

UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES / AVM
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

**POR UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO DENTRO DOS
CURSOS DE LICENCIATURA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Beatriz Martins de Souza

ORIENTADOR:
Prof. Solange Monteiro

Rio de Janeiro
2020

DOCUMENTO PROTEGIDO PELA LEI DE DIREITO AUTORAL

UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES / AVM
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*

**POR UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO DENTRO DOS
CURSOS DE LICENCIATURA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Apresentação de monografia à AVM como requisito
parcial para obtenção do grau de especialista em
Psicopedagogia.

Por: Beatriz Martins de Souza

Rio de Janeiro

2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço o término deste trabalho à meus pais, familiares, amigas e amigos.

Agradeço aos professores que me acompanharam e ensinaram ao longo deste ano.

E, em especial, Priscilla, André e Marcus, pelos professores que são e pela disponibilidade de interlocução com este trabalho.

DEDICATÓRIA

À Paula e Daniel por tornarem o desejo possível.

À Natália por ser elo e apoio na presença.

À Anna por arrombar as portas comigo (e por mim se preciso for).

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo mostrar a necessidade e as possibilidades de uma formação psicopedagógica dentro dos cursos de licenciatura. Aqui, realizando um recorte dentro do curso de licenciatura em História.

Pensando a formação de professores de história, o trabalho realiza uma análise do currículo que forma esses educadores, as disciplinas destinadas à pesquisa e ensino a partir de suas ementas.

Depois, através da narrativa de três professores de História recém formados, esta monografia levanta debates acerca da formação desses estudantes, os caminhos percorridos para superar as inseguranças e, por fim, a necessidade de uma reforma na no campo da formação de professores.

METODOLOGIA

A temática para este trabalho surgiu a partir dos questionamentos provocados por disciplinas ao longo do curso e minha prática como professora recém formada em História.

Como fonte, o currículo do curso de História e entrevistas realizadas com três professores formados neste mesmo curso foram a base deste trabalho. Para além disso, uma leitura exploratória que introduziu uma bibliografia de autores especializados no tema como Paulo Freire e Jorge Larrosa fundamentou esta pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO I	
Que currículo é esse?	11
CAPÍTULO II	
Formação e prática docente: conhecendo Priscilla, André e Marcos	20
CAPÍTULO III	
A insegurança que vira coragem: por uma reforma no campo da formação de professores	26
CONCLUSÃO	36
BIBLIOGRAFIA	39
ÍNDICE	56

INTRODUÇÃO

Pensar acerca da formação de professores - seja no âmbito universitário ou na educação básica - é um tema de grande relevância e potência no cenário político e educacional que vivemos. A constante busca por reformas educacionais, a demanda dos professores por tempo para formação continuada e, no caso das universidades, as reclamações dos alunos e professores por reformas curriculares são alguns dos aspectos que envolvem a temática em questão.

A partir disso, este trabalho se propõe a pensar a importância de uma formação psicopedagógica dentro dos cursos de licenciatura. Entendendo os limites de uma monografia, delimito o trabalho à análise do curso de Licenciatura em História de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Seguindo esse caminho, o que interessa aqui é pensar a falta que uma formação psicopedagógica faz no cotidiano desses professores de história quando estes chegam na sala de aula.

Assim, surge um questionamento: se fossem ofertadas disciplinas que discutissem questões levantadas pela psicopedagogia - como problemas de aprendizagem, transtornos mentais ou de comportamento - qual impacto teriam na formação destes professores? Será que haveria uma relação professor aluno diferenciada? E ainda, existe, num curso de licenciatura como o de história, espaço para uma formação psicopedagógica?

O que este trabalho pretende demonstrar é que com uma formação psicopedagógica institucional, sendo esta parte integrante ou não das disciplinas obrigatórias à formação em licenciatura, esses graduandos teriam em sua formação contato com uma metodologia psicopedagógica. O que, conseqüentemente, possibilitaria aos futuros professores um olhar mais sensível e atento à questões que envolvam transtornos ou dificuldades de aprendizagem de alunos na sala de aula.

Para isso, demonstrar através do currículo e de experiências de ex alunos recém formados a falta que tem feito uma formação psicopedagógica na relação professor aluno em sala de aula se mostra como fio condutor desta monografia. E, para além disso, analisar os conteúdos que compõem o currículo de licenciatura em História, compreender os percursos psicopedagógicos que poderiam encontrar espaço dentro do curso, analisar as táticas e estratégias encontradas pelos professores para preencher a falta da formação psicopedagógica fazem também parte dessa teia.

É importante esclarecer que a importância deste trabalho perpassa compreender minha trajetória até aqui. A partir da minha formação, em Licenciatura em História, pude perceber o quanto é negligenciado o debate acerca de transtornos mentais, de comportamento ou de aprendizagem na formação dos cursos de graduação em licenciatura. Quando digo negligenciado, afirmo no sentido de ignorado, deixado de lado todo um debate, como se essa realidade não fizesse parte do Ensino Fundamental 2 ou do Ensino Médio. A partir disso, tive contato com alguns professores recém formados também em História que atuam em espaços educacionais. Uma das professoras com quem este trabalho vai apresentar, Priscilla, encontrou em sua prática docente uma falta de preparo para lidar com tais questões que lhe eram apresentadas no dia-dia da sala de aula, e recorreu ao reingresso na faculdade de Pedagogia para sanar tais dificuldades. Já André e Marcos, imersos em turmas de Ensino Fundamental até aula para adultos em um Pré Vestibular Social tem pouco espaço e base para se aprofundar nas demandas de dificuldades que seus alunos lhe apresentam e acabam percorrendo um caminho solitário de estudo.

A intenção é trazer algumas perguntas a esses professores, a fim de que suas vivências possam elucidar para este trabalho como uma formação psicopedagógica é necessária a vida profissional desses professores e, para além disso, como negligenciar tais debates interferem também na prática educacional dos próprios alunos, que não possuem professores com uma formação ampliada que atenda suas demandas. Além das perguntas, que serão as mesmas para os três professores, se faz necessária uma leitura exploratória prévia, onde procuro principalmente destrinchar o currículo institucional de licenciatura em história e as

possibilidades de inserção psicopedagógica neste, tendo como base documental o próprio currículo do curso e as ementas das disciplinas ofertadas pela Faculdade de Educação.

Para realizar tais análises, este trabalho se divide em três capítulos. No primeiro, *Que currículo é esse?*, busca-se trazer a dimensão de tudo o que envolve o currículo da graduação em história, ementas das disciplinas e até mesmo exemplos de bibliografias utilizadas. Já o segundo capítulo, *Formação e prática docente: conhecendo Priscilla, André e Marcos*, traz algumas das perguntas feitas aos três professores e suas respostas para tais questionamentos. Feito isso, o último capítulo *A insegurança que vira coragem: por uma reforma no campo da formação de professores* procura através de algumas vivências dos três professores fazer análises e questionamentos acerca de possíveis caminhos a serem seguidos dentro da formação docente. Para tal, Paulo Freire e sua *Pedagogia da Autonomia* auxiliarão potentemente o debate, assim como Jorge Larrosa com seu conceito de experiência.

CAPÍTULO I

QUE CURRÍCULO É ESSE?

Através da busca por compreender as possibilidades de espaço para uma formação psicopedagógica nos cursos de licenciatura, este trabalho se volta especificamente para o curso de graduação em Licenciatura em História oferecido por uma universidade pública no Rio de Janeiro. Contudo, antes se faz necessário apresentar o que está se compreendendo neste texto acerca de formação psicopedagógica.

A psicopedagogia surge visando auxiliar problemas de aprendizagem enfrentados por estudantes, estando na fronteira entre a Pedagogia e a Psicologia como afirma Kiguel (1983), auxiliando crianças com possíveis distúrbios que dificultam sua adaptação ao sistema educacional. José Luan de Carvalho, em artigo intitulado *“A atuação do professor-psicopedagogo em diagnóstico e intervenção de problemas de aprendizagem”* cita Neves (1991) para afirmar que: *“ a psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto.”*

Dito isso, voltamos a atenção ao objetivo principal deste capítulo que é o currículo da graduação em História de professores formados por uma mesma universidade. Conhecido por sua excelência nos últimos anos o curso, que ganhou a fama de melhor da América Latina, recebe mais de cem alunos por ano somente em um de seus campi. Aos que ingressaram até o ano de 2012, a conclusão vinha automaticamente com o duplo diploma: Bacharelado e Licenciatura. Depois disso, por determinação do Ministério da Educação os diplomas foram dissociados e o título escolhido pelo curso - pela demanda dos estudantes - foi o de Licenciatura.

Essa demanda por alunos que procuravam o curso de História para se tornarem professores de história e não historiadores pesquisadores fez parte de um processo de mudança de perfil dos alunos. Tal fato não possui nenhuma pesquisa

sobre o tema até o momento, mas era uma observação dos professores da casa ao longo do período que frequentei o curso (2012 a 2017). A explicação dada por eles era a oferta de cotas na universidade, mudando o perfil econômico-social dos estudantes.

E qual a relevância desta mudança de perfil para este trabalho? O fato de que esses alunos reivindicaram mudanças curriculares, que começaram a ser pensadas no ano de 2016 entre corpo docente e discente e foram implementadas em 2018. Como os alunos que participam deste novo currículo ainda não estão formados, para este trabalho utilizo o currículo anterior, mas julguei ser de grande relevância pontuar aqui que mudanças ocorreram.

As informações que serão expostas a partir de agora foram retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso¹. O curso presencial tem duração de nove semestres letivos (quatro anos e meio) com carga horária de 3350 horas. Essas horas são divididas em dois núcleos: núcleo de formação geral e núcleo de profissionalização.

As disciplinas obrigatórias que compõem Núcleo de Formação Geral são as seguintes: 1. História Antiga 2. História Medieval 3. Introdução aos Estudos Históricos 4. Antropologia 5. Sociologia 6. Geohistoria 7. História Moderna 8. História do Brasil I 9. História da América I 10. Teoria, Métodos e Historiografia 11. História Contemporânea I 12. História do Brasil II 13. História da América II 14. Métodos e Técnicas de Pesquisa 15. História da África 16. História Contemporânea II 17. História do Brasil III 18. História da América III. (p. 6)

Das ementas dessas disciplinas do núcleo de formação geral, também conhecidas como ciclo básico, somente em História do Brasil II e História do Brasil III encontramos referências diretas à atividades voltadas para a prática em sala de aula dos futuros licenciados, mesmo havendo no PPP a seguinte afirmativa:

Portanto o núcleo de formação geral, além de destinar-se a permitir ao aluno a aquisição de uma base que o capacite a, posteriormente, escolher que caminho tomará ao ingressar no núcleo de profissionalização, já o orienta nos princípios de articulação entre teoria e prática social docente. (pag. 6)

¹ O PPP se encontra no site da graduação do curso de história e está disponível para acesso público em: <http://graduacaohistoria.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/131/2017/02/ppp_historia_uff.pdf>

É importante deixar claro que as ementas disponibilizadas pela coordenação do curso não transparecem tudo que é desenvolvido na sala de aula. E ainda que cada professor na sua autonomia de sala de aula pode e deve superar as ementas pré estabelecidas. Mas o que é importante ressaltar é o fato de quase não haver uma preocupação com a sala de aula ou com qualquer questão que envolva a relação professor aluno nas ementas oficiais apresentadas.

Tal questão aparece no que é chamado de núcleo de profissionalização, onde há uma parte da carga horária de cada disciplina destinada a práticas educativas. Nesse núcleo há uma divisão das disciplinas ofertadas em dois: linhas temáticas (História Econômico-Social; História da Política e do Poder; História da Cultura) e eixos cronológicos (Antiguidade e Alta Idade Média; Baixa Idade Média e Tempos Modernos; Idade Contemporânea). Há também disciplinas chamadas instrumentais neste núcleo, onde o objetivo é realizar uma capacitação metodológica.

Integra a formação de Licenciatura em História, as disciplinas ministradas pela Faculdade de Educação que, de acordo com a Base comum das Licenciaturas (parecer CNE/CP 28/2001 e Resolução nº 50/2004 do CEP) devem ser as seguintes: Didática; Organização da Educação no Brasil; Psicologia da Educação; Pesquisa e Prática de Ensino I,II,III e IV, optativa de Educação (30 hs), Libras (30 hs). (pag. 7 e 8)

Onde, Didática, Psicologia da Educação e Organização da Educação no Brasil possuem 60 horas cada; 400 horas de Estágio supervisionado – Pesquisa e Prática de Ensino I, II, III, e IV; e 30 horas para Libras. Portanto, num universo de 3350 horas, temos somente 640 ofertadas pela Faculdade de Educação, sendo estas as responsáveis por diferenciar o currículo de Licenciatura do Bacharelado. A conclusão que é possível chegar acaba sendo de que apenas essas disciplinas, responsáveis na prática por “dar conta” de toda formação pedagógica dos futuros professores ficam sobrecarregadas de conteúdo, não conseguindo ampliar os horizontes para uma formação psicopedagógica destes licenciandos.

Pensando nesse sentido, analisar as ementas desses cursos e suas bibliografias se fazem necessárias nesse momento. Cada uma das ementas

apresentadas se encontram dentro do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia e estão disponíveis no site da Faculdade de Educação. Ressalto novamente que a relação professor aluno que se instala na sala de aula vai muito além de cada ementa que será aqui exposta.

1- Psicologia da educação I:²

Estrutura Curricular (EC)

FORMULÁRIO Nº 13 – ESPECIFICAÇÃO DA DISCIPLINA/ATIVIDADE		
CONTEÚDO DE ESTUDOS		
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO		
NOME DA DISCIPLINA/ATIVIDADE	CÓDIGO	criação (X)
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	SFP	ALTERAÇÃO: NOME () CH ()
DEPARTAMENTO/COORDENAÇÃO DE EXECUÇÃO: SFP		
CARGA HORÁRIA TOTAL: 60 Hs	TEÓRICA: 60 Hs	PRÁTICA: ESTÁGIO:
DISCIPLINA/ATIVIDADE: OBRIGATÓRIA (X)		OPTATIVA () AC ()
OBJETIVOS DA DISCIPLINA/ATIVIDADE:		
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as relações entre psicologia e educação - Estudar as principais correntes teóricas da psicologia da educação, articulando as teorias às diferentes realidades educacionais - Estudar as principais correntes teóricas do desenvolvimento e da aprendizagem, discutindo os enfoques cognitivistas e sócio-históricos e suas repercussões para o campo educativo - Articular as teorias discutidas às práticas, tanto profissionais quanto pessoais, dos estudantes participantes do curso. 		
DESCRIÇÃO DA EMENTA:		
Psicologia e educação: dimensões históricas. concepções teóricas em psicologia da educação: enfoques cognitivistas e sócio-históricos. relações entre desenvolvimento e aprendizagem, e repercussões para o campo educacional. Articulação teórico-prática das concepções sobre conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento: discussão de temas contemporâneos.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
BOCK, A.M.B. & FURTADO, O. & TEIXEIRA, M.L.T. <i>Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia</i> . São Paulo: Saraiva, 1999.		
COLL et alii. <i>Desenvolvimento Psicológico e Educação</i> . Vol 2. Psic. Evolutiva, 2ª ed. P.A: Artmed, 2002.		
PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. <i>A Psicologia da Criança</i> . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.		
VYGOTSKY, L.S. <i>A formação social da mente</i> . SP: Martins Fontes, 1988.		

² Disponível em: <<http://feuff.sites.uff.br/coordenacao-de-pedagogia/126-2/>> p. 144.

2- Organização da Educação no Brasil³

Estrutura Curricular (EC)

FORMULÁRIO Nº 13 – ESPECIFICAÇÃO DA DISCIPLINA/ATIVIDADE		
CONTEÚDO DE ESTUDOS		
POLÍTICA EDUCACIONAL E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO		
NOME DA DISCIPLINA/ATIVIDADE	CÓDIGO	CRIAÇÃO ()
ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	SSE	ALTERAÇÃO: NOME () CH ()
DEPARTAMENTO/COORDENAÇÃO DE EXECUÇÃO: SSE		
CARGA HORÁRIA TOTAL: 60 HS TEÓRICA: 60 HS PRÁTICA: ESTÁGIO:		
DISCIPLINA/ATIVIDADE: OBRIGATÓRIA (X) OPTATIVA () AC ()		
OBJETIVOS DA DISCIPLINA/ATIVIDADE:		
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a organização do ensino tomando como referência elementos de seu processo histórico em suas múltiplas determinações. - Compreender a problemática do ensino médio e da educação profissional em suas articulações com o ensino fundamental e a educação superior. - Permitir a compreensão e análise crítica das políticas educacionais, bem como da organização escolar e da legislação do ensino, como elementos de reflexão e intervenção na realidade educacional brasileira. - Compreender a inserção do sistema escolar público na produção e reprodução social e as possibilidades e limites da educação transformadora. 		
DESCRIÇÃO DA EMENTA:		
<p>A relação educação e sociedade. A educação como direito de todos e dever do Estado na construção da cidadania. O sistema educacional brasileiro e seus determinantes históricos. A educação básica, a educação superior e suas modalidades de ensino: aspectos filosóficos, culturais, políticos, normativos e técnico-pedagógicos. O ensino médio e a educação profissional: sua relação com o ensino fundamental, superior e com o mundo do trabalho. A formação profissional em nível superior: bacharelado e licenciaturas. Questões atuais relativas à gestão e financiamento da escola pública.</p>		
BIBLIOGRAFIA:		
<p>TUNES, Elizabeth (org.) Sem escola, sem documento. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.</p> <p>GENTILI, Pablo & SADER, Emir (org.) <i>Pós-neoliberalismo</i>. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.</p> <p>SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.</p>		

³ Disponível em: <<http://feuff.sites.uff.br/coordenacao-de-pedagogia/126-2/>> p. 162.

3- Libras I⁴

Estrutura Curricular (EC)

FORMULÁRIO Nº 13 – ESPECIFICAÇÃO DA DISCIPLINA/ATIVIDADE			
CONTEÚDO DE ESTUDOS			
LIBRAS			
NOME DA DISCIPLINA/ATIVIDADE	CÓDIGO	CRIAÇÃO (X)	
LIBRAS I	GLC	ALTERAÇÃO: NOME () CH ()	
DEPARTAMENTO/COORDENAÇÃO DE EXECUÇÃO: SENSIBILIZA UFF			
CARGA HORÁRIA TOTAL: 30 Hs	TEÓRICA: 30 Hs	PRÁTICA:	ESTÁGIO:
DISCIPLINA/ATIVIDADE: OBRIGATÓRIA (X)		OPTATIVA ()	AC ()
OBJETIVOS DA DISCIPLINA/ATIVIDADE:			
- Formar docentes críticos em relação ao uso da Língua Brasileira de Sinais.			
- Capacitar-se para o uso da LIBRAS com alunos surdos no cotidiano escolar.			
DESCRIÇÃO DA EMENTA:			
Definição de Libras, cultura surda e comunidade surda; Escuta Brasil; Batismo do sinal pessoal; Expressões faciais afetivas e expressões faciais específicas: interrogativas, exclamativas, negativas e afirmativas; Homonímia e Polissemia; Quantidade, Número cardinal e ordinal; Valores (monetária); Estruturas interrogativas; Uso do espaço e comparação; Classificadores para formas; Classificadores descritivos para objetivos; Localização Espacial e temporal; Advérbio de tempo; Localização espacial e temporal; Famílias.			

BIBLIOGRAFIA:

FELIPE, T. A. Libras em Contexto – Curso Básico. Livro e DVD do estudante. 8ª edição - Rio de Janeiro;

PIMENTA, N. QUADROS, R. M. Curso de Libras, 1. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2006. DVD com contexto complementar ao livro

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a Cultura Surda. Florianópolis: Ed da UFSC, 2008

Dicionário de Libras.

⁴ Disponível em: <<http://feuff.sites.uff.br/coordenacao-de-pedagogia/126-2/>> p. 177.

4- Didática⁵

Estrutura Curricular (EC)

FORMULÁRIO Nº 13 – ESPECIFICAÇÃO DA DISCIPLINA/ATIVIDADE				
CONTEÚDO DE ESTUDOS				
DIDÁTICA				
NOME DA DISCIPLINA/ATIVIDADE	CÓDIGO	CRIAÇÃO ()		
DIDÁTICA	SSE	ALTERAÇÃO: NOME () CH (X)		
DEPARTAMENTO/COORDENAÇÃO DE EXECUÇÃO: SSE				
CARGA HORÁRIA TOTAL:	60 Hs	TEÓRICA:	60 Hs	PRÁTICA:
ESTÁGIO:				
DISCIPLINA/ATIVIDADE: OBRIGATÓRIA (X)		OPTATIVA ()		AC
()				
OBJETIVOS DA DISCIPLINA/ATIVIDADE:				
<p>- Contribuir para a formação de educadores que integrem a consciência política, a dimensão humanística e a fundamentação científica no exercício de uma docência comprometida com um projeto educacional/societário de luta contra a mercantilização do conhecimento/do ensino/do aprendizado.</p> <p>- Relacionar os encaminhamentos formulados historicamente pelos educadores quanto à formação e às práticas profissionais.</p> <p>- Refletir sobre relações entre educação, escola e sociedade em uma perspectiva crítico-dialética;</p> <p>- Problematicar práticas pedagógicas, identificando desafios e perspectivas para o trabalho docente-discente;</p> <p>- Vivenciar e ressignificar, no próprio cotidiano do curso, dificuldades, avanços, contradições e possibilidades na construção de uma didática emancipatória, com ênfase no planejamento participativo, processual e dialógico;</p> <p>- Situar as escolhas curriculares, a elaboração de programas e projetos pedagógicos.</p> <p>- Aprofundar os debates sobre os processos de avaliação, em relação a medidas de controle e regulação.</p> <p>- Fortalecer redes colaborativas de resistência pública à precarização do ensino.</p> <p>- Contextualizar os estudos e discussões na conjuntura, valorizando as contribuições e experiências constitutivas do campo educacional.</p>				
DESCRIÇÃO DA EMENTA:				
<p>Sociedade, educação e trabalho docente. O papel da Didática na formação de educadores-pesquisadores. A didática em espaços educacionais diversos. Escola: prática docente-discente como objeto de problematização, investigação e reinvenção. Tendências político-pedagógicas. Cotidiano didático: processos, contextos, elementos e sujeitos. Currículo: inter-transdisciplinaridade e a construção do conhecimento. Cultura, identidade e saberes docentes.</p>				
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:				
<p>ALARCAO, Isabel. Escola Reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.</p> <p>CANDAU, Vera M. (Org.,) Magistério: construção e cidadania. Petrópolis. Vozes, 1997.</p> <p>FAZENDA, Ivani. Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez, 1991.</p>				

⁵ Disponível em: <<http://feuff.sites.uff.br/coordenacao-de-pedagogia/126-2/>> p. 239.

As disciplinas de estágio supervisionado – Pesquisa e Prática de Ensino I, II, III, e IV - não terão suas ementas aqui apresentadas por apresentarem certa especificidade: cada licenciatura possui professores formados em cada uma de suas áreas (matemática, física, geografia, história, etc.) a frente do curso, portanto suas ementas são variáveis.

De tudo que é possível analisar a partir das ementas e bibliografias dos cursos bases para formação de professores, é notório que existe uma preocupação com uma formação horizontal, pensada na relação professor aluno de forma democrática, articulando teoria e prática para uma educação verdadeiramente transformadora. Tais aspectos são, sem dúvida, eixos de uma formação psicopedagógica. Contudo, preocupações com transtornos, problemas de aprendizagem ou até mesmo deficiências físicas e motoras não aparecem como objetivos de tais cursos (com a exceção óbvia de Libras).

Para se ter acesso a tais, é possível procurar pelas disciplinas chamadas “optativas” que a Faculdade de Educação oferece. Nelas, podem ser encontradas desde “Tópicos Especiais em Psicopedagogia”, “Libras II”, “Educação Inclusiva”, entre outras. A problemática que os próximos capítulos deste trabalho se propõe a apresentar é a de que nem todos os alunos das licenciaturas tem a dimensão da necessidade que a sala de aula apresentará a eles. Se o debate fosse iniciado nas disciplinas obrigatórias talvez teríamos uma preocupação maior na busca por esse debate nas disciplinas optativas.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: CONHECENDO PRISCILLA, ANDRÉ E MARCOS

Apresentar aqui três professores de história que possuem trajetórias que se entrelaçam e se afastam não é tarefa das mais fáceis. Com menos de um ano de idade que os diferencia, frequentaram a mesma faculdade de história entre os anos de 2011 e 2018. Apesar de serem contemporâneos no curso, não ingressaram na mesma turma, e por isso ao longo dos anos cursaram disciplinas com professores diferentes, mas também acabaram por se encontrar em alguns cursos ao longo de suas formações.

Com o diploma nas mãos, seguiram diferentes caminhos. Visando uma formação continuada, passeiam por uma segunda graduação em Pedagogia, pós graduação em Ensino de História e mestrado em História. Já no quesito atuação no mercado de trabalho temos trabalhos voluntários em pré vestibular social, trabalho com monitoria e docência em colégios particulares e matrícula como professor da rede pública.

Aos três foram feitas as mesmas indagações, que enxergo como fios condutores para a compreensão não somente da visão da psicopedagogia por professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, mas também suas dificuldades e inseguranças ao longo da experiência de sala de aula, entendendo através de Jorge Larrosa, como experiência *“aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”* (LARROSA, 2002, p.26).

O primeiro questionamento surge a partir da necessidade de uma formação psicopedagógica em cursos de licenciatura. Tanto André, quanto Marcus e Priscilla afirmam que só perceberam essa necessidade quando suas demandas em sala de aula se fizeram presentes. Ao longo da formação, não foi pensado a necessidade de

uma formação psicopedagógica, talvez por não haver um conhecimento da real importância de tal debate para a sala de aula. Ou até mesmo pelo fato do próprio conceito - psicopedagogia - não ser algo claro para nenhum dos três.

A resposta de Priscilla a este primeiro questionamento, quando ela afirma que:

No meu decorrer de trabalhos como monitora em um colégio particular, enquanto era aluna da graduação, passei por momentos onde vi a necessidade de uma melhor formação na área pedagógica. Por falta de conhecimento durante minha formação, não vi a necessidade de um aprimoramento dentro dessa área.⁶

Em uma leitura simplista poderia parecer até comodismo ou até mesmo ingenuidade, mas essa ingenuidade vira “*curiosidade ingênua*” em uma busca por uma faculdade de pedagogia para aprimorar, como ela mesma diz, sua formação. Essa “*curiosidade ingênua*” vem de Paulo Freire, em sua *Pedagogia da autonomia*, quando ele afirma que:

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo, como a do crítico, é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de filosofia da educação na universidade A ou B. O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE, 2017, p.39 e 40)

Depois, os três foram interrogados sobre o quanto compreendiam acerca do conceito de psicopedagogia e se este lhes havia sido apresentado e de que maneira durante a graduação. André afirma ter ouvido em alguma discussão de aula da graduação, mas sem saber ao certo o que tal ciência delimita. O conceito teria surgido em alguma aula de forma secundária, e que através de colegas e no

⁶ Anexo 1, p.43

ambiente de trabalho tomou um conhecimento mais claro da psicopedagogia. Já Priscilla afirma ter tomado conhecimento somente depois de formada também através de amigos. Marcus traz o conceito de sua época de escola mas nunca teve uma apresentação formal do que é realmente tal ciência. E continua ao afirmar:

Creio que, muitas vezes, delimitamos essa formação para os pedagogos e nos isentamos de ter alguns conhecimentos mínimos e básicos para o fazer-docente, os quais nos auxiliariam muito na nossa atividade docente e no acolhimento dos estudantes com algum transtorno psicológico. Além disso, poderíamos também combater os preconceitos que muitos desses estudantes enfrentam na sua vida escolar, uma vez que muitos profissionais no ambiente escolar (a formação escolar não é feita apenas pela relação professor-aluno, logo precisamos pensar a equipe pedagógica toda envolvida nesse processo) não estão preparados para lidar com eles.⁷

É como se, não só alunos com transtornos psicológicos, mas alunos com qualquer tipo de problema de aprendizagem estivessem limitados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I. Se somente os pedagogos possuem - em teoria - uma formação que minimamente se preocupe com essas demandas, a formação docente está considerando que estes alunos não chegam ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio? Ou que eles tem sem problemas resolvidos até o quinto ano? A formação de professores, e também de todos os profissionais envolvidos no cotidiano escolar precisa ser repensada.

E por mais que os três tenham um desconhecimento exato do que é a ciência em questão, o dia dia de suas salas de aula lhes apresentaram a necessidade de buscar ajuda, estudo, informação, direitos, etc. Quando questionados sobre o impacto que uma formação psicopedagógica poderia ter em sua formação e em sua sala de aula, Marcus vem com um apelo que caminha com a discussão que estamos iniciando:

A formação em licenciatura precisa ser revista, urgentemente. Não apenas porque muitos cursos são pensados de forma fragmentária (matérias específicas e matérias de educação) que não estabelecem diálogos, tampouco propõem espaços para refletir os problemas, desafios e estruturas da educação brasileira, mas também porque

⁷ Anexo 3, P. 51 e 52.

essa organização não é capaz de dimensionar as questões que enfrentamos na educação básica brasileira, como essas tratadas pela psicopedagogia.

É inadmissível que um professor se forme sem ter conhecimento de como, por exemplo, identificar uma dislexia, hiperatividade e déficit de atenção (alguns dos casos que mais encontro em sala de aula). Esses conhecimentos básicos já ajudariam muito na trajetória escolar de inúmeros estudantes que somam várias retenções escolares e problemas disciplinares em seu histórico escolar. Além disso, permitiria estabelecer relações diferenciadas entre professor-aluno, assim como entre a equipe pedagógica e o estudante, pois vale lembrar que a educação não se realiza apenas em sala de aula e todos os profissionais que estão presentes no ambiente escolar estão colaborando para o desenvolvimento escolar daquele estudante.⁸

É de extrema importância a fala de Marcus para repensarmos até mesmo o papel do professor. O ambiente escolar é algo vivo, repleto de saberes em cada um de seus cantos, em cada profissional, em cada relação. O cotidiano escolar é potente e deve ser entendido como tal, para que não somente o professor seja responsável pelas demandas dos alunos em sala de aula, mas sim todo o corpo pedagógico e institucional, trabalhando juntos para o desenvolvimento escolar de cada estudante.

Ainda sobre o impacto que uma formação psicopedagógica teria em sua formação, André nos traz uma reflexão sobre a relação entre teoria e prática:

Imagino que eu seria um profissional mais completo e preparado para enfrentar os desafios que me são impostos pela docência.

Posso citar o exemplo de um aluno do 6º ano do Ensino Fundamental a qual dei aula e que tinha um pequeno grau de autismo já diagnosticado, o que acabou por representar um imenso desafio para o meu dia a dia na sala de aula.

Ao longo do ano letivo eu tive que aprender a como lidar com as necessidades dele ao mesmo tempo que gerenciava as diferentes personalidades e comportamentos dos outros estudantes, como não havia sido preparado anteriormente para isso, o aprendizado veio pela prática e pela conversa tanto com os estudantes quanto com a direção da escola.

Apesar de a experiência ter sido enriquecedora para a minha trajetória docente e não ter ocorrido uma crise de grande porte, tenho total consciência de que aprender só pela prática não é o ideal. Com uma ou mais disciplinas no currículo de licenciatura em História poderia ter entrado em contato mais cedo com estratégias que poderiam

⁸ Anexo 3, p. 52

melhorar as minhas aulas e atender melhor as necessidades dos estudantes.⁹

Não é raro ouvir que dar aula se aprende na prática, que não é através da teoria que se torna professor e sim na prática. Tal fala, coloca o professor recém formado num processo de ensaio e erro. É claro que a sala de aula nos coloca diante de situações diversas ao longo de toda a vida profissional, e para muitas não há como estar preparado. Mas a fala acima nos chama à necessidade de falar sobre a importância da teoria para situações que não são pontuais, e sim, na verdade fazem parte do dia-dia da sala de aula. Como pode um professor se formar sem falar sobre autismo nos dias de hoje? É urgente que, assim como Paulo Freire nos ensina, exista uma reflexão crítica sobre a prática docente.

Priscilla nos traz também um exemplo de sua prática de sala de aula, ainda como monitora em uma escola particular, quando aplicava prova para alunos que tinham necessidade de realizar provas separados das turmas. Quando se viu diante dos alunos, ela percebeu a importância de uma formação que lhe preparasse para auxiliar esses estudantes, uma formação que pudesse sanar suas dúvidas e que lhe auxiliasse no processo de aprendizagem destes estudantes. Pensando a partir desse despreparo, que acaba gerando insegurança, cito Paulo Freire quando ele afirma que:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando coragem. (FREIRE, 2017, p.45).

Portanto, pensando no medo, na insegurança, no próprio processo de ensaio e erro que os professores recém formados percorrem, resolvi perguntar aos três professores se em algum momento em sala de aula eles se sentiram inseguros por não terem formação para lidar com alguma situação. Os três responderam que sim, e nos trouxeram algumas vivências sobre suas primeiras experiências como

⁹ Anexo 2, p. 48

educadores. A partir desses olhares, pensaremos no próximo capítulo sobre a insegurança e o medo que superados viram coragem.

CAPÍTULO III

A INSEGURANÇA QUE VIRA CORAGEM: POR UMA REFORMA NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para pensar na insegurança que vira coragem desses professores recém formados e compreender suas vivências para pensar uma reforma no campo da formação de professores recorri primeiramente na definição do termo professor. Afinal de contas, quem é este que tanto falamos? Foi quando me encontrei com o livro organizado por Javier Naranjo, “Casa das estrelas - o universo pelo olhar das crianças” que traz pequenos verbetes com definições de seus alunos sobre diversas palavras, sensações, ideias, entre outras. Foi nessa obra que me deparei com María José Garcia, de 8 anos e sua definição de professor como “ uma pessoa que não se cansa de copiar.” (NARANJO, 2018, p.111). O professor “copista”, que passa o tempo todo da aula escrevendo no quadro, virado de costas para seus alunos ou até mesmo ditando para que os alunos apenas repitam em seus cadernos o que o mesmo fala está muito mais presente no cotidiano das escolas do que gostaríamos. É difícil encontrar alguém que não se recorde de ter tido um professor assim ao longo da vida escolar.

E se de fato todos nós já conhecemos professores que “não se cansam de copiar” o que interessa no estudo que envolve a formação dos professores não é a repetição de gestos, ou a simples seleção de conteúdos, mas na verdade, como afirma Paulo Freire a compreensão dos sentimentos que superam a insegurança e se tornam coragem. Seguindo a idéia de pensar a definição de professor, fui apresentada a poucos meses ao “Dicionário Paulo Freire”, obra organizada por Danilo R. Streck, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski que reúne 230 temas em formato de verbetes - escritos por diversos autores - relacionados à vida e obra de

Paulo Freire. Para este trabalho procurando pela definição de professor, encontro o verbete escrito por Maria Isabel da Cunha que diz, dentre outras coisas:

PROFESSOR (Ser)

Para Freire a docência se constrói, pois a condição de tornar-se professor se estabelece num processo, não apenas a partir de uma habilitação legal. Envolve a consciência da sua condição em ação. Diz Freire, refletindo sobre sua trajetória, que “ser professor tornou-se uma realidade para mim, depois que comecei a lecionar; tornou-se uma vocação depois que comecei a fazê-lo” (p. 39). Essa posição explicita que o exercício profissional é que constitui o sujeito professor na medida em que essa constituição exige a reciprocidade de seus alunos e do contexto em que atua. Entretanto essa postura não significa a desconsideração da teoria e da reflexão, pois, ao vincular emoção e razão, Freire relata que aprendeu “como ensinar na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito” (1986, p. 38). Diz ele que “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (FREIRE, 1995, p. 28). (...)

Compreender a condição intelectual e política do professor foi traço característico de sua obra, quando destacou estar: [...] convencido de que os educadores libertadores não são missionários, não são técnicos, não são meros professores. Têm de se tornar, cada vez mais, militantes! Devem ser militantes no sentido político dessa palavra. Algo mais que um ativista. Um militante é um ativista crítico. (1986, p. 65). Shor completa essa ideia em diálogo com Freire, dizendo que um ativista crítico é alguém que examina a própria prática, não se aceitando como pronto e acabado, reinventando-se à medida que reinventa a sociedade. Freire admite e reflete sobre os temores dos professores para alterar suas práticas, e reconhece, os dissabores de sua condição profissional. Mas para ele, “quanto mais você reconhece que seu medo é consequência da tentativa de praticar seu sonho, mais você aprende a pôr seu sonho em prática” (1995, p. 71). (CUNHA, 2010, p. 546 e 547).

Portanto, prática e teoria devem andar juntas no processo de constituição desse ser professor. Pensar esses conceitos separados é pensar o professor que não cansa de copiar, no sentido de que a reflexão crítica não ocorre quando temos uma educação bancária, como Paulo Freire nos mostra na *Pedagogia do Oprimido*. Pensando no professor como um ser nunca acabado, como Maria Isabel da Cunha traz Shor para complementar o pensamento freireano, nos voltemos para as experiências narradas por Priscilla, Marcus e André acerca de suas primeiras experiências docentes.

Ao longo dos anos em que foi monitora em um colégio particular, Priscilla percebeu como sua formação em licenciatura negligenciava o debate na área da educação especial ou nos transtornos de aprendizagem - que ela acredita serem as maiores demandas dentro da sala de aula do ensino médio das escolas particulares. Contudo, o caso que Priscilla nos traz não perpassa nenhum transtorno ou deficiência, mas na verdade traz uma lição de empatia e de horizontalidade na relação professor aluno.

Durante a monitoria, duas alunas estrangeiras de 15 e 19 anos (chinesas que acabaram de chegar ao Brasil) chegaram a mim para “entender a história”, no caso, entender como se aprende história em terras brasileiras. Me senti extremamente desafiada a pensar uma forma de ensinar história para duas alunas que não sabiam falar português direito - então não conheciam as palavras e conceitos - e que não compreendiam o por quê de os brasileiros estudarem tanto as histórias de países europeus. Pois durante suas formações escolares na China, elas aprenderam muito da história de seus antepassados e do país. Depois de perceber que minhas aulas não estavam dando certo, pois suas provas não representavam o que elas aprenderam e sem nenhum apoio da coordenação pedagógica, senti que eu precisava elaborar uma diferente forma de aprendizagem com uma didática diferente.¹⁰

O primeiro movimento que podemos observar tomado por Priscilla foi, mesmo com o estranhamento da língua e dos costumes realizar o que ela sempre esteve acostumada a fazer, passar o conteúdo para que as duas irmãs fizessem suas provas e ponto. Com a chegada das notas, ao invés de se colocar numa posição confortável - afinal de contas ela tinha explicado o conteúdo para as duas - a professora faz a reflexão: é preciso pensar uma forma de aprendizagem diferente, uma outra didática, pois eu não estou sendo entendida:

Comecei a pensar sobre o quê realmente era ensinar história, qual era sua importância e o quê seria importante elas aprenderem pra mim, sem focar no currículo escolar. Pensei em como os métodos de aprendizagem para alunos que não seguem um padrão esperado de “normalidade” de aluno ideal, é falho. Então, a partir da minha concepção de história e compreendendo que todos somos sujeitos históricos, tive a ideia de aproximá-las da história, as colocando como personagens. Conversamos e eu expliquei que iria começar tudo de

¹⁰ Anexo 1, p. 44 e 45

novo, que íamos juntas compreender o quê nos aproximava e o quê nos afastava no processo de conhecimento da nossa identidade nacional. Pedi para elas prepararem uma aula sobre a história do China, da forma que elas queriam que eu aprendesse, pois expliquei que elas seriam as minhas professoras sobre história da China - que eu não sabia nada, pois não me era ofertada na faculdade aulas sobre - o que as animou.

Na monitoria posterior, elas muito animadas pela primeira vez chegaram antes de mim, com uma folha toda escrita, em português e também mandarim, sobre o que queriam me ensinar. Me explicaram o por quê no nome do país ser China, como a caligrafia se desenvolveu, como eram as moradias primitivas, o quê era “religião” para eles e muito mais. Fiquei encantada e satisfeita com o resultado, a partir dessa aulas que elas me deram, comecei a introduzir a matéria de história antiga novamente com a aula delas como apoio, para mostrar a comparação. Então por exemplo, quando tratava de economia, apontava na folha feita por elas o que era equivalente. Algo que trouxe tanto resultado, que elas não precisaram mais das minhas monitorias com tanta frequência.¹¹

A empatia que falei acima pode ser vista também como autoestima. A professora deu às alunas escuta, poder de fala ao mostrar que não sabia algo que elas sabiam e assim valorizando seus saberes. Cada um de nossos alunos, brasileiros ou estrangeiros, com transtornos de aprendizagem ou não, são sujeitos históricos que trazem consigo saberes únicos, que só eles podem contar e que nós professores poucas vezes nos colocamos na posição de escuta para aprender com eles. Priscilla transformou a insegurança que ela tinha com a história da China, com o mandarim e até com sua zona de conforto de ensinar o conteúdo como estava acostumada a fazer em coragem que atingiu as irmãs. E ainda, não de forma que as duas dependessem sempre de suas aulas para entender o conteúdo, mas sim ensinando-as como sujeitos críticos e independentes que com o tempo foram precisando menos das monitorias de história.

As inseguranças do professor recém formado para André apresentam, para além de aspectos como os transtornos de aprendizagem ou dificuldades em sala de aula, uma questão social muito forte: “*já tive que lidar com alunos com severos problemas domésticos e de saúde ou que não podiam ir a aula pois moravam em locais de difícil locomoção ou que estavam em risco por operações policiais*”¹². E os

¹¹ Anexo 1, p. 45

¹² Anexo 2, p. 49

questionamentos diante das situações pareciam tornar os problemas ainda maiores e mais difíceis.

(...) não foram poucas as vezes que a insegurança e a incerteza tomaram conta de mim. Elas podem se manifestar de várias formas, por exemplo: como uma pergunta na consciência - será eu consigo ajudar nesse caso? De que maneira eu posso resolver essa questão?; como uma situação completamente inesperada - uma crise repentina de algum estudante em meio à aula.

Um caso em especial vem a minha mente quando penso nesse tipo de situação. Em uma das primeiras semanas dando aula para um aluno com necessidades especiais o mesmo teve uma crise em que não parava de se culpar por ter errado um dos questionamentos que fiz em sala, a ponto de começar a chorar copiosamente e se bater com as mãos e pés. Nessa situação, eu - um professor recém formado com a sua segunda turma de 6º ano em toda a sua trajetória - fiquei completamente perdido, ao mesmo tempo que tentava acalmá-lo outros alunos também demandavam a minha atenção, alguns riam, outros se frustravam, enfim, um caos em uma turma de 30 alunos com média de 11 anos. Tive a sorte de contar com a ajuda da coordenação e da pedagoga do colégio que conseguiu acalmar os ânimos e contornar a situação. A partir disso, as outras semanas recheavam a minha cabeça de insegurança - e se isso acontecer de novo? - a partir daí que comecei a pesquisar e entender o que eu poderia fazer em momentos como esse.¹³

É possível perceber como a busca pelo conhecimento e pelo melhor preparo acaba muitas vezes sendo solitária. O medo de não acontecer de que a situação não se repita faz a pesquisa acontecer. Mas o certo não seria que esse debate estivesse articulado com a formação desses profissionais? Marcus, já começa sua resposta com uma perspectiva mais direta e realista do professor recém formado.

A insegurança sempre acompanha um professor recém-formado, principalmente quando ele começa atuar em escolas que não possuem infraestrutura mínima para auxiliá-lo em casos de transtornos mentais que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, não fui diferente e, hoje em dia, com quase quatro anos atuando em sala e encontrando os mais diversos casos ainda tenho bastante insegurança.¹⁴

Contudo, assim como André, Marcus usou o medo e a insegurança para

¹³ Anexo 2, p.49

¹⁴ Anexo 3, p.53

um movimento solitário de estudo sobre os transtornos *“que fui encontrando em sala de aula”*. A situação na prática o levava a procurar pela teoria. E assim narra alguns casos que enfrentou no seu primeiro ano de trabalho *“ e foram os mais difíceis de lidar, mas também foram aqueles que me permitiram atentar para essas questões que impactam no ensino- aprendizagem.”*. Marcus iniciou sua vida no magistério na rede pública do estado do Rio de Janeiro, logo após o término da faculdade. Com seis turmas que variavam entre o sexto e o oitavo ano do ensino fundamental,

(...)em cada turma eu tinha alguma deficiência e/ou transtorno diferente que não tinha a mínima noção de como agir, principalmente porque alguns eu fui conhecendo com o avançar do ano, já que eram muitos em sala de aula e em nenhum momento fui apresentado às questões psicológicas que esses estudantes possuíam (mesmo alguns tendo laudo médico e a escola sabendo).¹⁵

Fica ainda mais solitário e difícil quando o professor, ainda mais um recém formado, não tem nem o apoio da equipe pedagógica de sua instituição no sentido de ter clara qual a situação de cada um de seus alunos. Marcus relata ainda que a dislexia era o caso mais frequente em suas turmas, juntamente com os problemas de alfabetização que impactavam diretamente o entendimento de leitura e escrita nas aulas de história. Depois de um primeiro momento sem saber literalmente o que fazer, o tempo e as trocas com os educandos foram permitindo que Marcus encontrasse maneiras de intervir em suas dificuldades mais pontuais ao longo de suas aulas. Assim ele passou a sinalizar erros de ortografia, conversar com familiares, encaminhar para orientação educacional e solicitar atendimento psicológico para realmente criar uma rede de apoio que lhe ajudasse com tantas questões no seu cotidiano escolar.

No entanto, esses casos não se comparavam a dois muito emblemáticos para mim: eu tinha três crianças com deficiência intelectual e uma com esquizofrenia, as quais não possuíam nenhum mediador disponível e algumas nem os laudos psicológicos possuíam. As deficiências intelectuais eram distintas e impactavam diferentemente no processo de desenvolvimento das crianças, principalmente uma que era extremamente agitada em sala de aula e precisava ter atividades que pudesse extravasar sua energia. A outra tinha surtos em sala de aula e era extremamente agressiva com os colegas de sala, chegando inclusive a querer jogar uma cadeira em uma

¹⁵ Anexo 3, p.53

colega de turma, pois a mesma estava falando algo dela. Esses casos me deixavam extremamente inseguro e inquieto nas elaborações das estratégias para poder estabelecer alguma aproximação com esses estudantes, principalmente, porque nunca tinha lidado com essas questões na minha vida, tampouco fui apresentado em minha formação.

Creio que nesse primeiro ano, eles me ensinaram muito mais a mim que o contrário. Com eles, eu aprendia a necessidade de estabelecer competências e habilidades presentes neles que eu poderia ajudar a desenvolver, assim como definir outros pontos que a disciplina poderia ajudá-los em suas vidas práticas. Compreendi a necessidade de ter uma boa equipe pedagógica junto contigo para enfrentar essas questões e solicitar auxílio para os profissionais capacitados. Além disso, compreendi como era fundamental ter um diálogo com psicólogos especializados na área para poder me ajudar a pensar essas atividades (os quais não estavam disponíveis na unidade que trabalhava, mas em minha rede de amigos consegui conhecer).¹⁶

Mais uma vez Marcus nos faz menção da importância de uma rede de apoio escolar, com uma equipe pedagógica multidisciplinar articulada, disponível ao alunos e também aos professores. Infelizmente as políticas públicas e os desmontes de investimento que a educação pública vem sofrendo a cada ano em nosso país geram situações como as que Marcus nos narrou: crianças sem mediação, escolas sem profissionais adequados, falta de salas de recurso, materiais adaptados, enfim, a luta por uma escola pública de qualidade é urgente, e é de todos, não somente daqueles que estão diretamente vivenciando a escola mas de toda a sociedade.

Encerrando o ciclo de perguntas e me voltando mais especialmente para a formação de professores, perguntei aos três se há espaço nos cursos de licenciatura, no caso aqui na licenciatura em história, para uma formação psicopedagógica e como isso poderia ser realizado. Os três foram concordaram que é preciso abrir esse tipo de debate no curso e de forma urgente. Priscilla pensa em uma disciplina de psicopedagogia com aulas que proponham estudos de caso, que poderiam ter seu início após o início dos estágios. André enxerga a falta de abordagem acerca dos debates trazidos pela psicopedagogia como uma lacuna dentro do currículo da graduação. E assim como Priscilla, vê com grande importância a relação desse debate com as disciplinas de estágio (conhecidas como Pesquisa e Prática de Ensino). E Marcus faz uma apelo:

(...) há uma necessidade de repensar a formação da licenciatura no geral para poder incorporar determinadas discussões que hoje estão em segundo plano, ou mesmo são ignoradas em nossa

¹⁶ Anexo 3, p.53 e 54

formação básica. Nesse atual modelo, as matérias poderiam sim abrir espaços para discutir algumas dessas questões realizando o diálogo com outros campos de estudos, ou mesmo ofertar disciplinas específicas para essas discussões que poderiam ser incorporadas na carga horária de licenciatura. Enfim, há espaços, mas há pouco interesse em pensar a formação integral do professor da educação básica, principalmente aproximando para as questões, desafios, demandas e estruturas da educação pública brasileira, a qual deveria ser o espaço privilegiado para nossas análises, pois são nelas que a maior parte da população é formada.

17

Infelizmente, em tempos de desvalorização da coisa pública, a educação pública tem sido negligenciada pelas políticas públicas. Contudo, qualquer curso que tenha como função final formar professores deve ter o compromisso ético de lutar para que essa formação seja democrática e inclusiva. Incorporar discussões acerca de problemas de aprendizagem, transtornos ou qualquer tipo de deficiência aos cursos de licenciatura é antes de mais nada compreender que estes alunos podem e estão chegando ao segundo segmento do ensino fundamental e ao ensino médio. Esse debate não pode ser limitado aos cursos de pedagogia.

Pensar uma reforma no campo de formação de professores não é assunto novo. Nos últimos anos muito tem se pensado e articulado sobre o tema. Nos últimos anos a Universidade Estadual Paulista (UNESP) vem realizando um Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores e que acabou se tornando anos depois o Congresso Nacional de Formação de Professores. Em sua primeira edição como nacional, António Nóvoa encerrou o evento afirmando que reformas e discursos já tiveram sua vez. Agora apenas uma autêntica revolução poderia em um futuro breve produzir uma transformação radical na educação brasileira. Reformas trazem mudanças mas mantém a ordem do sistema imposto, assim para Nóvoa somente a substituição do sistema existente poderia ser a solução.

Nóvoa entende que quatro caminhos terão que ser percorridos - cada um deles referente a um aspecto de sua proposta - para que a revolução pretendida venha a ocorrer. São eles: a) "Por uma formação de professores a partir de dentro"; b) "Pela valorização do conhecimento docente"; c) "Pela criação de uma nova realidade organizacional"; d) "Pelo reforço do espaço público de educação". (GATTI et. al., 2015, p.14)

A partir disso o segundo ano do congresso nacional se propôs a pensar

¹⁷ Anexo 3, p. 55

essa revolução proposta por Nóvoa. As falas apresentadas deram origem ao livro *“Por uma revolução no campo da formação de professores”* organizado por Celestino Alves da Silva Junior, Bernardete Angelina Gatti, Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Maria Dalva Silva Pagotto e Maria de Lourdes Spazziani. O livro traz o texto *“Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente”* do pesquisador Francisco Imbernón da Universidade de Barcelona que muito complementa o debate que estamos caminhando nestas páginas. Imbernón começa ressaltando a difícil tarefa que envolve a profissão do educador. Seja ele da Educação Infantil, do Ensino Fundamental ou Médio, ser um bom professor não é simples.

A profissão de docente conduz a uma cotidianidade invisível, uma vez que deve: estabelecer uma difícil convivência entre viver a realidade que nos rodeia para introduzi-la nas lições e na vida das aulas de cada dia; recordar o passado para que as crianças e os adolescentes reconstruam e eduquem sua própria inteligência a partir do que foi criado; projetar-se ao futuro com a intencionalidade de que as novas gerações possam criar um mundo melhor para eles e para todos. (IMBERNÓN, 2015, p.76)

Por isso que, para estabelecer essa difícil relação entre presente, passado e futuro é preciso existir uma formação que, segundo Imbernón, deve levar o educando a criar condições de aprender, não só de ensinar ou atualizar, e ainda:

Nesta época em que devemos repensar a formação permanente, ainda temos que alcançar mais a voz para afirmar sua importância e animar o aparecimento de alternativas e propostas novas, que possam provocar um novo pensamento formativo, uma nova maneira de formar e de se formar. Sem formação docente não há futuro, há rotina, chateação e má qualidade de ensino. (IMBERNÓN, 2015, p.80)

Falamos tanto de coragem apresentada por Paulo Freire, ao longo deste capítulo, da insegurança que se torna coragem na prática docente, mas Imbernón nos traz o “animar”. O verbo - animar - que em uma rápida busca no site google por seu significado aparece como verbo transitivo direto definido por “dar alma ou vida” e “dar ou imprimir ação, movimento ou aceleração”. Precisamos pensar em como animar a formação de professores. É preciso olhar essa formação e pensar reformas e mudanças que deem um olhar atento, mas com vida, com alma para esses professores. Um olhar animado para o movimento de pensar ações, reformas e revoluções para o campo de formação de professores, para que essas reformas possibilitem um novo professor dentro de sala de aula, com um olhar

sensível e uma escuta atenta, pensando as necessidades e potencialidades de cada aluno.

CONCLUSÃO

Pensar formação de professores é pensar que tipo de educação se deseja, seja para uma país, uma cidade ou mesmo uma escola. O debate é extenso e urgente. Dentre os principais desafios, pensar de maneira macro, a nível de reforma nacional tem se mostrado difícil mas nunca paralisante.

Professores seguem firmes na luta por tempo para formação continuada e mesmo que esse tempo não seja conquistado, criam e recriam táticas e estratégias para se manterem em atualizados, estudando, ampliando seus conhecimentos. Fazem do tempo possível espaço de formação, emendam trabalho e cursos noturnos, realizaram formações nos finais de semana, cursos online, trocam textos com colegas de trabalho e mais uma infinidade de caminhos para se manter como um professor melhor.

Além da formação continuada, os espaços de formação inicial de professores também têm buscado melhorar, atualizar, se reinventar. O perfil dos estudantes vem mudando nas últimas décadas. Afinal de contas, se o cenário político, econômico e social do país não é o mesmo, como poderiam os cursos que formam seus jovens para o mercado de trabalho ser? E mais, se o público que ingressa nas universidades é outro, a escola também é outra. Não somente pelas mudanças naturais que vem ultrapassando os muros da escola como a tecnologia, o novo perfil de alunos que estudam nessas escolas, mas também o próprio professor recém formado que chega em sala de aula é outro.

Chegamos portanto ao sujeito de análise deste trabalho. O que fizemos ao longo dessas páginas foi pensar a importância de uma formação psicopedagógica dentro dos cursos de licenciatura, delimitando a análise ao curso de Licenciatura em História de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Para isso, através do currículo do curso e de experiências de professores recém formados por este currículo, percorremos os caminhos que uma formação psicopedagógica poderia percorrer na cotidiano de sala de aula de três professores.

Portanto, a falta que tem feito uma formação psicopedagógica na relação professor aluno em sala de aula se mostrou como fio condutor desta monografia.

Seguindo esse caminho, o que interessa aqui é pensar a falta que uma formação psicopedagógica faz no cotidiano desses professores de história quando estes chegam na sala de aula, imersos em inseguranças, planejamentos difíceis de serem aplicados, metodologias que nem sempre se mostram aplicáveis e um universo de dificuldades e transtornos de aprendizagem desconhecidos.

O que este trabalho procurou apresentar através das narrativas sobre as vivências foi que, uma formação psicopedagógica institucional possibilitaria aos futuros professores um olhar mais sensível e atento à questões que envolvam transtornos ou dificuldades de aprendizagem de alunos na sala de aula, uma vez que os problemas apareceram em suas salas de aula e eles se viram sem formação adequada para tais situações.

Ao se deparar com situações como dislexia, surtos de esquizofrenia, autismo, TDAH, nossos interlocutores foram em uma busca solitária de uma bibliografia que os auxiliasse na prática de sala de aula. Portanto, o negligenciamento do debate psicopedagógico acabou por interferir não somente na formação desses professores mas prática educacional dos educandos, que não possuíam professores com uma formação ampliada que atendesse suas demandas. Com o tempo, apoio da equipe pedagógica em alguns casos e pesquisas sobre as situações que vivenciavam a insegurança foi se tornando coragem.

Assim, depois de no primeiro capítulo (*Que currículo é esse?*) apresentar o currículo da graduação em história; no segundo capítulo, (*Formação e prática docente: conhecendo Priscilla, André e Marcos*) trazer, através de perguntas feitas aos três professores questionamentos acerca do que eles entendiam sobre o conceito psicopedagogia, se haviam entrado em contato com tal ciência ao longo de sua formação, se viam espaço para tal ao longo do curso; por fim o último capítulo (*A insegurança que vira coragem: por uma reforma no campo da formação de professores*) buscou, a partir de experiências trazidas pelos professores em suas primeiras experiências docentes, mostrar a necessidade que se tem de uma mudança na formação de professores. Não somente professores de história, mas de todos, não limitando o debate psicopedagógico ao campo da pedagogia, afinal, foi possível perceber que é de extrema importância que os professores de ensino

fundamental 2 e ensino médio estejam verdadeiramente capacitados para as demandas de seus alunos.

Por tudo que aqui foi dito, pela narrativa potente e honesta desses três professores, a defesa urgente de uma reforma - ou mesmo revolução como defendeu António Nóvoa - é necessária e urgente. Pensar o papel do professor para se relacionar verdadeiramente com o novo aluno precisa ser prioridade no campo da formação de professores.

BIBLIOGRAFIA

CARVALHO, José Luan. A atuação do professor-psicopedagogo em diagnóstico e intervenção de problemas de aprendizagem. V CONEDU, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA17_ID250_09092018171401.pdf>

FREIRE, P.. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Ed. 55ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina et al. Por uma revolução no campo da formação de professores. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. Por uma revolução no campo da formação de professores. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

KIGUEL, Sonia Moojen. Reabilitação em Neurologia e Psiquiatria Infantil – Aspectos Psicopedagógicos. Congresso Brasileiro de Neurologia e Psiquiatria Infantil – A Criança e o Adolescente da Década de 80. Porto Alegre, Abenepe, vol. 2, 1983.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28.

CUNHA, Maria Isabel. Professor. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2010, p. 546 a 548.

NARANJO, Javier. Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2^a ed., 2010.

SITES CONSULTADOS

1-http://graduacaohistoria.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/131/2017/02/ppp_historia_uff.pdf

2-http://graduacaohistoria.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/131/2018/07/PPP_Licenciatura_completo.pdf

3-<http://feuff.sites.uff.br/coordenacao-de-pedagogia/126-2/>

ANEXOS

Índice de anexos

Anexo 1 - Entrevista com Priscilla	43
Anexo 2 - Entrevista com André	47
Anexo 3 - Entrevista com Marcus	51

ANEXO 1

ENTREVISTA COM PRISCILLA

Nome completo: Priscilla Amaral Lanzillotti Barreto

Data de nascimento: 15/08/1992

Ano que ingressou no curso de história: 2012

Ano que terminou o curso de história: 2018

Locais em que atua como professor: Pré vestibular social Reação; Colégio e curso M3

1)Esse trabalho se propõe a pensar a importância de uma formação psicopedagógica dentro dos cursos de licenciatura. Por isso começo perguntando se em algum momento, durante ou depois da graduação, você já pensou sobre isso?

No meu decorrer de trabalhos como monitora em um colégio particular, enquanto era aluna da graduação, passei por momentos onde vi a necessidade de uma melhor formação na área pedagógica. Por falta de conhecimento durante minha formação, não vi a necessidade de um aprimoramento dentro dessa área.

2) O conceito de psicopedagogia é algo claro na sua mente ou foi exposto em algum momento durante sua formação acadêmica? De que forma ele se apresentou?

Não foi, desconhecia essa área, durante minha graduação não me foi nem apresentada. Atualmente, após concluir minha formação, através de amigos, tomei conhecimento dessa área e de suas possibilidades.

3) Você acredita que, se fossem ofertadas disciplinas que discutissem questões levantadas pela psicopedagogia - como dificuldades de aprendizagem, transtornos mentais ou de comportamento - quais impactos

teriam na sua formação ou até na sua sala de aula? Será que haveria uma relação professor aluno diferenciada?

Sim, acredito que faria toda a diferença. Pois durante meus estágios como monitora, bolsista do PIBID, e professora de pré-vestibular social, encontrei muitos alunos que demandavam um olhar mais aprofundado sobre suas formas de aprendizagem.

Por exemplo, quando eu era colocada para fiscalizar prova de alunos que faziam as avaliações separados (alunos que tinham atestado de psicopedagogas ou psicólogas que declaravam suas necessidades de fazer provas em sala mais vazia ou em sala mais vazia com consulta), via a importância de uma maior especialização da minha parte, para auxiliar melhor esses alunos.

4) Alguma vez em sala de aula alguma situação já te fez se sentir inseguro por não ter formação para lidar com o que estava acontecendo? Como isso aconteceu?

Então, ocorreram inúmeras situações no decorrer da minha formação. Principalmente quando fui monitora de um colégio particular, onde senti com mais força a importância de uma melhor formação nas licenciaturas, que não abrangem nenhuma área da educação especial. E nem de nenhum tipo de transtorno de aprendizagem, que é a maior demanda dentro da sala de aula do ensino médio particular.

Durante a monitoria, duas alunas estrangeiras de 15 e 19 anos (chinesas que acabaram de chegar ao Brasil) chegaram a mim para “entender a história”, no caso, entender como se aprende história em terras brasileiras. Me senti extremamente desafiada a pensar uma forma de ensinar história para duas alunas que não sabiam falar português direito - então não conheciam as palavras e conceitos - e que não compreendiam o porquê de os brasileiros estudarem tanto as histórias de países europeus. Pois durante suas formações escolares na China, elas aprenderam muito da história de seus antepassados e do país. Depois de perceber que minhas aulas não estavam dando certo, pois suas provas não representavam o que elas

aprenderam e sem nenhum apoio da coordenação pedagógica, senti que eu precisava elaborar uma diferente forma de aprendizagem com uma didática diferente.

Comecei a pensar sobre o quê realmente era ensinar história, qual era sua importância e o quê seria importante elas aprenderem pra mim, sem focar no currículo escolar. Pensei em como os métodos de aprendizagem para alunos que não seguem um padrão esperado de “normalidade” de aluno ideal, é falho. Então, a partir da minha concepção de história e compreendendo que todos somos sujeitos históricos, tive a ideia de aproximá-las da história, as colocando como personagens. Conversamos e eu expliquei que iria começar tudo de novo, que íamos juntas compreender o quê nos aproximava e o quê nos afastava no processo de conhecimento da nossa identidade nacional. Pedi para elas prepararem uma aula sobre a história do China, da forma que elas queriam que eu aprendesse, pois expliquei que elas seriam as minhas professoras sobre história da China - que eu não sabia nada, pois não me era ofertada na faculdade aulas sobre - o que as animou.

Na monitoria posterior, elas muito animadas pela primeira vez chegaram antes de mim, com uma folha toda escrita, em português e também mandarim, sobre o que queriam me ensinar. Me explicaram o por quê no nome do país ser China, como a caligrafia se desenvolveu, como eram as moradias primitivas, o quê era “religião” para eles e muito mais. Fiquei encantada e satisfeita com o resultado, a partir dessa aulas que elas me deram, comecei a introduzir a matéria de história antiga novamente com a aula delas como apoio, para mostrar a comparação. Então por exemplo, quando tratava de economia, apontava na folha feita por elas o que era equivalente. Algo que trouxe tanto resultado, que elas não precisaram mais das minhas monitorias com tanta frequência.

5) Você enxerga espaço dentro do curso de licenciatura, no caso em história, para uma formação psicopedagógica? Em quais circunstâncias?

Sim, claro. Acredito que dentro do currículo deveria entrar pelo menos uma disciplina de psicopedagogia, com aulas sobre estudo de casos, algo que poderia ser ofertado após sermos iniciados nos estágios.

ANEXO 2

ENTREVISTA COM ANDRÉ

Nome completo: André Luiz Ranucci Freitas

Data de nascimento: 13/05/1993

Ano que ingressou no curso de história: 2011

Ano que terminou o curso de história: 2017

Locais em que atua como professor: Curso Pré-vestibular social Reação (UFF);

Colégio e Curso Intellectus (Unidades Botafogo e Tijuca - RJ)

1) Esse trabalho se propõe a pensar a importância de uma formação psicopedagógica dentro dos cursos de licenciatura. Por isso começo perguntando se em algum momento, durante ou depois da graduação, você já pensou sobre isso?

Para mim, graduação (licenciatura) em História na UFF tem uma escassez de disciplinas e reflexões nesse campo, as áreas de maior concentração são em disciplinas que focam nas discussões sobre o ensino de História nas escolas, seja a partir de textos selecionados e debatidos nos cursos de Pesquisa e Prática de Ensino, seja no cotidiano dos estágios e programas de iniciação a docência (PIBID).

Isso não quer dizer que não houve uma introdução ao campo, entrei em contato com as relações entre psicologia e pedagogia em uma disciplina obrigatória do currículo (Psicologia da Educação), contudo - na minha opinião - as reflexões e exposições eram escassas, ao ponto de até hoje eu não ter um entendimento sólido sobre o campo da psicopedagogia.

O ano de 2019 foi quando, na prática, mais me senti desafiado a repensar esse desconhecimento, já que tive alunos com necessidades especiais em diferentes segmentos do ensino básico e também em uma turma de pré-vestibular. A partir daí comecei a pesquisar e entender melhor como poderia moldar as minhas aulas para melhor atender e envolver esses estudantes. Basicamente, o que quero

dizer é que passei a pensar sobre essa temática - mesmo que minimamente - por necessidade, já que a prática docente me obrigou a me aprimorar.

2) O conceito de psicopedagogia é algo claro na sua mente ou foi exposto em algum momento durante sua formação acadêmica? De que forma ele se apresentou?

Não, como afirmei anteriormente, não tenho total desconhecimento sobre o conceito, porém não o compreendo de forma clara.

Na universidade houveram momentos em que o conceito foi abordado secundariamente, às vezes por uma questão trazida por um colega de classe, ou mesmo por uma iniciativa de alguns professores, contudo, não me recordo de uma discussão substancial e profunda sobre a psicopedagogia.

Por meio de colegas de universidade e de trabalho passei a tomar conhecimento - mesmo que de forma introdutória - do conceito.

3) Você acredita que, se fossem ofertadas disciplinas que discutissem questões levantadas pela psicopedagogia - como dificuldades de aprendizagem, transtornos mentais ou de comportamento - quais impactos teriam na sua formação ou até na sua sala de aula? Será que haveria uma relação professor aluno diferenciada?

Imagino que eu seria um profissional mais completo e preparado para enfrentar os desafios que me são impostos pela docência.

Posso citar o exemplo de um aluno do 6º ano do Ensino Fundamental a qual dei aula e que tinha um pequeno grau de autismo já diagnosticado, o que acabou por representar um imenso desafio para o meu dia a dia na sala de aula.

Ao longo do ano letivo eu tive que aprender a como lidar com as necessidades dele ao mesmo tempo que gerenciava as diferentes personalidades e comportamentos dos outros estudantes, como não havia sido preparado anteriormente para isso, o aprendizado veio pela prática e pela conversa tanto com os estudantes quanto com a direção da escola.

Apesar de a experiência ter sido enriquecedora para a minha trajetória docente e não ter ocorrido uma crise de grande porte, tenho total consciência de que aprender só pela prática não é o ideal. Com uma ou mais disciplinas no currículo de licenciatura em História poderia ter entrado em contato mais cedo com estratégias que poderiam melhorar as minhas aulas e atender melhor as necessidades dos estudantes.

4) Alguma vez em sala de aula alguma situação já te fez se sentir inseguro por não ter formação para lidar com o que estava acontecendo? Como isso aconteceu?

Mais de uma vez. Já tive que lidar com alunos com crise de ansiedade em momentos de prova ou em véspera de vestibular; já tive que lidar com alunos com severos problemas domésticos e de saúde ou que não podiam ir a aula pois moravam em locais de difícil locomoção ou que estavam em risco por operações policiais, enfim, não foram poucas as vezes que a insegurança e a incerteza tomaram conta de mim. Elas podem se manifestar de várias formas, por exemplo: como uma pergunta na consciência - será eu consigo ajudar nesse caso? De que maneira eu posso resolver essa questão?; como uma situação completamente inesperada - uma crise repentina de algum estudante em meio à aula.

Um caso em especial vem a minha mente quando penso nesse tipo de situação. Em uma das primeiras semanas dando aula para um aluno com necessidades especiais o mesmo teve uma crise em que não parava de se culpar por ter errado um dos questionamentos que fiz em sala, a ponto de começar a chorar copiosamente e se bater com as mãos e pés.

Nessa situação, eu - um professor recém formado com a sua segunda turma de 6º ano em toda a sua trajetória - fiquei completamente perdido, ao mesmo tempo que tentava acalmá-lo outros alunos também demandavam a minha atenção, alguns riam, outros se frustravam, enfim, um caos em uma turma de 30 alunos com média de 11 anos. Tive a sorte de contar com a ajuda da coordenação e da pedagoga do colégio que conseguiu acalmar os ânimos e contornar a situação. A partir disso, as outras semanas recheavam a minha cabeça de insegurança - e se isso acontecer de

novo? - a partir daí que comecei a pesquisar e entender o que eu poderia fazer em momentos como esse.

5) Você enxerga espaço dentro do curso de licenciatura, no caso em história, para uma formação psicopedagógica? Em quais circunstâncias?

Com certeza. A falta de abordagens nesta área me parece uma lacuna dentro do currículo. A meu ver, deveria ser incluída pelo menos uma disciplina obrigatória que desse ênfase especificamente aos debates trazidos pela psicopedagogia. Ao mesmo tempo, penso que seria extremamente proveitoso incluir esse debate no ciclo de estágios das disciplinas de Pesquisa e Prática de Ensino. Contudo, não tenho acúmulo para poder opinar que discussões seriam selecionadas ou de que forma os diferentes temas seriam abordados.

ANEXO 3

ENTREVISTA COM MARCUS

Nome completo: Marcus Vinicius de Oliveira da Silva

data de nascimento: 12/06/1993

Ano que ingressou no curso de história: 2012

Ano que terminou o curso de história: 2016

Locais em que atua como professor: Prefeitura Municipal de Mangaratiba (Costa Verde/RJ)

1) Esse trabalho se propõe a pensar a importância de uma formação psicopedagógica dentro dos cursos de licenciatura. Por isso começo perguntando se em algum momento, durante ou depois da graduação, você já pensou sobre isso?

Sim. Depois de formado, quando comecei a atuar na área e encontrei uma série de transtornos psicológicos que impactam no processo de ensino-aprendizagem, assim como requerem uma ação mais individualizada e eu não possuía o mínimo de conhecimentos para agir ou mesmo quais profissionais poderia acionar para me ajudar.

2) O conceito de psicopedagogia é algo claro na sua mente ou foi exposto em algum momento durante sua formação acadêmica? De que forma ele se apresentou?

A Psicopedagogia era algo que ouvia falar ao longo da minha presença na escola, enquanto estudante. No entanto, nunca tive uma apresentação formal sobre sua atuação, formação e principais linhas teóricas, mesmo tendo feito um curso de licenciatura. Creio que, muitas vezes, delimitamos essa formação para os pedagogos e nos isentamos de ter alguns conhecimentos mínimos e básicos para o fazer-docente, os quais nos auxiliariam muito na nossa atividade docente e no

acolhimento dos estudantes com algum transtorno psicológico. Além disso, poderíamos também combater os preconceitos que muitos desses estudantes enfrentam na sua vida escolar, uma vez que muitos profissionais no ambiente escolar (a formação escolar não é feita apenas pela relação professor-aluno, logo precisamos pensar a equipe pedagógica toda envolvida nesse processo) não estão preparados para lidar com eles.

3) Você acredita que, se fossem ofertadas disciplinas que discutissem questões levantadas pela psicopedagogia - como dificuldades de aprendizagem, transtornos mentais ou de comportamento - quais impactos teriam na sua formação ou até na sua sala de aula? Será que haveria uma relação professor aluno diferenciada?

A formação em licenciatura precisa ser revista, urgentemente. Não apenas porque muitos cursos são pensados de forma fragmentária (matérias específicas e matérias de educação) que não estabelecem diálogos, tampouco propõem espaços para refletir os problemas, desafios e estruturas da educação brasileira, mas também porque essa organização não é capaz de dimensionar as questões que enfrentamos na educação básica brasileira, como essas tratadas pela psicopedagogia.

É inadmissível que um professor se forme sem ter conhecimento de como, por exemplo, identificar uma dislexia, hiperatividade e déficit de atenção (alguns dos casos que mais encontro em sala de aula). Esses conhecimentos básicos já ajudariam muito na trajetória escolar de inúmeros estudantes que somam várias retenções escolares e problemas disciplinares em seu histórico escolar. Além disso, permitiria estabelecer relações diferenciadas entre professor-aluno, assim como entre a equipe pedagógica e o estudante, pois vale lembrar que a educação não se realiza apenas em sala de aula e todos os profissionais que estão presentes no ambiente escolar estão colaborando para o desenvolvimento escolar daquele estudante.

4) Alguma vez em sala de aula alguma situação já te fez se sentir inseguro por não ter formação para lidar com o que estava acontecendo? Como isso aconteceu?

A insegurança sempre acompanha um professor recém-formado, principalmente quando ele começa atuar em escolas que não possuem infraestrutura mínima para auxiliá-lo em casos de transtornos mentais que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, não fui diferente e, hoje em dia, com quase quatro anos atuando em sala e encontrando os mais diversos casos ainda tenho bastante insegurança.

No entanto, menos, uma vez que comecei a ler e estudar sobre esses transtornos que fui encontrando em sala de aula. Nesse sentido, vou relatar alguns casos que enfrentei no meu primeiro ano de trabalho e foram os mais difíceis de lidar, mas também foram aqueles que me permitiram atentar para essas questões que impactam no ensino-aprendizagem.

Eu comecei no magistério da rede pública logo após o meu término na licenciatura, em 2016. Nesse primeiro ano, eu tinha seis turmas (4 sextos, 1 sétimo e 1 oitavo ano do ensino fundamental) em cada turma eu tinha alguma deficiência e/ou transtorno diferente que não tinha a mínima noção de como agir, principalmente porque alguns eu fui conhecendo com o avançar do ano, já que eram muitos em sala de aula e em nenhum momento fui apresentado às questões psicológicas que esses estudantes possuíam (mesmo alguns tendo laudo médico e a escola sabendo). A dislexia era o caso mais frequente em várias turmas, junto com problemas na alfabetização que impactavam na leitura, escrita e compreensão textual dos estudantes. Eu não tinha ideia nenhuma de como agir em ambas as questões, porém fui aprendendo, aos poucos, junto com os educandos (sinalizando os erros gráficos, chamando os responsáveis para conversar, encaminhando os casos para a orientação educacional, solicitando um atendimento psicológico, entre outras atitudes), uma vez que me sentia muito incapaz dentro daquela situação.

No entanto, esses casos não se comparavam a dois muito emblemáticos para mim: eu tinha três crianças com deficiência intelectual e uma com esquizofrenia, as quais não possuíam nenhum mediador disponível e algumas nem os laudos

psicológicos possuíam. As deficiências intelectuais eram distintas e impactavam diferentemente no processo de desenvolvimento das crianças, principalmente uma que era extremamente agitada em sala de aula e precisava ter atividades que pudesse extravasar sua energia. A outra tinha surtos em sala de aula e era extremamente agressiva com os colegas de sala, chegando inclusive a querer jogar uma cadeira em uma colega de turma, pois a mesma estava falando algo dela. Esses casos me deixavam extremamente inseguro e inquieto nas elaborações das estratégias para poder estabelecer alguma aproximação com esses estudantes, principalmente, porque nunca tinha lidado com essas questões na minha vida, tampouco fui apresentado em minha formação.

Creio que nesse primeiro ano, eles me ensinaram muito mais a mim que o contrário. Com eles, eu aprendia a necessidade de estabelecer competências e habilidades presentes neles que eu poderia ajudar a desenvolver, assim como definir outros pontos que a disciplina poderia ajuda-los em suas vidas práticas. Compreendi a necessidade de ter uma boa equipe pedagógica junto contigo para enfrentar essas questões e solicitar auxílio para os profissionais capacitados. Além disso, compreendi como era fundamental ter um diálogo com psicólogos especializados na área para poder me ajudar a pensar essas atividades (os quais não estavam disponíveis na unidade que trabalhava, mas em minha rede de amigos consegui conhecer)..

Mais uma vez ficou claro, como a minha formação foi deficitária nesse segmento e como eu precisava me aprofundar na compreensão desses casos que encontramos na educação básica da rede pública e, muitas vezes, não são identificados, tratados ou acompanhados por um profissional adequado, por inúmeros problemas e preconceitos (afinal, muitas pessoas ainda acham que doença psicológica é bobeira).

Logo, reforço aqui a necessidade de termos psicológicos e assistentes sociais lotados nas escolas públicas para podermos enfrentar as diferentes demandas e desafios da educação pública

5) Você enxerga espaço dentro do curso de licenciatura, no caso em história, para uma formação psicopedagógica? Em quais circunstâncias?

Como dito anteriormente, há uma necessidade de repensar a formação da licenciatura no geral para poder incorporar determinadas discussões que hoje estão em segundo plano, ou mesmo são ignoradas em nossa formação básica. Nesse atual modelo, as matérias poderiam sim abrir espaços para discutir algumas dessas questões realizando o diálogo com outros campos de estudos, ou mesmo ofertar disciplinas específicas para essas discussões que poderiam ser incorporadas na carga horária de licenciatura. Enfim, há espaços, mas há pouco interesse em pensar a formação integral do professor da educação básica, principalmente aproximando para as questões, desafios, demandas e estruturas da educação pública brasileira, a qual deveria ser o espaço privilegiado para nossas análises, pois são nelas que a maior parte da população é formada.

ÍNDICE

FOLHA DE ROSTO	02
AGRADECIMENTOS	03
DEDICATÓRIA	04
RESUMO	05
METODOLOGIA	06
SUMÁRIO	07
INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO I	
Que currículo é esse?	11
CAPÍTULO II	
Formação e prática docente: conhecendo Priscilla, André e Marcos	20
CAPÍTULO III	
A insegurança que vira coragem: por uma reforma no campo da formação de professores	26
CONCLUSÃO	36
BIBLIOGRAFIA	39
SITES CONSULTADOS	41
ANEXOS	42
ÍNDICE	56