

FORMAÇÃO DO PROFESSOR E OS CONHECIMENTOS DA PSICOLOGIA

Patrícia Cristina Albieri de Almeida

RESUMO

Este texto introdutório tem por objetivo contextualizar a temática “Formação do professor e os conhecimentos da psicologia” com o intuito de provocar questionamentos e reflexões para as discussões do Grupo de Trabalho em questão. Como o tema sugere que os conhecimentos de que a psicologia dispõe constituem saberes necessários à docência, situamos o movimento que está em curso na formação de profissionais do ensino e nas pesquisas sobre os saberes que estão na base da profissão docente. E é no contexto desse atual movimento, que busca redefinir as relações entre o conhecimento universitário e a atividade profissional, que analisaremos e discutiremos os conhecimentos da psicologia na formação docente.

PALAVRAS CHAVES

Conhecimentos psicológicos; Formação de professores; Saberes docentes

THE IMPORTANCE OF PSYCHOLOGY FOR THE TEACHER’S EDUCATIONAL BACKGROUND

ABSTRACT

This introductory text is to put into context the topic of “Teachers education and knowledge about psychology” aiming at provoking questions and reflections for the discussions of the relevant Work Group. As the topic suggests that the knowledge of psychology constitutes the necessary background for teaching, we have placed the ongoing trend at teaching professionals in education and based on research of the knowledge which is the basis of the teaching profession. In the context of this current ongoing movement, which searches for a redefinition between university knowledge and the professional activity, is that we will analyze and discuss the background of psychology for teaching education.

KEYWORDS

Psychological background; Teacher education; Teaching knowledge

O tema formação de professores e conhecimentos da psicologia é bastante provocativo pois nos remete a duas temáticas de natureza complexa e que suscitam questões de difícil análise, especialmente quando a proposta é correlacionar e discutir possíveis interfaces entre essas temáticas com o intuito não só de constatar, problematizar, questionar, mas de promover um diálogo movido pelo desejo de avançar e descortinar possíveis encaminhamentos. Trata-se de uma tarefa desafiante para todos nós; contudo, necessária.

A idéia deste texto introdutório é contextualizar a temática proposta e provocar questionamentos e reflexões que contribuam para a tarefa que vamos compartilhar no Grupo de Trabalho “Formação do Professor e conhecimentos da psicologia” no evento *Diálogos sobre a docência em Psicologia*¹.

O tema que discutiremos sugere que *os conhecimentos de que a psicologia dispõe constituem saberes necessários à docência e que devem ser contemplados na formação de professores*; no entanto, dessa proposição derivam alguns questionamentos: Quais seriam esses conhecimentos? Que função e que lugar devem ser atribuídos a eles na formação dos profissionais do ensino? Quais são os pontos de intersecção entre os conhecimentos psicológicos e os demais saberes mobilizados na ação docente?

Refletir sobre essas questões é especialmente desafiante pois elas incorporam diferentes perspectivas de análise. Não se trata apenas de analisar as relações entre os conhecimentos da psicologia e a formação do professor. É preciso considerar o movimento² que está em curso na formação de profissionais do ensino e nas pesquisas sobre a docência e os saberes que estão na base da profissão docente.

Desse modo, proponho iniciar contextualizando esses movimentos que estão em curso, para depois problematizar os conhecimentos psicológicos na formação do professor.

Desde a década de 80 a docência e a formação dos profissionais do ensino ganharam visibilidade nas pesquisas e nas reformas educacionais. As produções na área compartilham a crença de que a base de conhecimento, entendida como um corpo de compreensões,

¹ Evento realizado de 28 a 30 de junho de 2007. Promoção: Faculdade de Educação da Unicamp, USP, UNIFESP (Baixada Santista) e Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP.

² Os estudos acerca dos conhecimentos que estão na base da profissão docente tiveram início no contexto da chamada crise na educação americana. Dados de pesquisas e relatórios publicados por diferentes organismos americanos diagnosticaram que as dificuldades na educação têm relação com aqueles que ensinam e que carecem de saberes profissionais tidos como fundamentais. Essa situação despertou a crítica dos modelos vigentes na formação dos professores e mobilizou pesquisadores a investigarem e sistematizarem os conhecimentos que estão na base da profissão docente, buscando compreender a genealogia dessa atividade e, assim, convalidar um *corpus* de saberes mobilizados pelo professor.

conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino (SHULMAN, 2004), permitiria estruturar a educação do professor e instruiria diretamente as práticas de formação.

Essa premissa colocou em marcha um movimento reformista na formação inicial de professores da educação básica da América do Norte que influenciaram posteriormente vários países europeus e anglo-saxões e estenderam-se à América Latina e ao México.

Essas reformas reclamam uma transformação substancial nos fundamentos e na prática da formação no ensino. Propõe-se uma nova dinâmica de formação e de concepção da natureza do trabalho docente, mobilizando pesquisas a partir de um grande número de correntes, enfoques ou teorias oriundos das ciências sociais e humanas (BORGES E TARDIF, 2001).

Um dos aspectos que caracterizam os estudos sobre a constituição do trabalho docente é a valorização da história individual e profissional do docente, utilizando uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor; sendo compreendido como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão.

O saber do professor é compreendido, segundo Tardif (2002a), “[...] na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002a, p.16). Para o autor, a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Explica que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. Define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002a, p. 36). Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano.

No bojo dessas pesquisas os professores são reconhecidos como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os professores são, fazem e sabem. Parte-se do pressuposto de que a atividade profissional dos professores de profissão deve ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, conseqüentemente, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos do ofício de professor.

Shulman (2004), por exemplo, apresenta uma concepção do ensino a partir das pesquisas realizadas com professores, com a intenção de entender o processo de raciocínio pedagógico em que os docentes aprendem a pensar pedagogicamente sobre o conteúdo da disciplina. O autor explica que há pelo menos quatro fontes que contribuem para a base do conhecimento do ensino: (1) conhecimento do conteúdo das disciplinas; (2) os materiais e estabelecimentos do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, livros-texto, escola, organização e finanças, e a estrutura da profissão do ensino); (3) ensino educacional formal, que envolve a pesquisa sobre organização escolar, organização social, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetem o que os professores podem fazer; e, (4) a sabedoria da prática propriamente dita.

Na perspectiva de Shulman (2004), a chave para distinguir a base do conhecimento do ensino repousa na interseção de conteúdos e pedagogia. Para o autor, o conhecimento do conteúdo pedagógico é a categoria que mais provavelmente distingue o entendimento do especialista em conteúdo do entendimento do educador. Para que o entendimento por parte do educador seja possível, a primeira fonte de base é o conhecimento do conteúdo. Isso significa que o professor precisa conhecer e conhecer bem a estrutura da disciplina objeto de ensino. No entanto, esse conhecimento não é suficiente; tem-se tentado entender como os professores adquirem a capacidade de compreender a disciplina por si mesmos, tornando-se capazes de compreender e de elucidar a disciplina de novas formas, de reorganizar a divisão, fornecer atividades e emoções, utilizando-se de metáforas e exercícios, exemplos e demonstrações, de tal maneira que o conteúdo possa ser aprendido pelos alunos. São os jeitos de falar, expor, interpretar ou de demonstrar idéias de tal modo que aquele que não tenha o conhecimento venha a detê-lo, e que aqueles sem entendimento venham a compreendê-lo.

À sabedoria da prática é considerada, para o autor, a menos codificada de todas as fontes, ou seja, ainda se sabe muito pouco a respeito da sabedoria pedagógica dos professores profissionais considerados peritos, embora o ensino esteja entre as profissões mais antigas do mundo, a pesquisa educacional, especialmente o estudo sistemático do ensino, é considerada um empreendimento relativamente novo. Nas últimas décadas tem-se estudado a sabedoria que emerge da prática de professores inexperientes e experientes, e esses estudos têm permitido constituir a base de conhecimento para o ensino; entretanto, Shulman (2004), apropriadamente, faz uma analogia: os estudos reunidos possuem muitas células ou categorias ainda rudimentares e muito parecidas com os elementos da tabela periódica de química de um século atrás. À medida que os estudos progredirem, muitas coisas serão conhecidas, em

princípio, sobre um aspecto em particular do ensino, mas não se saberá o conteúdo desse princípio ou prática. O autor quer chamar a atenção para a complexidade de definir e descrever os conhecimentos que estão na base da profissão docente, pois ainda se sabe muito pouco a esse respeito. E, nesse processo, nem sempre os aspectos identificados disponibilizarão de informações suficientes para descrevê-los e torná-los compreensíveis.

No entanto, apesar da complexidade que envolve as pesquisas sobre a docência, a busca por legitimar os saberes que estão na base do conhecimento sobre o ensino tem promovido subsídios de natureza teórica e prática para a reformulação dos cursos de formação, mas também tem provocado questionamentos em relação aos conhecimentos universitários, incluindo os conhecimentos específicos e os conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais.

Tardif (2002b) problematiza as atuais reformas, indagando acerca das relações entre os conhecimentos universitários e a formação dos profissionais do ensino: Quais seriam as contribuições específicas desses conhecimentos para uma formação profissional universitária? Que função e que lugar devem ser atribuídos a eles, nos currículos de formação dos profissionais do ensino?

Ao que parece, a intenção não é negar esses conhecimentos, mas questionar o lugar e o sentido dos mesmos, na formação dos profissionais do ensino. Esses questionamentos, apesar de pouco discutidos, têm gerado mal-estar nas Faculdades de Educação. Tardif (2002b) explica que as reformas e a epistemologia da prática profissional que lhe serve de fundamento pressionam os cursos de formação a rever as tradições universitárias e disciplinares e valorizar a prática profissional.

Para o autor, esse mal-estar é provocado por várias razões. Dentre elas, destaca a preocupação dos professores universitários com a possível subordinação das Ciências da Educação aos imperativos de uma formação profissional muito centrada em questões e problemas práticos, o que ocasiona, inclusive, o questionamento sobre o futuro das disciplinas como a Sociologia, a Didática, a Psicologia etc. num “[...] currículo que dá cada vez mais lugar à formação prática e que reclama cada vez mais o desenvolvimento de pesquisas a serviço dos docentes e do ensino” (TARDIF, 2002b, p. 82).

Sabe-se que as práticas formativas convencionalmente estiveram estruturadas numa concepção disciplinar com pouca flexibilidade e articulação. Tradicionalmente, os conhecimentos da Psicologia da Educação, bem como de outras áreas do saber tidas como Ciências da Educação, foram desenvolvidos na formação numa perspectiva linear que

concebe que os princípios, conceitos e teorias possam ser aprendidos num primeiro momento e espaço distantes do contexto da prática e, depois, aplicados em um outro momento e espaço.

Dada a complexidade e multidimensionalidade do ato educativo, é natural que se questione como as Ciências da Educação podem contribuir nas tomadas de decisões no dia-a-dia da sala de aula e da escola, e como possibilitar que o seu ensino não fique restrito à dimensão teórica, deixando de abordar um conteúdo abstrato e distante da realidade dos futuros professores e de seus alunos, bem como seja desprovido de uma reflexão crítica sobre as implicações éticas e educacionais.

Shulman (2004), ao abordar o ensino educacional formal como fonte que está na base da profissão docente, esclarece que essa fonte se constitui a partir das produções que se dedicam ao entendimento do processo de instrução, ensino e aprendizagem. Essa literatura inclui as pesquisas empíricas nas áreas do ensino, aprendizado e desenvolvimento humano, bem como os fundamentos normativo, filosófico e ético da educação. Para o autor os resultados das pesquisas sobre o aprendizado e desenvolvimento humano contribuem, por exemplo, para o entendimento de como o aluno aprende, das condições necessárias para a aprendizagem significativa, o significado das crenças, o que torna um aprendizado mais fácil ou mais difícil, e de tantos outros aspectos. Porém, Shulman ressalta que os aspectos normativos e teóricos do conhecimento escolar são importantes, mas representam apenas uma faceta da contribuição do conhecimento, pois é preciso considerar a complexidade da prática docente decorrente especialmente das variáveis que intervêm nesse processo. Deve-se considerar que muitas das pesquisas sobre o aprendizado e o desenvolvimento são normalmente realizadas tendo como referência os indivíduos, produzindo princípios de pensamento ou comportamento individual que devem ser generalizados para grupos com muito cuidado. Corre-se o risco de esses conhecimentos não serem úteis para o ensino nas escolas e de serem erroneamente utilizados para justificar e explicar possíveis inadequações no processo pedagógico, especialmente em relação ao aprendizado.

Deste modo, a mobilização de conhecimentos das Ciências da Educação pelo professor, para ensinar e favorecer tomadas de decisão, não está circunscrito em um saber constituído apenas pela assimilação de conceitos, princípios e teorias; ao contrário, o ensino na formação docente deve promover vivências que permitam aos futuros professores perceberem, em situações do cotidiano escolar, as possibilidades de mobilização dos conhecimentos acadêmicos permeados por uma reflexão crítica que promova a articulação

dialética entre conhecimento teórico e saber prático a partir dos contextos concretos da prática, em que os problemas têm origem social e histórica.

Isso significa que os conhecimentos provenientes das Ciências da Educação serão potencialmente significativos quando articulados ao contexto das situações educativas presentes na prática, reconhecendo-se que os atos educativos são “[...] atos sociais, e portanto reflexivos, historicamente localizados, e abstraídos de contextos intelectuais e sociais concretos [...]” (CARR; KEMMIS, 1988 apud FIORENTINI, 1998, p. 326).

Tardif (2002a) explica que o distanciamento entre os saberes profissionais e os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária pode, tanto ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, como promover formas mais tênues, ao assumir adaptações, transformações e seleção de certos conhecimentos universitários a fim a incorporá-los à prática. Assim, a prática profissional não se restringe a um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários.

Reconhecer esse processo remete a algumas implicações para os cursos de formação de professores. A primeira pergunta a fazer é: qual o papel da teoria? Ou será que o cerne não está na relação entre teoria e prática, e sim entre dois tipos de teoria³: a decorrente da prática docente (o professor como produtor de conhecimentos) e a que se desenvolve na pesquisa das ciências?

Neste sentido, a epistemologia da prática profissional tem suscitado implicações para a produção científica em educação e para o ensino nos cursos de formação em todas as áreas de conhecimento, promovendo, inclusive, questionamentos acerca do que se pode esperar da atividade científica e intelectual dos formadores em relação às exigências das reformas e a concepção de formação que as sustenta (TARDIF, 2002b).

E é no contexto desse atual movimento, que busca redefinir as relações entre o conhecimento universitário e a atividade profissional, que analisaremos e discutiremos os conhecimentos da psicologia no contexto da formação de professores.

A Psicologia da Educação como área de conhecimento, historicamente esteve presente nos cursos de formação docente e se configurou como uma das necessidades formativas do professor e como constitutiva da profissionalização docente. É uma área do conhecimento que se constitui em fundamento para a educação, com conceitos, métodos, formas de raciocínio e de produção de conhecimento próprios e específicos.

³ Bernard Charlot (2002) analisa essa questão no artigo “Formação de professores: a pesquisa e a política educacional”.

No entanto, quando nos referimos aos conhecimentos da psicologia nos deparamos com significações diferentes, tensões e contradições talvez insolúveis. A literatura retrata⁴ as dificuldades de delimitação da Psicologia da Educação como campo de conhecimento, bem como de definir a identidade e as contribuições dessa área, especialmente quando se está em questão sua relação com a educação e a formação de professores.

Em parte, essa dificuldade se explica pela própria pluralidade da Psicologia, que nasceu da diversidade e, desde então, assim vem se constituindo. Os fenômenos psicológicos são tão diversos que não se tem uma Psicologia, mas “ciências psicológicas” (GABBY JR., 1986).

Num texto em que analisa a Psicologia de 1850 a 1950, Foucault (1990) defende a idéia de que os impasses e contradições encontrados pela Psicologia, para definir-se como ciência, devem ser tidos, não como equívocos a serem superados, mas como positivities. Interpretando esse pressuposto de Foucault, Moraes (2003) complementa que a psicologia: “[...] é o que tolera a diferença, isto é, a psicologia é o que se constitui através da dispersão, da interface com outros saberes. Não é que existam muitas psicologias, mas que a psicologia só existe através dessa dispersão. Esse é o seu destino e a sua positividade” (MORAES, 2003, p.62).

Larocca (2002), por exemplo, desenvolveu uma pesquisa que retrata as possibilidades de articulação entre Psicologia e prática pedagógica, a partir do processo reflexivo de uma professora sobre as suas ações na dinâmica da relação com os alunos. O uso da autoscopia⁵ como procedimento de coleta de dados permitiu elencar referenciais e autores da Psicologia presentes na prática docente da professora. A pesquisadora explica que os referenciais utilizados durante as autoscopias contribuíram para que a professora compreendesse e interpretasse o que se passava internamente com os sujeitos, bem como possibilitaram intervenções concretas que direcionaram ou reconfiguraram os elementos da prática pedagógica. Nesse sentido, a peculiaridade da relação teoria-prática supõe, segundo a pesquisadora, pluralidade de referenciais psicológicos que, remetidos à Educação como prática social, rompem com sistemas teórico-práticos fechados e anunciam uma Psicologia da Educação voltada para a complexidade.

⁴ Bidarra (1998); Gatti (1997, 1999); Luna (1999); entre outros.

⁵ A autoscopia consistiu na videogravação de aulas que foram editadas e submetidas à reflexão da professora protagonista, em sessões posteriores, gravadas em áudio. Uma descrição detalhada do procedimento de autoscopia também pode ser encontrado em Sadalla e Larocca, 2004.

Entretanto, o reconhecimento da pluralidade dos conhecimentos psicológicos, no contexto da formação de professores, suscita questões delicadas ao analisarmos a abordagem pluralista na formação de professores.

Se concordarmos que no domínio da formação de professores, compete à Psicologia apresentar-se em toda a sua diversidade, o professor de psicologia e o curso de formação terão que ter claro os critérios que direcionarão as escolhas em relação à inserção dos conhecimentos psicológicos na matriz curricular. Isso significa que não é suficiente constatar a pluralidade dos conhecimentos psicológicos buscando situá-los nos “[...] diferentes quadros teóricos em relação às questões que emergem no cotidiano e em função de possíveis intervenções no trabalho docente” (WISNIVESKY, 2003, p. 197). A pluralidade teórica deve possibilitar ao professor re-significar conceitos, proposições e princípios da psicologia podendo, inclusive, ultrapassar fronteiras teóricas, “agregando, justapondo, separando, tornando a reunir, ou seja, movimentando de várias formas a pluralidade de referenciais que iluminam a prática” (p. 108).

Desse modo, os conhecimentos psicológicos existem em função da intervenção pedagógica, exigindo do professor uma ação deliberativa que se constrói num processo dialético entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, o que indica que a Psicologia pode ajudar o professor a refletir criticamente sobre sua prática e imprimir-lhe novos direcionamentos.

Isso significa que, no contexto da formação de professores, a forma de organizar os conhecimentos psicológicos em relação as outras áreas de formação e a própria prática, será essencial para que o futuro professor desenvolva a consciência da fundamentação das suas ações. E esse processo não é nada simples por várias razões. Dentre elas vou destacar quatro:

- a) a primeira tem relação com o momento de redefinição da docência como profissão, pois, como explicita Imbernón (2001), “[...] o contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado” (p. 14), e as situações que se colocam ao professor exigem que ele elabore e construa sentido para cada uma delas. Desse modo, as alterações no contexto de trabalho docente requerem uma redefinição da profissão docente e, conseqüentemente, nos modelos de formação;
- b) a segunda baseia-se na premissa de que o conhecimento e as crenças dos futuros professores influenciam na aprendizagem do ensino. Autores como Marcelo Garcia (1999), Garrido e Carvalho (1999), e também a literatura educacional sobre desenvolvimento profissional da docência (SCHÖN, 1995; SHULMAN, 1986,

2004; dentre outros), têm mostrado que as teorias pessoais dos professores, também intituladas de teorias implícitas, práticas ou tácitas, influenciam a sua prática pedagógica. As pesquisas desenvolvidas têm demonstrado que os licenciandos ingressam nos cursos de licenciatura com crenças pessoais a respeito do ensino, com imagens do professor ideal, com imagens de si mesmos como professores e carregando na memória as próprias imagens como alunos. Geralmente essas crenças e imagens pessoais permanecem sem alterações ao longo de todo o curso de Licenciatura, acompanhando os professores durante suas práticas.

- c) a terceira razão diz respeito aos próprios professores formadores. No contexto de redefinição da formação inicial de professores, é preciso avaliar que os professores formadores estão envolvidos, direta ou indiretamente, na construção dos projetos de formação que expressam as experiências de conhecimento a serem desenvolvidas por formadores e licenciandos, bem como tudo em que se faz para materializá-las nas práticas formativas. Isso implica considerar que o professor formador, sua prática docente e as condições em que realiza seu trabalho interferem nas formas que produzimos a formação inicial e a profissão docente. Mizukami (2005-2006) destaca que, se os professores estão no centro das reformas, “[...] os formadores de professores seriam, por decorrência, os pilares de novas reformas educacionais. Novas tarefas são propostas e novos desempenhos são exigidos de formadores” (p. 7). E no contexto dos desafios que influenciam o trabalho docente do professor formador é necessário questionarmos: Que relações os formadores mantêm com os saberes docentes? Quais são os conhecimentos próprios dos professores formadores?
- d) a quarta razão é referente a necessidade cada vez mais imprescindível de diálogo e práticas interdisciplinares envolvendo várias disciplinas, tanto na construção do conhecimento, quanto na aprendizagem para ensinar. É importante lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica não estabelecem componentes curriculares obrigatórios, pelo contrário, os currículos de formação podem desenvolver novos desenhos curriculares (organização dos conhecimentos em módulos, núcleos temáticos, etc.), o que implica reconhecer que um dos desafios das práticas formativas reside na organização curricular dos cursos de formação

Apesar dos aspectos aqui apresentados não esgotarem as possibilidades de análise das relações entre a formação de professores e os conhecimentos psicológicos, acredito que são provocativas para encaminhar nossas discussões no Grupo de Trabalho.

Antes de concluir gostaria de lembrá-los que logo no início do texto apresentei alguns questionamentos decorrentes da seguinte preposição: *os conhecimentos de que a psicologia dispõe constituem saberes necessários à docência e devem ser contemplados na formação de professores*. Diante de tudo que foi exposto como responder essas questões: Quais seriam esses conhecimentos? Que função e que lugar devem ser atribuídos a eles na formação dos profissionais do ensino? Quais são os pontos de intersecção entre os conhecimentos psicológicos e os demais saberes mobilizados na ação docente?

Fica aqui o convite para pensarmos os conhecimentos da Psicologia como uma das fontes que está na base do conhecimento do ensino e que estabelece intersecção com outras ciências e com a prática.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, L. et al. Educational psychology for teachers: reforming our courses, rethinking our roles. **Educational Psychologist**, v.30, n.3, p. 143-157, 1995.
- CHARLOT, B. **Formação de professores: a pesquisa e a política educacional**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BIDARRA, M. G. Psicologia da educação: identidade(s) de uma disciplina. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 32, n. 3, p. 99-118, 1998.
- BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. Educação e sociedade, dossiê: os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, **Cedes**, n. 74, ano 22, p. 11-26, abr. 2001.
- FIorenti, D.; SOUZA, A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- FOUCAULT, M. La Psychologie de 1850 a 1950. **Revue Internationale de Philosophie**, v.2, n.173, p. 159-176, 1990.
- GABBY JR, O. F. O que é Psicologia? Lei, regras e a psicologização do cotidiano. Ciência e Cultura. São Paulo, REUNIÃO A SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 36, [Anais...] São Paulo n.38, p. 489-495, mar, 1986.

GARRIDO, E.; CARVALHO, A. M. P. A reflexão sobre a prática e a qualificação da formação inicial do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 107, p. 149-168, 1999.

GATTI, B. A. O que é psicologia da educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento? **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**, São Paulo, n.5, p. 73-90, dez. 1997.

_____. Possibilidades de enfoques no campo da Psicologia da Educação – 2000. **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**, São Paulo, p. 9-14, dez. 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. Forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v.77).

LAROCCA, P. **Psicologia e Prática pedagógica**: o processo de reflexão de uma professora. 2002. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

LUNA, S. V. Psicologia Educacional: tentativa de delimitação do campo – 1989. **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**, São Paulo: EDUC, n. 9, p. 43-52, dez. 1999.

GARCIA, M. C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez-jul, 2005-2006.

MORAES, M. O que é psicologia? **Revista de Psicologia da UnC**, Santa Catarina, v.1, n.2, p. 69-73, 2003.

SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 419-433, set./dez. 2004

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÒVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform (1987) In: _____. **The wisdom of practice**: essays on teaching and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p.1-14,

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v.15, n.2, p.4-14, 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. Lugar e sentido dos conhecimentos psicológicos universitários na formação dos profissionais do ensino. In: GARRIDO, S. L.; CUNHA, M. I.; MARTINI, J. G. (Org.). **Os rumos da Educação Superior**. São Leopoldo: UNISINOS, 2002b.

WISNIVESKY, M. Psicologia e formação docente: indícios de uma relação. 2003. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA

Pedagoga. Mestre em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas e Doutora em Ensino, Avaliação e Formação de Professores pela mesma instituição. Tem experiência na área de Educação com ênfase na formação de professores. Atualmente desenvolve atividades de pós-doutoramento na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no Grupo de Pesquisa Processos Psicossociais na Formação de Professores.

E-mail: patricia.aa@uol.com.br

Recebido em: 25/05/2007

Publicado em: 14/06/2007