhecimento – daí porque o papel da Psicologia na compreensão dos fenômenos educativos deve ser compartilhado com as outras ciências e áreas de conhecimento.

Contudo, não podemos negar a dimensão psicológica da Educação. Se tratamos da formação de professores, vemos que o ensino de Psicologia põe-se, em relação à Educação, não como “fundamento”, mas como um par dialético, formando uma unidade dinâmica, que se movimenta entre o domínio da ciência psicológica e o domínio da Educação – prática social a ser transformada com a nossa intervenção de intelectuais transformadores.

Em artigo recente (Larocca, 2007), posicionamos que a metáfora da Psicologia, como um fundamento da Educação, é uma mentalidade que se alinha à perspectiva racional-técnica na formação, avalizando, inclusive, a ausência de conexão com as práticas escolares e sociais no ensino de Psicologia na formação de professores. O que verificamos é uma situação em que, no máximo, a Psicologia aproxima-se dos problemas da realidade educacional, mas não os vive efetivamente com os futuros professores, no sentido de um trabalho articulador vivo, não artificial.

Daí porque posicionamos a organização e a condução do ensino de Psicologia por meio de abordagens de temas/problemas emergentes do cotidiano escolar/educacional. Essa abordagem é marcada pelo caráter problematizador, que requer análise, reflexão e pesquisa *no e do* real.

A problematização temática potencialmente sugere que o ensino se dê a partir da pesquisa sobre a prática social – reconhecendo-a primeiro, refletindo sobre ela com a ajuda dos instrumentos teóricos da Psicologia e do mirante de questionamento sobre a relação educação-sociedade e reelaborando teorizações próprias

para intervir no real (Larocca, 1999, p. 173).

Então, não se trata, apenas, de fazer com que o formando aproxime-se da realidade, mas de favorecer a produção de um conhecimento novo, mais elaborado, sobre determinada realidade a partir de questões como: Que realidade temos? Que teorias nos ajudam a compreendê-la? Quais os aspectos que esta ou aquela teoria nos responde? Quais as sínteses que podemos fazer pensando em nossa intervenção transformadora?

A proposta de trabalho por temas problematizadores supõe um ir e vir dialético, teórico e prático, em que a diversidade teórica da Psicologia dialoga com as questões problematizadas para a construção de um novo e mais profundo conhecimento do real.

Entendemos, portanto, que a organização temática problematizadora favorece as relações teoria e prática e teoria e cotidiano, que a condução do ensino, apenas por uma seqüência de teorias, não consegue efetivar. Assim, também, oportuniza ao formando visualizar a pluralidade de referenciais teóricos que contribuem para o trabalho pedagógico, dinamizando sua reflexão crítica.

### **As diferentes contribuições da Psicologia para a Educação**

Posicionamos aqui, o acesso ao conhecimento produzido pelos vários enfoques teóricos da Psicologia, concebendo que a função da teoria é a de iluminar a nossa leitura na compreensão do tema/problema que se está desenvolvendo, inspirando-nos na ação. É, portanto, necessário dinamizar interlocuções entre o tema/problema emergente da realidade e as diferentes visões ou interpretações próprias de cada referencial teórico que tem contribuições potenciais a oferecer às temáticas/problemáticas discutidas.

Nessa forma de conduzir, estabelecemos um confronto teórico dialógico, em que os méritos e/ou lacunas dos referenciais podem ser verificados: O que esta teoria propicia para a compreensão do tema que aquela outra teoria não consegue responder? Que méritos e lacunas

esta e aquela teoria apresentam em relação à temática? Nesse contexto de discussão questionamos também as bases filosóficas e epistemológicas que sustentam tais perspectivas teóricas, assim como o que a história nos diz acerca dessas elaborações teóricas e de seus objetos de estudo.

A idéia é apresentar as teorias, não como conhecimentos prontos e acabados sobre determinado objeto, mas como conhecimentos contextualizados em filosofias e em certas condições históricas e sociais, imprimindo-se no conhecimento teórico a marca da provisoriedade e da superação. Tal contextualização dos quadros teóricos permitirá situá-los, ainda, no confronto com os dilemas atuais, que emergem do cotidiano e em função do trabalho pedagógico. Acreditamos que um trabalho desta natureza ajudará, a evitar os modismos e estereótipos que circulam em torno das proposições teóricas.

A tríade condutora que propusemos nesta última parte de nosso artigo representa a articulação de uma idéia básica – questionar a educação que temos na sociedade atual – com os conteúdos específicos da Psicologia. Temos claro, contudo, que os desafios que se colocam para os formadores, no ensino de Psicologia são muitos e complexos, razão pela qual, certamente, nossas possibilidades de discussão não se encerram aqui.

Terminamos este texto, reafirmando as palavras de Bock (2005), que nos lembra que uma profissão não é apenas a apropriação de um saber, mas a apropriação de um saber e de uma postura crítica que não permite estarmos satisfeitos com aquilo que sabemos. Daí por que a formação profissional exige de nós um posicionamento acerca dos fins para os quais dirigimos a nossa prática educativa. Fica, então, a pergunta insistente: afinal, *para quê ensinamos?*

### Referências

Almeida, P. C. A. de. (2005). *Os saberes necessários à docência no contexto das reformas para a formação de professores: o caso da psicologia da educação*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Anfope. (2002). *Documento final do Encontro Nacional da ANFOPE*. Florianópolis: Anfope.

Batista, S. H. S. da S. (2007). Ensino, psicologia, saúde: uma tríade constituída de práticas, questões e possibilidades. *Educação Temática Digital*, 8(2), 249-257.

Bock, A. M. B. (2003). Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In A. M. B. Bock (Org.). *Psicologia e compromisso social* (pp. 15-28). São Paulo: Cortez.

Bock, A. M. B. (2005). Novo projeto para a profissão no Brasil: contribuições para a formação. ABEP – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. Recuperado em 03 de setembro, 2007, de <http://www.abepsi.org.br/abep/artigos.aspsc>.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* (2002, 18 de fevereiro). Resolução nº. 1.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia* (2004, 7 de maio). Resolução nº. 8.

Bzuneck, A. (1999). A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. *Psicologia Escolar e Educacional*, ABRAPPEE, Campinas, 3(1), 41-52.

Castelo Branco, M. T. (1998). Que profissional queremos formar? *Psicologia Ciência e Profissão*, 18(3), 28-53.

Contreras J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1980) *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3a ed.). São Paulo: Moraes.

Freire, P. (1989) *Educação como prática da liberdade* (19a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gramsci, A. (1991). *Os intelectuais e a organização da cultura* (8a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Larocca, P. (1996). *Conhecimento psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP.
- Larocca, P. (1999). *A psicologia na formação docente*. Campinas: Alínea.
- Larocca, P. (2000a). O saber psicológico e a docência: reflexões sobre o ensino de psicologia na educação. *Psicologia Ciência e Profissão*, 20 (2), 60-65.
- Larocca, P. (2000b). O ensino de psicologia da educação sob o olhar de licenciados e licenciandos. In R. Azzi, S. H. S. S. Batista & A. M. F. A. Sadalla (Orgs.). *Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia*. (pp. 119-145). Campinas: Alínea.
- Larocca, P. (2002). Problematizando os contínuos desafios da psicologia na formação docente. Em R. G. Azzi & A. M. F. A. Sadalla (Orgs.), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. (pp. 31-45). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Larocca, P. (2007). O ensino de psicologia no espaço das licenciaturas. *Educação Temática Digital*, 8(2), 295-306.
- Manacorda, M. A. (1991). *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez Autores Associados.
- Masson, G. (2003). *Políticas para a formação do pedagogo: uma crítica às determinações do capital*. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná.
- Pérez Gómez, A. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e sua formação* (pp. 93-114) (2a ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Portelli, H. (1990). *Gramsci e o bloco histórico* (5a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Schön, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e sua formação* (pp. 77-92) (2a ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Vieira Pinto, A. (1987). *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez.

*Enviado em Setembro/2007  
Aceite em Abril /2008  
Publicado em Junho/2009*