

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

CAROLINA DOS SANTOS ANDRADE

**AS RELAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO NOS
TRABALHOS DE CONCLUSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

MARINGÁ

2014

CAROLINA DOS SANTOS ANDRADE

**AS RELAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO NOS
TRABALHOS DE CONCLUSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Curso de Pedagogia, como
requisito parcial para cumprimento das
atividades exigidas na disciplina do TCC.

Orientação: Profa. Dra. Aline Frollini
Lunardelli Lara

MARINGÁ

2014

CAROLINA DOS SANTOS ANDRADE

**AS RELAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO NOS
TRABALHOS DE CONCLUSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Curso de Pedagogia, como
requisito parcial para cumprimento das
atividades exigidas na disciplina do TCC.

Orientação: Profa. Dra. Aline Frollini
Lunardelli Lara

Aprovado em: 07/11/2014

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Aline Frollini Lunardelli Lara
(Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Raymundo de Lima
Universidade Estadual de Maringá

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus que me deu forças para prosseguir apesar das dificuldades,
Ao meu esposo Bruno e minha Família que são parte de toda esta história.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que tem me abençoado a cada dia.

Ao meu Pai Marcio, a minha mãe Vanilda e meu irmão Rodrigo que me ensinaram o verdadeiro significado da família, e que me acompanharam nesta trajetória tão importante da minha vida me incentivando a realizar meus sonhos e que sempre acreditaram que eu seria capaz de chegar até aqui e ir muito mais além.

Ao meu esposo Bruno, que me acompanhou durante estes quatro anos de graduação, que mais do que ninguém acreditou e acredita em mim e caminha junto para a realização dos meus sonhos e que, desde dezembro, passaram a ser os nossos. Obrigada por fazer de mim uma pessoa mais feliz e completa.

Aos meus sogros José Roberto e Daniela, e meus cunhados Regis Guilherme e Eduardo que entraram na minha vida para somar e que hoje somos todos uma só família.

À minha amiga Mayara e em especial à minha amiga Camila Izepe, que durante este período me ensinou o valor de uma verdadeira amizade, e que vou levá-las para sempre dentro do meu coração.

À professora Aline Lara que me orientou ao longo deste trabalho e que tenho muito orgulho de ter sido sua aluna e orientanda, muito obrigada pela sua paciência, dedicação e atenção.

A todos os professores que fizeram parte desta minha trajetória acadêmica e que contribuíram tanto para a minha formação profissional quanto para a minha formação humana.

E a todas as crianças com quem convivi por poucos períodos durante os estágios obrigatórios, que me acolheram calorosamente e me fizeram ter certeza da minha escolha profissional.

Muito obrigada de todo o meu coração!

RESUMO

Este estudo analisou os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) produzidos pelos graduandos de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, entre 2010 e 2013, disponibilizados no site do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE), que estabelecem relações entre a Psicologia e a Educação. Os objetivos desta pesquisa foram: analisar as relações entre a Pedagogia e a Psicologia expressas nos TCCs, identificar quais temáticas psicológicas são mais frequentemente abordadas nos estudos selecionados, investigar as contribuições que a Psicologia tem trazido para a educação apresentadas nos materiais analisados e discutir quais relações entre a Pedagogia e a Psicologia podem favorecer uma formação pedagógica crítica a futuros professores. Como hipótese, considerávamos que os trabalhos enfatizam os aspectos psicológicos da formação docente muito mais do que os aspectos pedagógicos e, por isso, pouco contribuem para a atuação do pedagogo, pois as questões psicológicas colocam-se no lugar das pedagógicas. Utilizamos como referencial teórico para embasar a pesquisa, as contribuições do filósofo alemão Theodor W. Adorno, especialmente seu conceito de pseudoformação. Na seleção da amostra buscou-se indicadores de aspectos psicológicos nos títulos, resumos, palavras-chave e referências utilizadas para fundamentar as investigações. De um total de 369 trabalhos produzidos no período de 2010 a 2013 foram encontrados 149 relacionados à Psicologia. A análise do material coletado confirmou a nossa hipótese de psicologização da Educação, no qual acontece devido à adesão acrítica de autores da moda; a influência dos profissionais de outras áreas e ao reducionismo psicológico da Educação brasileira no qual trata questões pedagógicas como se fossem da área da saúde.

Palavras-chave: Pedagogia. Psicologia. Trabalho de Conclusão de Curso. Psicologização da Educação.

ABSTRACT

This study analyzed Final Graduation Works (TCC) that establishes relations between Psychology and Education, produced by Pedagogy students of Maringá State University, from 2010 to 2013; these are available at the Educational Fundamentals Department (DFE). The aims of this paper were to investigate relation between Pedagogy and Psychology presented on these papers; to identify the most frequent psychological subject used in these studies; also to verify which are the Psychology contributions to educational field. As hypothesis, it was assumed that the papers' focus were on the pedagogical aspects, therefore, bringing few contributions to pedagogue practice for the psychologist issues excel the pedagogic issues. This research is based on Theodor W. Adorno theoretical contributions, especially regarding the false-formation concept. The sample selection consisted of looking for psychological aspects on the title, abstracts, keywords and to the references used to base the papers. It was found 369 papers produced between 2010 and 2013, tough only 149 were related to Psychology. Data analyses revealed the presence of false-formation elements on the teachers' educational process when they produce scientific knowledge. There have been an Education Psychologisation due to the non-critical adhesion to trend authors; to the influence of psychologist knowledge on pedagogical area and to the reductionism, what happens when educational complexes issues are taken into a strict psychologist point of view.

Keywords: Pedagogy. Psychology. Final Graduation Work. Educational Psychologisation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	08
2 AS RELAÇÕES ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO.....	12
3 FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA PERSPECTIVA ADORNIANA.....	28
4 METODOLOGIA.....	40
5 ANÁLISE DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA QUE SE RELACIONAM COM A PSICOLOGIA.....	43
5.1 Trabalhos da Educação relacionados à Psicologia de 2010 a 2013.....	43
5.2 Presença de indicadores psicológicos nos estudos em Educação.....	44
5.3 A frequência temática dos trabalhos relacionados à Psicologia.....	46
5.4 Os trabalhos e seus objetos de estudo.....	49
5.5 As implicações dos resultados na formação docente.....	54
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
7 REFERÊNCIAS.....	61

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que o conhecimento é algo que não se constrói sozinho e que a contribuição dos estudos que antecedem aos nossos é de extrema importância, pois evita a repetição dos mesmos processos para se chegar a resultados já encontrados e auxilia na produção de novas pesquisas. Quanto a isso, Alves-Mazzotti (2001, p.42) observa que “[...] muitas das pesquisas atuais na área de educação parecem, cada vez mais, desconsiderar que a produção do conhecimento científico constitui um processo de construção coletiva”, ignorando, dessa maneira, o conhecimento acumulado sobre determinadas áreas do saber.

Alves-Mazzotti (2001) aponta vários problemas apresentados nas pesquisas educacionais: pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas; pulverização e irrelevância dos assuntos escolhidos; adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos; preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados e divulgação restrita dos mesmos, além do pouco impacto que causam sobre as práticas educativas.

Todos esses entraves mencionados pela autora são de extrema importância para pensarmos a qualidade das pesquisas que estão sendo produzidas, principalmente no campo educacional:

A preocupação com o aprimoramento das teses e dissertações é justificada, não apenas pelo fato de que delas se originou a quase totalidade de livros e artigos que constituem a bibliografia recente no campo da educação (CUNHA, 1991), mas principalmente porque elas representam um importante indicador da qualidade dos pesquisadores que estamos formando (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p.41).

Destacamos um dos aspectos analisados pela autora, sobre as pesquisas educacionais, que se refere à adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos:

[...] a pouca atenção dada ao conhecimento acumulado na área, ao não permitir uma análise mais consistente dos referenciais conceituais disponíveis para a abordagem do tema de interesse, favorece a adesão acrítica a autores “da moda” (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p.41).

A consulta e a leitura sobre o que já se tem produzido a respeito de qualquer tema são imprescindíveis para evitar a adesão aos modismos, pois permitem verificar em quais circunstâncias predominam certos quadros teórico-metodológicos e quais assuntos são frequentemente abordados nos estudos.

Quem procura investigar de maneira mais aprofundada determinados assuntos ligados à educação sofre com a carência de um banco de dados que disponibilize várias pesquisas de diferentes temas. Alves-Mazzotti (2001, p. 46) critica a falta de um banco de dados nacional, que apresente diferentes investigações de diversos lugares e ainda acrescenta que “[...] as áreas do saber que mais progridem são aquelas que mais se expõem [...]”. Sabemos que a falta desse banco de dados não é o único problema da educação, mas sem dúvida sua existência é algo que contribuiria muito para seu avanço.

Conhecer o que já foi produzido a respeito da temática que se pretende examinar, além de contribuir como referência, ajuda a evitar que se repitam as mesmas pesquisas. Quanto a isso Charlot (2006, p.10) nos chama a atenção para a seguinte questão “[...] o que vocês querem saber e que ninguém ainda sabe, inclusive eu? Porque se alguém já tem a resposta, não vale a pena fazer uma pesquisa”.

No que se refere especificamente às pesquisas no âmbito da graduação – ou seja, estudos de pesquisadores iniciantes – existem certamente os que insistem em temáticas exaustivamente investigadas por falta de conhecimento do que se tem produzido, além de certo descuido comum em educação que considera sempre importante verificar um item bastante circunscrito e limitado de uma realidade.

Charlot (2006) também alerta sobre a influência dos profissionais que são de outras áreas, principalmente os da psicologia, e que falam sobre a educação:

[...] Nem Piaget nem Bachelard são pesquisadores “em educação”; seus projetos científicos são outros. E Vygotsky era inicialmente um teórico da literatura... Em outras palavras, o discurso hoje dominante no campo da aprendizagem não vem da pesquisa em educação, mas de outros campos de pesquisa (CHARLOT, 2006, p. 13).

A contribuição desses profissionais para a educação foi e ainda é imprescindível, mas não podemos nos esquecer do quanto já temos de conhecimento científico produzido por autores de outros campos do saber.

Por exemplo, o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá oferece, por ano, cento e vinte novas vagas. Numa breve análise do material já

produzido entre 2010 e 2013 verificou-se que, dos 369 trabalhos de conclusão de curso defendidos neste período, 149 (que correspondem a 40,37%) abordam questões voltadas à Psicologia¹.

Dentre as possibilidades de temáticas que podem ser abordadas em Educação, 40,37% vinculadas à Psicologia é um dado que merece análise mais aprofundada. Será que essa preferência por assuntos psicológicos tem relação com a carga horária destinada às disciplinas no curso de Pedagogia da UEM ou, vinculam-se aos modismos teórico-metodológicos apontados por Alves-Mazzotti (2001)?

Comparando a carga horária destinada às disciplinas ligadas à Psicologia² com disciplinas que abordam a alfabetização³, por exemplo, é possível identificar que a carga horária referente aos conteúdos psicológicos se sobressai àquela referente à alfabetização, ocupando mais que o dobro de horas⁴. Foi justamente esta distribuição da carga horária que nos instigou a realizar este trabalho, afinal como um professor vai ser um bom alfabetizador se ele estudou ao longo da sua formação mais Psicologia do que Alfabetização.

Independentemente dos motivos dos graduandos de Pedagogia da UEM optarem por utilizar a Psicologia como embasamento para desenvolverem suas pesquisas, o que nos preocupa é se eles estão concluindo o curso compreendendo a dinâmica entre a Pedagogia e a Psicologia e se estão ou não enfatizando os aspectos psicológicos da formação docente muito mais do que os aspectos pedagógicos e, conseqüentemente, contribuindo pouco para a atuação do pedagogo, pois as questões psicológicas colocar-se-iam no lugar das pedagógicas.

Para responder a essas questões, foram analisados nesta pesquisa os Trabalhos de Conclusão do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, entre 2010 e 2013, que se vinculam de alguma maneira à

¹ Informações disponíveis em www.dfe.uem.br. Acesso em jan. 2014.

² Com base no atual currículo do curso de graduação em Pedagogia da UEM, as disciplinas ligadas à psicologia são: *Psicologia da Educação: Aspectos Neuropsicológicos e Afetivos* com a carga horária de 68 horas/aula; *Psicologia da Educação: Abordagens Humanista e Epistemologia Genética* com 68 horas/aula; *Psicologia da Educação: Temáticas da Vida Contemporânea* com 34 horas/aula; *Psicologia da Educação: Abordagens Comportamental e Histórico-Cultural* com 68 horas/aula; *Psicologia da Educação: Abordagem Walloniana* com 34 horas/aula; *Problemas de Aprendizagem* com 68 horas/aula, totalizando, assim, 340 horas/aula.

³ Com base no atual currículo do curso de graduação em Pedagogia da UEM, as disciplinas ligadas à alfabetização são: *Alfabetização: História, Políticas e Formação Social* com 68 horas/aula e *Alfabetização, Letramento e Escolarização* também com 68 horas/aula, totalizando, assim, 136 horas/aula.

⁴ Comparamos com a alfabetização, pois somente quem tem licenciatura em pedagogia pode alfabetizar, isso significa que nenhuma outra graduação prepara profissionais para atuar nessa área.

Psicologia, pois se pretende averiguar quais aspectos estão sendo mais evidenciados, se são os pedagógicos ou os psicológicos.

Com o objetivo geral de analisar as relações entre a Pedagogia e a Psicologia apresentadas nos TCCs, pretendemos ao longo desta pesquisa bibliográfica responder como se dá a relação entre Psicologia e Educação na produção de conhecimento científico expressa nos trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia da UEM.

Apresentamos, nas seções que se seguem, as relações que foram estabelecidas entre a Psicologia e a Educação desde o início do século XX, o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, os procedimentos metodológicos para a coleta e análise dos dados, assim como os resultados encontrados, concluindo com nossas considerações a respeito da temática abordada.

2 AS RELAÇÕES ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Neste capítulo apresentaremos como a Educação começou a utilizar os estudos da Psicologia para embasar suas concepções de ensino e aprendizagem.

A relação entre Psicologia e Educação data, segundo Lourenço Filho⁵ (2002), da segunda metade do século XIX, quando educadores de vários países começaram a pensar em soluções para os problemas relativos à educação. É a partir dessa época que se começa a questionar a eficácia da Escola Tradicional de ensino.

A Escola Tradicional de ensino foi uma tendência pedagógica que, de acordo com Lourenço Filho (2002a, p. 20), “[...] baseava-se no ensino verbal, na autoridade, na ênfase à passividade do aluno e na concepção da criança como um ‘adulto pequeno’”, e a transmissão dos conteúdos aos alunos era por meio da palavra e da memória.

Ilma Passos Alencastro Veiga (1989), em seu livro *A prática pedagógica do professor de didática*, define a escola tradicional como sendo uma concepção pedagógica de ensino, cujas características eram:

[...] ênfase no ensino humanístico de cultura geral, centrada no professor que transmite a todos os alunos, indistintamente, a verdade universal e enciclopédica; a relação pedagógica que se desenvolve de forma hierarquizada e verticalista, onde o aluno é educado para seguir atentamente a exposição do professor e atingir pelo próprio esforço sua plena realização como pessoa (VEIGA, 1989, p. 43).

De acordo com a autora, a concepção tradicional de ensino tinha como centro da atenção o professor, que era a autoridade máxima dentro da sala de aula, e o único dotado do saber, enquanto que o aluno ocupava a postura de sujeito receptivo, com a função de absorver todo o conhecimento que era transmitido pelo professor.

Com base no documento *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), que contou com a participação de Lourenço Filho em sua elaboração, os problemas

⁵ Manuel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970) dirigiu a reforma da instrução pública no Ceará (1922-1923) e em São Paulo (1931-1932). Na década de 1930 mudou-se para o estado do Rio de Janeiro para exercer a função de chefe de gabinete do ministro da Educação Francisco Campos e dirigiu o instituto de Educação do Rio de Janeiro durante a gestão de Anísio Teixeira na secretaria de Educação do Distrito Federal. Foi um dos principais participantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que aconteceu em 1932, em que 26 intelectuais escreveram um documento com o propósito de realizar uma reforma educacional no Brasil (LOURENÇO FILHO, 2002a).

da Educação estavam ligados ao método de ensinar utilizado pela Escola Tradicional, que era considerado pelos Escolanovistas verbalista e rotineiro; à falta de um plano geral de educação que proporcionasse a todos os cidadãos entre os 7 e os 15 anos de idade um ensino laico, obrigatório e gratuito (responsabilizando o governo por essas ofertas) e à falta de verbas destinadas exclusivamente para o desenvolvimento educacional.

Segundo Lourenço Filho (2002a), a motivação pela busca da solução dos problemas da educação começou com os educadores, mas com o tempo passou a atrair pessoas de diferentes ocupações sociais (educadores, sociólogos, políticos) que se preocupavam com uma educação melhor.

De acordo com o autor, descobertas relativas ao desenvolvimento da criança proporcionadas por pesquisadores da área da Psicologia e a experimentação de novas práticas de ensino contribuíram para a criação de uma escola que foi inovação naquela época, a famosa Escola Nova. Foi considerada inovação, pois apresentava uma proposta de ensino diferente do que era praticada pela Escola Tradicional.

A Escola Nova não foi apenas uma única escola, mas sim uma corrente pedagógica que se expandiu pelo mundo inteiro. Segundo Lourenço Filho (2002a, p. 58), a Escola Nova “[...] Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino”.

Segundo o autor, os Escolanovistas lutavam por um ensino funcional, que buscasse respeitar a liberdade e a individualidade do educando e que fornecesse progressivamente os meios de adaptação à sociedade. Em 1920 os educadores brasileiros,

Após terem tido acesso à literatura produzida pelo movimento escolanovista na Europa [...] iniciaram o movimento da Escola Nova em nosso país com o objetivo de lutar pela democratização da educação brasileira e pela aplicação dos conhecimentos das ciências humanas na organização de um sistema escolar moderno e eficiente, capaz de contribuir para a disseminação de conhecimentos úteis para a vida real em uma sociedade em mudança (LORENÇO FILHO, 2002a, p.17).

Em 1889 o regime político do Brasil deixou de ser monárquico e passou a ser republicano. Acreditava-se que a alteração do regime político do país seria suficiente para que se alcançasse o progresso, mas com o passar dos anos começou-se a

perceber que essa mudança não garantiu o desenvolvimento esperado pela população. É a partir daí que se começa a visualizar a educação como um possível caminho para o avanço do país.

Mudanças políticas (do regime monárquico para o regime republicano), econômicas (instalação de indústrias) e religiosas (separação da igreja e do Estado) causaram a necessidade de se pensar em um cidadão que as acompanhassem. É a partir dessa perspectiva que se vislumbra uma formação não somente dos conteúdos básicos de leitura e escrita, mas sim uma formação cidadã, cabendo à escola a tarefa de formar esse novo cidadão:

A pensadores sociais, filósofos, políticos e administradores, não só aos educadores, infundiram uma nova fé na escola, desde que revista em suas técnicas, ou posta em condições de desenvolver mais prestante e segura a ação social. [...] seria necessário rever os fundamentos e as formas da ação educativa, bem planejá-la e difundi-la (LORENÇO FILHO, 2002a, p.68).

A esperança era que a educação trouxesse o avanço almejado para o país, pois, segundo Lourenço Filho (2002a, p. 36), “[...] A educação era considerada um processo de adaptação do comportamento a uma determinada situação social”. Então era preciso reformular essa educação de acordo com os padrões sociais esperados por esse novo regime político e, principalmente, seus objetivos, pois agora formar o indivíduo com os conteúdos elementares não era mais suficiente para atender as necessidades da sociedade.

Pensando em formar o cidadão que tivesse o sentimento de nacionalidade, para se empenhar em alcançar o progresso do país, a escola passa a contar com a ajuda da Biologia, da Psicologia e de outras ciências:

Inicialmente esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social (LOURENÇO FILHO, 2002a, p. 58).

Voltando nossa análise para a temática desta pesquisa, destacamos as considerações do autor sobre as relações entre a Psicologia e a Educação. Segundo Lourenço Filho (2002a, p. 60), para se chegar ao modelo de Escola Nova “[...] Não bastaria refazer a didática, mas rever-lhe os fundamentos gerais. De outra parte, não bastaria reafirmar certos princípios tradicionais, mas reajustá-los a novas

circunstâncias”. Uma dessas principais mudanças foi pensar sobre como o aluno aprende e adaptar as metodologias de ensino às condições de aprendizagem da criança.

Com a atenção voltada para o aluno, antes de pensar sobre o que ensinar, era preciso compreender como esse aluno aprende. Para isso a Psicologia foi uma grande aliada, pois realizou pesquisas que ajudaram a conhecer o desenvolvimento intelectual da criança em cada fase da sua vida e serviu de auxílio ao professor, para adaptar as atividades de acordo com as condições intelectuais de cada faixa etária.

A intenção de educar pressupõe a possibilidade de *modificar o comportamento do educando*, e a idéia correlativa de que nele existe plasticidade, cujas condições não de ser conhecidas para que os procedimentos didáticos nelas se apoiem (LOURENÇO FILHO, 2002b, p.112, grifos do autor).

A ideia era que quanto mais se conhecia a criança, mais era possível ajustá-la aos moldes desejáveis daquela sociedade. Mas isso só pôde acontecer quando a criança deixou de ser vista como um homem em miniatura (conceito vindo da Biologia), que tem as suas especificidades e que precisam ser respeitadas, e a Psicologia auxiliou nessa distinção entre a criança e o adulto.

Conhecer o indivíduo significa prever o que ele será capaz de fazer e, dependendo da sua capacidade, é possível modificá-la antes mesmo de acontecer. É com essa visão de influência sobre o ser humano, que a Psicologia passou a ser definida como a ciência do comportamento.

De acordo com Lourenço Filho (2002a, p. 23), a Psicologia poderia “[...] fornecer aos educadores indicações preciosas sobre o desenvolvimento por meio das idades, a caracterização objetiva das semelhanças e das diferenças individuais e, principalmente, um modelo explicativo do desenvolvimento” da criança.

Para o autor, entre os indivíduos de um mesmo grupo que apresentam uma mesma idade, podem-se verificar semelhanças referentes à estrutura física e aos comportamentos em geral:

[...] Seria possível falar de normas de idades, ou, em termos práticos, de padrões de comportamento, típicos ou representativos das crianças de tantas semanas, tantos meses, tantos anos. Além de similaridade do físico em cada idade [...] Nessas normas, pode o educador prático encontrar pontos de referência extremamente úteis à compreensão das possibilidades de cada

grupo homogêneo de educandos, e das técnicas a serem utilizadas com cada um deles (LOURENÇO FILHO, 2002b, p.125).

De acordo com Lourenço Filho (2002b, p. 125), as diferenças dos indivíduos se encontram nas suas “[...] particularidades ou características especiais”, mas elas não se caracterizavam como mais ou menos inteligência, e sim como aptidões e capacidades:

Mas o estudo das diferenças individuais não estaria restrito ao domínio da inteligência. Criaram-se por isso testes para o diagnóstico de capacidades específicas, ou *aptidões* (aptidão mecânica, musical, matemática, etc.); níveis de *comportamento motor* apreciados por diferentes aspectos; níveis de *maturidade* com relação a atividades específicas; níveis de *adaptação emocional e social*, etc. (LOURENÇO FILHO, 2002b, p.129, grifos do autor).

Além dos testes que identificavam capacidades e aptidões, foram criados os testes de aptidões mentais que mediam a idade mental de cada criança, possibilitando assim separar os alunos em classes. Agrupar as crianças conforme sua capacidade mental permitiria que o ensino se tornasse mais adequado para os alunos.

Para o autor, a Psicologia auxiliou a educação com técnicas educativas, no conhecimento a respeito da infância e no desenvolvimento intelectual, principalmente nos problemas de aprendizagem. Mas, apesar de todos os estudos feitos pelos psicólogos e disponibilizados à educação, não podemos esperar que a Psicologia resolva todos os problemas educacionais:

A psicologia por si só não resolve nenhuma questão de educação, embora se deva compreender que, sem os dados que ela fornece, nenhum problema de técnica educativa chega a ser encaminhado ou, ao menos, a ser bem proposto (LOURENÇO FILHO, 2002b, p.119).

Patto (1984) critica a visão da Psicologia como redentora dos problemas educacionais, pois, para a autora:

A aplicação de testes psicológicos de nível mental, de habilidades específicas, de prontidão para a aprendizagem, de motivação para a realização, de interesses e de personalidade, a coleta de dados através de roteiros de anamnese clínica, de entrevistas diagnósticas, de roteiros de observação do comportamento, sobretudo no contexto escolar, a realização de pesquisas experimentais, conduzidas em laboratórios, convergiram quase que unanimemente para idêntica constatação: os integrantes das “camadas desfavorecidas” são portadores de *deficiências* perceptivas, motoras, afetivo-emocionais e de linguagem suficientes para explicar seu baixo rendimento

nos testes de inteligência e, conseqüentemente, seu fracasso escolar e social (PATTO, 1984, p.114).

Para a autora, os testes desenvolvidos pela Psicologia e aplicados na área educacional serviram apenas para separar as pessoas entre “normais” e “deficientes”, justificando, assim, as diferenças sociais. Desse modo, as diferenças sociais aconteciam não por conta da organização social desigual, mas em função dos indivíduos que não tinham inteligência ou competência para ocupar bons cargos, por exemplo.

Nos anos 1960 era muito forte o discurso da Psicologia referente às pessoas marginalizadas por questões financeiras ou intelectuais:

[...] o problema não se encontrava nas relações e processos sociais e, neste sentido, também na escola, em seus currículos e em sua metodologia, em sua estrutura e em seu funcionamento, em sua natureza e em seu papel numa formação social como a norte-americana; o problema está, para todos os efeitos, na criança pobre e em sua família, incapazes de adquirir por si os requisitos necessários ao sucesso escolar e social (PATTO, 1984, p.119).

Segundo a autora, alguns psicólogos justificavam os problemas educacionais devido à falta de recursos econômicos das famílias, a falta de estímulos e a carência do contato com determinados materiais que supostamente promovem o desenvolvimento intelectual. A classificação de crianças tornou-se inevitável nessa perspectiva psicológica reducionista de desenvolvimento intelectual:

Aqui, o rótulo e o estigma são inevitáveis e a criança inicia sua “carreira de aluno irrecuperável” a partir de uma aproximação, por parte dos professores, que a exclui, através de uma série de dispositivos arbitrários (por exemplo, o envio às classes especiais) que culmina com a evasão escolar (PATTO, 1984, p.202).

As técnicas desenvolvidas pela Psicologia para auxiliar nos problemas da educação devem servir de “ferramenta” para trabalhar com o aluno na tentativa de superar as suas dificuldades. A rotulação do aluno em nada auxilia nesse processo, e cabe ao professor e aos demais profissionais da escola tomar consciência disso.

Segundo Lunardelli-Lara (2013), os estudos disponibilizados à Educação pela Psicologia auxiliam o professor no exercício da sua profissão, porém:

[...] a Psicologia não pode ser os óculos do professor para enxergar a educação e a escola, simplesmente porque lá se encontram indivíduos que

se relacionam a partir e por meio de múltiplas determinações, inclusive psíquicas, mas não exclusivamente psíquicas. A autonomia almejada e até idealizada refere-se, em nossa avaliação, à busca de um olhar pedagógico, constituído por diferentes saberes – é verdade – para o que é próprio da educação (LUNARDELLI-LARA, 2013, p. 43).

A autora critica o fato de o professor utilizar os estudos da Psicologia para responder a todos os fatos que acontecem na escola, caracterizando-os como uma forma de reducionismo psicológico. Como pedagogo, é preciso que o professor passe a ter um olhar pedagógico sobre os fatos, afinal a sua formação é em Pedagogia e não em Psicologia.

Nosso trabalho trata da relação entre Educação e Psicologia, mas é importante ressaltar que não é só com a Psicologia que a Pedagogia se relaciona, e é isso que, segundo Charlot (2006), a caracteriza:

O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos (CHARLOT, 2006, p. 9).

A produção de conhecimento em educação, expressa nos Trabalhos de Conclusão de Curso, pode ser uma forma de analisar as relações entre a Psicologia e a Pedagogia, levando em conta o possível reducionismo psicológico presente nos estudos e suas consequências para a formação de professores.

As discussões sobre a relação Psicologia e formação docente já acontecem há décadas. Larocca (2007) apresenta os resultados de um levantamento bibliográfico que realizou referente a pesquisas que abordam como temática a Psicologia na formação docente, entre os anos de 1980 até 2005. A autora analisa o que essas investigações dizem sobre o ensino de Psicologia nas licenciaturas.

Com este levantamento bibliográfico, a autora percebe que alguns problemas apontados pelos autores sobre o ensino de Psicologia a futuros professores, mesmo com o passar do tempo, ainda estão presentes, nos cursos de Licenciaturas:

Apesar de ser reconhecida a importância da articulação do ensino de Psicologia com as outras áreas de conhecimento e disciplinas específicas dos cursos, evidenciam-se sérias dificuldades em relação à prática interdisciplinar. Há também problemas relativos à diminuição da carga

horária, pouca valorização nos cursos, e expectativas de que o ensino de Psicologia cumpra o papel de prescrever comportamentos para a solução de problemas de ordem prática. Vemos, portanto, que não é a ausência de estudos e pesquisas sobre o ensino de Psicologia na formação dos professores, a causa da persistência de muitos de nossos problemas (LAROCCA, 2007, p. 300).

Com base nos dados apontados pela autora, há pelo menos 27 anos existem pesquisas que se ocupam dos problemas na formação docente referentes ao ensino de Psicologia, os quais ainda não foram superados. Como, por exemplo, a distância entre a disciplina de Psicologia da Educação e a realidade dos alunos, que segundo Larocca (2007, p. 302) resulta em uma “[...] situação artificial, que no máximo aproxima-se dos problemas da prática, mas não os vive efetivamente com os licenciandos”.

Larocca (2007), além de apresentar as pesquisas de outros autores que abordam a mesma temática que a sua, sugere um outro olhar para a disciplina de Psicologia da Educação, como um possível avanço para a educação:

A questão, pois, não é a de pregar uma nova psicologia, diferenciada em conteúdo da que temos, mas de propor um novo olhar para o trabalho com as contribuições existentes. Que esse olhar não pretenda explicar univocamente a educação através de conteúdos selecionados, mas pretenda conquistar uma unicidade de busca em torno do questionamento das ações e condições humanas que configuram a totalidade da Educação (LAROCCA, 2007, p. 304).

Para melhorar a formação docente, Larocca (2007) propõe que tenhamos um olhar diferente sobre as contribuições da Psicologia, no qual continuemos a estudá-la, mas sem reduzirmos a Educação a conteúdos selecionados da Psicologia. E para isso é preciso um olhar crítico, que seria o fato de:

Considerar a Psicologia da Educação como uma unidade dialética, cujos pólos estão em contínuo movimento, num ir e vir entre o domínio da ciência Psicologia, que fornece as teorias, e o domínio da Educação, que é prática social que desejamos ver transformada com a interferência dos professores que se formam nas licenciaturas (LAROCCA, 2007, p. 301).

Vieira, Assis e Campos (2013), Eda Henriques (2007) e Dias (2009) também investigaram a relação da Psicologia com a formação docente. Diferentemente de Larocca (2007), que realiza um levantamento bibliográfico, esses autores relatam propostas realizadas com alunos matriculados na disciplina de Psicologia da

Educação, as quais, segundo eles, trouxeram resultados positivos para a formação docente.

Vieira, Assis e Campos (2013) discutem o ensino de psicologia nos cursos de licenciatura e apresentam uma prática que foi desenvolvida na disciplina de Psicologia da Educação (oferecida em todos os cursos de Licenciatura) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/ UFMG).

Segundo as autoras, a necessidade de melhorar os processos educativos fez com que a educação buscasse auxílio em outras áreas do saber, destacando-se a Psicologia:

Nesse processo, a psicologia foi se destacando por ter se apresentado como uma área que, até os dias de hoje, vem oferecendo à educação uma contribuição substancial na investigação dos processos de ensino e aprendizagem, proporcionando a oportunidade de reflexão sobre a eficácia das práticas educativas (VIEIRA; ASSIS; CAMPOS, 2013, p. 339).

De acordo com as autoras, a disciplina Psicologia da Educação que é ministrada nos cursos de licenciaturas, ocupa um importante lugar no currículo desses cursos e principalmente no de Pedagogia, por oferecer à Educação uma contribuição substancial referente ao processo de ensino e aprendizagem. Justamente por este motivo, as autoras falam sobre a necessidade de se pensar em mudanças a respeito do encaminhamento das aulas desta disciplina, para que permita aos alunos articular os conteúdos trabalhados com a prática docente.

Dada a importância desse lugar que vem sendo ocupado pela psicologia nesses cursos é que cabe discutir e buscar alternativas que possibilitem a melhoria da qualidade do ensino. Torna-se necessário pensar numa revisão de conteúdos ministrados ou, mais especificamente, nos recursos metodológicos utilizados no encaminhamento das disciplinas “Psicologia da Educação” na intenção de possibilitar aos futuros docentes articular esses conteúdos vistos em sala de aula com as suas experiências concretas nesse espaço, tentando aproximar, o máximo possível, a teoria do fazer cotidiano desses profissionais (VIEIRA; ASSIS; CAMPOS, 2013, p. 399-400).

Vieira, Assis e Campos (2013, p. 400) admitem a necessidade das licenciaturas utilizarem os conhecimentos disponibilizados pela Psicologia, mas de acordo com elas, eles devem ser trabalhados de maneira que estabeleçam “[...] diálogos mais efetivos com a realidade em suas inúmeras facetas, favorecendo assim aos alunos/futuros professores refletir e agir em seus espaços educativos buscando as transformações necessárias”.

Como exemplo de aproximação dos conteúdos teóricos da Psicologia com a prática docente, as autoras apresentam uma prática formativa desenvolvida na disciplina de Psicologia da Educação oferecida nas Licenciaturas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Foi proposto aos alunos um estudo de caso que deveria acontecer com um adolescente matriculado no Ensino Médio, no qual eles descreveriam essa experiência como trabalho prático da disciplina. Nessa atividade, os alunos apresentaram inicialmente um relato sobre como utilizaram o estudo de caso ao longo do curso, em seguida, de maneira breve os conceitos de adolescência que foram discutidos na disciplina e, por último, os resultados que obtiveram.

O objetivo desse estudo de caso foi proporcionar aos alunos das Licenciaturas a compreensão de como se relacionam os diversos contextos de desenvolvimento da vida de um adolescente com a sua vida em geral e principalmente escolar. Além disso, deveriam examinar como o adolescente se vê em seu desenvolvimento enquanto pessoa e pertencente a um grupo social.

Segundo Vieira, Assis e Campos (2013, p. 404), este trabalho proposto na disciplina de Psicologia da Educação possibilitou aos alunos perceberem que a teoria estudada em sala de aula contribuiu “[...] para a compreensão dos fenômenos educacionais, mas não os esgota, sendo necessário construir relações criativas e críticas entre os aspectos teóricos e a observação e vivência da realidade, [...]”. Ou seja, os estudos da Psicologia não são a solução para todos os problemas da educação, eles ajudam a compreender algumas situações que acontecem no campo educacional, mas não trazem respostas a todas elas.

Lunardelli-Lara (2013, p.32-33) acredita que essa maneira de tratar os conhecimentos psicológicos no campo educacional, apresentando-os “[...] aos professores como a varinha de condão, como a pílula milagrosa que poderá explicar e resolver os problemas educacionais [...]” é o que distancia a Pedagogia de ser uma ciência autônoma do próprio pensamento pedagógico. A sugestão da autora para o avanço da Educação, no que se refere à formação de professores é uma:

[...] busca de autonomia do próprio pensamento pedagógico, já que em geral são valorizadas as produções científicas de profissionais de outras áreas do conhecimento quando estudam fenômenos educacionais, como a Sociologia, a Filosofia ou a Psicologia, por exemplo, ao invés da própria Pedagogia. Autonomia, aqui, não é entendida como independência das ciências que compõem a Pedagogia. Ela se faz a partir e por meio desses saberes. No que

se refere à Psicologia, por exemplo, falamos de autonomia no sentido de que as questões educacionais não sejam reduzidas a interpretações psicológicas (LUNARDELLI-LARA, 2013, p. 34).

Realizar um estudo de caso como o proposto no artigo de Vieira, Assis e Campos (2013), a nosso ver, não possibilita ao licenciando aliar a teoria à prática, pois na realidade escolar trabalharão com vários adolescentes ao mesmo tempo, e não de maneira individualizada. Ou seja, esta forma de encaminhamento metodológico para a disciplina de Psicologia da Educação apresenta uma falsa aliação da teoria psicológica à prática docente, já que a educação escolar caracteriza-se por situações de ensino e de aprendizagens coletivas.

Eda Henriques (2007) também apresenta uma proposta de encaminhamento para as aulas de Psicologia da Educação. Utilizando como base os estudos de Vygotsky (1999), parte da ideia defendida pelo autor de que “[...] a obra de arte, após sua criação, separa-se de seu autor e é recriada pelo leitor a partir da multiplicidade polissêmica de toda obra [...]” (HENRIQUES, 2007, p. 322), ou seja, o autor cria a obra, mas ela não é “fechada”, podendo variar o seu significado a partir da leitura de quem se vê diante dela. A autora também discute o conceito de recriação por parte do leitor, apresentado por Vygotsky (1999), a partir da perspectiva da leitura:

[...] o autor traz uma perspectiva de leitura, onde esta não se fixa a um modelo semântico fechado, mas se abre infinitamente para a diversidade de universos onde o leitor a enfoca. Universos que podem conter experiências de vida, experiências de escola, experiências em torno do ensinar e do aprender (HENRIQUES, 2007, p. 332).

É a partir dessa ideia de Vygotsky (1999) que a autora vai trabalhar as práticas docentes de ensino-aprendizagem com os alunos dos cursos de Licenciaturas da Universidade Federal Fluminense (UFF) na disciplina de Psicologia da Educação.

A proposta é analisar com os alunos os conceitos sobre as práticas docentes utilizando contos literários que apresentem situações diversas que acontecem dentro do ambiente escolar. O intuito é fazer com que os acadêmicos percebam essa relação e possam também relacionar as vivências contadas nas literaturas selecionadas com as suas próprias recordações de quando eram alunos:

Trabalhar com contos literários em turmas de licenciatura, portanto, na formação de professores, é permitir que uma multiplicidade de interpretações e enfoques sobre o processo de conhecimento e de ensino-aprendizagem

relacionadas à prática docente possam ser apresentadas, permitindo estabelecer relações com os conteúdos da disciplina Psicologia da Educação construindo uma dimensão instituinte junto as práticas instituídas de formação. No presente trabalho, o uso de contos literários diversos, escolhidos previamente e que dizem respeito a situações diversas que ocorrem dentro de um ambiente escolar, tem por objetivo servir como metodologia que estará mediando as diversas formas de conhecimento dos alunos e os conteúdos da disciplina ministrada, facilitando, assim, reflexões e fazendo desta atividade um ato de conhecer (HENRIQUES, 2007, p. 333).

Os contos que a autora utilizou foram o “Castigo” de Sérgio Porto – que apresenta os castigos que uma professora aplicava a um grupo de alunos – e “O aluno relapso” de Ledo Ivo, extraído da coletânea *Histórias de professores e alunos* – que conta a história de um aluno relapso, que se torna um adulto compromissado. Ela também apresenta alguns comentários de alunos de diferentes Licenciaturas (Geografia, História e Química), nos quais eles fazem relações das situações apresentadas nos contos com suas lembranças do tempo de escola.

A autora trabalha os conteúdos da Psicologia a partir desses contos para aproximar as teorias psicológicas da realidade da escola e até da própria realidade que o aluno já vivenciou. Pois, segundo ela, os alunos quando entram para as licenciaturas já trazem concepções sobre o ensino, a aprendizagem e a relação professor-aluno.

[...] quando os alunos iniciam as disciplinas da Licenciatura já trazem concepções bastante solidificadas sobre o que é ensinar, sobre o que é aprender e sobre a relação professor-aluno. O trabalho com obras literárias a partir da discussão de Vygotsky (1999) sobre a crítica de leitor, e a complexa relação entre o pensamento e a palavra, viabiliza não só um caminho para a expressão de concepções sobre o processo de conhecimento e de ensino-aprendizagem, na formação docente, mas também um trabalho com os conteúdos da disciplina Psicologia da Educação na articulação de sua dimensão teórica com sua dimensão subjetiva/significativa, convidando os alunos a transformarem suas próprias experiências em campo de reflexão e análise, construindo novos sentidos para os processos de conhecimento e formação (HENRIQUES, 2007, p. 337).

Essa preocupação de aproximar a teoria da prática (os conceitos psicológicos das práticas educativas) na disciplina de Psicologia da Educação, aparece explicitamente tanto no artigo de Henriques (2007) quanto no das autoras Vieira, Assis e Campos (2013).

Apesar de terem como semelhanças a preocupação em aproximar a teoria da prática, esses dois estudos se diferem por as apresentarem em uma sequência diferente. Henriques (2007) sugere que a teoria psicológica seja trabalhada

posteriormente a exemplos e relatos da realidade escolar, enquanto Vieira, Assis e Campos (2013) citam uma atividade na qual os alunos deveriam primeiro estudar a teoria para realizarem corretamente o estudo de caso.

O fato que difere a pesquisa de Henriques (2007) da de Vieira, Assis e Campos (2013) é o mesmo que aproxima o artigo de Henriques (2007) ao de Luiz Dias (2009). O autor sugere em seu artigo que as aulas de Psicologia da Educação partam primeiro da prática para depois trabalhar com a teoria, a fim de melhorar a formação docente.

Assim sugerem na formação inicial que os professores ao se investigarem, construiriam percepção ao outro, antes de qualquer coisa, para em seguida trabalhar com textos, artigos e obras clássicas, sempre discutindo, debatendo e remetendo ao contexto inter-escolar (DIAS, 2009, p. 1150).

Dias (2009) apresenta os resultados obtidos em sua pesquisa de mestrado, na qual realizou entrevistas com 16 professores de Ciências e Matemática, que frequentavam o curso de Mestrado em Educação de Ciências ou Matemática, e do curso de educação continuada ao nível de pós-graduação em Educação Matemática.

O objetivo desse estudo foi entrevistar professores para investigar quais aspectos da Psicologia da Educação que estudaram durante o curso de Licenciatura consideraram importantes para a sua prática docente.

O autor apresenta trechos das entrevistas nas quais os professores relatam a maneira como foi encaminhada a disciplina de Psicologia da Educação que, segundo eles, pouco contribuiu para a sua prática docente, pois “[...] os aspectos debatidos no contexto da disciplina não saíram do âmbito teórico, o que não me deu suporte para vinculá-los a minha prática” (DIAS, 2009, p. 1142). Outro participante relata que “[...] A professora tentou fazer uma dinâmica de grupo mas não deu certo, todo mundo ficou olhando um para cara do outro, e não chegamos a nenhuma conclusão, nem o que ela queria com aquilo [...]” (DIAS, 2009, p. 1146).

De acordo com o autor, as teorias psicológicas apresentadas na disciplina de Psicologia da Educação só fazem sentido se for possível verificar “[...] **a contribuição que cada uma pode oferecer para a educação**. Sem essas contribuições não adianta nada ter essa disciplina nas licenciaturas” (DIAS, 2009, p. 1149, grifos do autor). Ou seja, estudar os conceitos da Psicologia nas Licenciaturas só faz sentido se contribuir para a prática do professor.

A proposta do autor é a criação de uma “disciplina auto-biográfica”, na qual se trabalhe os conteúdos da Psicologia a partir da experiência dos próprios alunos a respeito do processo de ensino e aprendizagem:

Os relatos que falam sobre a importância da Psicologia para valorizar o auto-conhecimento, para refletir sobre o processo de aprendizagem e suas fraturas, me leva a refletir, por minha vez, sobre a idéia de uma “disciplina auto-biográfica” que venha a ser construída a partir da investigação das histórias de vida dos sujeitos no curso da aprendizagem (DIAS, 2009, p. 1147).

O autor defende a ideia de pensarmos em uma formação de professores na qual realizem o processo de auto-conhecimento, para que eles possam refletir sobre o trabalho docente e sobre o sujeito que está em aprendizagem.

Um tipo de formação pelo auto-conhecimento para o hetero-conhecimento, pela sensibilização pode ser significativo quando professores utilizam vivências e experiências como aprendizado reflexivo para a prática docente, não somente pela tentativa de reconstruir a auto-imagem pessoal, mas de possibilitar percepção de si e do outro em aprendizagem (DIAS, 2009, p. 1147).

Com as entrevistas, os professores tiveram a oportunidade de:

Retornar a olhar para o passado e observar nas suas experiências de vida e formação contextos que facilitaram ou fraturaram seus aprendizados, faz do professor um investigador da invenção de si e, percorrendo suas lembranças possam se sensibilizar e entenderem porque alguns alunos tomam um determinado comportamento como chave para sua vida (DIAS, 2009, p. 1152).

Discutindo as próprias recordações e exemplos de práticas que acontecem no ambiente escolar antes de apresentar os autores de teorias psicológicas, de acordo com Dias (2009), seria mais eficiente para a formação de professores, pois a relação entre teoria e prática estaria mais visível aos alunos, tornando, assim, os estudos da disciplina de Psicologia da Educação mais significativos a eles.

Nossa pesquisa se aproxima das de Larocca (2007), Vieira, Assis e Campos (2013), Eda Henriques (2007) e Dias (2009), por apresentar como tema principal a relação da Psicologia na Formação docente. Porém, se difere porque trata de um levantamento bibliográfico de Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia de uma Universidade Estadual, com o objetivo de verificar se os conhecimentos psicológicos

estão cumprindo o papel de auxiliar a Pedagogia ou se estão se colocando no lugar das questões propriamente pedagógicas, ao contrário desses autores cujo objetivo foi tentar aproximar a teoria da prática.

Quanto ao lugar que a Psicologia deve ocupar nos cursos de Pedagogia, Lunardelli-Lara (2013) compreende que:

[...] a Psicologia não pode substituir ou colocar-se no lugar do conhecimento pedagógico; do mesmo modo, a Pedagogia e os saberes relativos à atuação docente não podem se limitar a análises psíquicas, pois o exame sobre a Educação, como fenômeno social, não se faz a partir de categorias do indivíduo. O psicologismo, presente na ciência e nos estudos educacionais, não é simples expressão de nossa época, é produção (LUNARDELLI-LARA, 2013, p. 27).

Foi essa produção do psicologismo no campo educacional a qual a autora se refere que também nos motivou a analisar os TCCs de Pedagogia da UEM, pois em um prévio levantamento dos trabalhos que foram produzidos a partir de 2010 até 2013, foi possível verificar que quase metade (40,37%) aborda questões voltadas para a Psicologia. Vale ressaltar que essa análise dos TCCs pode caracterizar-se como um “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”.

Segundo Norma Ferreira (2002, p.258), as pesquisas caracterizadas como “Estado da Arte” geralmente apresentam em comum “[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares”.

É o que realizamos nessa pesquisa, um levantamento de dados referente à produção acadêmica do curso de graduação em Pedagogia da UEM, para analisar a relação entre a Pedagogia e a Psicologia apresentada nos TCCs.

A obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como um dos requisitos para o certificado de graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) passou a ser exigida a partir de 2009, porém o banco de dados eletrônico com os trabalhos na íntegra só foi criado em 2010.

Fazer um levantamento dos TCCs produzidos no curso de Pedagogia da UEM pode contribuir para o avanço do conhecimento científico, pois traz a tona assuntos que já estão esgotados, porém continuam sendo produzidos, além dos aspectos que

estão sendo mais enfatizados nos TCCs de pedagogia que abordam a psicologia, os de caráter pedagógico ou os de caráter psicológico.

Com os resultados desta pesquisa será possível investigar se essa é uma característica deste curso, nesta instituição, ou se é uma tendência dos estudos em educação.

Para o avanço da educação precisamos de inovações e não recriações do que já foi produzido, e quem fala sobre isso é Charlot (2006, p.17): "[...] a pesquisa educacional no Brasil, carece de memória. A principal consequência disso é que refazemos continuamente as mesmas teses, as mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente".

Por isso, torna-se fundamental compreender, a partir de uma análise circunscrita das relações entre Psicologia e Pedagogia, a produção de conhecimento científico em educação, ainda que ela se dê por meio do exame de estudos da graduação.

Nossa hipótese é a de que os TCCs do curso de Pedagogia, que se relacionam com a Psicologia enfatizam os aspectos psicológicos da formação docente muito mais do que os aspectos pedagógicos.

Precisamos, dessa forma, nos atentar aos conhecimentos científicos que estão sendo produzidos pelos graduandos de pedagogia, pois eles irão expressar sua compreensão acerca da educação. E quanto aos que abordam temáticas ligadas à psicologia, a atenção deve ser redobrada, a fim de se identificar possíveis reducionismos psicológicos na análise dos fenômenos educacionais.

3 FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA PERSPECTIVA ADORNIANA

Utilizamos nesta pesquisa como referencial teórico os estudos do filósofo Alemão Theodor Wiesengrund Adorno, no que se refere à formação cultural no século XX diante das diversas situações de barbárie a que o mundo assistiu principalmente durante a Segunda Guerra Mundial.

De acordo com Joana Arêas (s/d, p. 40), Adorno nasceu na cidade de Frankfurt localizada na Alemanha, no dia 11 de setembro de 1903. Pertencente a uma família de musicistas judeus, após se graduar em Filosofia na cidade de sua origem, se mudou para Viena (capital da Áustria), para estudar composição musical. Em meados dos anos de 1920 se juntou ao Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt onde se doutorou e assumiu a vaga de docente.

Devido à tomada de poder pelos nazistas, Adorno teve que emigrar para a Inglaterra em 1933, e passou a lecionar na Universidade de Oxford. Em 1937 foi para o exílio nos Estados Unidos e em 1938 publicou o famoso ensaio sobre o *Caráter Fetichista da Música e a Regressão da Audição*.

Em 1947, elaborou, junto com Max Horkheimer, a *Dialética do Esclarecimento*, e quatro anos após o fim da Segunda Guerra Mundial, Adorno retorna a Frankfurt, publica *A filosofia da nova música* (1949), participa da reorganização do Instituto de Pesquisa Social e assume a sua direção, após a aposentadoria de Horkheimer. Adorno trabalhou na Teoria Estética, e concluiu a primeira versão do texto em 1968. No ano seguinte, no dia 6 de agosto, Adorno morreu em Visp, Suíça.

Adorno ficou conhecido por criar o conceito de *indústria cultural*, o qual segundo o autor,

[...] reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação das massas. A indústria cultural obscurece por razões objetivas, aparecendo como uma função pública da apropriação privada do trabalho social. Na continuidade de seu próprio desenvolvimento, o esclarecimento se inverte em obscurantismo e ocultamento (ADORNO, 2003, p. 20-21).

O conceito de *indústria cultural*, segundo o autor, era utilizado para designar a produção dos veículos fornecedores de cultura (rádio, televisão, etc.), cuja função é 'vender' cultura para os que possuem estes meios de comunicação.

Para Adorno (1996, p. 389), esta transmissão cultural é um falso esclarecimento ou como o autor diz uma *semiformação*⁶ ou *falsa formação cultural*. “[...] A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido não antecede à formação cultural, mas a sucede [...]”.

A falsa formação acontece porque o que é transmitido nos meios de comunicação, além de não ser de qualidade, é muito utilizado para a manipulação das massas, e as pessoas que recebem estes conhecimentos culturais se sentem formadas, não tendo consciência de que, na verdade, estão sendo pseudoformadas. Para o autor, o simples acesso aos produtos culturais não garante formação em seu sentido amplo.

Utilizamos nesta pesquisa os estudos de Adorno, escritos no livro *Educação e Emancipação* (2003), com primeira edição publicada em 1970, a partir de entrevistas com o autor, nas quais ele discute sobre a barbárie, a emancipação, a formação docente e o uso da mídia televisiva como instrumento na formação do indivíduo.

Outra obra adorniana utilizada foi a *Teoria da semicultura* (1996), na qual o autor discute sobre a formação e a semiformação, a indústria cultural, o conceito de cultura e semicultura, além de Teoria Crítica.

Estas duas obras foram selecionadas por apresentarem, dentre as demais temáticas discutidas, contribuições sobre a formação docente nas quais Adorno (1996, 2003) discute o comportamento bárbaro da sociedade, que deve ser combatido ainda na infância, e para que isto aconteça é preciso que os professores estejam preparados para evitar o desenvolvimento de traços bárbaros ao invés de reforçá-los.

Com base em Arêas (s/d), a Teoria Crítica nasce a partir de 1937, com os estudos do filósofo alemão Horkheimer, intitulados *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. Essa teoria, que contou com a contribuição de Adorno, se propõe a estudar o comportamento das massas dentro da sociedade, principalmente os vivenciados durante a Segunda Guerra Mundial, a partir de uma postura crítica e reflexiva.

⁶ Os termos semiformação, semicultura e seus derivados serão utilizados toda vez que nos referirmos ao trabalho de Adorno (1996), *Teoria da semicultura*. No entanto, vale destacar que na versão espanhola do mesmo texto (ADORNO, 2004), o autor utiliza a denominação pseudoformação, pseudocultura e seus derivados. Parece-nos que pseudoformação é mais apropriado ao nos referirmos aos trabalhos do autor, já que ele trata de uma falsa (pseudo) formação, ao invés de uma formação pela metade como pode denotar o prefixo *semi*.

Como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler? Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie. O nazismo constituiria o exemplo acabado deste componente de dominação da educação, resultado necessário e não acidental do processo de desenvolvimento da sociedade em suas bases materiais (ADORNO, 2003, p. 15).

Tomando a própria sociedade como objeto de pesquisa, segundo Arêas (s/d p. 42), a Teoria Crítica defende a ideia de que “[...] haveria duas faces da razão que coexistiria desde seu princípio: de um lado a dimensão emancipatória e reflexiva, que conduziria o homem à sua autonomia; do outro lado a dimensão instrumental de domínio e controle natural”. Esse processo também ficou conhecido como a dialética da razão.

De acordo a autora, a Segunda Guerra Mundial seria um exemplo do processo dialético da razão, em que predominou a razão instrumental, ocultando a razão emancipatória, e resultando na guerra.

Indiscutivelmente há muito de neurótico no que se refere ao passado: gestos de defesa onde não houve agressão; sentimentos profundos em situações que não os justificam; ausência de sentimentos em face de situações da maior gravidade; e não raro também a repressão do conhecido ou do semiconhecido (ADORNO, 2003, p. 30).

Para Adorno (2003, p. 149), é preciso “[...] Uma educação efetivamente procedente em direção à emancipação [...]”, ou seja, uma educação proporcionada a toda população, fazendo assim com que se evite a barbárie. Mas o autor sinaliza que não é qualquer educação que levará as pessoas à emancipação; para que isto aconteça é preciso uma educação direcionada de fato para este fim.

A emancipação, a partir do olhar adornado, seria a autonomia do pensamento, na qual o indivíduo é capaz de refletir sobre as condições objetivas da pseudoformação cultural a qual ele tem um maior acesso e criticá-las a fim de superá-las e se aproximar cada vez mais da formação de fato, que infelizmente é menos acessível do que a pseudoformação.

Adorno (2003, p. 180) acrescenta que a emancipação “[...] precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do eu [...]”, isto é, para que a emancipação aconteça o indivíduo precisa ter claro quem ele é, para que possa ser ‘firme’ com suas ideias e resistir contra as influências a sua volta. A pessoa que não tem clareza da

sua identidade está mais propensa a se alienar ao que aparentemente se mostra semelhante na busca de se encontrar.

A grande dificuldade para que a emancipação aconteça, segundo Adorno (2003), seria a organização social a qual pertencemos, pois ela é heterônoma e retira a autonomia das pessoas de realizarem as suas próprias determinações, fazendo assim com que aceitem e se alienem aos desejos dos superiores.

De acordo com Adorno (2003, p. 11), “A educação não é necessariamente um fator de emancipação”. Essa ideia de ter a educação como a redentora dos problemas sociais, para o autor é uma visão muito deslumbrada e ilusória, pois a educação, quando não bem direcionada, pode alienar o indivíduo. “[...] Marx já assinalara como pela educação os trabalhadores ‘aceitam’ ser classe proletária, interiorizando a dominação, por exemplo, nos seus hábitos” (ADORNO, 2003, p. 20). E em casos extremos a alienação pode até conduzir à barbárie.

[...] A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie (ADORNO, 2003, p. 117).

Um exemplo do quanto a educação pode ser um fator de alienação foram as escolas que apresentavam uma abordagem pedagógica tecnicista entre 1960 e 1968 no Brasil. De acordo com Veiga (1989, p.58), as escolas tecnicistas eram inspiradas “[...] nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade”, aproximando-se assim do modelo de trabalho fabril.

Para Veiga (1989, p. 58), assim como nas fábricas, a escola passa a dividir o trabalho pedagógico “[...] sob a justificativa da produtividade, propiciando o parcelamento e a fragmentação do processo e, com isso, acentuando a distância entre quem planeja e quem executa”.

Com esta abordagem tecnicista, a escola passou a reproduzir a maneira como a sociedade estava organizada, e com isso condicionando/alienando os alunos desde pequenos à aceitação do sistema capitalista e da divisão de classes.

Assim como na sociedade capitalista na qual existem dois grandes grupos (burguesia e proletariado), na escola os dois grandes grupos são divididos entre os que executam e os que planejam e, apesar de realizarem tarefas diferentes, eles se assemelham por ambos serem alienados, pois nenhum dos dois grupos domina todo o processo.

Junto com a divisão de classes, o capitalismo trouxe um avanço científico e tecnológico sem precedentes, todavia, a formação humana não acompanhou na mesma proporção tal avanço. Acreditava-se que com o avanço tecnológico seria possível ampliar o acesso às produções científicas, que de fato aconteceu, mas o que Adorno (2003) nos alertava era que o acesso à informação não garantiria a formação do homem em seu sentido amplo.

A escolarização é um exemplo. Há 100 anos as pessoas não tinham acesso à escola como se tem hoje, não existia a quantidade de vagas que hoje é ofertada; nem todos podiam se dedicar aos estudos, pois desde crianças tinham que trabalhar para ajudar na renda familiar e os pais não eram obrigados legalmente a enviarem seus filhos à escola.

Hoje o acesso ao ensino fundamental é garantido pelo Estado e os pais são obrigados legalmente a enviarem seus filhos a uma rede de ensino. A quantidade de pessoas com o ensino fundamental completo atualmente é muito superior do que há 100 anos, porém percebemos que a qualidade não acompanhou a quantidade de vagas ofertadas, basta comparar o conhecimento de um adolescente recém formado no ensino fundamental ao de um idoso que concluiu o mesmo nível de escolaridade há anos atrás.

Um adolescente irá dominar as ferramentas tecnológicas com mais facilidade do que um idoso, mas talvez não consiga realizar uma operação básica de matemática. Isto significa que ampliar o acesso não garantiu que todas as pessoas aprendessem de fato. Embora o acesso seja imprescindível e uma condição objetiva essencial para a formação, o autor aponta que ter contato com o conhecimento não é sinônimo de formação humana, de educação, enfim, de emancipação.

Poderíamos também usar como exemplo o analfabetismo, que é ainda muito presente nos dias atuais, apesar de termos condições de imprimir livros e disponibilizá-los em todas as escolas do mundo.

A alienação cultivada nos indivíduos desde pequenos dentro da escola, em casos extremos, pode contribuir para a barbárie. O autor entende a barbárie como sendo,

[...] algo muito simples, ou seja, que estando a civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização [...] também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que se caracteriza (ADORNO, 2003, p. 155).

A barbárie, de acordo com Adorno (2003), seria o retrocesso da humanidade para um estado primitivo de civilização, o qual acontece de maneira dialética, pois na medida em que avançamos em termos tecnológicos, retrocedemos em termos de humanização, e nos comportamos de maneira primitiva, usando da nossa força física quando deveríamos utilizar a racionalidade.

Segundo Adorno (2003, p 159), a barbárie existe em “[...] toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física”. Ou seja, é considerada barbárie toda violência física, já que os homens dispõem de recursos intelectuais para solucionar várias situações, inclusive as conflituosas.

Para Adorno (2003), o Nazismo foi o maior exemplo de barbárie, e não podemos nos esquecer deste marco histórico, pois esquecer é aceitar o que aconteceu e acreditar que estamos livres das condições objetivas e subjetivas que possibilitaram a formação de indivíduos com os mesmos perfis psicológicos que exterminaram milhões de pessoas inocentes nos campos nazistas (dentre eles o de Auschwitz, local com o maior número de mortos).

O nazismo aconteceu porque, segundo o autor, pessoas contribuíram para isso, seja atuando nos campos de extermínio ou não se opondo aos atos bárbaros, pois, para Adorno (2003, p. 36), “[...] Quem não lhe impõe resistência torna-se literalmente culpado de uma repetição [...]”.

Adorno (2003, p. 158) também fala sobre a possibilidade de tentar eliminar os atos bárbaros e acabar gerando mais barbárie: “[...] creio que na luta contra a barbárie

ou em sua eliminação existe um momento de revolta que poderia ele próprio ser designado como bárbaro, se partíssemos de um conceito formal de humanidade”.

O autor aponta que para nos livrarmos da barbárie e evitarmos que atos bárbaros aconteçam, precisamos de uma emancipação social e intelectual de toda a sociedade, ou seja, de uma formação voltada para a racionalidade, que ensine as pessoas a refletirem e se tornarem seres ativos intelectualmente dentro da sociedade a qual pertencem.

Uma das maneiras de se chegar à emancipação intelectual é desenvolver nas pessoas a verdadeira consciência, que, de acordo com Adorno seria:

[...] o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 2003, p. 151).

A *verdadeira consciência*, segundo Adorno (2003), seria o fato de a pessoa conseguir pensar e refletir sobre algo compreendendo como aconteceu todo seu processo, e não refletir sobre apenas parte do todo que lhe foi disponibilizado mais facilmente. Esta verdadeira consciência seria alcançada a partir de experiências intelectuais.

A *experiência intelectual* se refere à possibilidade de o indivíduo participar de todo o processo de elaboração de uma ideia, poder conhecer todos os seus lados, ter tempo para o contato com as coisas, pensar, repensar, refletir, ponderar, analisar, estudar, compreender.

Tomamos como exemplo o noticiário apresentado na televisão: as pessoas que assistem a uma notícia não sabem como que foi o processo para que aquela reportagem passasse na televisão, se de fato aconteceu exatamente do modo que foi retratado, se a fonte das informações é confiável, ou seja, quem assiste não reflete sobre todo o processo, mas apenas sobre aquilo que a rede televisiva quer que seja refletido. Na verdade, nem há possibilidade de reflexão, já que flechas de informação são apresentados como se fossem a informação completa.

As experiências intelectuais proporcionariam, de acordo com Adorno (2003, p. 24), a formação do próprio eu, que se resumiria no que o outro não é,

desenvolvendo assim a tolerância ao que é diferente. “[...] A experiência é um processo auto-reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua ‘objetividade’”. Ou seja, o indivíduo na medida em que vai conhecendo as pessoas, por meio de experiências intelectuais profundas, passa a desenvolver a sua própria identidade e tolerância para com o próximo.

Essas experiências, de acordo com o autor, ajudariam a desenvolver a racionalidade das pessoas, impedindo assim atos bárbaros, situações em que há uma ausência do racional, e a emoção toma o controle.

[...] a recuperação da experiência formativa permitiria reconstruir um padrão para o que seria efetivamente “racional”, sem o déficit emancipatório que a racionalidade instrumental impõe. Esta não seria simplesmente uma necessidade “intelectual”, ou “cultural”, mas corresponde a uma necessidade material, já que tem a ver com os rumos da barbarização que inexoravelmente progride na sociedade vigente. É uma questão de sobrevivência (ADORNO, 2003, p. 27).

A formação voltada para a emancipação social e intelectual da sociedade, segundo Adorno (2003, p. 117), deve ser o objetivo da escola. “[...] A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades”.

É a partir deste objetivo que a escola proporcionará uma educação voltada para a emancipação e contra a barbárie, fazendo assim com que desde pequenos os cidadãos possam repudiar atos violentos.

[...] Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além do que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física (ADORNO, 2003, p. 155).

Para o autor, a escola tem a tarefa de educar seus alunos com o objetivo de transformá-los em cidadãos conscientes, que consigam resistir às alienações, que originam as alienações mentais, e evitar a barbárie. A concepção inicial do autor sobre o ato de educar é de que ele não aconteça de maneira imposta ao ponto de ‘moldar’ os indivíduos, pois,

[...] não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de

coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma *consciência verdadeira* (ADORNO, 2003, p. 141).

Esta educação voltada para a emancipação da alienação e da barbárie, segundo Adorno (2003, p. 147), deve começar desde a educação infantil. “Penso ser necessário que, desde o início, na primeira educação infantil, o processo de conscientização se desenvolva paralelamente ao processo de promoção da espontaneidade [...]”.

Na medida em que são desenvolvidos os sentimentos espontâneos na criança, o professor deve ao mesmo tempo trabalhar com a conscientização, para que esta possa desde cedo realizar “[...] uma espécie de superação da alienação” (ADORNO, 2003, p. 148), a qual precisará usar quando necessário para o combate à barbárie ao invés de aceitar a barbarização ou até mesmo contribuir para a sua efetivação.

Esta preocupação de Adorno (2003) com a primeira infância se justifica pelo fato de que, de acordo com a psicologia profunda, o caráter das pessoas (tanto daquelas que futuramente praticarão crimes como das que serão inofensivas para a sociedade) é formado na primeira infância. Para o autor, uma das maneiras de combater a barbárie é inculcar este sentimento de repúdio a atos violentos nos indivíduos desde crianças.

Para Adorno (2003, p. 135), “[...] Agrada pensar que a chance é tanto maior quanto menos se erra na infância, quanto melhor são tratadas as crianças”. Ou seja, a chance de emancipação é maior quando menos se erra na educação das crianças.

A maneira de diminuir os erros na educação das crianças é preparar quem as ensinará, no caso, os professores. Quando o autor fala sobre melhorar o tratamento das crianças, ele se refere a uma educação com amor, e quem não é capaz de amar é melhor que nem se dedique a esta profissão, para que o sentimento de desamor não passe para os alunos e reflita em suas atitudes. Para o autor, o amor se refere à capacidade de identificação com o outro, ao reconhecimento de si mesmo no outro que permitiria até mesmo evitar a barbárie.

[...] para haver formação cultural se requer amor; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar. Instruções sobre como isto pode ser mudado são precárias. Em geral a definição decisiva a respeito se situa numa fase precoce do desenvolvimento infantil. Mas seria melhor que quem tem deficiências a este respeito, não se dedicasse a ensinar. Ele não apenas perpetuará na escola aquele sofrimento que os poetas denunciavam há sessenta anos e que incorretamente consideramos hoje eliminado, mas além

disto dará prosseguimento a esta deficiência nos alunos, produzindo *ad infinitum* aquele estado intelectual que não considero ser o estado de uma ingenuidade inocente, mas que foi co-responsável pela desgraça nazista (ADORNO, 2003, p. 64).

Adorno visualiza uma deformação psicológica nos professores que perdura mesmo depois de receberem formação:

[...] a deformação psicológica de muitos professores perdura, se minhas observações nos exames oficiais de seleção não me enganam. Se abstrairmos da supressão dos controles ainda remanescentes, essa deformação deveria ser corrigida sobretudo mediante a formação profissional (ADORNO, 2003, p. 115).

A deformidade a qual o autor se refere seria uma formação cultural empobrecida que as pessoas recebem desde pequenas. Especialmente a partir do século XX, as pessoas sabem cada vez menos sobre Literatura, História, Filosofia, Arte, etc.

Esta formação cultural empobrecida acontece, dentre outros fatores, porque houve uma redução dos conteúdos. Na medida em que o acesso ao conhecimento científico foi aumentando, a qualidade foi diminuindo, enquanto que até o início do século XX tínhamos poucas pessoas que recebiam uma formação cultural que permitia o desenvolvimento humano, hoje temos várias pessoas que sabem apenas os conhecimentos elementares e acreditam que receberam uma boa formação por dominarem estes conhecimentos, sem se darem conta de que foram pseudoformadas.

Pensando num exemplo da vida universitária: os professores pedem aos alunos que leiam capítulos fotocopiados de livros para serem discutidos durante uma aula; o aluno, quando lê, tem apenas fragmentos do que o autor discutiu ao longo de um livro, sem conhecer quem o escreveu e em qual contexto foi produzido.

Com a leitura de um capítulo e a explicação do professor, o aluno adquiriu uma compreensão reduzida acerca do autor, e muitas vezes acredita que leu as partes mais importantes do livro, achando desnecessário a leitura do material como um todo, pois já conseguiu entender aquele capítulo lido e a explicação apresentada na aula. Isto piora a formação, pois, além de ser pseudoformado ele não irá buscar conhecimento para reverter a sua falsa formação.

Sabemos que a carga horária das disciplinas não possibilita que os professores trabalhem todos os livros que desejam na íntegra, mas não podemos acreditar que lendo apenas capítulos os alunos estão desenvolvendo uma verdadeira consciência.

Com uma compreensão reduzida dos conteúdos trabalhados, conseqüentemente, a interpretação das relações de ensino-aprendizagem – principal assunto debatido nos cursos de Pedagogia – está sujeita a ser explicada a partir de aspectos reduzidos a individualidade (subjetividade), sem levar em conta os aspectos sociais (objetivos) que influenciam os individuais.

Podemos citar como exemplo o divórcio, que muitas vezes é analisado a partir de um olhar subjetivo quando relacionado à causa da dificuldade de aprendizagem.

Explicar que uma criança não aprende pelo fato de que seus pais se divorciaram é partir de um aspecto subjetivo, focando no indivíduo em busca do problema e da solução nele mesmo. Aprender é algo extremamente complexo, que envolve múltiplos fatores, inclusive os subjetivos, mas não só os subjetivos, e dizer que uma criança não consegue aprender simplesmente porque seus pais se divorciaram é limitá-la apenas a aspectos individuais e não priorizar seus aspectos objetivos.

A verdadeira formação, ou como diz Adorno (2003), a *verdadeira consciência* proporcionaria aos professores um melhor conhecimento para lidar com os alunos nas mais diversas ocasiões, compreendendo que o desenvolvimento humano está intrinsecamente vinculado aos fatores objetivos e subjetivos que o compõem, de tal forma que as relações ensino-aprendizagem não se limitem e não sejam interpretadas exclusivamente por um viés subjetivista.

É por conta disso que o foco da nossa pesquisa é a formação docente, pois acreditamos ser essencial para esta profissão o foco pedagógico ao invés do psicológico, para que o aluno não seja reduzido a apenas aspectos subjetivos, e o professor não deixe de ensinar para apenas diagnosticar os problemas vivenciados por seus alunos.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pode ser o ápice da formação do indivíduo na graduação; é nesse momento que ele irá produzir de forma mais autônoma algo que pesquisou com mais profundidade, para além de um conteúdo disciplinar. Seria, pois, a produção do TCC mais uma etapa de formação intelectual ou de pseudoformação? Julgamos, nesta pesquisa, ser indispensável a análise dos

TCCs, a fim de compreender, no que se refere à relação entre Psicologia e Educação, quais aspectos de sua produção podem favorecer a formação de uma consciência verdadeira, ou, por outro lado, contribuir para o aprofundamento dos processos pseudoformativos.

4 METODOLOGIA

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as relações entre a Pedagogia e a Psicologia expressas nos Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá no período de 2010 a 2013. Enquanto que os específicos foram: identificar quais temáticas psicológicas são mais frequentemente abordadas nos estudos selecionados; investigar as contribuições que a Psicologia tem trazido para o avanço da Educação apresentadas nos TCCs do Curso de Pedagogia e discutir quais relações entre a Psicologia e a Pedagogia podem favorecer uma formação pedagógica crítica a futuros professores.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que realizou um levantamento de Trabalhos de Conclusão de Curso da graduação em Pedagogia, produzidos na UEM entre 2010 e 2013, que estabelecem relações entre a Pedagogia e a Psicologia.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

A obrigatoriedade do TCC como um dos requisitos para o certificado de graduação em Pedagogia pela UEM passou a ser exigida a partir de 2009, porém o banco de dados eletrônico com os trabalhos na íntegra só foi criado em 2010.

Analizamos os Trabalhos de Conclusão de Curso em Pedagogia entre 2010 e 2013, pois foi a partir desse ano que eles passaram a ser disponibilizados eletronicamente, no site do Departamento de Fundamentos da Educação (www.dfe.uem.br) da Universidade Estadual de Maringá.

Selecionados os TCCs que foram apresentados dentro da data delimitada, realizamos o que Gil (2010, p.59) denomina de *leitura exploratória*, que seria a “[...] leitura do material bibliográfico que tem por objetivo verificar em que medida a obra consultada interessa à pesquisa”. A exploração dos TCCs foi a partir da leitura dos títulos, resumos, palavras-chave e referências, que nos possibilitou verificar quais materiais estabeleciam relações com a Psicologia.

O processo de seleção aconteceu da seguinte forma: primeiro, a leitura do título, posteriormente a do resumo e das palavras-chave, e, se mesmo assim não fosse encontrado nenhum embasamento psicológico, recorria-se à leitura das referências. Muitos trabalhos foram selecionados a partir das referências, pois apontavam o uso de autores clássicos da Psicologia somente no corpo do texto.

Após a *leitura exploratória*, realizamos a *leitura seletiva* que, de acordo com Gil (2010, p.59), seria a “[...] determinação do material que de fato interessa à pesquisa, de forma que se evite a leitura de textos que não contribuam para a solução do problema proposto”. Neste momento selecionamos os 149 TCCs que se relacionavam com a Psicologia, realizamos o download de todos que estavam disponíveis e, em seguida, desenvolvemos a *leitura analítica* do material selecionado.

Com base na leitura exploratória, organizamos a tabela⁷ a seguir que apresenta a quantidade de trabalhos produzidos a cada ano e quantos estabelecem relação com a Psicologia:

Tabela 1. Quantidade de trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá no período de 2010 a 2013

Ano	Número total	Número de TCCs relacionados à Psicologia
2010	86	21
2011	88	38
2012	106	49
2013	89	41
Total	369	149

Feita a seleção do material, realizamos a *leitura analítica* cuja finalidade, segundo Gil (2010, p. 60), é “[...] ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes de forma que possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa”; a partir dela, os dados foram agrupados, categorizados e analisados.

No primeiro momento, conforme indicado acima, buscamos a quantidade de Trabalhos de Conclusão de Curso que se relacionam com a Psicologia. Posteriormente, os materiais foram analisados a partir dos indícios psicológicos encontrados nos títulos, nos resumos, nas palavras-chave e nas referências.

⁷ Dados disponíveis em: <http://www.dfe.uem.br/TCC/trabalhos.html>. Acesso em: 09 jan. 2014.

Ressaltamos que um mesmo trabalho poderia apresentar indícios em apenas um dos aspectos citados ou em todo o seu conjunto.

Em seguida, agrupamos os TCCs que se vinculam à Psicologia conforme a temática abordada, criando assim 21 categorias.

Após a classificação temática realizamos a leitura de todos os resumos que estavam disponíveis e verificamos quais trabalhos possuem objetos de estudo pedagógicos analisados do ponto de vista psicológico e os que apresentam objetos de estudo psicológicos sendo estudados por futuros pedagogos.

Os dados coletados foram analisados a partir das contribuições de Adorno (1996, 2003), especialmente no que se refere ao conceito de pseudoformação.

5 ANÁLISE DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA QUE SE RELACIONAM COM A PSICOLOGIA

Neste capítulo apresentaremos como foram selecionados e analisados os Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá produzidos no período de 2010 a 2013 que se relacionam de alguma maneira com a Psicologia. Utilizamos quadros e tabelas para sistematizar as informações e trechos dos TCCs para exemplificar os dados encontrados.

Nossos objetivos eram analisar as relações entre a Pedagogia e a Psicologia expressas nos TCCs; identificar quais temáticas psicológicas são mais frequentemente abordadas nos estudos selecionados; investigar as contribuições que a Psicologia tem trazido para o avanço da Educação apresentados nos TCCs e discutir quais relações entre a Psicologia e a Pedagogia podem favorecer uma formação pedagógica crítica a futuros professores.

A coleta dos dados foi por meio de Download de todos os TCCs que estavam disponíveis e que apresentavam relação com a psicologia. Os estudos foram selecionados a partir da leitura dos títulos, do resumo, das palavras-chave e das referências.

5.1 Trabalhos da Educação relacionados à psicologia de 2010 a 2013

De 2010 a 2013 foram apresentados 369 Trabalhos de Conclusão no Curso de Pedagogia da UEM, e por meio da leitura dos títulos, resumos, palavras-chave e referências foi possível identificar indícios psicológicos em 149 deles.

A tabela 2 apresenta a quantidade e a frequência de TCCs que se relacionam com a psicologia a cada ano.

Tabela 2. Frequência de Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia que se vinculam à Psicologia no período de 2010 a 2013

Ano	Número total	Número de TCC relacionados à Psicologia	Frequência
2010	86	21	24,41%
2011	88	38	43,18%

2012	106	49	46,22%
2013	89	41	46,06%

A princípio foram escolhidos os trabalhos a partir do título e do resumo, mas após a leitura de algumas pesquisas, percebemos que existiam TCCs que não apresentavam expressamente em seu título ou resumo embasamento psicológico, mas que em alguma parte do trabalho citavam algum autor clássico da Psicologia ou alguma teoria psicológica.

Por exemplo, o TCC intitulado “A importância do lúdico no processo de alfabetização no primeiro ano do ensino de nove anos” não apresenta no título nenhum indício explícito de que utilizou alguma contribuição da Psicologia. O mesmo ocorre com o resumo e com as palavras-chave. Mas, a partir da consulta às referências utilizadas para fundamentar o estudo, foram encontradas menções a Leontiev (1994) e Vygotsky (2007), que elaboraram teorias psicológicas de desenvolvimento humano.

Já os TCCs “Atuação docente e desenvolvimento moral: Um estudo na perspectiva Piagetiana” e “Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização do ensino da linguagem escrita” foram selecionados a partir da leitura do título, por exemplo.

Em 2012, encontramos o maior número de defesas de TCCs, totalizando 106, e também foi o ano com mais trabalhos relacionados à Psicologia totalizando 49; pode-se perceber que quanto maior o número de trabalhos produzidos maior também foi a quantidade daqueles guiados por teorias ou autores da Psicologia. Estes dados demonstram que o aumento do número de trabalhos ligados a Psicologia não é resultado de um ano atípico, mas pode indicar uma tendência de psicologização das temáticas mais frequentemente abordadas em educação.

Após a seleção dos 149 trabalhos, enumeramo-nos a partir do ano que foram apresentados.

5.2 Presença de indicadores psicológicos nos estudos em Educação

Como já mencionado no subitem 4.1, foram encontrados indícios psicológicos nos títulos, resumos, palavras-chave e referências dos 149 estudos escolhidos. A

tabela a seguir apresenta a quantidade de indicadores psicológicos em cada um desses itens.

Tabela 3. Presença de indicadores psicológicos⁸

QUANTIDADE DE TCCs QUE APRESENTAM INDICADORES PSICOLÓGICOS			
Título	Resumo	Palavras-chave	Referências
47	100	49	131

Em um mesmo trabalho foram encontrados indicadores psicológicos em mais de um item, mas também existiram estudos que os apresentaram em apenas uma dessas categorias.

Foram considerados indícios psicológicos termos como desenvolvimento (desenvolvimento infantil, desenvolvimento psicomotor, etc.); Teorias Propriamente Psicológicas (Teoria Histórico-Cultural); autores da Psicologia (Vigotsky, Luria, Piaget, Wallon, Leontiev, dentre outros); análise comportamental de um determinado grupo; estudo de transtornos de desenvolvimento e aprendizagem (autismo, TDAH, etc.) e o próprio processo de desenvolvimento infantil vinculado a temáticas como afetividade e bullying, por exemplo. Qualquer TCC que abordasse um desses termos ou próximos a eles foram identificados.

Por exemplo, o TCC *Divórcio parental, depressão infantil e dificuldades de Aprendizagem* (TCC 055, 2011), apresenta em seu título a expressão *depressão infantil*. Consideramos que o termo é um indício psicológico, pois o tema em foco não é objeto de estudo da pedagogia e, por isso, este trabalho pertence à categoria dos TCCs que apresentam indicadores psicológicos no título.

Ainda utilizando o mesmo trabalho como exemplo, no resumo a autora descreve o que pretendia com a pesquisa: “[...] buscou-se verificar se o divórcio dos pais pode contribuir para o desenvolvimento do quadro de depressão infantil e, conseqüentemente, para o engendramento das dificuldades de aprendizagem [...]” (TCC 055, 2011, p.05). O termo *desenvolvimento do quadro de depressão infantil* foi considerado como um indício psicológico, portanto este trabalho além de pertencer à categoria de TCCs com indicadores psicológicos no título, também faz parte ao

⁸ Dos 149 TCCs, não foi possível acessar o resumo de 10 deles, assim como não encontramos as palavras-chave nem as referências de 12 trabalhos.

mesmo tempo da categoria de TCCs que os apresentam no resumo. Além disso, foi acrescentado à categoria das palavras-chave, pois utilizou os seguintes descritores: “Divórcio parental; desenvolvimento infantil; depressão infantil; dificuldades de aprendizagem” (TCC 055, 2011, p.05).

Nas referências, a autora cita estudos da Psicologia para embasar o seu trabalho. Portanto, o TCC destacado utiliza aspectos psicológicos em todos os itens examinados.

Utilizando outro TCC para exemplificar a tabela de indicadores psicológicos, citamos o título *A organização do tempo e do espaço: contribuições para a aprendizagem das crianças na educação infantil* (TCC 014, 2010) o qual apresenta em seu resumo e palavras-chave:

[...] a organização do tempo e do espaço enquanto materialidade ofertada pode, sim, favorecer a aprendizagem das crianças, como afirmam os autores da Psicologia Histórico-Cultural que amparam nossas reflexões.

Palavras-chave: Rotina. Tempo e espaço. Educação Infantil. Psicologia Histórico-Cultural (TCC 014, 2010, p. 1).

Em síntese identificamos neste trabalho, termos psicológicos no resumo, nas palavras-chave e nas referências.

Embora alguns trabalhos façam rápidas menções a temáticas psicológicas, o que não os configuraria como uma pesquisa de Psicologia, verificou-se que os estudos em Educação (131 TCCs) utilizam autores ou teorias psicológicas para fundamentar suas investigações, de tal forma que podemos ter um indício de psicologização das análises de questões específicas da educação. Pois os assuntos educacionais não podem ser compreendidos em sua complexidade a partir exclusivamente de fundamentos psicológicos.

5.3 A frequência temática dos trabalhos relacionados à Psicologia

Após selecionar os 149 TCCs por meio da leitura do resumo, percebemos que vários abordavam assuntos em comum, então realizamos um agrupamento simples para verificar a quantidade de trabalhos já produzidos sobre uma mesma temática e

que apresentam indícios psicológicos. O quadro abaixo apresenta as 21 categorias criadas conforme a temática abordada pelos trabalhos, com sua definição.

Quadro 1. Frequência temática dos TCCs que se relacionam com a Psicologia

Categoria	Descrição da categoria	Número de trabalhos	Frequência
Ludicidade/brincadeira	Influência do lúdico e das brincadeiras no desenvolvimento infantil	19	12,75%
Relação família, aluno e escola	Como é e/ou deveria ser a relação entre a família, aluno e escola e quais as consequências dessas relações	17	11,41%
Educação inclusiva	Como incluir crianças com diferentes necessidades especiais no ensino regular, e o que as leis nacionais estabelecem	14	9,39%
Literatura/ leitura	Como está sendo trabalhada e como trabalhar a leitura e/ou a literatura na sala de aula e quais as contribuições para o desenvolvimento do aluno	14	9,39%
Formação/atuação docente	Como ocorre e quais as dificuldades da atuação dos docentes no campo da educação	11	7,38%
Análise de instituição/ pesquisa/ programa/ políticas	Análise de instituições, programas, pesquisas e políticas educacionais	09	6,04%
Desenvolvimento da linguagem oral/escrita	Como se desenvolve e como estimular o desenvolvimento da linguagem da criança	09	6,04%
Transtornos de aprendizagem	Os transtornos de aprendizagem e suas implicações no contexto escolar	08	5,37%
Afetividade	A contribuição da afetividade no desenvolvimento infantil	07	4,69%
Bullying	Estudos sobre o que é e como acontece o Bullying e seus impactos na vida das vítimas	07	4,69%
Mídia	A influência da mídia no comportamento de crianças e adolescentes	05	3,35%
Pedagogia hospitalar	Prática pedagógica em hospitais e a repercussão desse atendimento no desenvolvimento das crianças internadas	05	3,35%
Desenhos na educação infantil	A influência do desenho no desenvolvimento de alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	2,69%
Violência doméstica/escolar	Políticas e leis nacionais para o combate à violência nas escolas e nos lares, e os impactos na aprendizagem das vítimas	04	2,69%
Educação indígena	Aprendizagem de crianças indígenas, e as contribuições da teoria histórico-cultural para seu desenvolvimento	03	2,01%
Organização espaço/ tempo do ambiente escolar	A influência da organização escolar no desenvolvimento do aluno	03	2,01%

Livro didático	Análise sobre a organização dos livros didáticos	02	1,35%
Matemática	Análise sobre a prática dos professores no ensino da matemática nos anos iniciais	02	1,35%
Psicopedagogia	O perfil de psicopedagogos da cidade de Maringá-PR e sua contribuição na ação pedagógica	02	1,35%
Psicomotricidade	Como é estimulado o desenvolvimento da psicomotricidade de crianças e o que está previsto nos Parâmetros Curriculares da Educação Infantil	02	1,35%
Outros	Estudos sobre a relação entre o desenvolvimento do psiquismo e as atividades de estudo a partir da teoria Histórico-Cultural e a teoria da psicogênese da pessoa completa segundo Wallon	02	1,35%
Total		149	100%

O quadro apresenta em ordem decrescente a quantidade de trabalhos pertencentes a cada categoria, organizamos desta maneira para sinalizar ao leitor quais são as temáticas predominantes nos TCCs que se relacionam à Psicologia. Para classificá-los realizamos a leitura do resumo, identificando assim o principal assunto abordado, segue alguns trechos para exemplificar.

A leitura dos resumos foi indispensável, pois alguns TCCs apresentavam um título que dava a entender que pertenceria a uma determinada categoria, mas que após a leitura do resumo achamos que era mais apropriado a outra categoria temática.

É o caso do TCC intitulado *A relação entre a aprendizagem da linguagem escrita e as práticas de desenho realizadas na educação infantil* (TCC 032, 2011) pela leitura do título classificaríamos na categoria *Desenvolvimento da linguagem oral/escrita*, mas com a leitura do resumo identificamos outras informações que nos auxiliou na classificação.

Este trabalho objetiva analisar as situações nas quais o desenho é proposto às crianças que frequentam o terceiro nível da Educação Infantil, visando compreender o deslocamento do desenho das coisas para o desenho das palavras. Sabe-se que desenho é um recurso muito utilizado, principalmente nos centros de educação infantil e nas escolas de ensino fundamental [...] (TCC 032, 2011, p. 06).

Ler o resumo nos possibilitou classificar este trabalho corretamente, pois o objetivo deste TCC utilizado como exemplo era analisar as situações em que o

desenho era proposto às crianças, sendo assim mais apropriado a categoria temática *Desenhos na educação infantil*.

Apresentaremos mais um trecho de um resumo para exemplificar a categorização das temáticas:

[...] a pesquisa teve por objetivo compreender e apresentar as contribuições da teoria Histórico-Cultural para a educação escolar indígena na área da alfabetização[...] **Palavras-chave:** Teoria Histórico-Cultural; Desenvolvimento; Educação escolar indígena” (TCC 095, 2012, p. 06, grifos do autor).

Com a leitura deste trecho retirado do resumo de um TCC, verificamos que a pesquisa se trata da contribuição que a Teoria Histórico-Cultural tem apresentado para a alfabetização de indígenas, portanto se trata de um trabalho pertencente a categoria de *Educação indígena*, e retomando as discussões anteriores, apresenta em seu resumo e palavras-chave indicadores psicológicos pois faz menção a Teoria Histórico-Cultural.

Percebe-se que temáticas da Pedagogia, passaram a ser analisadas a partir de concepções psicológicas a tal ponto que não conseguimos explicá-las sem mencionar a Psicologia, descaracterizando assim o que é próprio da Educação.

5.4 Os trabalhos e seus objetos de estudo

Classificamos em duas categorias os trabalhos analisados, que são elas *Objetos de estudo pedagógicos analisados do ponto de vista psicológico*, no qual enfatizam os aspectos psicológicos, utilizando a Psicologia apenas como subsidio para a pesquisa; e *Objetos de estudo psicológicos sendo estudados por futuros pedagogos*, que é composto por trabalhos que enfatizam os aspectos psicológicos mais do que os pedagógicos.

Vale lembrar que realizamos esta classificação por meio da leitura dos 138 resumos, pois 11 não estavam disponíveis, impossibilitando assim a nossa análise.

Tabela 3. Objetos de estudo privilegiados nos Trabalhos de Conclusão de Curso

	Quantidade	Frequência
Objetos de estudo pedagógicos analisados do ponto de vista psicológico	107	77,54%
Objetos de estudo psicológicos sendo estudados por futuros pedagogos	31	22,46%
Total⁹	138	100%

Para exemplificar a categoria *Objetos de estudo pedagógicos analisados do ponto de vista psicológico* utilizaremos um resumo pertencente a categoria temática *Desenvolvimento da linguagem oral/escrita*, no qual foram encontrados indícios psicológicos no resumo e nas referências.

Há inúmeros estudos sobre a aquisição da linguagem, com diferentes interpretações, enfoques, bem como com o olhar de pesquisadores de várias áreas do conhecimento. Nessa pesquisa, entender os conceitos da apropriação da linguagem foi de suma importância para propiciar práticas pedagógicas enriquecedoras ao desenvolvimento infantil, tornou-se um desafio. Pois, ao vivenciar as práticas do estágio curricular, questões relacionadas ao fazer pedagógico, acerca da aquisição da linguagem de crianças, foram surgindo. Constatei nas educadoras a ausência de diálogo e a não sistematização no ensino de modo geral e em específico, com relação ao processo de alfabetização das crianças. Para tanto, este estudo tem como objetivo, compreender como o fazer pedagógico pode contribuir ao desenvolvimento dos processos de oralidade, alfabetização e letramento no ambiente da Educação Infantil. Assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica, fez-se necessário explicar o conceito de oralidade, alfabetização e letramento, estabelecer como o fazer pedagógico inter-relaciona estes processos e analisar como estes podem ser trabalhados de forma articulada, a fim de refletir como tais processos favorecem o desenvolvimento da linguagem. Como aporte teórico, baseou-se em documentos e legislações referentes à Educação Infantil, na qual, caracterizou-se o fazer pedagógico e a história de tal instituição. Para explicar e conceituar a linguagem, enfoque geral desse estudo, fundamentou-se em Vygotsky (2007) e Luria (1988) os quais descreveram sobre o desenvolvimento humano e aquisição da linguagem oral e escrita. Para definição e compreensão da alfabetização e letramento, reportou-se à Soares (2003). Pode-se perceber mediante essa pesquisa, que as contribuições do fazer, das intervenções pedagógicas têm como função primordial para possibilitar a apropriação da linguagem e o desenvolvimento na criança e de forma integral. Cabe ao professor organizar práticas educativas desafiadoras e propor um ambiente alfabetizador, que privilegie a exploração da oralidade, que instigue a vivência da articulação entre alfabetização e letramento. De forma que, as crianças participem

⁹ Não foi possível analisar 11 resumos, pois não estavam disponíveis.

ativamente das atividades propostas, em um ambiente enriquecedor que pode ser a Educação Infantil (TCC 078, 2012, p.08).

Mesmo sem perder de foco as questões pedagógicas a autora utilizou para fundamentar a sua pesquisa Vygotsky e Luria, que são autores da área da Psicologia, e o que nos inquieta é a questão de além desse mais 106 trabalhos abordarem questões próprias da educação e precisarem de fundamentos psicológicos para fundamentar suas pesquisas, será que a psicologia pode explicar 107 temas variados e próprios da área da Pedagogia?

Exemplificando agora a categoria *Objetos de estudo psicológicos sendo estudados por futuros pedagogos* utilizaremos outro resumo que apresentou indicadores psicológicos no título, no resumo, nas palavras-chave e nas referências, e está incluso na categoria temática *Relação família, aluno e escola*.

Resumo: O presente trabalho teve por objetivo analisar as transformações que ocorreram na instituição familiar, bem como verificar as relações entre o divórcio, o estresse infantil e as dificuldades no processo de desenvolvimento da criança. Para tanto, foi realizado um trabalho de natureza teórica, no qual buscou-se elucidar a posição de diferentes autores sobre o tema em questão. Nesta perspectiva, o estudo justifica-se pela necessidade de compreendermos melhor o sofrimento psíquico e estresse apresentado por algumas crianças quando ocorre a separação dos pais, bem como refletir sobre as formas de prevenção deste sofrimento, o qual envolve uma parceria entre família e escola. Verificou-se que quando a separação envolve a existência de filhos, a questão se torna complexa, pois não se trata apenas do fim de uma relação a dois, mas o início da relação de parentalidade de pais divorciados que, apesar de estarem distantes, precisam continuar exercendo seu papel na educação dos filhos. Constatou-se ainda que o maior problema no momento do divórcio parental não está na separação em si, mas, em como os envolvidos lidam com a situação, sobretudo, os pais. Chegou-se à conclusão que o divórcio, embora seja um processo assimilável nos dias atuais, traz consigo a necessidade de um acompanhamento da criança por parte dos pais, familiares, educadores, pedagogos e profissionais afins que estão envolvidos com o desenvolvimento infantil. Tal acompanhamento possibilita identificar o desencadeamento das dificuldades de aprendizagem de crianças em idade escolar, bem como tratá-las de forma adequada.

Palavras-chave: Divórcio parental; sofrimento psíquico; estresse infantil; dificuldades de aprendizagem (TCC 105, 2012, p.06, grifos do autor).

Estudar as consequências do divórcio no desenvolvimento infantil não trouxe contribuições significativas para a formação de professores, pois é um assunto da Psicologia, e quando estudado na área da Pedagogia comete o equívoco de reduzir a aprendizagem a apenas questões psicológicas. Como se o único fator que compromettesse a aprendizagem fosse o fato dos pais se separarem, deixando de lado todos os outros fatores que compete a pedagogia estudar (métodos de

alfabetização, formação de qualidade aos professores, estrutura física apropriada para o desenvolvimento de atividades, dentre outros) que influenciam no aprendizado do aluno mais do que o simples fato do divórcio.

Dos 138 resumos lidos na íntegra, 31 enfatizaram mais os aspectos psicológicos do que os pedagógicos, e 107 cumprem com as expectativas das pesquisas produzidas no campo da Pedagogia, no qual utilizaram os aspectos psicológicos apenas como um subsídio para suas pesquisas sem esquecerem de priorizar o pedagógico. Vale lembrar que a análise foi realizada a partir da leitura dos resumos, podendo assim não ter sido evidenciado aspectos psicológicos no resumo e ter enfatizado ao longo de todo o trabalho.

Não condenamos as pesquisas do campo da Pedagogia que utilizam a Psicologia como embasamento teórico para seus estudos, o que desaprovamos é o uso excessivo de conceitos e teorias psicológicas ao ponto de secundarizar os aspectos pedagógicos.

Apresentaremos a seguir o segundo quadro com a quantidade e a frequência de trabalhos que pertencem a categoria *Objetos de estudo pedagógicos analisados do ponto de vista psicológico* e a outra categoria *Objetos de estudo psicológicos sendo estudados por futuros pedagogos*, conforme a temática abordada.

Construímos este quadro a partir do quadro 1 que apresenta a frequência temática. No quadro 2, retiramos a descrição de cada categoria e acrescentamos a quantidade e a frequência de trabalhos conforme seus objetos de estudo.

Quadro 2. Frequência temática conforme o objeto de estudo

Categoria	Objetos de estudo pedagógicos analisados do ponto de vista psicológico	%	Objetos de estudo psicológicos sendo estudados por futuros pedagogos	%	Número total de trabalhos por categoria	%
Ludicidade/brincadeira	18	13,04%	01	0,72%	19	13,76%
Relação família, aluno e escola	03	2,17%	13	9,43%	16	11,60%
Educação inclusiva	12	8,70%	01	0,72%	13	9,43%
Literatura/ leitura	14	10,14%	-	0%	14	10,14%

Formação/atuação docente	09	6,52%	02	1,45%	11	7,97%
Análise de instituição/ pesquisa/ programa/ políticas	09	6,52%	-	0%	09	6,52%
Desenvolvimento da linguagem oral/escrita	08	5,80%	-	0%	08	5,80%
Transtornos de aprendizagem	03	2,17%	02	1,45%	05	3,62%
Afetividade	04	2,90%	01	0,72%	05	3,62%
Bullying	02	1,45%	04	2,90%	06	4,35%
Mídia	01	0,72%	04	2,90%	05	3,62%
Pedagogia hospitalar	05	3,62%	-	0%	05	3,62%
Desenhos na educação infantil	03	2,17%	-	0%	03	2,17%
Violência doméstica/escolar	04	2,90%	-	0%	04	2,90%
Educação indígena	02	1,45%	-	0%	02	1,45%
Organização espaço/ tempo do ambiente escolar	03	2,17%	-	0%	03	2,17%
Livro didático	02	1,45%	-	0%	02	1,45%
Matemática	02	1,45%	-	0%	02	1,45%
Psicopedagogia	01	0,72%	01	0,72%	02	1,45%
Psicomotricidade	02	1,45%	-	0%	02	1,45%
Outros	-	0%	02	1,45%	02	1,45%
Total¹⁰	107	77,55%	31	22,46%	138	100%

Neste quadro, conseguimos identificar que a categoria temática *ludicidade/brincadeira*, mesmo sendo a que mais possui trabalhos relacionados com a Psicologia ainda é a que mais enfatizou os aspectos pedagógicos sobre os

¹⁰ Não foi possível analisar 11 resumos, pois não estavam disponíveis.

psicológicos, cumprindo assim com as expectativas das pesquisas da área da Pedagogia.

A categoria temática *Relação família, aluno e escola*, é a segunda categoria que mais teve trabalhos relacionados a Psicologia, entretanto foi a que mais obteve trabalhos que enfatizaram os aspectos psicológicos sobre os pedagógicos. Isto significa que estamos produzindo no campo da Educação pesquisas que competem a área da Psicologia, contribuindo assim para a psicologização do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

5.5 As implicações dos resultados na formação docente

Como já mencionado no capítulo 3, Adorno (2003, p. 115) visualiza uma deformação psicológica nos professores, que perdura mesmo após receberem formação, mas segundo o autor, “[...] essa deformação deveria ser corrigida sobretudo mediante a formação profissional”.

Esta deformação psicológica ao qual Adorno (2003) se refere, seria uma formação cultural empobrecida, que resulta em uma pseudoformação, pois cada vez menos as pessoas recebem o conhecimento que deveriam, e ao mesmo tempo cada vez mais acreditam estarem recebendo o conhecimento suficiente.

A pseudoformação perdura, pois as pessoas não estão recebendo uma verdadeira formação, ou como diz Adorno (2003) uma *verdadeira consciência*, que seria ter o conhecimento da totalidade, e refletir em todos os aspectos sobre ela, e não de apenas fragmentos, como acontece, por exemplo, no campo universitário.

Conhecer uma obra inteira produzida por um determinado autor evitaria o conhecimento equivocado que se pode ter ao ler apenas capítulos julgados como “mais importantes”, e conseqüentemente evitaria que estes equívocos fossem para o campo da atuação profissional.

Focando na área da Pedagogia, percebemos com a leitura das tabelas e quadros que o reducionismo psicológico da Pedagogia é muito grande, a começar pelos 149 dentre os 369 trabalhos que se relacionam com a Psicologia.

Com o segundo quadro, tivemos um dado que merece atenção no que se refere à categoria temática *Relação família, aluno e escola*, que apresentando 16 trabalhos relacionados com a Psicologia, apenas 3 mantêm os aspectos pedagógicos como prioridade na pesquisa, e os outros 13 enfatizam os aspectos psicológicos mais do que os propriamente da área a qual foi produzido.

Mas a ênfase nos aspectos psicológicos não se limita a apenas uma categoria temática, abrangendo ainda mais 3 categorias que são elas *bullying, mídia e outros*.

Para ampliar as nossas discussões apresentaremos na íntegra o resumo do TCC intitulado como *A teoria Histórico-Cultural na pesquisa em Educação: análise dos trabalhos apresentados na ANPED*, no qual enfatizou os aspectos pedagógicos.

A Teoria Histórico-Cultural é bastante estudada nos cursos de formação de professores. O fato de essa teoria considerar que o desenvolvimento psíquico não é hereditário, mas formado socialmente, delega a escola, como parte do entorno social, um papel preponderante no desenvolvimento dos sujeitos. Apesar da importância dessa teoria para educação, ela é uma teoria do campo da psicologia e que pode contribuir com o trabalho escolar se dialogar com o campo educacional. Assim, nosso objetivo, com a presente pesquisa, foi o de analisar como essa teoria está sendo estudada e apropriada no âmbito acadêmico nas pesquisas em educação. Para tanto, tomamos como objeto de análise artigos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) no período de 2008 a 2011. O levantamento de dados serão apresentados de forma quantitativa por meio de tabelas e de forma qualitativa por meio da análise dos respectivos artigos buscando os conceitos da teoria e obras mais encontradas nas referências bibliográficas. Os resultados apontam que a maioria dos artigos apresentados no referido evento limita-se à discussão acerca dos princípios teóricos de Vygotski, sendo poucos os trabalhos que, pautados nessa perspectiva, procuram avançar no sentido de buscar formas de intervenções educativas que favoreça o desenvolvimento dos estudantes. Assim, apontamos a necessidade de os pesquisadores na área de educação realizarem estudos que tenham como norte o trabalho pedagógico, assim pedagogia e psicologia podem oferecer elementos que permitam a organização de um ensino que promova a aprendizagem e desenvolva as funções psicológicas superiores dos alunos (TCC 101, 2012, p. 06).

Este resumo apresenta a mesma preocupação que nossa pesquisa, dos estudantes de Pedagogia utilizarem as fontes psicológicas como auxílio, sem colocá-las a frente das questões pedagógicas, para que a Psicologia possa contribuir para o avanço da Educação, ao invés de psicologizar o curso.

Nosso objeto de estudo foram os TCCs produzidos no Curso de Pedagogia da UEM de 2010 a 2013, enquanto que o do resumo citado foram as produções apresentadas nas reuniões anuais da ANPED no recorte temporal de 2008 a 2011, ou seja a autora também fez um levantamento de dados dentro do período de 3 anos.

Ela também menciona sobre a ênfase nas discussões das teorias psicológicas ao invés de propostas de atividades pedagógicas que auxiliem na solução de problemas diagnosticados com o auxílio da Psicologia.

O interessante é que enquanto a autora buscava analisar este problema em uma convenção de conhecimento científico, este mesmo problema já estava fortemente presente na Universidade ao qual pertencia, pois de 2010 a 2011 foram produzidos 59 (que corresponde a 39,60%), dos 149 TCCs que se relacionam com a Psicologia.

A Psicologia está tão presente na Pedagogia que de 369 trabalhos apresentados de 2010 a 2013, 149 se relacionam com a psicologia, e dentre estes 149, 47 apresentam indicadores psicológicos já no título.

Considerar os aspectos psicológicos mais importantes do que os pedagógicos em um curso de Pedagogia, faz com que os alunos tenham uma compreensão reduzida tanto dos assuntos propriamente da Pedagogia como dos assuntos da Psicologia, podendo levar para o campo educacional visões equivocadas das duas áreas do conhecimento.

Em síntese resultaria na seguinte situação: o professor habilitado para alfabetizar chega a uma sala de aula sem o conhecimento esperado de sua licenciatura (afinal o pedagogo é o único profissional habilitado para alfabetizar), provavelmente encontrará dificuldades para alfabetizar os alunos devido a sua má formação, então colocará em prática o que aprendeu superficialmente sobre as teorias psicológicas, passando assim a atribuir o seu fracasso para os alunos, diagnosticando-os com problemas de aprendizagem a partir de aspectos psicológicos.

Sabemos que as dificuldades de aprendizagem são reais e que devem receber atenção, mas cabe o professor habilitado em Pedagogia ter como prioridade ensinar e não diagnosticar.

Com a análise dos 149 trabalhos de um conjunto de 369 que se vinculam de diferentes formas à Psicologia, no qual 107 estudam temas pedagógicos, mas utilizam predominantemente referências psicológicas, e 31 focam temas exclusivamente psicológicos, nos possibilitou verificar uma tendência clara à psicologização da Educação e a um reducionismo psicológico das questões pedagógicas.

Esta psicologização do curso acontece, pois como já citado na introdução as disciplinas ligadas à Psicologia somam um total de 340 horas/aula, enquanto que as

ligadas à alfabetização totalizam 136 horas/aula. Isto significa que as questões psicológicas da formação docentes está ocupando mais do que o dobro das questões pedagógicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou apresentar como a Pedagogia se relaciona com a Psicologia nos Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as relações entre a Pedagogia e a Psicologia expressas nos trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá no período de 2010 a 2013, e por meio das análises realizadas sobre os 149 TCCs, verificou-se que a relação entre a Pedagogia e a Psicologia acontece de diferentes maneiras, alguns utilizam como embasamento teórico, enquanto outros colocam as questões psicológicas sobre as pedagógicas.

Existem Trabalhos que apresentaram indicadores psicológicos apenas nas referências, enquanto que outros apresentaram no título, no resumo, nas palavras-chave e nas referências, ou seja, as relações são diversas, porém a mais frequente foi o uso da Psicologia apenas como um subsídio teórico e apresentados ao longo do trabalho, por isso foram identificados nas referências.

O primeiro objetivo específico desta pesquisa foi identificar quais temáticas psicológicas são mais frequentemente abordadas nos estudos selecionados, e mediante as análises verificamos que a temática psicológica mais frequente nos resumos dos TCCs selecionados foi a relação entre indivíduos e o desenvolvimento do intelecto.

O Segundo objetivo específico, foi investigar as contribuições que a Psicologia tem trazido para o avanço da Educação apresentadas nos Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia. Por meio das análises dos 149 TCCs, observamos que a Psicologia quando utilizada como um suporte à Pedagogia traz contribuições significativas para a Educação, mas quando ocupa o lugar das questões pedagógicas, contribui apenas para a psicologização do Curso de Pedagogia.

E o nosso terceiro objetivo específico foi discutir quais relações entre a Psicologia e a Pedagogia podem favorecer uma formação pedagógica crítica a futuros professores. A Pedagogia relacionada com a Psicologia contribui para a formação crítica de futuros professores quando ela não ocupa o lugar das questões

pedagógicas, e é trabalhada no curso com a devida profundidade esperada, para que os alunos não sejam pseudoformados.

Segundo Adorno (2003) a maneira de evitar a pseudoformação é desenvolver nos indivíduos a *verdadeira consciência*, que como já foi discutida ao longo desse trabalho, seria o fato dos alunos terem acesso ao verdadeiro conhecimento, tendo contato com o todo e podendo refletir sobre o mesmo e não apenas sobre partes do conhecimento total.

A *verdadeira consciência* proporcionaria aos futuros professores o conhecimento real das produções científicas, evitando assim conclusões equivocadas, e preparando-os para a atuação profissional afim de que cumpram com o papel de professor ao invés de psicólogo, como tem acontecido em muitas escolas.

A nossa hipótese de que os aspectos psicológicos estão sendo mais evidenciados dos que os pedagógicos nos TCCs, foi confirmada, pois quando cruzamos as informações de todas as tabelas e quadros percebemos que há um reducionismo psicológico na produção acadêmica do Curso de Pedagogia da UEM, pois de 369 TCCs, 149 se relacionam de alguma maneira com a Psicologia, e dentro das diversas áreas do conhecimento que a Pedagogia mantém relação (como a Filosofia e a Sociologia, por exemplo), a Psicologia é a que mais se relaciona dentre as demais.

Com o resultado da análise dos 149 trabalhos, chegamos a três possíveis justificativas para esta quantidade de TCCs relacionados com a Psicologia.

A primeira seria o que Alves-Mazzotti (2001, p.41) chama de “[...] adesão acrítica a autores “da moda””. Ou seja, seria uma tendência do momento em utilizar autores da Psicologia para explicar fatos da Educação.

Outra possibilidade seria a influência dos profissionais de outras áreas, principalmente os da Psicologia, e que falam sobre a Educação, apontado por Charlot (2006). Este fato fica evidente quando verificamos que 40,37% dos 369 trabalhos apresentam indícios psicológicos.

E por último, este resultado estaria ligado ao reducionismo psicológico da Educação brasileira, no qual trata as questões pedagógicas como se pertencessem à área da saúde. A cada dia aumenta as questões de indisciplina justificadas por transtornos psicológicos, no qual a medicalização aparece como a solução da indisciplina e dos problemas de aprendizagem.

Todas as possíveis justificativas estão relacionadas ao processo pseudoformativo, pois a adesão à modismos, a explicação de profissionais de outras áreas sobre temáticas da Educação e a descentralização das questões pedagógicas para o campo da saúde, pouco contribuem para o avanço das pesquisas educacionais, resultando assim na psicologização do curso de Pedagogia e na pseudoformação docente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. Teoría de la pseudocultura. In: _____. **Escritos Sociológicos I**. Obra completa, 8. Tradução Agustín Gonzalez Ruiz. España: Ediciones Akal, 2004. p. 86-113.

_____. Teoría da semicultura. **Educação & Sociedade**, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez/1996.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

ARÊAS, Joana Pinheiro Gomes. **A Teoria Crítica**, s/d. p. 38-42.

AZEVEDO, F. (Org.) **A Reconstrução educacional no Brasil**: ao povo e ao governo. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Nacional, 1932.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO (DFE) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia**. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br>. Acesso em: 9 jan. 2014.

DIAS, Luiz Carlos. O que dizem professores de Ciências e Matemáticas sobre a Psicologia da Educação na Formação Docente. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**, p. 1139-1152, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

GIL, Antonio Carlos. Como delinear uma pesquisa bibliográfica? In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 45-64.

HENRIQUES, Eda Maria de Oliveira. Psicologia da Educação: Construindo novos sentidos para o processo de formação do professor. **Contrapontos**, v. 7, n. 2, p. 325-338, mai/ago 2007.

LORENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. O movimento da escola nova e suas bases históricas. In: _____. **Introdução ao estudo da escola nova**. 14. ed. Rio de Janeiro: Eduer, 2002a. p. 15-78.

_____. Manuel Bergstrom. As bases técnicas e a contribuição geral da psicologia. In: _____. **Introdução ao estudo da escola nova**. 14. ed. Rio de Janeiro: Eduer, 2002b. p. 107-135.

_____. Manuel Bergstrom. A psicologia e seus grandes constructos atuais. In: _____. **Introdução ao estudo da escola nova**. 14. ed. Rio de Janeiro: eduer, 2002c. p. 137-185.

LAROCCA, Priscila. O ensino de psicologia no espaço das licenciaturas. **Dossiê**, Área Temática: Ensino de Psicologia – Diálogos sobre a Docência em Psicologia. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.8, n.2, p.295-306, jun. 2007.

LUNARDELLI-LARA, Aline Frollini. **No meio do caminho tinha uma pedra: reducionismos psicológicos na produção de conhecimento científico sobre formação de professores**. 2012. 214f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989. p.39-64.

VIEIRA, R. C.; ASSIS, R. M.; CAMPOS, R. H. F. Aprender e conhecer o outro: pensando o ensino de psicologia para educadores. **Psicologia & Sociedade**, n. 25, p. 399-409, 2013.