

ANÁLISE CURRICULAR DOS CONTEÚDOS DE PSICOLOGIA APLICADA AO CURSO NORMAL

CURRICULAR ANALYSIS OF THE APPLIED PSYCHOLOGY CONTENTS IN THE NORMAL COURSE

MICHÈLLE DOMIT GUGIK*

RESUMO

As demandas educacionais contemporâneas, frente às mudanças sociais que se apresentam, têm norteado discussões sobre as práticas de ensino e a formação inicial dos educadores. Em se tratando de metodologias de ensino, carga horária e conteúdos programáticos, os professores de nível médio comumente expressam insatisfação quanto à preparação oferecida pelas instituições de ensino estatais; manifestam, ainda, a necessidade de correlacionar temas frequentemente estudados sob o enfoque da Psicologia (mas não só por esta) às situações-problema enfrentadas no cotidiano escolar. Os conteúdos psicológicos aplicados ao magistério de nível médio não encontram espaço institucional para debates em alguns estados brasileiros. Em contrapartida, as formações continuadas oferecidas por determinadas regiões objetivam contribuir para modificações no currículo, mais adequadas ao perfil proposto para o magistério estadual e à legislação.

Palavras-chave: Formação inicial; Curso normal; Currículo; Psicologia educacional.

ABSTRACT

The contemporary education demands, front to the social changes that come, they have been orientating discussions about the teaching practices and the educators' initial formation. In if treating of teaching methodologies, workload and program contents, the teachers of medium level commonly express dissatisfaction as for the preparation offered by the State; they manifest, still, the needed to correlate themes frequently studied under the focus of the Psychology (but not only for her), to the situation-problems faced in the daily school. The applied psychological contents to the teaching of level medium don't find institutional space for debates into some Brazil states. In compensation, the continuous formations offered by any sites aspire at to contribute for modifications in the curriculum that it is more adapted to the profile proposed for the state teaching and to the legislation.

Keywords: Initial formation; Normal course; Curriculum; Education psychology.

* Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professora do Curso de Pós-Graduação em Pedagogia do Instituto Aprender/CELER, Consultora Educacional da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

INTRODUÇÃO

Pesquisas discutem os problemas referentes à docência de Psicologia, vinculando-os às questões mais abrangentes, como a necessidade de reciclagem na formação dos educadores de nível médio. O argumento recorrente é que os recortes epistemológicos e os métodos de ensino, dos quais os professores se apropriam em sua formação, consistem em referenciais ultrapassados (quando muito, uma nova roupagem para práticas contaminadas por ideologias antigas), não correspondendo plenamente às expectativas do profissional, da comunidade e do perfil pretendido para a carreira do magistério. Em concordância com pesquisadores, educadores e estudantes da área de docência em Psicologia, torna-se oportuno e, quiçá, urgente, a revisão dos conteúdos apresentados como obrigatórios no currículo de Psicologia Educacional, a fim de se verificar até que ponto atendem às reais necessidades dos futuros educadores e colaboram para a visão epistemológica dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Propostas Curriculares Estaduais. Há estados que registram crescente procura pelo curso de nível médio – exigindo intensificação no rigor avaliativo, atentando para a visão popular (e consequente impacto social que dela deriva), a qual permeia as ações educativas desse profissional.

Em Santa Catarina, torna-se cada vez mais frequente a clientela do Curso Normal discutir a relevância de determinados conteúdos ministrados ao longo do curso, sua carga horária, bem como o grau de sintonia entre teoria e prática. Os educandos de formação média questionam, ainda, a real aplicabilidade e articulação entre o estágio obrigatório e as disciplinas do curso. Além disso, comentam a ausência

de temas abordados extensivamente pela Psicologia, os quais incitam o interesse pessoal em aprofundá-los devido às situações problemáticas vivenciadas em creches e escolas de séries iniciais. Suas críticas, porém, alcançam pouca representatividade junto aos órgãos responsáveis pelas diretrizes norteadoras das políticas públicas educacionais, embora os resultados finais das avaliações feitas sobre o desempenho desses educandos, aliados à dicotomia teoria *versus* prática, tenham gerado discussões gerais e propostas de atualização no currículo do magistério estadual.

A qualidade das aulas de Psicologia Educacional parece estar subordinada a um conjunto de situações, dentre as quais, o fato de muitos educadores, titulares da disciplina, não serem psicólogos formados – repassando aos futuros professores os vieses epistemológicos presentes em sua própria formação. Outro aspecto é a ausência de espaços para debates sobre a relevância dos conteúdos da Psicologia, comparando-os às perspectivas emergentes.

Em relação à promoção de debates, as políticas públicas também têm sua parcela de comprometimento. Mesmo que ocorram intervenções positivas por parte dos Conselhos Regionais (CRP) e do Conselho Federal (CFP) de Psicologia, os quais monitoram a inserção do Psicólogo nos vários campos que lhe são pertinentes, trabalhando pela formação e pela ética no exercício profissional, bem como pela participação política da Psicologia onde se julgue necessária a sua intervenção – em relação aos comitês de ética e de docência, é preciso reconhecer que há um engajamento dispar por parte destes, em determinados estados, no tocante ao diálogo com as instituições públicas de ensino médio. Há que se ressaltar, por fim, as rixas profissionais entre

pedagogos e psicólogos, que não raramente disputam limites de atuação.

Esses argumentos, por si só, explicariam a dificuldade em se aprimorar o ensino de Psicologia na formação inicial? Considerando-se as reflexões de Adorno (2000, p.21), traduzidas e apresentadas com propriedade por Wolfgang Maar, e tendo em vista o panorama acima descrito, a formação do magistério parece ter se reduzido à semiformação social, (re) constituindo-se como sistema vicioso e palco para *tabus* - não só inconscientes (viés psicanalítico bastante explorado por Adorno), mas subjacentes à ordem capitalista e de mercado - os quais parecem estar diretamente envolvidos no estabelecimento do *status* que emana da profissão e as consciências individuais e de categoria que reagem a ele.

As interações entre os sujeitos, por meio das quais ocorre a socialização e a produção de sentidos sobre os conhecimentos propostos, são frequentemente ignoradas, ou interpretadas pela comunidade escolar de maneira distorcida em relação ao contexto que as originam e sustentam. Normalmente, são tratadas e classificadas como situações paralelas às formalmente objetivadas pela equipe de trabalho na unidade. As relações e os vínculos interferem consideravelmente no cotidiano escolar e no desempenho pretendido, porém, parecem ser suprimidos em virtude da prioridade concedida ao conteúdo e à exteriorização do comportamento que sinaliza o sucesso de sua aquisição. As questões ideológicas, decorrentes do entendimento que a equipe possui sobre o papel do professor em sociedade, parecem ser fatores preponderantes na definição desse quadro.

Sancho (2002) argumenta que os educadores se afastaram da realidade infanto-juvenil. Sendo assim, os cursos de formação para o

magistério mantêm uma estrutura mecanicista e seus idealizadores/mantenedores diminuem a importância das interações sociais como parte indissociável do processo ensino-aprendizagem, já que é pelas relações interpessoais que encontram passagem comportamentos considerados adequados ou inadequados; a não observância desses aspectos empobrece o manejo didático no tocante às experiências sociais que poderiam contribuir para o aperfeiçoamento das habilidades mediacionais do futuro educador.

As instâncias educacionais responsáveis pela formação docente, por meio de capacitações, objetivam subsidiar os educadores a contemplarem adequadamente o perfil profissional pretendido pelo curso normal. Diagnósticos previamente elaborados, provenientes da prática educacional catarinense, já demonstraram que os professores titulares do conjunto de disciplinas que compõem o Curso Normal têm dificuldade em acessar bibliografias especializadas, novas metodologias de ensino e de promover a relação entre teoria e prática. Ou seja, eles apresentam as mesmas dificuldades de seus próprios alunos. Daí conclui-se que as deficiências reproduzidas nos três graus gerais de instrução são sinais ou indícios de problemas educacionais mais profundos, cuja discussão necessitaria ser explorada.

O estado de Santa Catarina pretendeu alterar a matriz curricular regional do Curso de Magistério, em vigor desde 1997, devido à Resolução CEB n. 2, de 19 de abril de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e de Séries Iniciais, nível médio, modalidade normal. A resolução baseia-se na inserção do educando a partir da primeira série do curso, integrando os conhecimentos da base

comum do Ensino Médio à parte diversificada e específica da formação docente. Em virtude da ampla procura pelo curso, e desse dispositivo legal, os órgãos responsáveis pelas políticas públicas de ensino encetaram a alteração curricular no ano letivo de 2007. Contudo, apesar da proposta de implantar gradualmente uma matriz unificada, com as respectivas ementas, algumas escolas mantiveram a grade antiga por algum tempo. De acordo com seus gestores, não houve procura por matrícula na grade nova integrada, forçando as instituições a continuarem com a antiga.

No decorrer das discussões locais (em cada escola que oferece o Curso de Magistério), as quais antecederam a uma elaboração final da grade, surgiram muitas dúvidas por parte dos educadores sobre a adequação dos conteúdos programáticos às cargas horárias. Dentre as disciplinas com maiores impasses, estavam: Matemática, Português, Psicologia, Didática e História da Educação. Necessário seria considerar, posteriormente, a acomodação das prerrogativas legais que seriam concedidas à Filosofia e à Sociologia, as quais foram oficializadas a partir deste ano. Desencadeou-se, assim, uma distribuição arbitrária das disciplinas ao longo do Curso, parecendo desconsiderar que o distanciamento e/ou aproximação das disciplinas entre si e em relação ao estágio surtiria efeitos diferenciados no Curso como um todo, em termos de aprendizagem.

Após esses debates, outras alterações foram propostas por parte dos grupos de discussão. Português e Matemática tiveram a carga horária novamente modificada – embora alguns professores ainda acreditassem que ela fosse insuficiente para abranger todos os conteúdos da base comum e da parte específica. Outros impasses surgiriam, por conta da

relação conteúdos/carga horária, ocasionando dificuldades na implantação da grade nova, em curto prazo. No entanto, a carga horária e os conteúdos de Psicologia não seriam discutidos com a mesma profundidade, quer pelos representantes das instituições de ensino e do CRP, quer pelos psicólogos docentes inseridos na rede pública de ensino. Em análise proposta por profissionais formados em áreas afins da Psicologia, foram eliminados os conteúdos classificados como obsoletos – a Psicologia Geral saiu da grade e manteve-se apenas a disciplina de Psicologia Educacional.

Ao considerar esse cenário, presente em Santa Catarina e, possivelmente, em alguns outros estados brasileiros, de que maneira a disciplina de Psicologia Educacional tem sido ressignificada nas instituições que oferecem o curso normal e como tem contribuído para auxiliar a prática docente? Os conteúdos programáticos da disciplina necessitariam ser modificados ou complementados, considerando-se as novas perspectivas educacionais e à cultura escolar atual? As características geopolíticas da escola necessitariam orientar os conteúdos, em virtude da atual constituição étnica e econômica regional?

PROGRAMAS DE DOCÊNCIA EM PSICOLOGIA E CONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA DAS PRÁTICAS DE ENSINO

Os estudos sistemáticos sobre as manifestações de intolerância e violência escolar destacam, frequentemente, a defasagem formativa do educador, pontuando que, dificilmente, as teorias que baseiam os programas produzidos pelas políticas públicas – de pesquisa, capacitação, e formação – estão integradas à vivência dos indivíduos que trabalham e estu-

dam na comunidade escolar. Segundo Bizerra (1996, p. 3), a formação docente ancora-se, essencialmente, na teoria indutiva, razão por que as políticas resultam em ações fragmentadas e descontínuas:

Toda essa trajetória tem sido acompanhada de uma constante e pertinente busca de esclarecimento sobre a vinculação dos estudos oferecidos e as práticas profissionais dos sujeitos que deles participam. O como fazer essa mediação aparece como questão central a ser examinada [...] As perguntas descritas a seguir tentam delimitar o que se pretende estudar: a) Até que ponto a dinâmica curricular utilizada nos diferentes programas envolvimento profissional faz a articulação dos saberes, transmitidos com as necessidades das práticas profissionais? b) Quais as repercussões dos estudos feitos, por ocasião desses programas, nas práticas dos sujeitos envolvidos?

Em se tratando dos valores científicos que norteiam a prática pedagógica e a organização do currículo, o reducionismo recorrente nas práticas educacionais alimenta os estereótipos de mestre e aprendiz; ou seja, interfere nas avaliações atribuídas ao conhecimento formal e informal. Conforme Cruces (2005) e Guzzo (2005), as dicotomias são mantidas pela sua reprodução-assimilação no espaço escolar. As autoras consideram que os vários tipos de segregação reproduzidos na escola geram questionamentos éticos imprescindíveis, para além da utilização adequada das técnicas didáticas. Dizem respeito, outrossim, à valorização da escola como local de diversidade e do magistério enquanto profissão, não sacerdócio ou função historicamente vinculada à maternidade.

Segundo Koller (2004), os educadores necessitam ser capacitados para administrar

conhecimentos multiprofissionais a fim de atenderem às necessidades da comunidade escolar. O trabalho em rede, como parte do que compõe esse tipo de atuação, objetiva, principalmente, impedir que os direitos das crianças e adolescentes sejam violados e garantir o seu desenvolvimento pleno. Assim, as diversas implicações e repercussões psicológicas decorrentes da violência no universo infanto-juvenil exigem uma articulação profissional entre os agentes responsáveis pela proteção de seus direitos (IPPOLITO, 2003), pois as origens das manifestações violentas são multifacetadas, requerendo estudos e ações integradas, o que reafirma a necessidade de o professor aprender a atuar em equipe.

Historicamente, as tentativas de modificar a prática por meio de alterações curriculares esboçam intenções colaborativas; a começar pela contemplação de questões biológicas, psíquicas e sociais, consideradas relevantes para o desenvolvimento do educando, por meio dos temas transversais mencionados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004). Assim, os cursos ofertados pela rede pública procuram atender aos critérios curriculares de referência, como responsáveis que são pela organização do processo ensino-aprendizagem em massa.

O currículo é como o coração de um curso, pois o coração bombeia, por assim dizer, o líquido vital que garante o funcionamento adequado do organismo. Se o coração não funciona bem, os problemas começam a se materializar no fenótipo do organismo ou em outros órgãos internos. Assim, ocorre a relação entre o currículo, os conteúdos e o processo ensino-aprendizagem.

Conforme análise de pesquisa realizada, no contexto da atuação docente nas séries

iniciais, tendo como exemplo o curso oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA, projeto de responsabilidade de Nelson De Luca Pretto e equipe (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2003), observa-se que é bem-sucedida a convergência entre as disciplinas e seus conteúdos, umas em relação às outras. Todas planejadas e sustentadas em função de diagnóstico prévio da prática em sala de aula, que oportunizou na organização curricular a abrangência de diferentes ações, unidas por um corpo sistêmico e orgânico coerente – eixos, atividades temáticas, procedimentos avaliativos, critérios de ascensão, distribuição de alunos e docentes por turmas ou grupos, bem como cargas horárias fracionais e carga horária total. Enfim, os currículos do programa foram orientados por referenciais teóricos e metodológicos respaldados pela sua própria estrutura funcional, e pelo perfil profissional pretendido. Trata-se de um exemplo salutar para um redimensionamento da visão que envolve o currículo.

Os currículos refletem a trajetória dos sistemas educacionais, dinamizados pelas políticas públicas e pelos esforços locais para transcender as dificuldades encontradas no cotidiano. Geralmente, a equipe trata o currículo como sinônimo de grade curricular e, por isso, aquele perde seu caráter fluídico. Entretanto, as políticas públicas estabelecem metas para o currículo que, frequentemente, ignoram as possíveis repercussões e necessidades regionais.

Quanto à formação de educadores de nível superior, Macedo (2000, p.1) enfatiza que as Diretrizes Curriculares Nacionais foram apresentadas de forma dogmática, suscitando equívocos relacionados à falta de assertividade na

elaboração de diagnósticos situacionais: “Um dos pontos centrais das diretrizes é o diagnóstico da situação atual da educação brasileira no que se refere à formação de professores [...]”. A autora afirma que as diretrizes fornecem apenas uma “caricatura da escola”, devido à distância entre as dissertações acadêmicas e a realidade. Assim, as práticas de Ensino Superior podem expor, em certa medida, a prática docente dos graduados nas escolas de educação básica às avaliações utópicas, superficiais e reducionistas. Em certa medida, a formação superior de professores que lecionam para educandos de magistério influencia na “formatação” dos conteúdos didaticamente transmitidos.

As mudanças históricas e legais que influenciaram as “formatações” curriculares do magistério catarinense, até o presente (DAROS; SILVA; DANIEL, 2005), poderiam sinalizar que o currículo, como produto de interações entre os conhecimentos científicos, também reflete a divisão e/ou ruptura histórica decorrente da própria ciência - recrudescida pelas tradições racionalista e empirista. Para Morin (1995), ambas as correntes influenciaram as pesquisas psicológicas sobre o sujeito e o processo cognitivo que, no final do século XIX, buscavam a consagração científica.

As análises subjetivas européias sobre a percepção humana (como o mundo se parece ao sujeito), seguiram caminho adverso das considerações objetivas norte-americanas sobre a aprendizagem (o que o sujeito faz com os estímulos que recebe do ambiente). Bruner (1983) salienta que essas eram as duas únicas opções metodológicas para o investigador em Psicologia entre 1930 e 1940. Portanto, a dicotomia inerente ao binômio objetividade/subjetividade destacar-se-ia pelo constante embate entre saber científico e sa-

bedoria popular – modelando, por assim dizer, a visão de homem e de mundo (re)produzidas nas e pelas instituições de ensino.

Portanto, houve uma preocupação geral de que a Pedagogia seguisse os critérios científicos vigentes. O que contribuiu para que a Psicologia fosse escalada ao grupo das “Ciências Fontes da Educação”, como foi considerada a partir de 1911. Os decretos daquela época demonstravam que a disciplina de Psicologia era considerada fundamental para o exercício profissional do educador (DAROS; SILVA; DANIEL, 2005, p. 16).

Martins (1989), em breve relato sobre a introdução da Psicologia na formação docente brasileira, comenta:

O ponto focal das pesquisas em Psicologia da Educação foi sempre a aprendizagem. A mensuração do resultado da aprendizagem através de testes e, posteriormente, de um conceito que nunca ficou bem esclarecido e que se denominou avaliação; treinamento de professores; currículo no seu aspecto formal; e avaliação de currículos. [...] A concepção da Psicologia Educacional para o Brasil [...] tinha um aspecto essencialmente comportamentalista, algumas vezes calcada no sentido estímulo-resposta, segundo o modelo de Watson e Gates, mas fortemente sustentada também por Thorndike [...].

Considerando-se determinadas divergências teóricas entre Watson e Thorndike, era compreensível que os recortes epistemológicos reproduzidos de forma, por vezes, arbitrária, desencadeassem imprecisões metodológicas, acarretando repercussões que favoreceriam a falta de domínio conceitual, especialmente no lócus epistemológico gerado no e pelo currículo nacional (MARTINS, 1989). Afinal, o grande nó educacional residia

em definir coerentemente as formas como o homem aprende, conhece e se conscientiza sobre o mundo; e as práticas de ensino.

Em relação à análise do currículo normalista, Demo (2000) afirma que havia uma prevalência da técnica, porém, desvinculada das aplicabilidades contextuais. Segundo o autor, os professores separavam totalmente a teoria da prática, ao mesmo tempo em que se refugiavam na ilusão de se acreditarem perfeitamente entrosados com as demandas presentes no projeto pedagógico, o que não correspondia necessariamente à realidade educacional.

Patto (1987, p. 203) também aborda as consequências dessa falsa crença e aponta para possíveis caminhos: a solução para a exclusão escolar não residiria no nível de inovações técnicas atingidas pela educação, ou na adoção de programas e projetos pontuais; mas, sim, no contínuo processo de questionamentos sobre a dominação, cujos mecanismos sutilmente se regeneram dentro das instituições de ensino – levando os profissionais a alienarem-se da própria formação e da formação dos seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido às deturpações provenientes de recortes epistemológicos popularizados - veículos ideológicos que enfatizavam determinadas visões de homem e de mundo, entre as quais as concepções apropriadas historicamente pela vertente tradicional - a escola contemporânea encontra dificuldades em integrar-se à realidade que a cerca (SANCHO, 2002). O aluno ainda é tratado como se devesse se comportar de maneira isenta de influências externas e direcionar suas reações conscientes e inconscientes apenas ao conteúdo programático oferecido.

Já é amplamente reconhecido que o processo ensino-aprendizagem bem-sucedido não se limita a estes moldes, porém os profissionais da educação parecem não conseguir sedimentar a ponte entre a atuação, cristalizada no tempo e no espaço educacional, e os acontecimentos sociais. Há autores que atribuem tal obstáculo à precariedade da formação diversificada inicial, oferecida aos educadores (RAHME, 2007; REZENDE, 2007; NASCIMENTO, 2007). Evidentemente, há professores que acreditam que os alunos ideais, como futuros cidadãos, são os bem-comportados. Opinião que reflete estereótipos sociais reproduzidos na formação daqueles que, supostamente, deveriam oportunizar aos alunos os espaços para a contestação democrática do senso comum e do trabalho alienante, de acordo com as reflexões de Adorno (2000). Durante o ato de ensinar, o professor ainda tenta equilibrar-se sobre o púlpito, alimentando a imagem de detentor do saber, enquanto o ser humano vivencia experiências mais diversas do que as ferramentas pedagógicas instituídas podem comportar.

Paulo Freire (1983) já ressaltava a importância de se resgatar essas experiências enquanto elo entre a motivação e a aprendizagem; a experiência concreta é extremamente importante para o desenvolvimento da consciência crítica em relação ao conhecimento sistematizado. Contudo, apesar dessa compreensão, amplamente divulgada pela literatura, na prática, os padrões relativos ao aluno ideal e ao aluno problemático são traçados em função da criança que apresenta comportamento antissocial e, por isso, está fadada ao fracasso escolar, e a criança que atinge a nota esperada, sem conflitos em termos de disciplina, aparenta estar apta ao sucesso.

Relativo às questões formativas do educador, deve estar o rompimento da crosta ideológica que se impregnou no fazer pedagógico e continua afetando qualitativamente o currículo do magistério. Posicionamentos e mobilizações de base podem exercer força de mesmo calibre junto às políticas institucionais, a fim de promover o aprimoramento profissional e a comunhão dos seus interesses. Ou seja, os educadores e formandos em educação precisam exercitar a voz cidadã e serem ouvidos frente às diretrizes curriculares estabelecidas, a fim de que essas contemplem, além das questões macro sociais, os aspectos regionais da educação.

Larocca (1996) realizou um estudo que esboçou essa iniciativa, no curso de Mestrado em Psicologia da Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas - UNICAMP. Ao questionar a formação do educador de nível médio, em relação aos conteúdos da disciplina de Psicologia, a autora encetou uma discussão sobre os temas considerados relevantes à formação dos educadores. Por meio de critérios eleitos para a atuação profissional, foram selecionados *experts* em Psicologia da Educação como participantes da pesquisa, a fim de fornecerem informações pertinentes às aplicabilidades dos conteúdos. Larocca organizou esses dados em conjuntos temáticos, obedecendo a recortes epistemológicos extraídos de Freire, Heller, Manacorda, Gramsci e Marx (como principais referências). Os resultados ensejaram propostas de intervenção específica e/ou geral nos conteúdos programáticos da disciplina (1999).

Iniciativas como essa poderiam contribuir para uma reflexão mais apurada sobre a participação da Psicologia na realidade do educador – e as necessidades de sua formação, se fossem

atualizadas para o contexto de cada região onde o curso se insere, bem como à clientela que está matriculada no Curso Normal.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ANDRÉ, M. (Org.) Formação de professores no Brasil (1990-1998). **Série Estado do Conhecimento, n. 6**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

AQUINO, J. (Org.) A desordem na relação professor-aluno, indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____. **Indisciplina na escola – alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais; linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

BRUNER, J. **In search of mind: essays in autobiography**. New York: Harper & Row, 1983.

BIZERRA, M. **O desenvolvimento profissional: verso e reverso**, 1996. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/docs/eg/bizerra2.html>> Acesso em: jun. 2007.

CARVALHO, M. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, 34 (121), p. 41-58, 2004.

CRUCES, A. Práticas emergentes em psicologia escolar: nova ética, novos compromissos. In: MARTINEZ, A. (Org.) **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas: Alínea, 2005. p. 47-66.

DAROS, M.; SILVA, A.; DANIEL, L. (Orgs.) **Fontes históricas: contribuições para o estudo da formação dos professores catarinenses (1883-1946)**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005.

DEMO, P. **Ironias da educação: mudança e contos sobre mudança**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUZZO, R. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTINEZ, A. (Org.) **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas: Alínea, p. 17-30, 2005.

KOLLER, S. H.; De Antoni, C. Violência intrafamiliar: uma visão ecológica. In: KOLLER, S. H. (Org.) **Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil** (p. 293-310). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

IPPOLITO, R. **Grupo escolar: método para identificação de sinais de abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes**. Brasília: Presidência da República/Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2003.

LAROCCA, P. **Conhecimento psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Linha de Pesquisa: Psicologia Educacional. UNICAMP, Campinas, 1996.

_____. **Psicologia na formação docente**. São Paulo: Alínea, 1999.

MACEDO, E. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? **Teias – Revista da Faculdade de Educação da UERJ**, 1, 2000, p. 7-10. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/art_formacao_de_professores.asp> Acesso em: out. 2007.

MARQUES, M. Tempo-espços pedagógicos e ritmos do ensino. In: MARQUES, M. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2000, p. 97-101.

MARTINS, J. Vinte anos de pós-graduação em psicologia da educação – 1969/1989. In: PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO. Disponível em: <www.pucsp.br/pos/ped/histori.htm> Acesso em: out. 2007.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

NASCIMENTO, R. A disciplina psicologia da educação nos cursos de licenciatura: reflexões e propostas metodológicas de ensino. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLA E EDUCACIONAL. **Caderno de Resumos**. São João del-Rei 2007.

PATTO, M. **Psicologia e ideologia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

RAHME, M. Reflexões de uma estagiária sobre o ensino da psicologia. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLA E EDUCACIONAL. **Caderno de Resumos**. São João del-Rei 2007.

REZENDE, P. A relação professor-aluno como forma de potencializar a construção do conhecimento. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLA E EDUCACIONAL. **Caderno de Resumos**. São João del-Rei 2007.

SANCHO, J. A diversidade da escola ou a diversidade da educação? **Pátio**, 5(20): p. 52-55. 2002.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: COGEN, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Faculdade de Educação. Secretaria Municipal de educação. Projeto Salvador: licenciatura em pedagogia com ênfase e educação infantil e licenciatura em pedagogia - ensino fundamental/séries iniciais para professores em exercício no município de Salvador. In: PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA FAGED/UFBA. Salvador, 2003. Disponível em: <www.faced.ufba.br/~salvador/projeto.htm> Acesso em: out. 2007.