

# A EXPERIÊNCIA DO PIBID: A formação do professor de Psicologia em questão

Felipe Mariano de Miranda<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é um projeto fomentado pela Capes que visa, segundo os próprios objetivos:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica,  
[...]  
Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES).

Ou seja, incentivo ao licenciando de diversas áreas, contribuindo para uma menor evasão, articulação entre teoria e prática e reflexão sobre a própria atuação, melhorando também a qualidade da formação e da Educação Básica, via incentivo da formação dos novos licenciados.

Neste trabalho, abordaremos especificamente o Pibid-Psicologia, que tem algumas particularidades em relação aos demais. No caso do projeto situado no *campus* Goiânia Universidade Federal de Goiás (UFG), o tema central é a inserção da disciplina de Psicologia no Ensino Médio. Notam-se aqui dois grandes desafios: primeiro, a licenciatura é historicamente desvalorizada, até mesmo nas instituições de Ensino Superior; na Psicologia é ainda mais desvalorizada por algumas especificidades, quais sejam, falta de campo de atuação definido, ausência de incentivo à aderência a licenciatura como formação complementar àquela específica da profissão, etc. Em razão desta desvalorização, acaba-se por refletir

---

<sup>1</sup>Graduando do curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás (UFG) e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid-Capes). E-mail: [feps\\_13@hotmail.com](mailto:feps_13@hotmail.com)

pouco sobre a formação do professor dessa área e a inserção de mais essa disciplina no currículo do Ensino Médio. Isto porque a grade curricular desta etapa da Educação Básica está cada vez mais superlotada, além de se correr o risco de defender mais uma disciplina que irá instrumentalizar o ensino ou tentar ‘disciplinar’ os alunos.

Surge então uma questão: é preciso repensar a formação do professor de Psicologia que entraria em contato direto com esses alunos, ou seja, que atuaria ativamente no processo formativo desses jovens. É justamente este o tema do presente trabalho: como o Pibid pode se constituir num espaço para formação do professor de Psicologia e quais os limites e possibilidades da atuação desse professor na Educação Básica.

## 2 O PROJETO

No projeto do Pibid-Psicologia da UFG do *campus* Goiânia, foi realizado um estudo de caso no Instituto de Educação de Goiás (IEG), que é a escola onde nos inserimos. Neste estudo foram aplicados diversos questionários, realizadas entrevistas com alunos e professores além de um levantamento histórico do colégio.

Nessa pesquisa, tentamos esclarecer qual era a visão de alunos e professores em relação à Psicologia, buscamos compreender as demandas da escola, as queixas, os pontos positivos e negativos, o que gostavam e o que não gostavam, quais metodologias preferiam, quais conteúdos, etc. Isso nos possibilitou entender um pouco mais aquela realidade, permitindo que construíssemos um projeto para nos inserirmos em uma disciplina **eletiva** (modalidade que faz parte do novo currículo do Ensino Médio).

O nome escolhido para esta matéria foi “Subjetividade, sociedade, diversidade e formação”. Isto porque buscávamos definir

o que da Psicologia seria mais formativo para os alunos daquela realidade: mostrar como o ser humano é multideterminado; como a subjetividade se constrói em uma trama de relações sociais, culturais, históricas; mostrar a diversidade existente entre os homens e repensar a formação de estereótipos e preconceitos; a importância de uma formação mais ampla do que apenas aquela que visa o mercado ou vestibular, etc. Como não há professores de Psicologia na Educação Básica, o projeto conta com a parceria do professor da área de Sociologia, por ser a área de maior afinidade dentre as demais. A disciplina eletiva foi construída junto ao professor supervisor que ministrava “Cidadania” antes de nossa intervenção.

A análise dos dados do estudo de caso etnográfico foi de suma importância para conhecermos mais a realidade da escola pública e pensarmos sobre o papel da formação do professor nesse bojo. Isso nos possibilitou pensar nas demandas daquela escola e o que, de fato, poderíamos levar para os alunos que fosse contribuir em sua formação. Foi observado, por exemplo, que ali havia um grande estereótipo, por parte dos professores, em relação aos alunos, que os consideravam apáticos e desinteressados. Mas pudemos mostrar que com uma metodologia diferente isto poderia ser refutado – o que só foi possível ser constatado por meio da pesquisa que nos ajudou a entender um pouco mais aquele espaço.

Aqui, já podemos salientar a importância do Pibid na formação do professor: possibilitar uma atuação que leve em conta a relação entre teoria e prática; possibilitar a reflexão acerca do nosso papel enquanto professores e da nossa própria formação; possibilitar um novo espaço que nos permita pesquisar, apreender a realidade e intervir de acordo com o contexto. Mas é preciso sempre salientar que o projeto oferece um rico espaço que possibilita que tudo isso seja efetivado, mas ele por si não o garante. É necessária uma concepção de formação deste professor que priorize isso que defendemos.

### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O início da formação de professores no Brasil se dá com o Decreto-Lei nº 1190 de 04/03/1939 organizando a Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil e instaurando um 'padrão federal' para formação do professor secundário (inclusive para Escolas Normais). A partir disso, passa a existir a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras que, em uma sessão especial, ministrava o curso de Didática após os três primeiros anos de um curso superior. Estes três primeiros anos correspondiam à formação como bacharel e no último ano o aluno se formava professor licenciado, apto para ministrar aulas no então 2º grau. Este esquema ficou conhecido como três mais um (3+1) (OLIVEIRA, 1993).

A partir de 1962, com advento da LBDEN/61, os currículos dos cursos de Licenciatura foram alterados. Assim, foram instituídos os currículos mínimos com disciplinas que seriam ministradas paralelamente ao bacharelado e dariam ao aluno o grau de licenciado (OLIVEIRA, 1993).

Dá-se início, em 1980, ao *Movimento de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador*, na Primeira Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, que, como o próprio nome já diz, articula-se para reformular os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas em geral (OLIVEIRA, 1993).

Este movimento ganha força no bojo de uma sociedade em plena abertura política e principalmente pelo descaso em que se encontrava a educação, que passara por um período tecnicista nas décadas de 1960 e 1970, e vinha ganhando espaço na discussão sobre a importância da escola como formadora de cidadãos autônomos que construiriam uma sociedade melhor (SADALLA et al., 2000). Segundo Loureiro (2001):

a formação de professores tem sido vista como pré-condição da renovação e elevação da qualidade da educação escolar. Esta é vista como dependendo exclusivamente do professor, que, por sua vez, é visto como reflexo direto da formação que recebeu. A lógica, linear, é a seguinte: repensar a escola é repensar o professor e sua formação e repensar, conseqüentemente, as instituições formadoras, os cursos de licenciatura e a escola normal. (LOUREIRO, p. 13)

Esta citação deixa claro o porquê de se reformular os cursos de licenciatura daquela época: era condição necessária para a mudança na formação dos alunos da Educação Básica. À frente problematizaremos a questão da 'esperança' de mudança depositada no professor e na Educação. Por agora, cabe esta contextualização para entendermos as reformas da década de 1980.

Em 1983, em Belo Horizonte, acontece o *Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação*. Ao final deste evento, educadores de todo o Brasil escrevem um documento que propõe alterações nos cursos de licenciatura. A principal delas é o implemento de uma Base Comum Nacional para Formação de Educadores em contraposição ao currículo mínimo, defendendo-se que seria esta uma concepção para formação de todos os professores do Brasil com estabelecimento de conteúdos que sejam essenciais (OLIVEIRA, 1993).

Oito meses após o encontro em Minas Gerais, no 36º encontro anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a comissão defende esta base comum, dizendo:

A base comum seria considerada como uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através da definição de um corpo de conhecimento fundamental. Essa concepção básica de formação do educador deve traduzir uma visão de homem situado historicamente, uma concepção de educador comprometido com a realidade de seu tempo e com um projeto de sociedade justa e democrática (OLIVEIRA, 1993, p. 21).

Esta base é ainda definida sob três dimensões: dimensão profissional, dando maior identidade a cada área do saber especificamente; dimensão política, apontando para a responsabilidade social do educador em superar as desigualdades existentes; dimensão epistemológica, que diz respeito à responsabilidade científica, que rompa com o senso-comum, mas que não se desarticule da realidade histórica e da reflexão crítica para articulação com os interesses dos alunos. (Oliveira, 1993)

Segundo Iria Brzezinski (1996, p. 24)

uma política de reformulação de formadores de profissionais da educação se constrói a partir da concepção do homem que se deseja formar, para qual tipo de sociedade se formam professores e o porquê de se formar esses educadores.

Cabe a nós refletirmos sobre uma base comum para a formação de professores nacionalmente. Não se pode tomar esta base como elevação de uma teoria, que por sua vez estaria feitichizada e dogmatizada ao tentar ser unificada e superior as demais. Mas, se tomarmos essa concepção nacional como algo que tente pensar o homem em sua totalidade, repensar a realidade criticamente e a intervenção da prática educacional como transformadora da realidade, poderemos entender o que defendiam esses autores ao estipular em essa base comum.

Para além disso, é preciso refletir ainda acerca da 'expectativa' depositada no professor em relação à mudança do quadro educacional e social de uma dada estrutura vigente. Loureiro (2001) defende que atrás da desvalorização da Educação Básica estão mecanismos que desvalorizam, também, a formação de professores. Dentre esses mecanismos podemos citar, por exemplo, a lógica pragmática que vê a educação como meio para passar no vestibular ou alcançar a inserção no mercado de trabalho. Assim, se o retorno financeiro não vem de forma rápida, a educação é desvalorizada. A Educação Básica não tem um fim em si mesma, ou

seja, não é vista como período para formação cultural, mas como meio de se obter algo. Desse modo, tanto educação quanto professor são desvalorizados em seu fim último, sendo percebidos somente como instrumentos.

Entretanto, como já foi dito, a formação de um professor que analise criticamente o real, a condição de seus alunos, sua própria formação e a lógica vigente, que permeia as relações entre as pessoas, pode vir a contribuir para a formação crítica dos alunos do Ensino Médio, sem reproduzir, simplesmente, uma concepção hegemônica de educação.

Destaca-se aqui o estudo realizado no IEG. Com a experiência do Pibid tivemos recursos e tempo suficientes para levantar os dados (inclusive históricos) da instituição, as demandas dos alunos e professores, o perfil dos alunos, etc. Conhecer a realidade foi de extrema importância para entender com qual realidade estávamos lidando e como proceder a partir de então.

Segundo Almeida (2000), a visão que se tem do adolescente, como alguém que só quer diversão, não pensa no futuro e é incapaz de uma visão crítica, torna improvável que um professor mude algo, pois já tem este estereótipo formado. No entanto, se olharem para este jovem como alguém em formação, aprendendo com erros e inabilidades, verão como o professor tem papel fundamental na constituição de um cidadão.

Segundo Gomez, o modelo tradicional de formação entende o professor como “técnico especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico” (GOMEZ, 1992, p. 96). Em contraposição, o que se defende aqui é um professor que reflita sobre sua prática (SADALLA et al., 2000) e vá além, critique e repense sua teoria, a articulação dos conhecimentos com a realidade e que leve em conta o que os alunos trazem para sala de aula, considerando-os sujeitos desse processo de formação (TEREZINHA GUERRA, 2000). Acreditamos que, de acordo com os

objetivos, as experiências e a realização do projeto, o Pibid pode contribuir para formar professores assim.

Em relação ao professor de Psicologia, em 1986, o Conselho Regional de Psicologia, sessão 6 (CRP 06) lança o livro/documento *Psicologia no ensino do 2º grau: uma proposta emancipadora* que vai na contramão do ensino voltado para o vestibular da década de 1960 (juntamente com o golpe militar que diminuiu as disciplinas de Ciências Humanas) e ao advento da Lei nº 5692/71 (LDBEN), que fundamenta o 2º grau para formação técnica, diminuindo a pressão da classe média que não entrava em universidades (OLIVEIRA, 1993). Segundo este mesmo autor, cabe ao professor de Psicologia:

refletir sobre os conhecimentos disponíveis pela comunidade científica. A ele, efetivamente, incumbe a atividade de criticar, relacionar, fundamentar os saberes produzidos, além de insinuar novos caminhos para pesquisa (OLIVEIRA, 1993, p.95).

Passando agora para uma análise de documentos, destacamos o Projeto Político Pedagógico da Universidade de São Paulo (PPP-USP), que foi a única universidade que encontramos, em uma pequena pesquisa informal, que possui um PPP específico para formação do professor de Psicologia, como determina o Art. 13 da resolução de 2011 (BRASIL, 2011).

Neste documento, o principal objetivo almejado pelas autoras é aumentar o acesso à universidade pública melhorando o nível da educação básica. Para isso, defendem a formação de um professor que desenvolva e emancipe o cidadão, analisando e identificando o processo de produção das ideias e concepções estudadas, e repensando criticamente sua prática para a formação de indivíduos autônomos. (SEKKEL; MACHADO, 2007)

A concepção presente neste documento foi bastante difundida e tem ajudado no implemento de vários cursos, tendo influenciado a elaboração do PPP e da concepção de formação de professores de Psicologia da instituição a qual estamos vinculados, a Universidade

Federal de Goiás.

#### **4 PANORAMA ATUAL NO BRASIL**

Um levantamento feito com ajuda da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) mostrou-nos que existem 32 cursos de Licenciatura em Psicologia (presenciais) ativos. Estes são ministrados por 29 instituições diferentes, sendo 5 na região Sul, 14 na região Sudeste, 5 na região Nordeste, 4 na região Centro-oeste e apenas 1 na região Norte.<sup>2</sup>

Esses números nos fazem colocar as seguintes questões: como se dá a formação do professor de Psicologia hoje no Brasil? Será que pela obrigatoriedade da oferta da modalidade de licenciatura, pelas novas diretrizes curriculares<sup>3</sup>, alguns cursos irão ofertar simplesmente por ser algo compulsório ao invés de conceber um plano, um Projeto Político Pedagógico que estabeleça diretrizes, concepções com bases concretas para pensar realmente em uma formação de qualidade?

O Pibid então se constitui como espaço privilegiado para pensar a formação desse professor de Psicologia. Ele se torna um incentivo à pesquisa, à reflexão e uma possibilidade de pensar a formação do professor frente a essas novas demandas e esses novos desafios.

#### **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a experiência no IEG, pudemos observar o quanto é importante à realização de pesquisas que revelem o contexto dos

---

<sup>2</sup> A este respeito cf. BRASIL, e-MEC.

<sup>3</sup> As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia, de 2011, determinam a oferta obrigatória da modalidade de licenciatura, ficando a cargo do aluno a opção por mais essa modalidade, ou não. Essa oferta obrigatória pode contribuir para que se criem novos cursos sem infraestrutura básica ou sem uma concepção de formação de professores clara, por não ser de interesse da instituição.

alunos, as demandas da comunidade escolar e os determinantes históricos daquela realidade. Com base nisso, pudemos perceber, por exemplo, como os alunos eram apáticos por falta de espaço e tempo para exprimir sua opinião ou mesmo por falta de um *feedback* que demonstrasse se o aprendizado estava se efetivando, ou não. Com a realização de alguns projetos extraclasse e a oportunidade e espaço para diálogo em sala de aula, pudemos refutar esse estereótipo e mostrar que o aluno pode ser ativo em seu processo de ensino-aprendizagem desde que algumas metodologias sejam modificadas.

Entretanto o Pibid também possui suas limitações. A realidade que o projeto nos proporciona não é a mesma que encontraremos ao nos formamos licenciados. A disciplina de Psicologia ainda não é efetivada no Ensino Médio e, além disso, mesmo que ela entre no currículo, dificilmente o profissional irá encontrar espaço para conhecer a realidade de seus alunos e terá espaço e tempo para empreender metodologias que possibilitem uma maior interação com o aluno.

Para além dessas questões, há de se ressaltar ainda que essa possibilidade de formação diz de uma concepção de formação de professor que está sendo defendida aqui, de modo que o projeto em si também corre o risco de cair em instrumentalização se suas bases não forem pensadas no sentido de impulsionar uma formação ampla para uma educação crítica.

O que se pretendeu foi olhar para a concepção de formação do professor de Psicologia. Defendendo uma formação crítica, reflexiva, que articule teoria e prática, que possibilite repensar a própria formação e as possíveis contribuições que esta ciência pode oferecer, mostramos como é importante refletir sobre a inserção de mais essa disciplina na etapa final da Educação Básica: o Ensino Médio. Como pudemos observar, a Psicologia pode sim ter muito a contribuir para a formação desses jovens, mas é necessário

problematizar essa questão por outros ângulos e defender que ela pode colaborar, mas **desde que** se pense na formação do professor.

## REFERÊNCIAS

AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. da S.; SADALLA, A. M. F. de A. (org.). **Formação de professores**: discutindo o ensino de Psicologia. Campinas, SP: Alínea, 2000.

BRASIL. Resolução CNE/CES Nº 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 19, 16/3/2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991)> Acesso em: 26 jun. 2013

BRASIL. Lei nº 5692/71. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 6377, 12/8/1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 26 jun. 2013

BRASIL. e-MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>> Acesso em: 26 jun. 2013

BRZEZINSKI, I. (org). **Formação de professores**: um desafio. Goiânia: UCG, 1996.

CAPES. Pibid. Educação Básica. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 26 jun. 2013

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA; SINDICATO DOS PSICÓLOGOS DE SÃO PAULO. **Psicologia no ensino do 2º grau: Uma proposta emancipadora**. São Paulo: Edicon, 1986.

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

LOUREIRO, W. N. Formação de professores: realidade e perspectivas. In: LISITA, V. M. S. S.; PEIXOTO, A. J. (org.). **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 11-18

OLIVEIRA, D. T. L. **A formação do professor de Psicologia: estudo de uma licenciatura em Psicologia**. 1993. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1993. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000065438&fd=y>> Acesso em: 26 jun. 2013

SADALLA, A. M. F. A.; WISNIVESKY, M.; PAULUCCI, F. C. e VIEIRA, C.P. Teorias implícitas na ação docente: contribuição teórica ao desenvolvimento do professor prático-reflexivo. In: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. S.; SADALLA, A. M. F. A (org.). **Formação de Professores: Discutindo o Ensino de Psicologia**. Campinas: Alínea, 2000. p. 21-38.

SEKKEL, M. C.; MACHADO, A. M. O projeto pedagógico do curso de formação de professores de Psicologia do Instituto de Psicologia da USP. **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 127-134, 2007. Disponível em: <<http://www.sbponline.org.br/revista2/vol15n1/PDF/v15n01a12.pdf>> Acesso em: 26 jun. 2013.

TEREZINHA GUERRA, C. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. da S.; SADALLA, A. M. F. de A. (org.). **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Alínea, 2000. p. 69-96.

*Recebido em: 15/05/2013*

*Aprovado em 12/06/2013*