



Psicologia & Sociedade

ISSN: 0102-7182

revistapsisoc@gmail.com

Associação Brasileira de Psicologia Social
Brasil

de Cássia Vieira, Rita; Martins de Assis, Raquel; de Freitas Campos, Regina Helena
APRENDER E CONHECER O OUTRO: PENSANDO O ENSINO DE PSICOLOGIA PARA
EDUCADORES

Psicologia & Sociedade, vol. 25, núm. 2, -, 2013, pp. 399-409

Associação Brasileira de Psicologia Social

Minas Gerais, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309328218017>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

APRENDER E CONHECER O OUTRO: PENSANDO O ENSINO DE PSICOLOGIA PARA EDUCADORES

LEARNING AND KNOWING THE OTHER: THINKING THE TEACHING OF PSYCHOLOGY FOR EDUCATORS

Rita de Cássia Vieira, Raquel Martins de Assis e Regina Helena de Freitas Campos
Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil

RESUMO

Este trabalho visa a apresentar uma prática formativa desenvolvida com alunos matriculados na disciplina Psicologia da Educação, oferecida para os cursos de Licenciatura ministrados na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG). O objetivo do trabalho foi o de favorecer aos alunos – futuros professores – o estabelecimento de relações entre os conteúdos teóricos desenvolvidos na disciplina e a realidade que se apresenta a partir do convívio com um adolescente. Foi empregada a técnica do estudo de caso instrumental, utilizando-se para isso de diversas fontes na coleta dos dados. A partir de dados recolhidos em discussões desenvolvidas em sala de aula e dos relatórios de avaliação final realizados pelos alunos, chegou-se à conclusão de que o trabalho contribuiu de forma significativa para o entendimento das teorias estudadas num contexto de integração e articulação com a vida cotidiana.

Palavras-chave: adolescência; ensino de psicologia; estudo de caso; formação de professores; psicologia da educação.

ABSTRACT

The present work aims at presenting a teaching practice developed with students enrolled in the discipline Educational Psychology, presented in the teaching courses at the Faculdade de Educação of the Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). The objective of the work was to allow those students – future teachers – establishing relationships between the theoretical content developed during the discipline and the reality emerges from the familiarity with a teenager. For such, we have applied the instrumental case study technique, making use of several resources for that purpose. From the data gathered in discussions carried in class and from the final evaluation's reports wrote by the students, we came to the conclusion that the work contributed in a significant way for the understanding of the theories studied in a context of integrating and articulation with daily life.

Keywords: teenage; teaching of psychology; case study; teacher formation; educational psychology.

A compreensão do complexo fenômeno educativo sempre representou um grande desafio para educadores, e não há como negar o imperativo de se adentrar num processo investigativo e questionador, na intenção de encaminhá-lo de forma a alcançar resultados satisfatórios para os envolvidos nesse processo. Assim é que, no decorrer dos tempos, essa necessidade de compreender e de buscar alternativas de melhoria dos processos educativos foi fazendo com que a educação buscasse auxílio em vários outros campos do conhecimento humano. 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.

No contexto da formação de professores para a educação básica, as disciplinas denominadas “Psicologia da Educação” integram as estruturas curriculares das Licenciaturas e dos cursos de Pedagogia e se constituem em espaços fundamentais de interlocução entre esses dois campos disciplinares, chegando até mesmo a ocupar um lugar de destaque nesses currículos. No entanto, estudos recentes apontam que o ensino dessa disciplina nos cursos de licenciatura é, na maioria das vezes, pouco eficiente e não contribui para uma intervenção efetiva em sala de aula (Almeida et al., 2007; Bergamo & Romanowski, 2006).

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. Como reflete Gatti (2005, p.144), vivemos num tempo de transição em que “não saímos totalmente das asas da modernidade e nem estamos integralmente em outra era”; nesse tempo peculiar, evidenciam-se as dissonâncias entre escola/sala de aula/conhecimento científico e sujeitos/comunidades/sociedade. Essas desarmonias se impõem para a reflexão educacional e esperam por novas e melhores proposições de encaminhamento. Na investigação das questões educativas, uma pergunta se torna necessária: como investigar? Continuando ainda com Gatti (2005), observa-se que “uma nova *gestalt* é necessária para novos modos de questionar a realidade, os processos sócio-educativos, e para a condução de pesquisas que nos aproximem de compreensões mais adequadas desses processos, das decalagens e disrupturas” (Gatti, 2005, p. 145).

Trazendo essas reflexões para o âmbito do ensino de psicologia para educadores, assinala-se a existência de dois paradigmas norteadores, que seriam o paradigma racional-técnico e o paradigma crítico-reflexivo (Larocca, 2000). Em linhas gerais, o paradigma racional-técnico, ao supor “a atividade educativa como sendo uma aplicação rigorosa de princípios e leis gerados na investigação científica” (Larocca, 2000, p. 61) se basearia na pesquisa psicológica como norteadora para um conjunto de saberes empregáveis, “aplicáveis” a um campo de atuação. Nessa perspectiva, o professor seria um técnico que, de posse dos conhecimentos teóricos recebidos em sua formação, desenvolveria por si só a competência para intervir nas questões que o seu cotidiano de trabalho em sala de aula lhe apresentassem, partindo da aplicação daquele conhecimento à sua prática. Aqui, a expressão “psicologia aplicada à educação” se encaixaria perfeitamente e não é difícil visualizar o eixo crítico relativo a esse tipo de paradigma. De acordo ainda com essa mesma autora, ao apresentar primeiramente as disciplinas teóricas para só num momento subsequente abrir espaço para a prática, muitos cursos de licenciatura trazem esse paradigma já implícito em sua organização curricular. Existe, pois, nesses currículos, uma perspectiva que ignora a inter-relação dialética existente entre saber e fazer, entre teoria e prática (Larocca, 2000).

Na outra vertente se encontraria o paradigma crítico-reflexivo que, levando em consideração a extrema complexidade da situação educativa e o contexto social em que ela se insere, se propõe a indicar a impossibilidade de se aplicar integralmente e de forma linear uma única abordagem teórica à prática pedagógica. Nessa perspectiva, e voltando o olhar para as disciplinas “psicologia da educação”, entende-se que elas devem estar aptas a formar sujeitos críticos e em condições de refletir sobre suas práticas a partir dos conhecimentos teóricos obtidos nesse campo; sujeitos socioculturais capazes de articular o conhecimento teórico obtido em sala de aula com as intrincadas situações que os contextos educativos irão lhes apresentar. Seria, dessa forma, resgatar a práxis “como trabalho vivo, movimento dialético entre ação e reflexão” (Larocca, 2000, p. 64). Nesse viés, o ensino de psicologia nas licenciaturas deve, então, ser encaminhado de forma a entender o ser humano como pessoa, uma complexidade dotada de dimensões social, cultural, biológica, econômica, política, afetiva, ideológica, histórica e outras. A pesquisa pode e deve ser uma constante “iluminadora” para as questões surgidas no dia a dia, mas não pode nunca perder de vista a dinâmica educação-sociedade e, sendo assim, as disciplinas “psicologia da educação” necessitam que o seu caráter teórico estabeleça 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.

É imprescindível se ter em mente que uma das principais finalidades da educação é o despertar do espírito crítico, a formação da capacidade de julgar. O aluno não deve ser poupado das dificuldades da pesquisa e pode e deve ser orientado na direção do aprendizado da observação, do aguçamento da curiosidade e da busca do rigor e da precisão em suas descrições; enfim, uma formação para a ética científica, que lhe será útil em todas as dimensões de sua vida. Trata-se de auxiliá-lo a “ser capaz de separar o verdadeiro do falso, aprender a evitar o erro, desafiar a credulidade, evitar os julgamentos precipitados, não afirmar nada até que tenha reconhecido alguma legitimidade racional” (Blanchet, 2005, p.146)

Como observa Diniz-Pereira (2007) ao discorrer sobre esses modelos que orientam a formação de docentes no Brasil, é preciso que se atente para o fato de que a educação é uma atividade social, historicamente localizada, intrinsecamente política e problemática. Para esse autor, o maior desafio daqueles que lidam com a formação de docentes

continua sendo o de romper com propostas conservadoras e simplistas de formação docente baseadas no modelo da racionalidade técnica e continuar sonhando com a possibilidade de iniciativas que se inspirem nos modelos da racionalidade crítica visando a transformação da sociedade e a luta incessante dos educadores por justiça social. (Diniz-Pereira, 2007, p. 263)

Buscando contribuir para as discussões sobre o ensino de psicologia, este artigo apresenta uma prática formativa desenvolvida com alunos matriculados na disciplina Psicologia da Educação, oferecida para as Licenciaturas ministradas na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFGM). Nesse contexto, foi proposto aos estudantes o estudo de caso instrumental como trabalho prático da disciplina. Com a finalidade de descrever essa experiência, o texto foi organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, relatamos como o estudo de caso foi utilizado no decorrer do curso. Em seguida, apresentamos brevemente a maneira como conceitos de adolescência foram tratados na disciplina e, finalmente, mostramos os resultados obtidos nesse trabalho.

O estudo de caso instrumental

O estudo de caso é um método de pesquisa bastante utilizado nas ciências sociais, principalmente quando o objeto de uma investigação é um fenômeno contemporâneo em suas relações com contextos da vida real (Yin, 2010). Entretanto, há diferenças entre as concepções utilizadas em pesquisas formais e aquelas utilizadas como ferramenta de ensino. Aqui, a finalidade dessa estratégia é a de “estabelecer uma estrutura para discussão e debate entre os estudantes” (Yin, 2010, p. 25), aproveitando que cada caso pode ser similar a outros, mas, ao mesmo tempo, possui sua singularidade e interesse específico (Ludke & André, 1986). Essa característica do estudo de caso possibilita aos licenciandos a percepção de que os adolescentes têm vivências e experiências comuns que lhes conferem uma identidade compartilhada com seus pares, mas também possuem singularidades relacionadas às trajetórias de vida, contextos sociais, etc.

Assim, o estudo de caso instrumental vem sendo utilizado no contexto da disciplina como uma metodologia de acesso ao outro (Alves-Mazzotti, 2006). Dessa forma, uma das principais finalidades do curso tem sido o de oferecer aos alunos a possibilidade de conhecer o adolescente – um dos sujeitos que, provavelmente, eles irão encontrar na sua futura

trajetória de professores nos ensinos fundamental e médio –, através da integração teoria-prática.

Visto que a defasagem entre o discurso pedagógico e a realidade social tem sido para os educadores um nó no desafiante processo de ensinar e aprender, o estudo de caso instrumental apresenta-se como uma ferramenta carregada de possibilidades. Além de iniciar os alunos das licenciaturas na arte da pesquisa - e aqui isso se deu de forma integral -, essa prática os convoca a compreender a realidade dos sujeitos que estão sendo estudados. Tudo isso converge numa situação que produz uma mobilização dos futuros docentes em direção ao saber, ou melhor, a um saber diferente, produzido por eles mesmos no encaminhamento da atividade.

Estabelecendo um diálogo entre as observações realizadas e as leituras e discussões feitas ao longo do curso de Psicologia da Educação – e, eventualmente, outros conhecimentos adquiridos em outras disciplinas na área da Educação, a proposta tem como norte a possibilidade de favorecer aos estudantes a compreensão de como os diversos contextos de desenvolvimento da vida de um adolescente se relacionam com sua vida em geral (e em especial a sua vida escolar). Outro objetivo bastante importante no desenvolvimento do estudo de caso na disciplina é o de favorecer ao aluno uma oportunidade de aprender a olhar e interpretar o mundo do ponto de vista de outra pessoa.

Baseado nisso, foi proposto a cada aluno que examinasse como um adolescente/estudante de ensino médio vê a si próprio como pessoa em desenvolvimento e como membro do grupo social. Assim, o estudo de caso teve como ponto de partida a observação cuidadosa de um adolescente, buscando compreender seu desenvolvimento cognitivo, social, psicológico, físico e moral nos contextos escolar, familiar e comunitário, avaliando a interação entre essas áreas de desenvolvimento. Antes de iniciar a coleta de dados, houve a preocupação com o atendimento dos princípios éticos na pesquisa. Para isso, os alunos convidaram os adolescentes para a pesquisa e obtiveram o Termo de Consentimento Esclarecido da pessoa responsável pelo jovem estudante, ou, caso esse estudante já tivesse completado os 18 anos, o seu próprio consentimento. Foram utilizados pseudônimos a fim de que os adolescentes e seus familiares não fossem identificados.

Além disso, foi feita aos alunos a recomendação de que, dentro do possível, escolhessem acompanhar adolescentes provenientes de contextos socioculturais diversificados, e que, de alguma forma, lhes despertassem a curiosidade sobre modos de ser, pensar,

sentir e agir distintos daqueles que eles conheciam e com os quais se identificavam.

Já no campo, os alunos utilizaram estratégias variadas para colher os dados: foram empregadas entrevistas (com o próprio adolescente, familiares, professores e pessoas significativas para o adolescente); observações no contexto escolar e não-escolar; acompanhamento do estudante durante um dia de aula; exame e discussão das notas na escola; análise de amostras de trabalhos escolares e outros instrumentos que auxiliassem a compreender o adolescente/estudante na sua integralidade como sujeito no mundo. Para a efetivação das entrevistas, os alunos puderam contar com o auxílio de sugestões de questões a serem feitas, conforme consta no Anexo B.

No decorrer das aulas de Psicologia da Educação, os ensinamentos teóricos foram sendo entremeados com orientações e conversas sobre o andamento em geral do trabalho prático, e os alunos tiveram a oportunidade de discutir estratégias utilizadas nas observações e entrevistas e ainda receber orientações práticas sobre como operacionalizar um trabalho investigativo de campo. Além das orientações em sala de aula e extraclasse¹, os alunos contaram ainda com o auxílio de um roteiro detalhado por etapas.

Após a coleta dos dados, os mesmos foram organizados em categorias afins aos objetivos do estudo de caso: dados pessoais do adolescente em estudo (pseudônimo, idade, gênero); características da família (profissão dos pais, origem social, tipo de família, número de irmãos/irmãs, etc.); características da escola (tamanho e estrutura, pública ou privada, ambiente, ênfases no ensino); características da comunidade em que vive o adolescente (tipo de bairro, relações de vizinhança, grupos comunitários que frequenta, religião, esportes, etc.); aspectos psicológicos e psicossociais do sujeito (relativos ao desenvolvimento cognitivo, social, afetivo): identidade, competências, responsabilidade moral e social, autonomia e independência, afetividade.

Concluída essa etapa, os alunos partiram para a elaboração de um relatório do estudo de caso, que deveria conter todas as seções necessárias a um relatório científico. Cada relatório passou pela revisão de um colega. Para esse trabalho, foi fornecido ao revisor um minucioso roteiro de avaliação com critérios a serem observados na sua análise (vide Anexo A). Ao final do semestre, após leituras e comentários assim realizados pelos pares e pelas professoras, os estudos foram apresentados e discutidos com toda a turma em pequenos seminários e uma versão escrita final foi entregue para avaliação.

Adolescência(s): encarando a diversidade

Com fundamentação em Stanley Hall, considerado o “pai da psicologia da adolescência”, algumas teorizações clássicas construídas sobre esse período do desenvolvimento o caracterizam como uma transição na qual se pressupõe que ocorram, simultaneamente, uma superação do estado infantil e uma tentativa de acesso ao mundo dos adultos. Outro ponto definidor dessa etapa se refere, como consequência direta desse vir-a-ser, à crise existente nesse processo, marcada por conflitos e contradições, tensões, embates, indagações de toda ordem, busca identitária e assim por diante (Muuss, 1966). Essas teorias, ao partirem de uma orientação central da adolescência como um estágio do desenvolvimento, buscaram caracterizá-la a partir de orientações baseadas, preferencialmente, em referenciais biológicos, em detrimento de outras mudanças significativas que acontecem nesse momento e que seguramente sofrem influências do meio. Para esses teóricos, a adolescência se configuraria como um processo natural, que aconteceria indistintamente para todos os jovens. Assim, havia uma naturalização da “crise adolescente” como algo a ser suportado, na esperança de que o tempo a amenizasse e, paulatinamente, a extinguisse.

Contrariando essa ideia, a antropologia, com especial destaque para os estudos desenvolvidos por Mead e Benedict (Muuss, 1966), foram fundamentais no sentido de se estabelecer uma nova maneira de se pensar a adolescência no âmbito da psicologia. Com eles, evidenciou-se a relevância do fator cultura nessa fase da vida e a afirmação do contexto cultural como determinante para definir a vivência da adolescência, que poderia ocorrer de forma estável, sem conflitos e tensões ditos como inerentes ao período. Sendo essa etapa da vida, então, considerada, além de biológica, também psicossocial e determinada culturalmente, as questões surgidas nesse momento podem vir a ter soluções diversificadas dependendo de cada contexto sociocultural. Um aspecto a ser levado em conta é que a antropologia questiona a validade universal do estagiamento, defendida pela grande maioria das teorias da adolescência, e aponta a dependência do contexto sociocultural para que o desenvolvimento humano se processe através de estágios ou de forma contínua (Muuss, 1966).

Assim, a questão da universalidade ou não da adolescência é tema de discussão não apenas na psicologia, mas em outros campos do saber. Muitos historiadores marcam esse momento como uma construção social: Passerini (1996) demonstra, numa

análise histórica, como foi construída socialmente nas modernas sociedades ocidentais a ideia de adolescência enquanto um momento problemático e turbulento, conflituoso e tenso, um momento de preparação para uma vida adulta mais plena, e reafirma que esse processo teve seu início marcado pela publicação de *Adolescence*, em 1904, por Stanley Hall.

No âmbito mais específico da psicologia da adolescência destaca-se a proposta de Spranger que, com sua *Geisteswissenschaftliche* (Psicologia da Ciência Cultural), aponta que a experiência da realidade acontece de forma diferenciada para cada pessoa e depende também de fatores como estágio do desenvolvimento no qual a pessoa se encontra, valores, estrutura da personalidade, envolvimento emocional, conhecimento e experiências passadas. Assim sendo, o adolescente deve ser compreendido de forma global, observando-se seus valores, objetivos e, considerando-se, ainda, a percepção subjetiva que ele tem de si mesmo e de sua realidade. Apesar da ênfase na importância dos fatores psicológicos no decorrer do desenvolvimento, Spranger reconhece que a experiência adolescente sofre influências das condições ambientais e sociais e faz questão de deixar claro que suas generalizações são verdadeiras para jovens alemães do sexo masculino e de classe média (Muuss, 1966; Weil Ferreira, 1995). Ainda nessa mesma linha de pensamento, pode-se citar Erikson (1972) e outros importantes integrantes da corrente culturalista em psicanálise.

Essa explicitação teórica acima levantada serve de suporte para demonstrar a existência de duas tendências que dividem as teorizações sobre a adolescência. Numa delas, mais tradicional, esse período é concebido como universal, natural, e vivido de maneira homogênea; noutra, a adolescência é compreendida com base numa contextualização histórica e cultural. O adolescente, nessa perspectiva, é um sujeito que se constrói na interação com os grupos dos quais faz parte, que se constrói na luta para entender a linguagem do outro, que se constrói ao ouvir o que pensam dele, que se constrói ao dizer de si, ao ouvir os colegas e professores em sala de aula:

Ao se posicionarem e serem posicionados discursivamente nas interações com os outros, as pessoas constroem sentidos sobre si mesmas e sobre o mundo. Neste jogo interacional, em que participam diferentes pessoas, em diferentes contextos, a novidade se cria, à medida que novos posicionamentos são ativamente construídos, na multidirecionalidade característica da construção de significados similar a uma rede cuja trama é permanentemente tecida. (Bastos et al., 2008, p. 569)

Como afirmam Bastos et al. (2008), ao tratar do adolescente em contextos brasileiros, os percursos individuais são construídos nas tensões entre necessidades culturais e demandas pessoais. Assim, os processos de desenvolvimento humano podem ser vistos como um sistema aberto produtor de novidades em constante diálogo com as disposições sociais que agem como possibilidades e também como limites.

Nessa perspectiva, ao falar de adolescência e adolescentes, é preciso deixar claro que não estamos diante de algo genérico, único. Torna-se então necessário fugir da homogeneização, comum entre pais e educadores, e buscar compreender a diversidade presente nas múltiplas adolescências que, por sua vez, produzem e reproduzem jovens inseridos num emaranhado de relações e contextos socioculturais e históricos bastante específicos. É preciso, portanto, situar o adolescente dentro de sua realidade social: cada pessoa é um sujeito contextualizado, ao mesmo tempo, coletivo e individual, universal e singular, sendo, pois, decisivo compreendê-lo em termos de posição social objetiva e de posição subjetiva (Charlot, 2001).

A proposta aqui apresentada, ao criar possibilidades para que se pense sobre adolescentes e adolescências a partir de um olhar implicado – também – com a dimensão cultural, pode contribuir com esse debate, que não é recente no âmbito da psicologia, mas que ainda persiste não apenas no meio acadêmico, mas entre as pessoas e os educadores de modo geral. O estudo de Salles (1995) é útil para demonstrar essa afirmativa: essa autora, após entrevistas com diversos atores da comunidade escolar de quatro escolas públicas do estado de São Paulo, verificou nos depoimentos a existência de uma tendência à homogeneização da representação social do adolescente e da adolescência, que seriam condizentes com a apresentada pela literatura tradicional. Essas representações, compartilhadas por todos os segmentos analisados, não seriam consistentes quando se tratava de especificar os personagens em pessoas específicas, ou seja, “no singular e no cotidiano” o núcleo da representação social feita sobre essa faixa etária continuava o mesmo, com adolescentes e adolescência conformando-se de maneira homogeneizada. Mais recentemente, o trabalho de Martins, Trindade e Almeida (2003) vem comprovar que essa situação não mudou. As autoras ouviram adolescentes de diferentes inserções sociais para saber como esses sujeitos representavam e davam sentido a esse momento da vida em que se encontravam. Os resultados apontaram que, a despeito de terem sido reveladas formas diferentes de vivenciar a adolescência – como propõe a corrente culturalista –, a mesma encontra-

se “ancorada na apreensão das concepções mais tradicionais da adolescência” (Martins, Trindade, & Almeida, 2003, p. 567). Reafirma-se, portanto, que o estereótipo da adolescência proposto por Hall, no início do século passado, ainda está presente na sociedade contemporânea. Especialmente em educação, a presença dessa visão pode alimentar preconceitos e impedir o estabelecimento de relações mais amistosas entre educadores e educandos, além de criar dificuldades e entraves ao processo educativo.

O estudo de caso como instrumento de ensino e de acesso ao outro

As discussões realizadas em sala de aula e os relatórios escritos apresentados para avaliação final do curso permitiram chegar a algumas observações importantes acerca da prática formativa realizada no decorrer do curso de Psicologia da Educação.

Um dos primeiros aspectos observados foi a situação de novidade que se apresentou para muitos alunos no desenvolvimento de um trabalho de campo dessa natureza. A pesquisa científica tem sido considerada como um aspecto de relevância na formação de professores. No entanto, é sabido também que, por diversos fatores, poucos são os estudantes de graduação que têm acesso a programas de iniciação científica. Sendo assim, a prática aqui descrita ofereceu aos alunos a oportunidade de contato com as diversas etapas que integram um trabalho investigativo. Houve, por exemplo, o aprendizado de aspectos como elaboração, realização e transcrição de uma entrevista, o tratamento dos dados obtidos classificando-os em categorias, a elaboração de relatório que continha a descrição dos procedimentos do trabalho, bem como das relações entre literatura sobre adolescência e os resultados encontrados por meio das entrevistas e observações. Isso, sem dúvida, ao abrir possibilidades de conhecer procedimentos de pesquisa em psicologia em um modelo similar aos disponibilizados pelos projetos de iniciação científica, torna-se um diferencial na formação desses alunos/futuros professores. Na intenção de ampliar esse contato com a pesquisa científica, é importante destacar que, durante o semestre, textos que descrevem pesquisas em psicologia da educação também foram trabalhados em sala de aula.

Outra consideração relevante a ser feita diz respeito à literatura sobre adolescência e juventude. Boa parte da literatura clássica desse campo de estudos aponta os sujeitos desses universos como indiferenciados. No entanto, essa visão já vem sendo contestada há um bom tempo por estudiosos da

juventude em diversos campos do saber: imagens distorcidas e preconceitos que influenciam nossa maneira de compreender esses sujeitos tornaram-se fenômenos comuns no nosso tempo. Na Educação, e para evidenciar estudos voltados para a realidade brasileira, vale destacar o trabalho de Dayrell (2007). Referindo-se a uma diversidade presente e marcante na juventude brasileira contemporânea, o texto fala da existência de uma nova condição juvenil no Brasil, que, com suas características, práticas sociais e um universo simbólico bastante particular, reúne todo um conjunto de particularidades que a diferencia grandemente de gerações anteriores. Nessa concepção, ganham corpo os diferentes grupos culturais, as diversas culturas juvenis que dão aos jovens uma identidade dentro de um universo maior que, muitas vezes, teima em uniformizá-los. Essa perspectiva foi percebida por boa parte dos alunos que realizaram o estudo. Alguns chegaram até mesmo a se surpreender com essa diversidade e também relataram que desenvolver um trabalho desse tipo lhes possibilitou desfazer alguns estereótipos relacionados ao universo juvenil de classes sociais menos favorecidas. Apenas para ilustrar, um lugar-comum que aponta o aluno pobre e morador de bairros da periferia como, na grande maioria das vezes, mau aluno e pertencente a uma família desestruturada e incapaz de auxiliá-lo nos estudos foi uma certeza que ruiu a partir da constatação, in loco, da existência de realidades familiares e de comunidades capazes de oferecer um contraponto às apresentadas por esse estereótipo. Esse exemplo enfatiza a afirmação de Bastos et al. (2008) de que os percursos de desenvolvimento se constroem na relação com os limites e as possibilidades oferecidas pelos contextos sociais. Além dessa perspectiva, acrescenta-se ainda o fato de que este conhecimento chega até a sala de aula como uma produção dos alunos, uma mobilização pessoal rumo ao saber. Realizada no processo de desenvolvimento da atividade, essa produção lhes permite colocar em xeque o conhecimento teórico instituído e acrescentar outros contornos a esse saber para as discussões em sala de aula.

A partir disso, os alunos puderam perceber também que a teoria apresentada em sala contribui 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, como evidenciam os trechos abaixo:

Podemos concluir que isso determinou para nós uma experiência totalmente elucidativa e permitiu que vislumbrássemos a integralidade do indivíduo, deixando-nos a par de seu envolvimento pessoal

com as coisas que o cercam, além de mostrar que a teoria não é suficiente, sendo necessário a prática, pra o entendimento dos jovens frente a nós, futuros educadores. (Leite & Neves, 2007, p. 22)

O estereótipo cunhado sobre o comportamento adolescente, baseado nos problemas e nos aspectos paradoxais do comportamento, que incomodam a sociedade em geral e aos pais em particular, nem sempre corresponde à realidade. Ao contrário da turbulência descrita por Hall (1904) como característica marcante da adolescência ... o adolescente nos surpreendeu várias vezes por sua maturidade, afetividade, responsabilidade e principalmente ao revelar um gosto enorme e especial pela educação. (Lima & Braga, 2009, p. 13)

Junto do rompimento dos estereótipos, o estudo de caso possibilitou o conhecimento dos diversos contextos de socialização presentes na vida de adolescentes e a implicação desses contextos em seu desenvolvimento. Por exemplo, os licenciandos puderam observar como o ambiente escolar tem se apresentado como um dos principais contextos de socialização de adolescentes moradores de cidade grande, podendo ser, algumas vezes, o único lugar, fora da família, em que se tecem relações de amizade, como discute um dos relatórios apresentados pelos alunos:

A escola, como afirma Rego (2005),

tem papel central na vida social da adolescente. Seus amigos estão na escola, e ela conheceu o namorado na antiga escola. Essas relações, que são as únicas além das familiares, tiveram origem no meio escolar, reforçando a idéia de que a escola é de máxima importância para o adolescente, não só no sentido intelectual, também no social e afetivo. (Ferreira, 2009, p. 20)

Outro aspecto bastante peculiar da utilização do estudo de caso e que vale a pena ser destacado é que essa prática permitiu a alguns alunos acessar a memória de sua própria adolescência:

Ao final desse trabalho posso dizer que o considerei muito produtivo. Além de ter me ajudado muito a compreender a adolescência sob uma perspectiva teórica, me ajudou a compreender o adolescente pessoa, de um ponto de vista prático. A experiência de entrevistar a jovem abriu para mim muitas possibilidades, novos conceitos, uma vez que eu estava ligada a um estereótipo da adolescência ou à memória da minha própria adolescência. Ela é uma adolescente completamente diferente da adolescente que eu fui e dos adolescentes que eu conheço e através dela consegui entender quais são essas “adolescências diversas”. (Sá, 2009, p. 15)

Nessa direção, pudemos observar que o estudo de caso também possibilitou a construção de novos significados sobre os processos de desenvolvimento humano através do encontro e da comparação entre a adolescência vivida pelos alunos em suas memórias e a adolescência dos sujeitos entrevistados. De maneira geral, houve por parte dos alunos a constatação de que esse trabalho investigativo contribuiu sobremaneira para sua formação de educadores, como demonstram as citações acima.

Na formação docente, é importante, a todo momento, criar oportunidades que possam oferecer aos futuros professores condições de se implicar e de atuar no seu mundo com um olhar atento para a existência de diversos contextos sociais e culturais, geradores de realidades diferenciadas vividas por pessoas também diferenciadas. É preciso, como afirma Freire (1998, p. 46), favorecer a esses futuros professores uma educação que lhes facilite “estabelecer a relação entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto para que finalmente você tenha a relação entre texto e contexto.”

Considerações finais

O estudo de caso revelou ser uma prática pedagógica interessante para fundamentar as discussões teóricas realizadas na disciplina Psicologia da Educação, já que permite aos alunos trazerem seus próprios dados, fornecendo assim o conteúdo a ser discutido em sala (Ellet, 2008). A utilização dos casos também favoreceu “a interpretação em contexto”, pois, como afirmam Ludke e André (1986), a compreensão de um caso pressupõe que os comportamentos, as ações, as interações das pessoas sejam interpretadas na relação com as situações específicas em que ocorrem, evidenciando a “multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema” (Ludke & André, 1986, p. 19). Como resultado, os alunos, geralmente, começam a ter maior consciência e posição mais crítica sobre seus estereótipos de relação professor-aluno, do adolescente e seu interesse sobre a vida escolar, da importância da teoria diante da prática, entre outros aspectos, abrindo a possibilidade de refletir sobre novas formas de se posicionar diante da docência. Outra contribuição dessa prática é a relação estabelecida pelos alunos entre os casos e as teorias dadas em outras disciplinas. Nessa relação, a sociologia se destaca por evidenciar diversos conceitos que auxiliam a análise dos estudos de caso, entre eles, as ideias de capital cultural de Bourdieu e os conceitos de socialização fundamentados em Durkheim. Também são frequentes as discussões

sobre trajetórias, inclusive as improváveis, tema comum à psicologia e à sociologia.

Enfim, a prática do estudo de caso para a disciplina psicologia da educação parece favorecer o ensino de psicologia, aproximando-o do paradigma crítico-reflexivo e contribuindo para minimizar algumas lacunas apontadas por Larocca (2000) como a necessidade do resgate da articulação entre teoria e prática e a consideração do contexto de mudanças da realidade social.

Nota

- ¹ Orientações extraclasse foram fornecidas no Laboratório de Psicologia e Educação Helena Antipoff da Faculdade de Educação (Laped/FaE), onde se encontram arquivados os relatórios finais entregues pelos alunos.

Referências

- Almeida, R. S. et al. (2007, junho). O professor de ensino médio e a psicologia em seu cotidiano escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11, 123-132.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006, setembro/dezembro). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 637-651.
- Bastos, A. C. S. et al. (2008). O risco e a possibilidade: ser adolescente em contextos brasileiros. In L. R. Castro & V. L. Besett (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 567-586). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.
- Bergamo, R. B. & Romanowski, J. P. (2006). Concepções de professores sobre a disciplina de Psicologia da Educação na formação docente. *UNIrevista*, 1(2), 21-32.
- Blanchet, R. (2002). Conhecimento da terra e educação. In E. Morin (Org.), *A religação dos saberes – o desafio do século XXI* (pp.145-151). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Charlot, B. (2001). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed.
- Dayrell, J. (2007, outubro). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1105-1128.
- Diniz-Pereira, J. E. (2007). Paradigmas contemporâneos da formação docente. In J. V. A. Souza (Org.), *Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB* (pp. 253-264). Belo Horizonte: Autêntica.
- Ellet, W. (2008). *Manual de estudo de caso*. Porto Alegre: Bookman.
- Erikson, E. H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Ferreira, T. M. (2009). *O estudo de caso de um adolescente estudante do ensino médio*. Relatório final apresentado como um dos requisitos para aprovação na disciplina Psicologia da Educação, Faculdade de Educação, UFMG.
- Freire, P. (1998). Novos tempos, velhos problemas. In R. V. Serbino et al. (Orgs.), *Formação de professores* (pp.41-48). São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Gatti, B. A. (2005). Pós-modernidade, educação e pesquisa: confrontos e dilemas no início de um novo século. *Psicologia da Educação*, 20, 139-151.
- Larocca, P. (2000). O saber psicológico e a docência. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 20(2), 60-65.
- Leite, A. A. & Neves, D. C. (2007). *Estudo de caso de um adolescente*. Relatório final apresentado como um dos requisitos para aprovação na disciplina Psicologia da Educação, FaE, UFMG.
- Lima, F. A. & Braga, M. C. (2009). *Estudo de caso de um adolescente*. Relatório final apresentado como um dos requisitos para aprovação na disciplina Psicologia da Educação, Faculdade de Educação, UFMG.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Martins, P. O., Trindade, Z. A., & Almeida, A. M. O. (2003). O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 555-568.
- Muuss, R. E. (1966). *Teorias da adolescência*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Passerini, L. (1996). A juventude, metáfora da mudança social. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950. In G. Levi & J-C. Schmitt (Orgs.), *História dos Jovens / Da antiguidade à era moderna* (Vol. 2, pp.319-381). São Paulo: Companhia das Letras.
- Sá, M. C. S. (2009). *O adolescente e a escola: um estudo de caso*. Relatório final apresentado como um dos requisitos para aprovação na disciplina Psicologia da Educação, Faculdade de Educação, UFMG.
- Salles, L. M. F. (1995, agosto). A representação social do adolescente e da adolescência: um estudo em escolas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 94, 25-33.
- Weil Ferreira, B. (1995). *O cotidiano do adolescente*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Recebido em: 22/11/2010
Revisão em: 14/05/2012
Aceite em: 29/06/2012
- Rita de Cássia Vieira é Doutora em Educação, Psicóloga e pesquisadora do LAPED/FaE/UFMG. Endereço: LAPED / Faculdade de Educação / UFMG. Av. Antonio Carlos 6627. Campus Pampulha. Belo Horizonte/MG, Brasil. CEP 31270-901.
Email: rita.vieira@yahoo.com.br
- Raquel Martins de Assis é Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Email: raamart@yahoo.com.br
- Regina Helena de Freitas Campos é Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Email: regihfc@terra.com.br

Como citar:

Vieira, R. C., Assis, R. M., & Campos, R. H. F. (2013). Aprender e conhecer o outro: pensando o ensino de psicologia para educadores. *Psicologia & Sociedade*, 25(2), 399-409.

ANEXO A

Critérios de avaliação do estudo de caso

1) O estudo de caso apresenta uma imagem clara, completa, detalhada das características do jovem (pensamentos, aprendizagem, interesses, interações sociais, desenvolvimento emocional e moral, identidade, autoimagem)? Promove a compreensão do estudante como uma pessoa que pensa e aprende? Esclarece como o estudante age como membro de uma sala de aula, de um grupo de amigos, de uma família, ou em outros papéis que assume na comunidade em que vive? Evidencia a imagem que o jovem tem de si mesmo, de suas possibilidades, aspirações, relações sociais, limitações? Ajuda o leitor a entender o que motiva, inspira e preocupa o jovem?

2) O estudo apresenta uma compreensão adequada dos contextos nos quais o jovem interage com outros, e de como esses contextos influenciam seu desenvolvimento?

3) A descrição feita é cuidadosa, detalhada, evita julgamentos apressados? Os dados são claramente distintos da análise e das opiniões do autor?

4) A análise integra observações nas diversas áreas de desenvolvimento, sugerindo como estariam relacionadas?

5) A discussão dos resultados está baseada na pesquisa e na teorização em psicologia da educação?

6) Os dados obtidos sustentam a análise e as conclusões apresentadas? A análise evita classificações superficiais?

7) A análise é atenta a preocupações com o grupo de identificação, identidade de gênero, cultural ou étnica, quando relevantes na construção social da autoimagem?

8) O relatório está bem escrito? É fácil de ler, está bem estruturado? A linguagem está correta? As referências bibliográficas obedecem às normas acadêmicas?

ANEXO B

Sugestões de questões para a entrevista

Observação: as questões podem variar na forma e conteúdo, conforme a idade e contexto em que vive o jovem que você vai entrevistar. Além disso, durante a(s) entrevista(s) você pode decidir formular outras questões, para esclarecer e aprofundar pontos interessantes surgidos no decorrer da própria entrevista.

SOBRE CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO:

A CASA/FAMÍLIA:

Onde você mora?

Com quem você mora?

Como você descreve sua relação com pessoas significativas de sua família: mãe, pai, irmãos, avós, etc.

A ESCOLA:

Como você descreveria sua escola para um estudante que quisesse vir estudar nela?

De que você gosta mais na escola que você frequenta?

Do que você gosta menos na escola que frequenta?

Como você descreveria sua relação com seus professores (ou: o que você poderia me dizer sobre seus professores favoritos?)

O que você acha que faz um bom professor? Você tem professores que podem ser considerados bons professores?

Você se lembra de algum professor que te marcou de modo especial? Por quê?

OS COLEGAS:

Quem você considera que são seus melhores amigos?

Eles fazem parte de algum grupo especial de sua escola ou comunidade?

Você utiliza Facebook, MSN, Orkut, ou algum outro recurso de Internet para ficar em contato com seus colegas?

Você tem uma página ou blog na Internet? Como é o seu blog?

COMUNIDADE:

Como você descreveria o bairro em que você mora?

Você participa de alguma atividade em sua comunidade? (por exemplo: esportes, igreja, grupos de jovens, grupo de música, artes?)

OUTRAS INFORMAÇÕES:

Você acha que você age ou se sente de maneira diferente em lugares diferentes? Por exemplo, você acha que você age ou se sente de maneira diferente em casa ou na escola?

DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL:

O que faz de uma pessoa um bom amigo?

O que você acha importante em uma amizade?

O que você e seus amigos gostam de fazer juntos?

Quais são as ocasiões e/ou lugares em que você tem mais oportunidades de encontrar amigos?

Quais são as coisas que o fazem realmente feliz em sua vida neste momento?

Quais as coisas em sua vida que o fazem se sentir triste ou preocupado?

Quando você fica realmente chateado, o que você faz?

DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE:

Pra você, o que é ser adolescente?

Se você tivesse que descrever para uma pessoa que você não conhece como você é (por exemplo, em uma carta), quais seriam as cinco coisas mais importantes que você gostaria que essa pessoa soubesse sobre você?

Você já pensou no que gostaria de fazer depois de terminar o curso secundário? E na sua vida, em geral? Como você chegou a essas ideias?

Quando você pode realmente decidir, o que você mais gosta de fazer?

Alguns jovens se preocupam com coisas como a aparência física e as roupas que usam. Essas coisas o preocupam?

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO:

Como você acha que você aprende melhor? (Por exemplo: ouvindo? Lendo coisas impressas? Através de diagramas, mapas, figuras? Conversando com outras pessoas? Escrevendo? Experimentando? Etc.)

Qual a sua matéria preferida na escola? Por que você gosta dessa matéria? (Explorar os estilos de ensino, tipos de professor, áreas da inteligência, experiências prévias, interesses, facilidades de aprendizagem, etc.)

Há alguma matéria de que você não gosta de jeito nenhum? Por quê? (Explorar os estilos de ensino, tipos de professor, experiências prévias, dificuldades de aprendizagem percebidas, crenças sobre 'inteligência' nessa área, etc.)

Qual o tipo de coisa que você aprende com mais facilidade?

Qual o tipo de coisa que você aprende com mais dificuldade? O que você faz quando uma coisa é realmente difícil de aprender?

Você utiliza a Internet (jogos, sites de pesquisa, exercícios simulados, etc) como recurso para estudar ou para aprender alguma matéria?

DESENVOLVIMENTO MORAL:

Quais são os valores mais importantes em que você acredita? É fácil para você tentar seguir esses valores em sua vida diária?

Acontece de você acreditar em coisas que estão em conflito? (por exemplo, dizer a verdade e proteger os sentimentos de um amigo?) Se isso acontece com frequência, o que você faz nessa situação?

Quando você está em uma situação complicada – na qual não está claro como exatamente você deveria agir – o que você utiliza como guia de sua ação? (por exemplo, opinião dos pais, de amigos, religião valores da escola, valores próprios, etc.)

Ao tomar alguma decisão, você pensa no(s) outro(s)? Ao se decidir, você costuma refletir e levar alguns fatores em consideração? Em caso positivo, que fatores seriam esses?

Para você, o que é a liberdade nesse momento da sua vida?