

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/344675566>

# Psicologia da Educação nas Licenciaturas: os múltiplos enfoques de uma disciplina.

Chapter · December 2016

---

CITATIONS

0

READS

74

2 authors, including:



[Maria Elizabete Neves Ramos](#)

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

17 PUBLICATIONS 13 CITATIONS

SEE PROFILE

## CAPÍTULO 7

# A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NAS LICENCIATURAS: os múltiplos enfoques de uma disciplina

*Camila Lopes Cravo de Lacerda  
Maria Elizabete Neves Ramos*

---

Ao falarmos da Psicologia da Educação, surgem três problemas conceituais, como sinaliza Gatti (2010): entender o que concebemos como educação; o que concebemos como psicologia; e, por fim, como a interseção da psicologia com a educação pode ser qualificada. Tratar da questão conceitual e discutir as características de um campo de conhecimentos, na área científica, significa se deparar não só com uma questão teórico-epistemológica, mas também com uma questão histórico-social.

Gatti (2010) destaca que Ciência é construção de interpretações, e construção de interpretações é um processo humano-social-histórico. Isto significa que o nascimento da Psicologia não pode ser desvinculado das condições que possibilitam o seu surgimento em um determinado contexto, ou, como afirma Foucault (2002, p. 476): “a emergência histórica de cada uma das ciências humanas se deu por ocasião de um problema, de uma exigência, de um obstáculo de ordem teórica e prática”. No Brasil, o processo de institucionalização do saber psicológico vai se disseminando, ao longo do século XIX, como matéria auxiliar para outros campos, como a Medicina, a Pedagogia e o Direito.

É importante lembrar que, embora o ensino de psicologia, enquanto disciplina autônoma, tenha se iniciado na segunda metade do século XIX, a regulamentação da profissão de psicólogo ocorreu, no Brasil, apenas no dia 27 de agosto de 1962, com a Lei 4.119/62, bem como também foram estabelecidos cursos específicos para sua formação. Em 1998, ocorre a criação da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) que, desde a sua origem, tem liderado importantes discussões sobre diversos temas, entre eles: educação a distância, reforma universitária, ensino de psicologia no ensino médio, além de outros cursos.

Por conta do aspecto plural da psicologia, já apontado por diversos autores (FERREIRA, 2010; BOCK; TEIXEIRA; FURTADO, 2009; entre outros), encontramos também, na Psicologia da Educação, essa mesma particularidade de englobar diversas teorias em um mesmo campo de conhecimento: estruturalismo, a teoria *Gestalt*, o behaviorismo, o construtivismo, a psicologia histórico-cultural, entre muitos outros.

As contribuições que a psicologia oferece à educação são inúmeras, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem, às relações interpessoais, à compreensão frente aos níveis de dificuldade do educando ou à formação dos professores que atuam em todos os níveis de ensino. Não há dúvida de que os saberes da psicologia são

necessários para a atividade docente; no entanto, deparamo-nos com uma pluralidade de ideias de uma psicologia voltada para a formação de professores nas licenciaturas.

Além disso, existe uma diversidade de nomenclaturas que a disciplina adquire, tais como: Psicologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Neste texto, a psicologia voltada para a educação será designada como Psicologia da Educação.

A psicologia voltada para a educação é um campo abrangente em que convivem, não de forma harmônica, várias correntes da própria psicologia. Ao longo deste texto, serão propostas algumas indagações que se fazem necessárias, sem ter a pretensão de respondê-las, mas, de trazê-las para a discussão. Quando nos referimos à Psicologia da Educação de que psicologia estamos falando? Qual a formação necessária para ministrar esta disciplina? Qual a relação entre a Psicologia e a Educação? Em que momento do currículo a disciplina deveria ser apresentada aos alunos? Quais os conhecimentos que estão na base desta psicologia?

Responder a estas questões exige uma imersão na história da Psicologia e da Educação, mas, em função dos limites desse texto, traçaremos apenas um cenário histórico breve de como se constituiu a disciplina.

## **Percurso histórico da Psicologia da Educação**

A partir do século XIX, com a necessidade da expansão da educação nacional, surgiram nítidas preocupações com o método de ensino, baseado na compreensão da natureza infantil, decorrente do sentimento de infância que surge entre os séculos XVII e XVIII (ARIÈS, 1981). A criança veio ocupar um espaço antes pouco perceptível, e que gradualmente foi desencadeando investimentos de cunho social para que crianças e adolescentes ocupassem de fato o seu lugar na sociedade. A preocupação com o método de ensino está ancorada na compreensão da natureza infantil, o que justifica a necessidade de aplicar a psicologia à educação.

Existem inúmeras maneiras de conceber o campo psicológico e outras tantas de praticar a psicologia e, por meio dela, intervir. Como Ferreira (2010) afirma, reunir a ampla gama de perspectivas sem reduzir sua complexa tessitura é um desafio. Conforme já apresentamos, a Psicologia não é uma ciência monolítica, mas plural. As características de cada uma das principais correntes ou abordagens da psicologia divergem e seus diferentes aspectos epistemológicos de compreensão da natureza do conhecimento e o processo de sua aquisição levam a diferentes maneiras de entender a relação pedagógica nas diferentes práticas escolares.

Como já foi dito, o ensino de psicologia no Brasil se constituiu como disciplina autônoma ao longo da segunda metade do século XIX. De acordo com Antunes (2008), as escolas normais – criadas a partir da década de 1830 – foram espaços de discussão, ainda que incipientes e pouco sistemáticos, sobre a criança e seu processo educativo, incluindo temas como aprendizagem, desenvolvimento e ensino, entre outros.

A partir da Reforma Benjamin Constant, implementada em 1890, ampliou-se a incorporação de disciplinas de psicologia à grade curricular das escolas normais (MASSIMI, 1990). Também em 1890 é constituído, no Rio de Janeiro, o *Pedagogium*, instituto que tinha como finalidade “servir como órgão central de coordenação

das atividades pedagógicas do País”, além de atuar como “centro propulsor das reformas e melhoramentos de que carecesse a educação nacional” (Decreto nº 667, de 16/08/1890, apud PENNA, 1992, p. 56).

Em 1919, por decreto municipal, o *Pedagogium* foi extinto. Segundo Penna (1992), essa instituição se perpetuou com a criação, anos mais tarde, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), instituído pelo Decreto-Lei nº 580, de 30/07/1938, e dirigido inicialmente por Lourenço Filho. Penna (1992) destaca que o ensino da psicologia no Brasil se iniciou de modo sistemático nessas três instituições: *Pedagogium*, Escola Normal e o Instituto de Educação (FERREIRA; PENNA, 2015).

Para Antunes (2008), a psicologia permaneceu como principal fundamento para a educação, particularmente no âmbito pedagógico, como sustentação teórica da didática e da metodologia de ensino, bases para a formação de professores. Por esse motivo, a autora sustenta que é possível afirmar que psicologia e educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente constituintes uma da outra (ANTUNES, 2008, p. 471).

A partir da década de 1920, a disciplina Psicologia da Educação ganhou destaque no país, mas firmou-se efetivamente enquanto formadora de um ideário de concepções específicas com apropriação de um modelo de educação denominado *escolanovismo*, por ocasião da implementação das reformas escolares estaduais na perspectiva da Escola Nova. Com a intenção de tornar públicas as ideias do movimento *escolanovista*, e de chamar a atenção do poder público para as questões referentes à educação, inaugura-se no Rio de Janeiro, no ano de 1924, a Associação Brasileira de Educação (GOULART, 2010).

Vale ressaltar alguns aspectos sociais que fervilhavam durante o período exposto, como o discurso corrente em que o ideário democrático era veiculado com nuances associadas ao pensamento liberal em voga, que defendia ser o homem individual, e que essa situação o levaria ao encontro harmônico e benfazejo da autonomia, também individual.

Trata-se de um perfil de homem livre associado à progressiva ascensão das convicções capitalistas que elevam o pensamento a um plano individualista, em detrimento dos aspectos sociais da coletividade que circundam esse mesmo homem. A Psicologia pautava-se, antes, por uma ênfase na dimensão técnica em detrimento das dimensões social, cultural e econômica; em suma, sem considerar o contexto socioeconômico.

Uma nova disposição era dada à disciplina com a constituição das Faculdades de Filosofia, especialmente com a criação dos cursos de Pedagogia nos anos de 1940 e 1950. Deu-se nova configuração à disciplina, também, com a importação de livros e a ida de diversos professores brasileiros aos Estados Unidos para realizar especialização, em parceria com órgãos específicos, com foco naqueles responsáveis por divulgar as ideias de John Dewey, Carl Rogers e J. B. Watson.

No contexto desse momento histórico, tem-se a Constituição da República de 1946, que proclamava a educação como dever do Estado, determinando que sua oferta deveria ser gratuita para todos da nação. Nesse período, o Ensino Normal também foi reformulado e criaram-se, através de Lei Orgânica, os Institutos de Educação, nos quais a Psicologia da Educação de vertente *deweniana*, em conjunto com uma perspectiva de proposta de ensino ativo, dava a direção a ser seguida na formação docente do país (GUERRA, 2000).

Com o intuito de garantir a eficiência na educação, em 1949, Ralph Tyler publica o livro “Princípios básicos de currículo e ensino”, centrado nas questões de organização e desenvolvimento. Nesse momento, a Psicologia ganha uma importância enorme, sobretudo

no que concerne à contribuição que a psicologia do desenvolvimento oferece à educação. O conhecimento das etapas do desenvolvimento infantil e de suas respectivas capacidades cognitivas, por exemplo, forneceram elementos para uma melhor organização dos objetivos educacionais, que especificam o que se espera que os alunos façam.

O processo de mudança na perspectiva dos estudos curriculares, na década de 1970, nasce do descontentamento com relação ao tecnicismo instituído pelos modelos de Bobbit e Tyler (SILVA, 2011). A visão sobre educação muda e, conseqüentemente, a discussão sobre o currículo também. A ênfase na eficiência e na racionalidade técnica apenas refletia a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe (SILVA, 2011, p. 38). O método dialógico ganha importância ao conceder aos participantes do processo de ensino e aprendizagem a liberdade de expressão.

Freire (2006) demonstra o quanto é importante o desenvolvimento do diálogo no processo educativo em oposição ao método bancário de transmissão de conhecimento, e mostra a importância do contexto social e cultural trazido pelo aluno à sala de aula. O entendimento da educação como um ato político confere à atuação docente o compromisso de ajudar a pensar, mais que memorizar.

Dessa forma, o planejamento – longe de assumir um caráter neutro, a-histórico ou universal, como geralmente acontece – leva em conta as relações de poder-saber, os antagonismos e as dominações, conforme Corazza (1997) demonstra em seu texto, e que levam a um maior protagonismo do professor. Freire (2006) propõe a atuação do professor como uma atividade social em favor da liberdade e contra a dominação (FREIRE; SHOR, 2006). O método dialógico ganha importância ao conceder, aos participantes do processo de ensino e aprendizagem, a liberdade de expressão.

## **A Psicologia nas Licenciaturas**

O entendimento acerca do processo de aprendizagem pode ser compreendido a partir de alguns paradigmas teóricos: o paradigma behaviorista, o paradigma cognitivista e o paradigma sociocultural. O paradigma behaviorista sustenta que, com os estímulos certos, é possível “transformar” e “moldar” o comportamento de uma criança. Aprendizagem, nessa perspectiva, é treinamento, no qual os conceitos de punição, reforço positivo e reforço negativo aparecem com frequência na prática educativa. É a aprendizagem baseada no controle dos resultados a partir dos estímulos dados. As práticas escolares estão permeadas de noções cujo embasamento se encontra no behaviorismo.

O paradigma cognitivista se propõe a analisar como o ser humano desenvolve seu conhecimento acerca do mundo. A psicologia cognitiva preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, no plano da cognição. A contribuição de Piaget (1970a; 1970b; 1973) foi inestimável, sobretudo devido às descrições dos estágios e dos conteúdos adequados em cada um deles.

Os estágios, muito criticados e posteriormente relativizados, delimitavam a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual a determinadas etapas do desenvolvimento da criança e do adolescente. Uma das críticas que se faz a essa concepção é responsabilizar a criança por não aprender, uma vez que o papel do professor ficaria restrito prover o ambiente necessário para o protagonismo da criança.

Vigotski (1993; 1998), dentro da perspectiva histórico-cultural, busca explicar o desenvolvimento das funções mentais superiores. E acordo com o autor, a relação do indivíduo com o mundo não é direta, mas *mediada* pelos sistemas simbólicos e pelos instrumentos criados naquela cultura. Se o conhecimento não é inato nem dado pelo objeto, mas construído, e se ele se forma e se transforma por meio da interação entre ambos, conforme sustenta Vygotsky (1993; 1998), a consequência para a prática pedagógica é de que a criança não é passiva, mas tampouco o professor seria um simples transmissor ou facilitador de conhecimento.

Para Soares (2004), a transição da teoria behaviorista para a perspectiva cognitiva representou uma radical mudança de paradigma; no entanto, a transição da perspectiva cognitiva para a perspectiva sociocultural pode ser interpretada antes como um aprimoramento do que propriamente como uma mudança paradigmática.

Também Pino (2009) destaca duas concepções de aprendizagem que parecem dominar, atualmente, a prática pedagógica: a que concebe o ensino-aprendizagem escolar como simples *transmissão* e a que o concebe como um trabalho de *descoberta-pesquisa*. O autor ainda afirma que essas concepções determinam modos de ensinar, que, por sua vez, determinam formas diferentes de relação pedagógica, com repercussões nos resultados escolares da criança (PINO, 2009, p. 456).

Prosseguindo nas nossas análises sobre os aspectos que envolvem a formação de professores pela perspectiva analítica possibilitada pela disciplina Psicologia da Educação, destacamos que valemo-nos dos aspectos que se referem às diversas etapas da formação do licenciando, inclusive daqueles que se referem à formação de seus professores, das interfaces referentes à Psicologia da Educação – em suas formações – das possíveis aplicações dos conhecimentos adquiridos em âmbito universitário, da disciplina explicitada e de sua aplicabilidade nas salas de aula.

O ensino de Psicologia, na formação de professores, visa não apenas ao aprofundamento da discussão dos fins educativos, mas também de seus processos e possibilidades, tendo direta aplicação na configuração das metodologias. Se considerarmos o papel político da educação na sociedade, constatamos que ele não pode ser concebido de modo isolado ou recortado do contexto socioeconômico vigente. Da mesma forma, Larocca (2007) sinaliza que o processo de ensino-aprendizagem depende das condições da vida humana em nossa sociedade. Pensar na educação sem considerar os determinantes de natureza social, cultural, econômica e, sobretudo, pedagógica, seria um reducionismo.

A Psicologia da Educação abriga, em seu campo de estudos, muitas formas diferentes de abordagens, mas não se pode abrir mão de uma concepção de educação que remeta ao compromisso com a concretização de políticas públicas de educação radicalmente vinculadas com os interesses das classes populares. Isso significa garantir pleno acesso e condições de permanência de todos os educandos na escola, independentemente de suas condições, cabendo à escola transformar-se para possibilitar-lhes condições efetivas de escolarização; essa questão traduz o princípio de educação inclusiva, que incorpora, não só a educação de alunos com deficiência, mas todos aqueles que, por diversos motivos, são alijados da escola e de seus bens.

Não se pode reduzir a prática profissional docente a sua dimensão técnica ou tecnológica, do mesmo modo que não se pode esquecer que a formação docente inclui técnica também, pois, se não existir especificidade no trabalho docente, qualquer pessoa pode ser professor. Algumas críticas feitas ao ensino da Psicologia da Educação remetem ao fato de que o ideário *escolanovista* teve na psicologia seu principal fundamento científico.

Bernadete Gatti (2009; 2010), em uma de suas pesquisas, reitera a fala precedente e acrescenta uma série de informações com relação à contribuição da Psicologia da Educação para a formação de docentes. Ela destaca que os espaços relativos aos fundamentos referentes à matéria vêm diminuindo ao longo dos tempos, e também decrescem no conjunto dos conhecimentos que são ofertados nas licenciaturas. Relata, ainda, que esses elementos destrutivos só não se solidificam nos programas de políticas públicas de formação de professores alfabetizadores em formação continuada ou em serviço.

A autora afirma que, na maioria das licenciaturas, não se oferece mais a disciplina, e que, quando é ofertada, constitui-se apenas de um semestre com as mais variadas nomenclaturas: Psicologia da Educação – ou Fundamentos de Psicologia da Educação – ou Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, entre outras. Suas bibliografias são cobertas de caráter funcional e estrutural da psicologia, quase não encontrando aquelas de aspectos mais afeitos às correntes processuais-histórico-críticas (GATTI, 2010).

Perguntamos, então: será que, passados seis anos dessas constatações, e após também as reformulações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015), o quadro a se desenhar em todo o território brasileiro será esse?

O ensino de psicologia, além de trabalhar com os conhecimentos específicos da ciência psicológica, precisa então refletir, acerca da educação, aspectos que não dizem respeito a uma questão técnica, mas a uma questão eminentemente política. Da mesma forma, uma concepção crítica de educação reconhece que o ato de educar não é neutro. O processo de ensino-aprendizagem não ocorre de modo isolado ou à parte do contexto socioeconômico em que cada um está inserido.

Em seus artigos “O saber psicológico e a docência” (LAROCCA, 2000) e “Ensino de psicologia e seus afins na formação de professores: uma discussão mais que necessária” (LAROCCA, 2007), Larocca analisa o ensino de psicologia na formação de professores. O professor de Psicologia da Educação nas licenciaturas precisa conduzir seu trabalho enfatizando a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente.

Larocca (2000; 2007) denuncia a relação da concepção técnica e neutra do ensino da psicologia nos cursos de professores de psicologia e licenciaturas em geral, e levanta também a responsabilidade das políticas educacionais que, ao elegerem essa ou aquela teoria psicológica de desenvolvimento e aprendizagem para fundamentar seus textos normativos da educação nacional, acabam por determinar um profissional-professor acrítico, consumidor de modismos psicológicos “obrigatórios”.

A autora chama a atenção para o interesse aparente dos futuros professores das mais variadas licenciaturas pelos conteúdos da psicologia, mas, que na prática de sua atuação nas salas de aula, não sabem exatamente como se utilizar deles, alegando aligeiramento da formação e desempenho atípico de um professor intelectual, autônomo e consciente (LAROCCA, 2000).

A autora discute os sentidos de se ensinar problematizando os fins da educação, chamando a atenção dos formadores de professores para a responsabilidade de educar numa perspectiva técnica, sem se descuidar do sentido político da profissão docente, assim como declara Freire (2006):

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença política. Enquanto presença, não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar, aos alunos, minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar a verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 2006, p. 98).

O problema que Larocca (2000) destaca é que a articulação entre teoria e prática, tão ressaltada na resolução 02/2015, implica que a psicologia precisa contribuir para o trabalho docente. A formação dos futuros professores de psicologia precisa de um enfoque eminentemente educacional e, por isso, histórico, cultural, político e econômico. Maciel e Raposo (2006) sustentam que os conhecimentos dos professores devem ser construídos a partir de uma metodologia que se utilize de três bases categóricas de sustentação, a saber: o exercício reflexivo; o papel ativo do aprendiz; e o papel do outro.

Isto pressupõe uma disciplina que atue de maneira mais ativa, utilizando-se de seus conteúdos teóricos como fundamento para a construção de práticas pensadas e repensadas a partir das realidades vivenciadas nas salas de aula das licenciaturas e das escolas de base. O trabalho docente supõe sua capacidade de refletir para além dos conteúdos específicos, de contextualizar as demandas sociais a que estará exposto e, por isso, não basta dominar os aspectos teóricos da disciplina de Fundamentos da Educação.

Trata-se do caráter político da formação do professor, que não pode prescindir da dimensão técnica, mas ao utilizar-se dela e das teorias, com domínio e clareza, poderá atuar na dimensão social, cultural e econômica, ao considerar os diversos aspectos implicados na relação de ensino e aprendizagem.

## **Considerações Finais**

Nesse trabalho analisamos a constituição da disciplina de Psicologia da Educação como fundamento da educação e a importância de seus saberes para a atividade docente. Desenvolvemos uma reflexão acerca do lugar da disciplina de psicologia nas licenciaturas a partir de um panorama histórico. O campo da educação é um lugar de disputas. O texto pretendeu apresentar como o foco da discussão se desloca do lugar da Psicologia da Educação nas licenciaturas para a sua importância e necessidade na formação dos professores.

Entendemos a educação formal como um processo que se dá no coletivo, a partir da mediação de pessoas e contextos. Nesse sentido, atribuímos à psicologia o papel de ciência capaz de inferir análises acerca do desenvolvimento humano (cognitivo, emocional, intelectual, entre outros). Por conseguinte, a Psicologia da Educação pode ser compreendida como o elemento de interseção entre os dois campos de estudo, onde é possível perceber uma complementaridade para se obter um entendimento mais amplo acerca dos processos que ocorrem durante a escolarização.

As concepções acerca de como o sujeito aprende orientam as práticas pedagógicas de maneira que não há como pensar em metodologias de ensino sem pensar em como cada um aprende, motivo pelo qual sustentamos a importância da Psicologia na formação dos professores.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 2, p. 469-475, jul./dez. 2008.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Parecer 02/2015**, de 9 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução n. 2**, de 1 julho de 2015.

CORAZZA, S. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A.F. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

FERREIRA, A. A. L.; PENNA, M. M. S. (Org.). **Antônio Gomes Penna: convivências, histórias e memórias**. Rio de Janeiro: Nau, 2015.

FERREIRA, A. A. L. **A pluralidade do campo psicológico: principais abordagens e objetos de estudo**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2010.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, P.; SHOR, I. O que é o “método dialógico” de ensino? O que é uma “pedagogia situada” e “*empowerment*”? In: FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GATTI, B. A Psicologia da educação: conceitos, sentidos e contribuições. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 31, p. 7-22, ago. 2010.

GOULART, I. B. **Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GUERRA, C. T. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: SADDALLA, A. M. F. de A; AZZI, R. G; BATISTA, S. H. S. da S. (Org.). **Formação de Professores: discutindo o ensino de Psicologia**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2000.

LARocca, P. Ensino de Psicologia e seus fins na formação de professores: uma discussão mais que necessária. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 57-68, 2007.

\_\_\_\_\_. O saber psicológico e a docência: reflexões sobre o ensino de psicologia na educação. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 20, n. 2, p. 60-65, 2000.

MASSIMI, M. **História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934**. São Paulo: EPU, 1990.

PENNA, A.G. **História da Psicologia no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Epistemologia: Por uma teoria do conhecimento**. Tradução de Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução de Dirceu A. Lindoso; Rosa M. R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970a.

\_\_\_\_\_. **Gênese das Estruturas Lógicas Elementares**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970b.

PINO, Angel. Ensinar-aprender em situação escolar: perspectiva histórico-cultural. **Revista Contrapontos**, v. 4, n. 3, p. 439-459, 2009.

RAPOSO, M. B. T.; MACIEL, D. M. M. A. A psicologia e a formação de professores: ação e reflexão a partir da percepção de professores em formação. **Interação em Psicologia**, v. 10, n. 2, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 25, jan./abr., p. 5-17, 2004.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. São Paulo: Editora Globo, 1949.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afêche. 6. ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.