



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS
NÚCLEO PEDAGÓGICO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO

Luiz Carlos de Carvalho Dias

***FALAS QUE VÊM DAS SALAS E FALAS QUE VÊM AS
SALAS***

**O que dizem os professores de Ciências e Matemáticas sobre a
Psicologia da Educação na Formação Docente**

Belém do Pará
2006



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS
NÚCLEO PEDAGÓGICO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO

Luiz Carlos de Carvalho Dias

***FALAS QUE VÊM DAS SALAS E FALAS QUE VÊM AS
SALAS***

**O que dizem os professores de Ciências e Matemáticas sobre a
Psicologia da Educação na Formação Docente**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências e Matemáticas ao Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico da Universidade Federal do Pará – NPADC-UFPa.- área de concentração – Formação de Professores - sob orientação da Prof^a Dra. Rosália Maria Ribeiro de Aragão.

Belém do Pará
2006



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS
NÚCLEO PEDAGÓGICO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Falas que vêm das salas e falas que vêm as salas

O que dizem os professores de Ciências e Matemáticas sobre a Psicologia da Educação na Formação Docente

Autor: Luiz Carlos de Carvalho Dias

Orientadora: Dra. Rosália Maria Ribeiro de Aragão

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação elaborada por Luiz Carlos de Carvalho Dias para defesa e apreciação pela Comissão Julgadora.

Data: 18/08/2006

Comissão Julgadora:

Dra. Rosália Maria Ribeiro de Aragão

Dra. Sílvia Nogueira Chaves

Dra. Sílvia Helena Souza da Silva Batista

AGRADECIMENTOS

Quando comecei a escrever minha dissertação pensava como poderia agradecer as pessoas que se fizeram presentes direta e indiretamente nesse percurso. Agora, olhando para trás como o anjo de Walter Benjamin olha sobre os *cacos da história* ou pensando no homem moderno envolto na multidão que, ao olhar para trás, avista sua auréola caída ao chão e que, uma vez perdida jamais será resgatada. Re-visito meu passado próximo de produção acadêmica e me vejo desejoso de alçar novos vôos rumo às (in)certezas da pesquisa, por um '*continuum*' de (in)satisfação, (in)completude, (in)quietude...

Acima de tudo agradeço por ter sido agraciado por constantes inspirações que me foram sussurradas pelos caminhos da pesquisa e que me enlevaram em meditação e Espiritualidade acolhedora, orientadora, iluminadora; à essa presença que sentimos e nomeamos Deus!

Com delicadeza e no tocante às pessoas que se dispuseram a me escutar em diálogo, quero agradecer a Professora Rosália Aragão por me desejar como orientando e suportar meu *amor transferencial*.

À minha analista Silvia Marques pela escuta que me acompanha todos esses anos, sendo continente de minhas idealizações, projeções, fantasias onipotentes e persecutórias, minhas fragilidades e, 'suturando' minhas 'feridas narcísicas' abertas pela minha neurótica exigência do inédito.

Às Professoras Silvia Chaves, que com sua '*poésis*' nos faz produzir a nós mesmos e Sylvia Helena Batista, com seu olhar afetivamente refinado, vêm encetar diálogos.

A Ana Sgrott, meu afeto e admiração, amiga redescoberta no mestrado, companheira de diálogo e interlocução.

A Ana Sanches uma parceria transdisciplinar que deu certo.

A Glaiciane, Sheila, Renata, Jeane, Cristina, Jane Selma, Eduardo, Ricardo, Rogério, pelos diálogos e delírios impertinentes nos 'labirintos da pesquisa'. E aos que não foram citados "com certeza", estão inscritos no meu aprendizado e na minha memória. Beijos a toda a minha turma de mestrado.

De minha família agradeço pelos incansáveis estímulos e motivações desejados pelos meus pais, minha irmã e meu irmão, meus primos e sobrinhos-primo.

De minha mãe Iaci, retomo os infindáveis copos de leite, 'seu peito simbólico', que estavam sempre ao lado do computador nas madrugadas, e de meu pai Xandico o açaí, seu leite paterno, sempre na hora do almoço, alimentos que segredam nosso amor.

A minha tia Iracema, *in memorem*, que eu tenho certeza que esta vibrando com a minha tarefa cumprida. Saudades eternas 'Totia'.

Antonino Alves, Carlos Amorim, Jane Glaybi, amigos de profundas caminhadas, serenas e avessas madrugadas e interlocuções acadêmicas. Psicólogos como eu e desejosos de mudança experimentam uma Clínica do Social na diversidade das Organizações, dos Direitos Humanos, na Saúde e na Educação.

A Cristiane Burlamaqui que se dispôs a ler e sugerir e ao Maurício Costa pela tradução no *Abstract*.

Aos meus amigos e companheiros professores do Campus de Castanhal, Ana Lucia, Dario, Débora, Claudia, Carlos, Eula, Adriano, João, Leandro, Rosenildes, Márcia Lopes e os que chegaram agora, Daysa e Inês, agradeço pelas discussões acadêmicas e institucionais que nos fazem crescer como professor, sinto os afetos calorosos discorridos nas nossas reuniões de colegiado e nos nossos almoços cheios de humor.

Quero expressar gratidão, respeito e reconhecimento a Coordenação do NPADC-UFPa em nome da Professora Teresinha Valim que sempre esteve de portas abertas para nos escutar, a Luciana secretária da pós-graduação, sempre prestativa. Aos professores Tadeu Olivier, Francisco Hermes e Moyses Alves pela transformação do meu olhar às Ciências e as Matemáticas e por serem minhas referências da interseção entre a afetividade e a atividade.

E às professoras e professores que participaram da pesquisa, quero deixar um agradecimento especial e pessoal dizendo que, foram eles os responsáveis pela minha reflexão enquanto formador de professores. E com arte investigaram em suas experiências profissionais sinais de mudança. Interpretaram e identificaram em suas práticas pedagógicas, desejos de mudança, que também são meus. Muito obrigado

RESUMO

No presente estudo, assumimos a pesquisa narrativa - de inspiração qualitativa - como *bússola* para as análises e interpretações por nós conduzidas. Situamo-nos, neste estudo, na projeção da importância do formato de pesquisa em termos 'autobiográficos' de professores de Ciências e Matemáticas, em cursos de educação continuada ao nível de pós-graduação. Investigamos junto aos sujeitos *que aspectos da Psicologia da Educação, em sua formação docente inicial, foram considerados importantes por tais professores* – pela atribuição efetiva de valor, sentido e significados docentes - *para pensarem a sua prática docente atual*. Destacamos das manifestações de oito professores de curso *Lato Sensu – Especialização em Educação Matemática* e oito professores de curso *Stricto Sensu – Mestrado em Educação de Ciências e Matemáticas* obtidas por meio de entrevista coletiva semi-estruturada com o primeiro grupo e questionários com o segundo grupo, certo conteúdo teórico-metodológico, evidenciado em termos narrativos, como se disse, com função para a prática docente pessoal, tendo como parâmetro a idéia de formação de professores reflexivos ao considerarem a Psicologia, especialmente, como *proposição de formação para a prática reflexiva*. As análises por nós procedidas revelam termos auto-refletidos e reflexivos sobremaneira de *conteúdos teórico-metodológicos com função para a prática docente* sendo satisfatórios e *conteúdos teórico-conceituais sem função para a prática docente dito insuficientes* por parte dos professores investigados, justamente porque demandam questões referentes à sua interação com alunos-adolescentes e em razão desse público ser numeroso e emergente nas turmas usuais de ensino fundamental e médio, bem como na educação de jovens e adultos. Um tipo de formação *pelo auto-conhecimento para o hetero-conhecimento, teorização de sua prática docente e estudo de práticas docentes reflexiva ou teorias psicológicas específicas que levem-nos a pensarem a sua prática e refletirem sobre prática docente reflexiva são postos como proposições e princípios de formação*. Em termos investigativos, percorrer a formação inicial pelas experiências de vida, é desejar encontrar como forma e postura de formação, reflexão e sensibilização um vir-a-ser significativo quando professores utilizam suas vivências e experiências como aprendizado reflexivo para a prática docente, não somente pela tentativa de reconstruir a auto-imagem pessoal, mas de possibilitar percepção de si e do outro em aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia da Educação - Formação de Professores - Professores Reflexivos - Pesquisa Narrativa – Aprendizado Reflexivo

ABSTRACT

In this research we apply a narrative approach – qualitatively inspired – as a compass to analyses and interpretations conducted by us. We place ourselves projecting the importance of research shape in ‘autobiographical terms’ concerning teachers of Science and Mathematics in a continued education course at a post graduation level. We study along the subjects *some aspects in Psychology of Education, in the beginning of teachers’ training, considered important for these teachers* – by teachers’ emotional attribution of value, sense and meaning – *in order to care about their present teaching practice*. We stress the impressions of eight teachers in a *Latu Sensu* course – Specialization in Mathematical Education, obtained through semi-structured collective interview taken from the first group and questionnaires applied to the second group, some theoretical-methodological content, focused on narrative terms, related to personal teaching practice and based on the idea of preparing brainy teachers that consider Psychology, especially, as a *proposal for a development leading to a brainy practice*. The analyses produced by us reveal auto-reflected and reflexive terms built on *methodological-theoretical contents oriented to teaching practice* being satisfactory and conceptual-theoretical contents not oriented to teaching practice labeled as insufficient by teachers interviewed, explained by their questioning on their interaction to teenager students and related to this group being numerous and emergent in medium and fundamental teaching level in common classrooms, as well in young and adults education. A kind of education by *self-knowledge meant to heterodox knowledge, theorization of their teaching practice and study of reflexive teaching practices or specific psychological theories that make them care about their practice as propositions and principles of schooling*. In research terms, to follow initial educational background by life experiences means to find the shape and attitude for schooling, sensitivity and sharp thought, in a significant come-to-be when teachers direct their life experiences in reflexive learning to teaching practice, not only attempting to reshape an self-image, but looking for a perception of the self and the other in schooling.

Key-words: Psychology of Education, Teachers’ Training, Reflexive Teachers, Narrative Research, Reflexive Learning.

SUMÁRIO

I. Enunciando questões da formação de professores e implicando-me nesta formação	8
1. Lembranças de aprendizagem	8
2. Labirintos espelhados do desejo	10
3. Desenvolvimento de uma prática docente	15
4. Em busca da confluência possível, necessária e realizável entre ações pessoais e profissionais	21
5. Cena pedagógica de construção do objeto de pesquisa	27
II. Apontamentos e cenários de Formação de Professores.....	33
III. Que lugar a Psicologia da Educação tem historicamente ocupado na Formação de Professores?.....	50
VI. Tessituras da pesquisa	75
• Objetivos.....	76
• Sujeitos	78
• Procedimentos de coletas de dados	79
V. As falas que vêm das salas e as falas que vêm as salas	83
• Indicadores e critérios de análise	83
• Análise das falas e manifestações dos professores	84
Considerações finais: espaço de reflexão e proposição	118
Referências Bibliográficas	125
Referências Complementares.....	128

I. Enunciando questões da formação de professores e implicando-me nesta formação

1. Lembranças de aprendizagem

Recordo muita coisa de meu aprendizado escolar, mas minhas lembranças estão marcadas, principalmente, pelas aulas de álgebra, na 7ª série, quando consegui abstrair e admitir a possibilidade de operar simbolicamente com letras em vez de números: o prazer experimentado foi incalculável! Substituir números por letras e vice-versa parecia um jogo na matemática.

Não me lembro do nome da professora, mas lembro-me da sua voz tímida e às vezes ausente. Falava pouco, mas nos olhava com ternura ou era eu que a olhava com ternura?! Monômios e polinômios passaram a ser a minha “sensação do momento”. Não podia ver *um* que resolvia de cabeça e me achava todo importante por isto. Tinha a sensação de ter aprendido “*o todo da álgebra*”. Era uma aula comum, repetitiva. Aprendi a resolver, mas não estava realmente interessado em compreender ou em saber “para que serviam” os cálculos ou as operações que efetuava.

Por isso, as operações que haviam ficado sem compreensão nas séries anteriores passaram a ser compreendidas. Operações com frações, potenciação, radiciação, operações com números negativos, aparentemente, haviam sido decifrados. A matemática passou, assim, a ser meu foco de interesse, mas foi progressivamente sufocada “a conta gotas” pelos meus professores subseqüentes que se mostraram rígidos ou “exatos demais” e a Matemática passou a ser-me apresentada como uma disciplina inalcançável, que estava ali “para reprovar”.

Minha passagem para o ensino médio coincidiu com a institucionalização das escolas técnicas estaduais e a oferta de cursos técnicos para “qualificar mão de obra”. Cursos Técnicos de Eletrotécnica, de Eletrônica e de Construção Civil eram os “cursos novos” de nível médio. A mudança ocorrida apareceu-me como oportunidade de habilitar-me para conseguir um emprego justamente por meio dessa formação técnica de nível médio.

Eu me lembro do laboratório de eletrônica, das placas de circuitos, em que ficavam expostos os transistores, os capacitores, os transformadores... Dos *estudos eletrotécnicos* para mim, ficou somente a lembrança do *nome do curso*.

Gostava das aulas de química, ou melhor, de construir cadeias carbônicas. Quando o professor me pedia para buscar determinada solução para fazer combinações e observar a reação eu me sentia como monitor da disciplina. Cheguei várias vezes a ocupar esse lugar imaginariamente e achava isso mágico. Ficava me perguntando, quando iria explodir alguma coisa no laboratório, quando haveria um “acidente com alguma fórmula”, pensando em fazer transformações fictícias como nos filmes. Era essa a fantasia que sustentava a minha frequência às aulas de química.

Reprovado no 3º ano do ensino médio em literatura, por décimos, achava injusto ter que frequentar a mesma escola e repetir tudo de novo, inclusive fazer as mesmas disciplinas com os mesmos professores. Não me lembro de ter estudado literatura, mas lembro das características das escolas literárias: Arcadismo, Barroco, Parnasianismo, Modernismo. Estudei seus principais representantes e busquei conhecer elementos para identificar o período e a “escola”, tudo isso completamente desvinculado do contexto histórico correspondente, como era usual.

No início da década de 80, com 18 anos, conheci pessoas que estavam na ressaca de uma certa *contra cultura*, de uma “revolução sexual”, que me contaram histórias sobre o movimento francês ‘maio de 68’ e, nesse contexto, me apresentaram as ‘obras primas’ de Chico Buarque e de alguns outros compositores e autores. Sob essa influência, comecei a admirar e participar de movimentos políticos e sociais de inspiração socialista.

Respirava um ar de democracia no Brasil: liberdade político-partidário, liberdade de imprensa, movimentos estudantis. No norte do País, admirar essas mudanças era comprometedor e excludente, mas adorava me sentir diferente da “massa urbana”, me sentir imaginariamente “na clandestinidade” e chegava a fantasiar com idéias de “exílio”, em função de histórias ouvidas e referências esporádicas de natureza política, artística, jornalística, relativas a uma parte da intelectualidade brasileira.

Na vida escolar, uma reprovação pairava no ar e me angustiava principalmente dadas às exigências familiares. O peso mesmo de “ser repetente” em uma escola estadual, marcava-me profundamente.

Procurei, então, estudar em uma outra escola que me facilitasse a conclusão do ensino médio, antigo 2º grau. Por isso, migrei para uma escola particular em que,

segundo diziam, não se faziam “muitas exigências”, sem que meus pais soubessem. Matriculei-me no ano seguinte nesse ‘colégio’ que hoje não mais existe.

Freqüentava as aulas, uma vez ou outra, mas aparecia quando havia ‘provas’. Esse ‘colégio’ tinha uma imagem de *caos*: salas superlotadas, desconfortáveis, professores extorquindo dinheiro dos alunos, vendendo provas e notas. Sentia saudades dos meus professores anteriores daquela escola pública, que me havia excluído. Minhas notas variavam entre 8 e 10, dependendo da minha possibilidade financeira de “comprar as questões” das disciplinas que devia cumprir. Nem é bom lembrar, mas, *em cada disciplina, cada questão tinha um preço*.

Contudo, a despeito das circunstâncias, eu me recusava a compactuar com isso. Queria me submeter a exames, de forma isenta, mas os professores diziam que não era justo, pois se “todos pagavam”, eu não podia ficar sem pagar. Eu buscava usar como justificativa não ter dinheiro para pagar tantas provas, assim, fazia algumas provas e, mesmo sem pagar, tirava sempre “notas altas”. Em função disso, os professores não entendiam o que eu estava fazendo ali, uma vez que *aquela ‘colégio’ era para quem não queria ou não conseguia aprender* e este, para eles, não parecia ser o meu caso.

2. Labirintos espelhados do desejo

Durante três anos tentei vestibular para ‘ciências exatas’ – Engenharia Civil, Licenciatura em Física, Licenciatura em Química – por uma exigência de meu pai que queria um *doutor na família* (em referência aos estudos superiores) e por ele pensar que essas profissões eram *genuinamente masculinas*. Não era isso que eu queria, mas, paradoxalmente, não queria legitimar a crença de que as ciências exatas eram para pessoas com capacidade intelectual *hereditária*. Filho de pai que apenas sabia ler, escrever e contar e de mãe que havia cursado até a 5ª série, constituíamos uma família de condição social econômica baixa, sendo assim, por vezes, não me achava digno de ‘freqüentar uma universidade’. Essa hipótese parecia se confirmar para mim mesmo a cada ano que eu era reprovado no vestibular.

Um período de minha juventude foi marcante para minha mudança de atitude e elevação de minha auto-estima: comecei a freqüentar a Cruz Vermelha como voluntário. Nessa instituição conheci vários jovens com um projeto em comum:

como ser útil à sociedade. Nesse trabalho alimentávamos o sonho da visibilidade social e profissional.

Após as três reprovações referidas no vestibular, minha mãe pediu ao meu pai, que ele investisse “pela última vez” no sonho de eu prestar vestibular. Neste ano, fiz o *maior investimento* da minha juventude. Era tudo, ou nada. Estudei com afinco, durante o ano de 1985. Meu grupo de estudo era formado por alunos das ciências humanas e eu havia resolvido prestar vestibular para Serviço Social e Psicologia, sem meu pai saber.

Fui aprovado e aceito nas duas faculdades, mas optei por Psicologia por este curso ser realizado em uma universidade pública. Meu pai ficou feliz por eu ter sido aprovado, mas, por muito tempo, não se conformou por eu tê-lo frustrado na minha escolha profissional. Pouco antes de eu me graduar como psicólogo, as suas queixas persistiam aliadas agora a “premonições” de que eu *não iria conseguir um emprego*. Ele assumia esta postura e a expressava, com freqüência, não por desinformação, mas pela grande frustração que cultivava por eu não ter cursado uma faculdade dentro de sua expectativa.

Meus familiares, parentes e amigos costumavam me provocar usando substantivos, adjetivos e expressões variadas que enunciavam qualificações negativas e pejorativas a meu respeito e da profissão que eu escolhera. Eu era “*psicólogo e desajustado*”, “*doído*”, “*louco*”, “*só alguém perturbado como eu*” escolheria como profissão **ser psicólogo**. Parecia me verem como uma ameaça à “privacidade subjetiva” deles. Mas, tudo isso acabou ficando no passado!

No meu percurso de aluno da graduação, minha atuação foi caótica, posto que os discursos que se sucediam desconstruíam minhas “certezas”... Eu considerava a tudo que escutava de forma absoluta e muito pouco relativizada. Foi difícil e doloroso organizar meu pensamento, naquela nova maneira de olhar o mundo, a partir das ciências ditas humanas.

Nos pequenos grupos de alunos do curso de psicologia, eu conseguia falar muito das “minhas dúvidas”, mas, na hora de exposição em ‘grande grupo’, minha ansiedade me paralisava de tal forma que eu não conseguia abrir a boca. Tinha medo de expor dúvidas e reflexões para ‘platéias’.

As questões sociais pareciam tão claras para as pessoas, mas para mim eram como um abismo me dava vertigem quando eu olhava fixamente para essas questões. Muitas vezes pensei em “enlouquecer” para justificar minhas idéias ou

fugir delas, ainda que *ninguém possa enlouquecer de forma planejada ou de caso pensado*.

Lembro de um seminário da disciplina ‘Introdução às Ciências Sociais’, para o qual o professor nos dera a tarefa de discutir o livro de Fidel Castro “A Dívida Externa da América Latina”. Eu não conseguia dizer uma palavra, tanto que o professor usou uma eloqüente expressão regional numa pergunta para me provocar: *O que aconteceu, você comeu **abiu**¹*? Este foi o começo de uma série de fantasias negativas a respeito de minha capacidade como aluno universitário. Esse professor, com essa piada, em vez de me ajudar causou em mim grande angústia e várias dúvidas referentes à minha permanência no curso e na universidade. Abandonei várias disciplinas, por acreditar que a universidade não era lugar para pessoas da minha origem.

Essa ‘certeza’ foi se modificando aos poucos. Meu professor de psicopatologia², que tinha notícias de minhas esquivas dos seminários me “intimou” ou me “seduziu” a realizar uma pequena discussão sobre ‘*angústia*’ com *enfoque existencialista*. Estudei o tema, e tentei controlar minha ansiedade. Quando cheguei na sala de aula, além da minha turma, havia outras pessoas que foram me ouvir, pois não era comum eu me propôr a fazer “esse tipo de trabalho”, já que muitos me conheciam das rodas dos bares, onde o meu bom humor imperava e o meu mau humor tinha características cômicas, irônicas, sarcásticas... Era novidade... A sala lotada, a platéia em silêncio, parecia um evento importante. Respirei e iniciei a discussão. Eu parecia mais uma metralhadora, atirava palavras para todos os lados. Falei, dei exemplos, associei idéias, o tempo se esvaiu com a platéia em absoluto silêncio, eu não falava para eles, foi um diálogo com as minhas questões. Quando conclui, o professor falou da importância de se fazer seminários para a nossa formação e a importância de uma exposição daquele tipo.

Com relação à disciplina ‘Psicologia da Educação’, matriculei-me nesta no segundo semestre da graduação como *disciplina optativa*. A experiência me marcou profundamente, pois foi a oportunidade de me aproximar de discussões pertinentes à educação. Todas as minhas intervenções estavam condicionadas às vivências

¹ Fruto que contem em sua casca um leite viscoso que adere aos lábios de quem o consome Cavalcante, P.B. Frutas comestíveis da Amazônia, Belém-Pa: CEJUP, 1991: CNPQ: Museu Paraense Emilio Goeldi. Deixa a boca com a sensação de estar colada.

² O psiquiatra Joel Shūr (in memoriam)

experienciadas no ensino fundamental e médio. As questões estavam muito próximas de uma realidade por mim vivida, diferente das outras disciplinas que tinha excesso de teorização e que me deixavam com a sensação que, dentro da psicologia, havia certa hierarquia de disciplinas acadêmicas sem muito sentido. Disciplinas de “alta cultura psicológica” como aquelas que eram referentes à psicologia experimental, psicologias clínicas, psicopatologia, psicologia da personalidade, psicologia do desenvolvimento - disciplinas “nobres e clássicas” - que se auto-evidenciavam como as “verdadeiras”. Além disso, havia as Psicologias porque dialogavam “para dentro” de si próprias; e as da “baixa cultura psicológica”, tais como, psicologia social e *psicologia da educação*, consideradas assim por não terem um *objeto definido* para se sustentarem, dialogando “para fora” com outros campos de conhecimento.

Parecia haver certa divisão entre as disciplinas complexas para os mais dotados (endógenas), aqueles que seriam ***psicólogos clínicos*** e as outras (exógenas) para os talvez menos capacitados que poderiam ser ***psicólogos da educação*** ou ***psicólogos escolares***.

Durante quatro anos, ouvi de alguns colegas e professores que *a psicologia não era para qualquer um*. Apenas os iluminados iriam dar conta de compreender a complexidade humana. Muitos alunos migraram para outros cursos, ou porque estavam insatisfeitos pelo excessivo atravessamento de uma concepção de objeto, homem e mundo desenvolvido pelas psicologias de cunho mecanicista, ou porque adoeceram mentalmente pela irresponsabilidade de professores onipotentes que acreditavam que poderiam “ler o seu inconsciente”, ou “manipular seus afetos”, ou, ainda, simplesmente “interpretar sua conduta” e “enquadrá-los em alguma psicopatologia”.

Tínhamos reservas em relação à presença de disciplinas pedagógicas na licenciatura. Por nossa compreensão conteudista – iríamos ensinar conteúdos específicos - pensávamos que as disciplinas pedagógicas contribuiriam “muito pouco” na formação do professor. Fazíamos objeção à ênfase tecnicista das pedagogias que diziam como devíamos ensinar, apagar o quadro, fazer avaliação através de testes objetivos. Um discurso pautado no controle do comportamento que por diversas vezes havia sido questionado, por nós, no *bacharelado*. Vivi minha graduação sob a hegemonia da Psicológica Comportamental, dividido entre o bacharelado e a licenciatura.

No último ano, com o retorno de alguns professores que haviam concluído mestrado na região Sudeste, pudemos, nos Estágios Supervisionados, escutar outros discursos sobre diversas maneiras de pensar e atuar como psicólogos.

Na tentativa de articular a psicologia com outros saberes disciplinares das ciências humanas tomamos conhecimento da emergência de 'objetos de conhecimento multifacetados', gestados em áreas de estudo e disciplinas tais como Psicologia Social Comunitária, Psicologia do Trabalho, Psicologia Institucional, Psicologia Organizacional dentre outras. Todas interessadas em delimitar o sofrimento psíquico como tema central a ser investigado em contextos diferenciados. Isto decorria, certamente, da necessidade de pensarmos espaços de sobrevivência e reflexão psicológica como território para a circulação da palavra sufocada enquanto manifestação de desejo de mudança. *Escutar o outro* passava a ser uma ferramenta psicológica de reconhecimento da singularidade humana.

Durante o período de minha formação docente, na licenciatura, lembro que a disciplina Didática *fez a diferença*. A professora desta disciplina nos deixou, a todos, atordoados pelas discussões que fez sobre uma nova maneira de se posicionar frente ao ensino e à aprendizagem escolar. Nos apresentou o que estava sendo veiculando na educação como 'Método Paulo Freire'; ao tempo em que apresentava muito mais o pensador Paulo Freire aliado a teóricos de outras áreas do conhecimento. Essas discussões e esses diálogos foram tão produtivos, que me fizeram, pela primeira vez, colocar em dúvida, que caminho seguir, **ser professor** ou **psicólogo**, posto que, até então, achava que uma inter-relação seria incompatível.

No momento presente de minha formação, acredito não ser mais admissível a prescrição, por uma certa psicologia clínica, de que a observação e a manifestação da singularidade humana se dá somente no *setting* da clínica psicológica. O efeito terapêutico das aprendizagens, por exemplo, deve ser considerado quando trabalhamos diretamente na docência propiciando ajuda pedagógica **ao outro**. Essa relação não se dá exclusivamente nas psicoterapias, porque a clínica psicológica³ não é somente um lugar geograficamente delimitado, mas, enquanto possibilidade de escuta⁴ e acolhimento pode alcançar uma formação docente que reconheça o

³ A respeito de uma atitude clínica do professor ver Fernandez (1994, p.79-102; 2001: 49-50).

⁴ Entendo como escuta a possibilidade de "receber, aceitar, abrir-se, permitir, incluir-se, permitir, impregnar-se (...) interessar-se, acompanhar" a representação visual do discurso do outro e a construção de imagens em quem escuta (FERNANDEZ, 1990: 131).

prazer e o sofrimento psíquico experimentado pelos sujeitos nos processos de aprendizagem.

3. Desenvolvimento de uma prática docente

Quando começo a rememorar, sinto que esse desejo de ser professor me acompanha de uma forma 'latente' antes de eu entrar na faculdade de psicologia. Desejava freqüentar esse lugar como compensação dos percalços de meu aprendizado escolar, e dar uma resposta a mim mesmo por ausências que alguns outros fizeram.

Meu percurso na educação tem início junto aos movimentos sociais, em momentos de lutas pela implementação das ações estabelecidas no **Estatuto da Criança e do Adolescente** na década de 90 em Belém.

Atuei como monitor no primeiro curso de *Formação de Educadores de Rua* oferecido pelo *Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua*⁵, e logo em seguida fui contratado como pesquisador do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Movimento de Emaús⁶, para realizar coleta de dados para uma pesquisa sobre *exploração sexual de crianças e adolescentes em área de garimpo e grandes projetos*.

Em 1998, já como Professor Efetivo da UFPA, fui designado para trabalhar com a disciplina Psicologia da Educação em um *campus* do Oeste do Pará. Cheguei à cidade e ao *campus* cheio de 'boas intenções' – teóricas – para compartilhar com meus alunos. Ávido para discursar sobre os conhecimentos por mim acumulados na graduação e na pós-graduação (especialização), bem como sobre as minhas

⁵ Movimento social de organização de meninos e meninas de rua que lutavam pela implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA Lei nº 8.069/90, Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal, Brasília, 1995.

⁶ O Movimento de Emaús é uma Organização não Governamental, fundada na década de 70, com o intuito de trabalhar com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Tem como frente de trabalho quatro expressões (1)RPV - República do Pequeno Vendedor, espaço educacional e social onde ocorre projetos de atendimento e acolhimento de crianças e adolescentes; (2) CEDECA – Centro de Defesa da Criança e do Adolescente, expressão do movimento que atua e acompanha sócio-juridicamente casos de exploração sexual e trabalho infante juvenil etc. mantém um banco de dados sobre os casos, e grupos de pesquisa, produção científica e intervenção; (3) Escola de Emaús, localizada no bairro do Benguí atende a comunidade principalmente neste bairro, com educação formal e (4) Campanha de Emaús, no último mês de agosto recolhe donativos (moveis, roupas, aparelhos eletrônicos e outros) que são recuperados e depois vendidos a comunidade, toda a renda é revertida nos projetos sociais mantidos pelo movimento.

experiências em espaços não convencionais de educação; trazia em minha bagagem a expectativa de ser um agente de mudança.

Meus referenciais de ensino, decorrentes da formação superior, eram todos – consciente e inconsciente – do Curso de Psicologia. Como a dinâmica das aulas na minha graduação estava amparada por leitura de textos e discussões eminentemente conceituais, esse modelo internalizado pareceu-me apropriado para iniciar minha atuação docente em termos próprios para **transmitir conhecimento**.

Ofereci esse meu modelo na minha primeira experiência institucional com alunos que responderam com um silêncio mordaz, mas, com olhos vigilantes nos meus movimentos, os seus movimentos faciais denunciavam suas insatisfações das quais, naquele momento, eu não me dava conta.

Qualquer pergunta feita por mim obtinha como resposta o silêncio dos alunos. Este era geralmente quebrado por mim mesmo, devido ao sentido retórico que eu terminava por atribuir ao meu discurso teórico ou a interpretações precipitadas do silêncio dos alunos que eu próprio fazia. Falava, falava, mas minhas palavras soavam vazias ou esvaziadas de significado para aqueles que estavam sob a minha responsabilidade de ‘formação psicológica’.

Na segunda semana de aula, uma aluna me interrompeu e perguntou se eu não iria escrever a matéria no quadro, pois ela queria ter as discussões anotadas em seu caderno. Senti-me afrontado na minha autoridade e respondi rispidamente – *ou eu escrevo ou eu falo*. Os alunos responderam que queriam que eu escrevesse. Escrevi durante duas horas conceitos expositivos na lousa, fazendo algumas ponderações. Quando voltaram do intervalo, a crise se instalou neles e em mim. Queixaram-se de eu ser um professor por vezes autoritário por vezes do tipo *laissez-faire*, pois não fazia chamada, deixava as pessoas saírem antes de terminar a aula...

Os alunos não entendiam porque eu delegava a eles próprios o tempo para entrega dos trabalhos, fora dos prazos estabelecidos pela instituição. Queixavam-se que eu não tinha “postura de professor universitário”, e que as atividades que eu propunha eram cansativas, inadequadas... Uma comissão se formou para pedir explicações à coordenação do campus da razão de se contratar professores que não tinham ‘conteúdo’ para ministrar aquela disciplina e ainda ‘com tendências homossexuais’.

Várias questões estavam atravessadas nessa minha primeira relação pedagógica em nível universitário; as quais, ao meu ver, advinham de, por um lado,

eu assumir uma postura defensiva, mas onipotente e autoritária e, por outro lado, os alunos apresentarem-se com seus referenciais cristalizados e estereótipos docentes. Era preciso dialogar. Tentamos nos escutar, um e outros, contudo, o que aconteceu foi um “diálogo de surdos”, posto que os alunos mantiveram-se irredutíveis, apegados a seus referenciais de professor universitário, de aula, de competência cognitiva. Pouca mudança ocorreu, no decorrer da disciplina.

Eu vinha de uma cultura acadêmica em que os alunos organizavam os seus blocos de disciplina obedecendo apenas aos critérios definidos por pré-requisitos; de acordo com as nossas pontuações no coeficiente de rendimento, do semestre anterior, escolhíamos as disciplinas e nos responsabilizávamos pelo fluxograma do currículo. Não levei em conta o local que eu estava, nem considerei o momento histórico dos alunos, queria equacionar uma cultura acadêmica experienciada em certo momento histórico, que apenas eu havia vivido.

Aos poucos, fui modificando minha postura e transformando minha prática pedagógica, utilizando as experiências que tive nos movimentos sociais com a metodologia de oficinas de trabalho e discussão temática.

Flexibilizei o meu planejamento de aula considerando a realidade da região, pontuava meus limites sobre certos assuntos, e minhas experiências e competências em outros e, convidava-os para fazerem os mesmo. Apesar das modificações que ocorreram, ficaram alguns resíduos desse primeiro contato, com alguns alunos.

Passei a eleger temas psicopedagógicos que pudessem ser de seus interesse. Os temas eram todos escolhidos a partir da discussão teórica sobre a Psicologia da Educação – principalmente psicologia do desenvolvimento ou psicologia da aprendizagem.

Discutia com o grupo a importância do tema para a formação do professor, os objetivos a serem alcançados, a dinâmica da apresentação, a formatação do relatório de atividades e outros critérios; as datas da apresentação e os prazos de entrega do relatório final eram negociados, considerando a pesquisa bibliográfica, um possível trabalho de campo e o tempo possível de sistematização, sempre enfatizando que não se tratava de uma pesquisa, mais de exercícios de análise e reflexão, para a formação do professor.

Agora um mal estar⁷ se instalava na relação pedagógica e os deixava inquieto, inseguros, ansiosos, por conta de experimentarmos uma relação mais horizontal no planejamento das atividades acadêmicas e se perceberem co-autores da sua formação. Os outros professores, geralmente, chegavam com um planejamento rígido e já estabelecido; essa ação pedagógica lhes dava conforto, segurança e estabilidade, visto que, o processo de ensino, com estas referências, tinham sido internalizado pelos alunos como modelos de formação de professores.

Alguns alunos queixavam-se e comparavam a minha postura pedagógica e a dinâmica da disciplina com outras, se diziam insatisfeitos, olhavam como transferência de responsabilidade; para outros alunos, essa manifestação estava por conta dessa outra conduta pedagógica imprimida por mim, que não permitia culpabilizarem, o professor, o método de ensino mais que os encaminhavam para avaliarem avanços, fragilidades, potencialidades, perspectivas, projeções, idealizações sobre a sua formação profissional e sobre a dinâmica operativa da disciplina sugerindo e propondo modificações no processo de ensino-aprendizagem.

Ao imprimir uma metodologia de ensino-aprendizagem baseada em Oficinas de Trabalho de construção de conhecimento, com referência nos *Grupos Operativos de Aprendizagem de Enrique Pichon-Rivière*⁸ (1988, 1990), os deixava muito ansiosos uma vez que haviam vivenciado, até então, uma espécie de tutela cabal, por partes dos outros professores das outras disciplinas, agora tínhamos um planejamento, mas não podíamos antecipar os resultados. Defini, assim, a metodologia de trabalho:

⁷ De acordo com Esteve (1998: 98) “A expressão mal-estar docente (malaise enseignant, teacher burnout) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência, devido à mudança social acelerada”.

⁸ Esta proposta de trabalho poderia satisfazer, em tese, um idéia de formação considerando a articulação teoria-prática, conteúdo-contexto, sentido-significado, urbano-rural considerando-se a diversidade ambiental que esta localizada o campus, o fluxo organizacional das disciplinas nas licenciaturas e a história sócio-cultural dos alunos, estando inseridos ou não no âmbito dos movimentos sociais, atuando ou não como professores e oriundos de diversos *locus vivendi* do interior do Pará e classes sociais, a aprendizagem operativa de Enrique Pichon-Rivière (op cit.) pareceu-me oportuna como referencia para provocarmos um processo de ensino-aprendizagem considerando a heterogeneidade grupal como princípio norteador e característica primordial para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos sujeitos. Naquele momento esse pressuposto teórico-prático-reflexivo constituirá-se mais do que uma teoria ou metodologia ou prática teórico-metodológica, uma ferramenta (psico)pedagógica e sócio- educativa, cultural e política.

Nossas aulas serão dialogadas e estimuladas pela leitura de textos, artigos, filmes, documentários, assim como, nossos encontros serão operacionalizados por vivências grupais em torno de temas previamente estabelecidos ou disparadores temáticos.

O processo grupal será legítimo para a reflexão, reconhecendo-o enquanto território expressivo de subjetividades, de convergências e divergências para a construção da convivência com a diversidade e as diferenças.

Através de contratos que prime a 'ética do respeito mútuo' estabelecida como norma de convivência, referendada a partir do reconhecimento da multiplicidade social, cultural, geracional, sexual, religiosa, étnica, política e de gênero, poderemos compreender e articularmos o pensar, o sentir, o falar e o agir. Assim, reconhecemos a pluralidade das idéias, através das quais os sujeitos podem manifestar suas pulsações e posições políticas e desejo à mudança. Neste sentido, referendamo-nos na técnica dos Grupos Operativos de Enrique Pichon-Rivière, o qual reconhece a heterogeneidade dos grupos e a singularidade dos sujeitos que se organizam em processos grupais históricos, aqui grupo operativo de ensino-aprendizagem, para refletir-apreender-solucionar tarefas a curto, médio e há longo prazo. Pensar é em si possibilidade de intervirnos nos contextos que estamos inseridos; acreditamos que todo conhecimento apreendido-elaborado-subjetivado tem efeito terapêutico!

A programática de trabalho será orientada e planificada de forma flexível e reflexível,, considerando-se que:

- 1. Todo processo grupal deve incluir a dimensão institucional do grupo, tanto a partir do instituído, como a partir do instituinte;*
- 2. Todo grupo deve ser abordado a partir da abertura para o novo e reconhecer a heterogeneidade, e não como uma estrutura homogênea e totalizadora;*
- 3. Não nos importa o grupo como totalização, interessa-nos como espaço tático onde se vê a produção de efeitos singulares, insólitos e criativos;*
- 4. A alternativa no grupo não deve ser vista entre o todo e as partes, e sim entre a produção por um lado, e o rompimento das estereotípias por outro;*

5. No grupo, a função de coordenador consiste em buscar os pontos de encontro, as encruzilhadas, as linhas de contradição entre o prazer e o trabalho, entre o desejo e a produção;

6. O trabalho grupal inclui sempre uma análise política, uma análise de classe e uma elucidação da fantasmática inconsciente;

7. Não há prazer no grupo fora do processo de trabalho. Igualmente, não há produção que não inclua a prática de uma análise da vida cotidiana, o chamado âmbito das relações afetivas e pessoais;

8. Toda crise grupal, toda comoção organizacional, deve ser tomada como analisador, como dado revelador de uma certa verdade do grupo. (Guirado,1990)

As discrepâncias entre o campus do interior e da cidade eram enormes, uma biblioteca precária e desatualizada, não tínhamos laboratório de informática, a cidade vivia num certo isolamento, principalmente nos períodos de chuva na região, tanto que às vezes ficávamos dois ou três dias sem comunicação com Belém - isso quando não chegava a uma semana. Além disso, não se tinha pesquisa nem extensão, muito menos acesso a resultados de pesquisas científicas, a atividade acadêmica do *campus* se resumia ao ensino, os professores e alunos se queixavam de um isolamento social e cultural, os movimentos sociais eram fortes, principalmente no que diz respeito a luta pela propriedade, qualidade de vida, preservação da natureza, agricultura familiar e outros.

Existia uma classe média rural, que imprimia uma dinâmica social e cultural, muito parecida com a cultura *country* americana ou uma cultura rural do sul do país; ouvia-se músicas desse estilo, por todos os lados, muitos chapéus de couro, e cintos com grandes fivelas, esses eram os signos de reconhecimento e inclusão social, os que não participavam desse espetáculo eram vistos com estranhamento, estrangeiros dentro da sua própria casa, ou considerados subversivos como os professores e alunos do campus, diferentes nas suas idéias, posturas sociais, sensibilidades, gostos musicais e eventos culturais.

Permaneci quatro anos nesse campus e, durante esse período, pude introduzir pequenas mudanças, tanto na minha maneira de ensinar quanto na participação política dos estudantes em assembléias, lutas para modificar as condições que eram oferecidas nesse campus do interior por conta de uma política restrita e escassa nos processos de interiorização da universidade, visto que os

parcos recursos que nos chegavam davam para manter o campus apenas com as licenciaturas.

As licenciaturas a que me refiro eram, na época, Pedagogia, Letras e Matemática e foram as primeiras a constituírem cursos superiores oferecidos nos *campi* do interior. Por isso, pelo pioneirismo de levar a formação de professores até o interior do Estado do Pará, temos, a meu ver, grande responsabilidade como formadores; responsabilidade de oferecermos uma formação que efetivamente venha a primar pela reflexão crítica tendo em vista uma efetiva *mudança de mentalidade*, como princípio norteador de transformação e desenvolvimento social da região que a universidade assumiu em seu projeto de interiorização. Nesse contexto transacional as palavras de Paim (1992:11) ganham sentido construtivo quando diz que *os processos de aprendizagens se inscrevem e se constroem na dinâmica da transmissão e transformação das culturas, que constitui a definição mais ampla da palavra educação*.

4. Em busca da confluência possível, necessária e realizável entre ações pessoais e profissionais.

Buscar a confluência possível entre saberes científicos que se apresentam nas licenciaturas, como propiciadoras da formação de professores, e construir mapas para uma investigação em âmbito escolar requer uma atividade reflexiva permanente que pode percorrer caminhos, por vezes, sinuosos. Contudo, essa reflexão pode traduzir-se em pensamentos, palavras, desvelar desejos e fantasias onipotentes.

Esse é um complexo exercício de construção de significados e reconhecimento de significantes que podem ser socialmente compartilhados. Tal partilha se dá tanto por aqueles que participam direta ou indiretamente de um contexto acadêmico, como pelos que – mesmo ausentes desse contexto – dialogam e se identificam com as idéias e inquietações deste memorial.

Olhando para o passado, poderei delinear a cartografia do meu desejo de saber, por conta de um não-saber, e um desejo imaginário de vir-a-saber, de *'um saber que não se sabe'* (MANNONI, 1989). Isto porque minhas lembranças elegeram, de minha experiência como aluno e professor, acontecimentos que, ao serem evocados, expressam justificativas pessoais, científicas e sócio-educativas.

São estas que, certamente, me conduzem objetiva e subjetivamente ao objeto de investigação que busco introduzir, referente à temática da presença e do papel atribuído à psicologia da educação na formação inicial de professores de ciências e matemáticas.

Flagro-me, por vezes, praticando ‘avaliações conteudistas’ em sala de aula. Tive deslizes crédulos de que apenas os conteúdos, os fatos e os procedimentos da Psicologia seriam suficientes para ensinar ‘Psicologia da Educação’ a professores em formação inicial.

Ainda vivo, no presente, esse tipo de contradição em meio ao desejo de mudança de atitude em relação a minha prática. Mas, por outro lado, observo também que apenas a experiência dita pedagógica não é suficiente para o empreendimento de um ensino de qualidade; e, muito menos, **‘somente sensibilidade’** de sujeitos ou o mero **‘apaixonamento’** pela profissão é chão para assumirmo-nos, efetivamente, como professores. É preciso mais, posto que é preciso estarmos **insatisfeitos** com nossas ações e realizações para que isto implique na **constituição de uma inquietude em busca de aprimoramento**.

Tais idéias, para mim, são pontos de partida para elaborar princípios de formação que venham a construir saberes, tendo em vista a investigação de uma prática pedagógica, que busca constantemente articulações dos discursos científicos com os discursos artísticos, estéticos, ecológicos, midiáticos, tecnológicos, dentre outros.

A produção teórico-metodológica da Psicologia da Educação aponta para um campo constituído de múltiplos saberes. Isto porque, como ciência, esta vem se constituindo historicamente como disciplina educacional e, assim, comparece no cenário acadêmico para fundar as ações e intervenções docentes no âmbito, principalmente, da aprendizagem escolar. Esse eixo psicológico - *transversalizado* por outros eixos disciplinares - possibilita inseri-la em certos contextos diferenciados para participar de investigações e discussões sobre educação. Assim, transita como discurso e com discursos educacionais com os quais vem encetar diálogos, ganhando importante status de ‘ciência interlocutora na educação’.

Apontando para um “território de múltiplos saberes”, o conhecimento psicológico pode circular no currículo de formação de professores de uma maneira tal que se faça presente como um saber da formação docente. *Que lugares e saberes seriam esses?*

Ainda na atualidade, a Psicologia da Educação respalda-se em disciplinas acadêmicas correlatas que, histórica e efetivamente a constituem – Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento –, no entanto, continua requerendo, para o ensino teorias e técnicas como primeiro conhecimento, a intervenção de aspectos e de processos de natureza especificamente *psico-lógica*.

Pino (2001: 29) nos dá algumas pistas para interpretar esse viés tecnicista e nos oferece uma explicação epistemológica para assumirmos uma posição científica, assim:

É evidente que no debate filosófico existe uma problemática psicológica, uma vez que conhecer é uma atividade do homem concreto e que é essa concretude fonte ao mesmo tempo da sensibilidade e da racionalidade, que constituiu o problema do debate que a psicologia carrega consigo ao deixar o campo da filosofia para integrar o das ciências naturais. A questão epistemológica foi tratada pela psicologia muito mais de forma empírica do que abstrata, em razão das idéias dominantes à época, tornando-se, primeiro, uma questão de aprendizagem e, depois uma questão psicogenética. Em ambos os casos, o modelo biológico, importado das ciências naturais, marcam as opções teóricas e metodológicas na psicologia. Com a questão epistemológica, a psicologia carrega para dentro do seu campo a visão dualista que, sob as várias formas que ela toma, esconde uma dificuldade fundamental: lidar com a realidade do ser humano, um ser, ao mesmo tempo, biológico e cultural.

Acredito que ressalta-se na formação Inicial⁹ uma certa tendência pseudo-tecnicista da Psicologia, a partir de inócuas proposições conceituais descontextualizadas por um lado, e, por outro lado, a eficácia dos testes psicológicas, pela divulgação da sua existência e eficiência para efeito de diagnóstico e enquadramento dos sujeitos em estereotípias ou patologias.

Creio que a formação inicial pode prescindir desse conteúdo e oferecer uma prática de formação que venha discutir com o professor outros olhares sobre as aprendizagens e suas fraturas, sem necessariamente *enquadrar as condutas na aprendizagem*, considerando-as “normais”, “anormais”, desejáveis, indesejáveis ou “aceitáveis”, se utilizando de uma *posição sobremaneira adaptacionista* de que este

⁹ A **ementa** a seguir é levada em conta nos planos de ensino das Licenciaturas da UFPa, de disciplinas com carga horária de 75h ou 90h : **A Psicologia como estudo científico. A Psicologia da Educação no Brasil. A Psicologia aplicada à Educação e seu papel na formação do professor. A contribuição das teorias do desenvolvimento e aprendizagem ao processo de ensino-aprendizagem.** Em função desta ementa, por vezes, o professor planeja seu curso numa perspectiva histórico-metodológica, investigativo-prescritiva, direcionando o ensino para uma prática prescritiva ou adaptacionista.

profissional se vem valendo, por (dê)sorientação ou perda de rumo do objeto da educação construído historicamente nos discursos psicológicos mecanicistas. (Cf. PÉREZ GÓMES e SACRISTÁN, 1998).

Citando MacLaren (1997:33), Nunes (2004:13-14) ressalta o seguinte:

(...)Torna-se cada vez mais necessário o domínio de certas habilidades, capacidades e competências desenvolvidas num processo em que o pensar, o criar, o intuir, o conhecer, o transmitir e o interagir sejam bases do processo ensino-aprendizagem que nem sempre está ao alcance de todos eles [os professores]. A informação e a habilidade em manipulá-las são consideradas mercadorias valiosas neste processo: *a resposta é ensinar aos estudantes nas escolas como se 'metacomunicarem' e como aprenderem 'meta-habilidades' de forma que possam se adaptar ao mundo tecnológico em transformação.*

Considerar as histórias de vida acadêmica dos sujeitos, aspectos do contexto sócio-histórico e cultural nos quais estes vêm se constituindo, propicia que as práticas formativas de Psicologia da Educação no âmbito da formação de professores deixem de ignorar as modificações substanciais, de concepções e de pensamento.

Freitas (1994:36) ressalta que *a própria delimitação do campo e definição da área da Psicologia da Educação é dificultada pela multiplicidade de enfoques teóricos e sem um 'corpo teórico', esta deixa de ser considerada disciplina científica.* Tal delimitação parece restringir a sua contribuição à educação, uma vez que passa a se tratar dela apenas como um “campo temático de estudo”. É esta concepção que limita a participação da psicologia em campos de investigação, dando a esta apenas uma participação reprodutiva de ‘ciência psicológica’.

Ampliarei um pouco mais minhas concepções ancorado à tese de Martin e Sole (1996), que pensam a formação “psicológica” do professor articulada a três eixos de conteúdos disciplinares psicológicos.

Martin e Sole (p.419), apontam como objeto e objetivo da Psicologia da Educação um tripé que inter-atuam, na seguinte relação:

- (a) **explicativo** na construção de teorias;
- (b) **projetivo** no planejamento e na intervenção e,
- (c) **prático**, na utilização de técnicas e instrumentos para intervenção.

Afirmam essas autoras que a Psicologia da Educação deve ser caracterizada como *disciplina psicológica e educativa, de caráter aplicado, cujo objeto de estudo é constituído pelas mudanças produzidas nas pessoas como consequência de sua participação em atividades educativas.*

Mauri e Solé (p.408) sinalizam caminhos a serem pensados, sobre os conhecimentos psicológicos oferecidos na formação do professor, a partir do pensamento do professor, suas crenças, suas idéias, seus desejos, bem como suas perspectivas para a docência. São dessas autoras as indicações seguintes:

O pensamento do professor adquire um papel relevante, na medida em que condiciona em múltiplos sentidos sua atividade profissional. Esta não pode ser entendida sem fazer referência aos **marcos de interpretação da realidade**, a partir dos quais é configurada e que, por sua vez, são modificados como consequência da própria atuação e da leitura que dela faz o docente. Não se trata tanto de aprender – e, portanto, de ensinar – repertórios de condutas consideradas indispensáveis para enfrentar uma situação educativa e desenvolver-se nela adequadamente, quanto de capacitar aqueles que ensinam para interpretar os parâmetros dessa situação, diagnosticá-la convenientemente e tomar as decisões oportunas para assegurar o bom andamento dos processos de ensino aprendizagem. Isso significa, ao menos em parte, que **a formação dos futuros professores deve procurar dotá-los de marcos de interpretação e análise da situação na qual se desenvolverá sua atividade, marcos estes que serão enriquecidos e ampliados na interação com a realidade cotidiana da prática profissional.** (Grifos meus)

Para as autoras, a formação dos professores - ao considerar o pensamento destes em construção permanente - vê através das experiências que já possuem e dos saberes empíricos de interações em sala de aula, a riqueza e a plasticidade da atuação docente.

As intervenções na formação do professor ao elucidar 'marcos de interpretação', pontos nodais a serem considerados, encaminham o professor a pensar o ensino planejado para a intervenção educativa, a planejar o acompanhamento das atividades e a avaliação do processo. Suas habilidades intuitivas e empíricas precisam ser suplementadas, *mesmo sendo certo que o pensamento do professor transcende em muito aquilo que caberia ser considerado como 'conhecimento psicopedagógico'*, como bem expressam as autoras citadas.

Vale ressaltar, como o fazem Martin e Solé (1996:411), que é nesta esfera de intervenção que o professor ao planejar sua atuação para um grupo específico de alunos, dado o nível atual de elaboração dos conhecimentos especificamente

psicoeducativos, não pode prescindir do conjunto de conhecimentos psicológicos proporcionados pelas teorias da aprendizagem, do desenvolvimento, da motivação, das diferenças individuais, etc. Isto porque os problemas e demandas propostos na prática tornam necessários recorrer àqueles conhecimentos, na feição de *princípios*, com freqüência.

Todavia, vale ressaltar também, em algumas situações de aprendizagem há limitações em selecionar conhecimentos, considerados empiricamente aplicáveis, uma vez que as escolhas que se mostrem mais potentes para interpretar as práticas educativas busca sinalizar e problematizar situações de aprendizagem, e se manter certa *afinidade* e *coerência* com relação aos processos de aprendizagem, desenvolvimento e educação e suas relações mútuas.

O núcleo de conhecimentos especificamente psicoeducativos que são geralmente postos na disciplina Psicologia da Educação, pelo fato de ter sido elaborado observando-se as condições e características do fato educativo, nas explicações de Martin e Sole (1998), é o que proporciona os critérios para selecionar, entre as possíveis contribuições de outras áreas ou especialidades da psicologia, as que podem ser mais adequadas para a análise e ao planejamento da prática pedagógica.

Tem sido usual tanto o professor quanto organizações educativas se defenderem dos fracassos escolares, cada um dizendo que “*cumpriu com a sua tarefa ao cumprir o programa*” e se o aluno não aprendeu é porque “*ele sozinho (ou por si) tem problemas*”, uma vez que a matéria foi dada pelo professor. O discurso e a posição de cumprimento do programa curricular, que prevalece ao nível escolar, parece ser defensivo dessas questões postas.

Com o propósito de “tapar todos os buracos”, evitando as falhas nos processos pedagógicos através de supostas metodologias de ensino, o discurso dos professores manifesta certa onipotência, pretendida como cabal, como absoluta, fechando possibilidades para que o sujeito não se desvie da tarefa intencionada: *a aprendizagem escolar dos conteúdos disciplinares em tempos drasticamente controlados pela boa intenção e até passível de justificação teórica.*

Assim sendo, torna-se importante rever posições docentes sobre *o necessário* e *o possível* na formação inicial do professor, pois, como eu já disse, a educação como discurso e prática social necessita de vários outros discursos e de várias outras práticas para se expressar e se manter.

Sendo assim, as indagações que faço para construir o objeto de estudo e de investigação por mim delineado podem ser postos nos seguintes termos:

- *Quais princípios de formação docente os professores de Ciências e Matemáticas atribuem à contribuição da Psicologia da Educação – situada na sua formação inicial - para que possam efetivar desenvolvimentos e aprendizados cognitivos, afetivos e sociais?*
- *Quais conteúdos formativos da Psicologia o professor requer para sua formação e ação docente e como deseja que estes se construam e se constituam nas licenciaturas?*

Considerando essas questões como disparadores temáticos de construção das minhas questões como professor-formador e investigador da formação de professores reflexivos pergunto ainda:

- *O que é possível, necessário e realizável dentro da tarefa formativa e educativa do professor para que não produza e reproduza práticas educativas descontextualizadas?*

Como é sabido, todo discurso *enuncia faltas, falhas*, pode ser omissivo ou mesmo etéreo, idealista. Contudo, se as práticas pedagógicas se sustentam nos discursos científicos e os ostentam, essas práticas são *restritas*, porque o discurso da ciência não é, e nem pode ser *absoluto*. É neste âmbito que costumo me interrogar, assim:

- **Que “lugar” a Psicologia da Educação ocupa e ou pode vir a ocupar na formação inicial de professores de Ciências e Matemáticas?**

5. Cena Pedagógica de construção do objeto de pesquisa

Atuando como docente nos campos do interior ministrando a disciplina Psicologia da Educação, para as Licenciaturas, deparei-me com a dificuldade e a

necessidade de eleger conteúdos além daqueles estabelecidos no plano curricular formal da disciplina Psicologia da Educação, que viessem auxiliar os futuros professores na proficiência e no processo de ensino aprendizagem de seus alunos do ensino fundamental e médio.

Compartilhando esse desejo com os alunos de Matemática, pude escutar particularmente, duas questões que me parecem recorrentes:

1º) Os alunos que já eram professores e que possuíam experiência como docente, a princípio, falavam em ‘querer saber’ sobre a sua conduta no ensino como promotora da aprendizagem; compreender e intervir em comportamentos sociais descritos como anti-sociais, agressivos etc. Escuto aqui um pedido de formação voltada para diagnóstico e prognósticos, conhecimento de técnicas de intervenção psicológicas e pedagógicas. Seus interesses estão em querer saber qual a diferença e a fronteira entre o “normal” e o “patológico”.

2º) Os alunos que não possuíam nenhuma experiência docente e muitos deles nem desejavam cursar Licenciatura, muito menos virem a ocupar o lugar docente, a disciplina lhes parecia a oportunidade para adquirirem ‘informação’ sobre o comportamento humano. Faziam pouquíssima conexão entre a Psicologia e a sua possível atuação docente e os contextos educacionais.

Tanto o primeiro quanto o segundo grupo manifestaram resistências em estudar e articular questões que exigiam reflexões filosóficas, sociológicas, antropológicas e outras, justificavam dificuldades no entendimento pela ausência de leituras prévias nessas áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que ensaiavam análises sustentadas por um senso-comum baseado nas ciências humanas.

Outra justificativa se sustentava na posição de um ensino da transmissão do conteúdo específico como legítimo e necessário para o estudo da Matemática. Essa posição revelava uma ilusão pedagógica, a de que o professor – não somente das ciências exatas – precisava apenas saber o conteúdo para poder ensinar (ARAGÃO E SCHNETZLER, 1995).

Nesta linha de pensamento o aluno (professor em formação) não reconhece outros saberes disciplinares como essenciais para a docência, nem reconhece saberes pedagógicos e experiências que se articulam para que possa atuar e refletir nesse espaço de produção de conhecimento que vai além dos conhecimentos específicos (TARDIF, 2002).

Estas posições teóricas e minhas inquietações pessoais encontram ressonância nas observações que realizei em sala de aula, ao lecionar a disciplina Psicologia da Educação e nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, que aqui se demonstra como fragmento para a construção desta dissertação:

Enquanto graduando de biologia (licenciatura) achava totalmente desnecessário o estudo da disciplina Pedagogia da Educação. Porque não compreendia a finalidade e a sua aplicabilidade. Não estudei psicologia com o contexto de sala de aula. Para que estudar Freud ou as raízes epistemológicas da psicologia se o que eu queria era ensinar biologia. Repito! Era o que eu, sinceramente, pensava quando estava na graduação e até os dois primeiros anos de exercício do magistério. (S2 G2)

Segundo Shön (1995, 2^a ed.) o imaginário discente permeado por uma prática docente inspirada na racionalidade técnica vai construindo uma postura profissional para a reprodução do conteúdo nas escolas ou para um possível fazer científico hegemônico que se polariza na produção científica específica, única promotora de seu conhecimento para a docência.

Os alunos expressam posições antagônicas, paradoxais e ambivalentes caracterizando o estudo da matemática, na graduação das licenciaturas como uma tarefa repetitiva, centrada no cálculo, no qual há pouco espaço para a reflexão filosófica, sociológica, psicológica e outros, tendo como aprendizado apenas conteúdos específicos, ao tempo que consideram as aulas como um estudo prazeroso, principalmente por conta do nível de abstração experimentado, segundo eles, nas tarefas de resoluções de problemas e cálculos.

Destacam que, caso venham a ser professores acabarão por repetir uma relação de transmissão de conteúdos.

Segundo os alunos das licenciaturas, que conversaram comigo, as atividades acadêmicas e a dinâmica das aulas, não se diferencia muito das disciplinas específicas no bacharelado, havendo diferença apenas no conteúdo.

Sobre esse aspecto Larocca (2000: 132) comenta:

Um olhar mais detido sobre grades de licenciatura é o bastante para constatar que os cursos estão estruturados dentro de uma concepção de bacharelado que minimiza a contribuição das disciplinas pedagógicas entre as quais está a Psicologia da Educação. Tem-se a impressão inclusive, de que a Psicologia da Educação só se sustenta porque constitui uma exigência legal.

As disciplinas pedagógicas, em muitos casos, ministradas no final da graduação, aparecem como disciplinas enfadonhas, embotadas, inóspitas e oferecem uma resposta teórica insuficiente e cansativa para os acadêmicos refletirem sobre educação, formação de professores, ensino-aprendizagem, currículo, planejamento educacional dentre outros temas pertinentes. Isoladas num contexto apenas informativo, dificilmente poderão dar conta da complexidade que é o processo de ensino-aprendizagem-reflexão.

Qualquer ciência que seja apresentada desarticulada dos contextos histórico, cultural e existencial não fará sentido aos alunos, pois acredito que a constituição simbólica dos discursos e das linguagens acadêmicas somente se inscreve e é subjetivado pelo sujeito quando este se reconhece no real e no ideal de suas ações.

Os docentes se questionam sobre *“o que fazer e como fazer”* o ensino para crianças, adolescentes e adultos, pois os conteúdos que devem ser transmitidos aos alunos das séries fundamentais e do ensino médio não condizem com a realidade acadêmica vivenciada, nem são condizentes com a competência cognitiva que esses alunos poderão vir a apresentar. Parece uma visão maturacionista a respeito das competências, e sugerem perguntas tais como: como acompanhá-los na tarefa de transmissão e avaliação de conhecimento?

Essa concepção de educação se restringe apenas à memorização de conteúdos específicos condizentes com a idade do aluno, e não ao aprendizado de habilidades e competências cognitivas, em decorrência dos conhecimentos que devem ser apreendidos.

A memorização de conteúdos e conceitos isolados ainda é a perspectiva de uma educação presente nas práticas docentes e nas organizações escolares, por conta dos professores, em sua formação inicial, terem pouco espaço para refletirem sobre os princípios da educação num contexto ético, estético, cultural diferenciado da transmissão de conhecimento.

Isso implica uma dificuldade no gerenciamento do tempo e no planejamento que envolve a distribuição, seleção e tempo para a elaboração, não apenas de conteúdos, mas primordialmente de atividades que façam os alunos (professores em formação) refletirem e problematizarem suas realidades educacionais, presente e futura.

Se o processo de educação se institui no que Pérez Gómez (2001) chamou de *cruzamento de culturas*¹⁰, a relação ensino-aprendizagem extrapola a assimilação pura e simples de conteúdos, então precisamos abrir espaços para outros saberes, não só científicos na formação do professor, e encontrar possíveis articulações, pontos de confluência com outras práticas, outras posturas, outros discursos, outros olhares, outras perspectivas de formação docente.

Tendo por referencia princípios de formação centrado na ação-reflexão-ação minha orientação teórica acerca da formação docente se balizará nas idéias de Schön (1992) e farão ancoragem as idéias de Zeichner (1992, 1993, 1998) e autores como Nóvoa (1992, 1998) e outros que nos inspiram e se posicionam criticamente sobre a formação de professores.

Pensar na possibilidade da disciplina Psicologia da Educação tornar-se um espaço de formação reflexiva na acepção de que essa disciplina é um vir-a-ser de trocas de experiência, de produção de saberes sobre a atuação docente, me aproxima das discussões empreendidas por Sadalla (2000, 2002), Larocca,(2000, 2002) Azzi (2000, 2002) e outros pesquisadores integrantes do grupo de pesquisa ‘Psicologia e Ensino Superior’.

Esta pesquisa pretende refletir sobre as contribuições e aspirações suscitadas por professores de Ciências e Matemáticas a disciplina Psicologia da Educação na Formação Inicial Docente a partir das suas narrativas. Reiterá-la enquanto prática (psico)pedagógica para se articular um pensar, um sentir, um falar e um agir transversalizado e orientado pela pluralidade dos conceitos e experiências da ação educativa.

¹⁰ (...) conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade. Como consequência de seu caráter contingente, parcial e provisório, ela não é um algoritmo matemático que se cumpre indefectivelmente. Deve ser considerada sempre como um texto ambíguo, que é necessário interpretar indefinidamente. Por isso viver uma cultura e dela participar supõe reinterpretá-la, reproduzi-la, assim como transformá-la. A cultura potencia tanto quanto limita, abre ao mesmo tempo que restringe o horizonte de imaginação e prática dos que a vivem. Por outro lado, a natureza de cada cultura determina as possibilidades de criação e desenvolvimento interno, de evolução ou estancamento, de autonomia ou dependência individual (Pérez Gómez, 2001: 17).

Assumo a Psicologia da Educação como espaço de convivência com a diversidade de saberes (Tardif, op.cit) que devem ser articulados para se pensar a Formação de Professores.

Construir no cenário acadêmico espaços de encontro e produção coletiva de conhecimento revela-se fecundo: não se trata meramente de se realizar pesquisas em grupo, mas sim da tarefa cotidiana de estruturar parcerias, estabelecer perspectivas de trabalho, sintonizar interesses e referenciais. Assim há também um traço de complexidade na medida em que a cultura na universidade costuma apontar para o isolamento e reprodução de um modelo centrado em competências individuais. (AZZI 2000: 14)

A pluralidade dos contextos educacionais somado a singularidade dos sujeitos em formação docente podem construir práticas e os processos de aprendizagem e formação singulares e heterogêneas. Acredito que todo conhecimento produzido, apreendido, elaborado, subjetivado pode ter efeito constituinte de práticas pedagógicas reflexivas¹¹.

Ao investigarmos como objeto e questão *O que dizem os professores de Ciências e Matemáticas sobre o “lugar” que a Psicologia da Educação ocupa e pode vir a ocupar na Formação Inicial*, pretendo vislumbrar, a partir das falas dos professores, maneiras de a Psicologia da Educação se fazer presente na formação inicial.

As perspectivas acadêmicas, sociais, educacionais e pessoais, nesta pesquisa, vislumbram uma Formação Acadêmica Inicial articulados aos contextos educacionais. Prima pela contribuição histórica-social, reflexiva e crítica da ciência psicológica, da construção de espaços de aprendizagem científica, educacional, sócio-cultural e político nos níveis individual e coletivo, para a emergência de processos de subjetivação e racionalizações científico-cultural, sensibilidades estéticas e posturas éticas nas ações docentes.

¹¹ Matos (1998: 301) observa que na verdade, a preocupação de Donald Shön não é com a formação de professor, mas com a de todo e qualquer profissional que, segundo ele, deveria ter uma formação reflexiva com forma de superar uma formação meramente tecnicista, que não dá conta de atender aos múltiplos e diversos desafios do cotidiano. Por isso, com Shön, passamos a falar em “ensino reflexivo” e não em professor reflexivo.

Pérez Gómez (1998: 369) considera que a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de suas experiências, um mundo carregado de conotações, valores intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

Zaichner (apud Sadala, 2000: 29) defende a idéia de que o professor, apesar de guiar-se por seu próprio sistema de crenças e princípios, terá muito para aprender ao partilhar seu ponto de vista com seus pares. Desta forma o autor sugere que para ser prático-reflexivo faz-se necessária a discussão no grupo, a interação ao passo que Shön considera que esta reflexão pode ser feita individualmente.

II. Apontamentos e cenários de formação de professores

A educação como discurso e prática cultural¹² de socialização, transformação, constituição e construção de conhecimentos têm se mostrado como um dos instrumentos mais promissores que viabiliza ao homem civilizar-se, estruturar e dar sentido e significado a realidade objetivo/subjetivo, inserido-se enquanto sujeito socialmente construído e constituído.

Ao se constituir enquanto sujeito social, interfere na cultura, modifica ou manem os e nos seus discursos, nos equipamentos, nas novas sensibilidades estéticas, praticas progressivas, criticas ou tradicionais de educação e formação. Alguns professores buscam nas novas postura, muito mais éticas que estéticas na educação, práticas pedagógicas inovadoras que acompanhe as transformações sociais. Lopes (2001: 55) observa que o sintoma histórico da educação, nesse sentido, muitas vezes é visto como compensação e reparação de uma ilusão pedagógica; a incessante busca da superação das falhas históricas possivelmente imprimidas pelo excesso de um discurso racional técnico na formação do professor.

A educação, como ação escolar, até se estabelecer na modernidade como discurso e instituição de formação social, como signo da modernidade, como pilar histórico que se caracteriza principalmente por uma nova concepção de homem, mundo e sociedade, e como organização – a escola - aparece como propiciadora e responsável pelo desenvolvimento do *status quo* dos cidadãos das classes sociais em ascensão.

Esta instituição junto com outras organizações educativas, os Liceus e as Universidades, passam a ser os locais responsáveis pela transmissão da cultura social burguesa, a transmissão e a formalização dos hábitos morais, dos tratos sociais, das informações necessárias a formação, desenvolvimento e aperfeiçoamento do homem moderno.

¹² Para Guareschi (2003: 34) os Estudos Culturais são importantes para entendermos o conceito de cultura e a nova formulação de sentido de cultura. O primeiro é um movimento em direção a uma definição antropológica de cultura, como prática cultural. O segundo vai em direção a uma definição mais histórica de prática cultural, questionando o significado antropológico e sua universalidade por meio dos conceitos de formação social, poder cultural, dominação e regulação, resistência e luta. (...) uma forma de vida – idéias, linguagens, práticas, instituições, e estruturas de poder – uma gama de práticas sociais – formas, textos cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa. A cultura significa o terreno real, sólido, das práticas representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica, mas também as formas contraditórias de senso comum que se enraizaram na vida popular e ajudaram a moldá-la.

Segundo Pérez Gómez (1998: 13):

A espécie humana, constituída biologicamente como tal, elabora instrumentos, artefatos, costumes, normas, códigos de comunicação e convivência como mecanismos imprescindíveis para a sobrevivência dos grupos e da espécie. Paralelamente, é posto que as aquisições adaptativas da espécie às peculiaridades do meio não se fixam biologicamente nem se transmitem através da herança genética, os grupos põem em andamento mecanismos e sistemas externos de transmissão para garantir a sobrevivência das novas gerações de suas conquistas históricas. Este processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais – processo de socialização – costuma denominar-se genericamente como processo de educação.

Nesse contexto, a figura do professor começa a ser reconhecida como o profissional qualificado e responsável pela transmissão da cultura erudita, formal e intelectual da aristocracia; assim passará a proporcionar formação e qualificação da mão de obra dos operários, habitantes da cidade e do campo para trabalharem nas fábricas.

Que habilidades, competências os professores devem imprimir nos alunos para proporcionar tal educação e ou instrução? Novoa (1995: 16), faz referência sobre como devia ser o professor no século XIX:

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devida aos funcionários públicos, tudo isso envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber demais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos, não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc.

Observemos a seguir a “*Oração do Mestre de Gabriela Mistral*”, publicada em 1933: proferida durante a colação de grau de professoras em Minas Gerais na década de 30, século XX catalogada por Lopes (2001).

“Senhor! Tu que ensinaste, perdoa que eu ensine e que tenha o nome de Mestra que tiveste na terra. Dá-se o amor exclusivo de minha escola: que mesmo a ânsia de beleza não seja capaz de roubar-me a minha ternura de todos os instantes.[...] Dá-me que eu seja mais mãe do que as mães, pra poder amar e defender, como as mães, o que não é carne da minha carne.”

Dá que eu alcance fazer de uma das minhas discípulas o meu verso perfeito e deixar gravada na sua alma a minha mais penetrante melodia, que ainda assim há de cantar quando meus lábios não cantarem mais.

...Põe na minha escola democrática o resplendor que aureolava o teu bando de meninos descalços. Faze-me forte no desvalimento de mulher e de mulher pobre; fazes que eu despreze todo poder, que não seja puro, toda pressão que não seja tua vontade ardente sobre a minha alma.

Esse lugar institucionalizado que o professor deve freqüentar, não é nada confortável; não sendo vocacional, muito menos intuitivo; saber ocupá-lo e recusá-lo é uma posição ética que precisamos exercitar cotidianamente para não sermos sufocados pela institucionalização histórica onipotente da profissão docente descrita na oração acima citada.

Nessa secção, construiremos um ensaio reflexivo a partir de uma concepção de educação como arte que inicia na civilização helênica e atinge a civilização romano, em seguida é assimilada pelo cristianismo que a transmitiu a idade moderna, substituída nos séculos XIX e XX por uma concepção de educação baseada em leis científicas fundamentada nas ciências naturais, para somente nas últimas décadas do século XX ser considerado enquanto fenômeno ético, estético, cultural, histórico e político. Iniciemos essa pretensa reflexão...

Na Grécia Clássica a produção dos artefatos estava intimamente relacionada à utilidade do objeto produzido. A idéia de Educação estava relacionada com a idéia do belo. Associava-se a idéia de educar a arte, a *téchne*, expressão que os gregos traduziam indiscriminadamente por “técnica” ou “arte”.

Os gregos não opunham, como fazemos hoje, as belas-artes à técnica, os produtos do belo aos produtos do útil. Todas essas atividades estavam incluídas ao mesmo tipo de ação, que comportava, no entanto, diferentes espécies. Na cultura grega antiga, e mais particularmente na cultura filosófica (...) a arte (*téchne*) se distinguiu, por um lado da ciência (*epistéme*), como o contingente se distingue do necessário e o particular do universal, e, por outro lado, da prática (*práxis*), isto é, das atividades imanentes ao agente, ao passo que a arte visava sempre a um resultado exterior ao agente (TARDIF, 2002: 154-156).

Da Idade Média ao século XVII começa-se a produzir objetos e saberes que são utilitários para contemplação ou admiração que é o caso da arte como forma de

produção da criatividade humana. O conhecimento humano começa nesse período a ser visto como uma produção que apenas alguns homens podem por inspiração produzir.

O conhecimento técnico, como dos artesãos podem ser ensinados, mas o conhecimento sobre a natureza (física, química, biológica e social) devem ser transmitidos, transferidos enquanto “verdades científicas absolutas”.

Nesse cenário binário entre técnica e conhecimento, a educação se edificará e se estabelecerá enquanto um saber que elevará o homem até as máximas elaborações, abstrações que equacionarão a racionalidade humana.

A elaboração de um corpo de saberes e de técnicas é a consequência lógica do interesse renovado que a Era Moderna consagra ao porvir da infância e a intencionalidade educativa. Trata-se mais de um saber técnico do que de um conhecimento fundamental, na medida em que se organiza preferencialmente em torno dos princípios e das estratégias de ensino. A pedagogias introduz uma relação ambígua entre os professores e o saber, o qual atravessa toda a sua história profissional: assinala-se, a título de exemplo, que a hierarquia interna à profissão docente tem como critério um saber geral, e não um saber específico, isto é, um saber pedagógico. Por outro lado; é importante sublinhar que este corpo de saberes e de técnicas foi sempre produzido no exterior do “mundo dos professores”, por teóricos e especialistas vários. A natureza do saber pedagógico e a relação dos professores ao saber constituem um capítulo central da história da profissão docente (NOVOA, 1998: 16)

Históriadore notificam que a formação do professor do século XVIII ao início do século XIX estava intimamente ligada a concepções ideológicas de um novo estado, de uma nova sociedade, do novo homem “iluminado”, tendo como objetivo instruir o bom cidadão.

Neste novo clima cultural – de laicização dos intelectuais e de seus modelos culturais, de potencialização dos processos e das finalidades educativas; de reformismo político e intelectual etc. – a educação também se foi transformando no sentido laico. Emancipa-se dos modelos religioso-autoritários do passado, visa à formação de um homem como cidadão e capaz de ser *faber fortunae suae*, que não atribui a outros (a castas sacerdotais, a ordens sociais) o papel de guia de sua formação, mas a reivindica para si próprio, sublinhando a liberdade desse processo e pondo nela o seu valor final e supremo. Nem livros (a Bíblia), nem figuras (o Pai, o Padre, o Rei), nem saberes (a teologia, a metafísica) são mais os diretores dogmáticos dos processos de formação: estes pertencem ao indivíduo, a um indivíduo ativo na sociedade, mas dinamicamente ativo e tendente a alcançar para si próprio sempre maior autonomia (...) (CAMBI, 1999: 326 e 327).

De um lado as ciências físico-matemáticas precursoras da concepção científica respaldaram as idéias positivistas, tecnicista, cientificista – empírica,

mecanicista, indutiva etc. – de ciência e educação assim como a concepção de homem e mundo, por outro lado, resistindo a esse enfoque, as idéias alicerçadas na subjetividade, no relativismo cultural, na vivência pessoal e existencial referendadas na filosofia, na hermenêutica, na dialética etc.

Frente à expectativa de desenvolvimento, ordem e progresso das cidades Cambi (op cit). observa que o profissional da educação teve que se adaptar a uma nova ordem social e cultural emergente assim como as políticas educacionais que pensavam sua formação. O sábio ocupa esse “lugar” de mestre, sua competência será pelo domínio teórico das ciências física, química, biologia e matemática, esses os conhecimentos científicos necessários para formar o cidadão.

(...) a formação inicial de professores é uma função que, progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a seqüência e conteúdo institucional do programa de formação. A formação inicial do professores como instituição cumpre basicamente três funções: em primeiro lugar, a de formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consoante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função de controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente. Em terceiro lugar, a instituição de formação de professores tem a dupla função de ser, por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante (GARCIA, 1999: 77).

O professor terá que ter conteúdo específico para transmitir aos alunos elementos importantes para olharem e compreenderem a natureza – função intelectual da educação – ao mesmo tempo iniciá-los na vida política burguesa como bom cidadão.

O projeto pedagógico do positivismo estava voltado, em particular, para uma elaboração da pedagogia como ciência (ou “ciência da educação”), por um lado, e, por outro, para uma redefinição dos *currículos* formativos, colocando em seu centro a ciência, vista como o conhecimento típico e central do mundo moderno baseado na indústria e como um feixe de disciplinas altamente formativas, tanto no plano intelectual como no do caráter. Ao lado destes aspectos dominantes deve, porém, ser destacada também a presença de outras características típicas da posição “positiva”: a valorização da educação como “dever” essencial das sociedades modernas e como “direito” de cada cidadão e, portanto, como meio primário para operar uma evolução no sentido laico e racional da vida coletiva; a atenção aos problemas da escola, sentida como o instrumento essencial desse crescimento educativo das sociedades industriais (CAMBI, 1999: 467).

Com advento da ciência moderna e a investigação da natureza – física, social e humana – a educação enquanto conhecimento técnico passa a ser investigada a partir dos séculos XIX e XX sobre a égide das ciências ou disciplinas em ascensão.

A educação moderna por ter construído seu fazer pedagógico na transmissão de conteúdos específicos apresenta a reprodução de conhecimento, como propiciadora da apropriação dos conhecimentos científico-sociais. Os sujeitos da aprendizagem escolar ao reproduzirem esses conhecimentos tornam-se sujeitos competentes, exímios nas habilidades do pensamento e da racionalidade técnica, no trato da cultura das relações sociais estereotipadas, garantindo a estes a participação na manutenção da realidade, o sujeito moderno - pensado como reproduzidor da cultura - só teria espaço garantido no contexto social e profissional, se, submisso às regras sociais, educacionais e morais. Essas características, a princípio, seriam os fins dedicados à educação moderna, veiculados nos discursos, nos hábitos, nas práticas educacionais, desde as primeiras séries até a formação universitária e que viria dar visibilidade ao homem como sujeito produtivo.

A psicologia, a história e a sociologia como meta-discursos das condutas humanas e da sociedade irão contribuir para uma nova concepção de ensino onde o elemento importante se transfere do conteúdos específico para a prática educativa e sobre a técnica do ensino, o aluno passa a ser o centro das atenções; inicia-se assim o período experimental da pedagogia, através das metodologias de ensino que tem como foco as pesquisas modernas sobre aprendizagem e investigações sobre o desenvolvimento da personalidade, objetos que irão respaldar a pedagogia enquanto Ciência da Educação.

A primeira metade do século XX, o mundo contemporâneo experimenta duas grandes guerras mundiais, internacionalização do capitalismo, ditaduras políticas – na América do Sul e África – a guerra fria, divisão do mundo em dois grandes blocos econômicos – socialismo e capitalismo.

A grande depressão e angústia humana ocasionada por esse contexto instável e nitidamente em conflito acaba gerando movimentos humanistas-existencialistas, contextos de produção filosóficas encharcados de análises políticas, tendo a alteridade, a liberdade, os direitos humanos, as diferenças culturais como ‘bandeira’ desses movimentos.

A produção de subjetividades, a essa época, se revela e se inscreve nos sujeitos num tornar-se, vir-a-ser. Se constituir como sujeito nesse contexto, se

projetar nesse novo modelo de homem, será participar ou simpatizar com os movimentos sociais, trabalhar em organizações não governamentais, lutar com e pelas minorias excluídas de direitos civis, sociais, políticos – mulheres, negros, homossexuais, deficientes e outros.

Podemos sinalizar nesse contexto histórico-contingencial os indícios para que a escola como uma das instituições responsável pela educação e 'transmissão' da cultura começa olhar para os seus sujeitos, principalmente alunos e professores, e parece se perguntar: que dinâmica educacional e organizacional devemos imprimir na escola para que a educação leve em conta o contexto da autonomia, a liberdade, a alteridade dos sujeitos num mundo marcado e ferido por conflitos mundiais e de intolerâncias étnicas, sexuais, políticas, geracionais e outros, que passaram a ser investigados posteriormente como condutas políticas-educacionais dessa organização.

A Escola Ativa¹³, encontra um continente fértil para se expressar como uma ideologia pedagógica que virá a contribuir para a formação desses novos sujeitos. Essa perspectiva desse novo fazer educativo pode ser historicamente delineada a partir das concepções da Filosofia Existencialista.

A elaboração de teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento humano – ativo, interativo, re-ativo – irão impulsionar pesquisas sobre o fenômeno da inteligência e da afetividade. Diante deste fato Pérez Gómez (1998: 29) enfatiza Teorias Cognitivas, a qual ele classifica de: Psicologias genético-cognitivas de Piaget, Bruner, Ausubel, Inhelder; Psicologias genético-dialético de Vigostsky, Luria, Leontiev, Rubinstein, Wallon, que contribuem e influenciam a educação através de parâmetro de aprendizagem e desenvolvimento interativo, articulado a dinâmica bio-psico-social da criança e do adolescente.

Ao professor exige-se que desenvolva empatia, congruência, primar pela liberdade de expressão do aluno, não reprimi-lo nos seus anseios de conhecer. A

¹³ Minha consideração de 'escola ativa' advém de um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Lourenço Filho nos fala sobre a escola que Dewey dirigia no final do século passado, na Universidade de Chicago: "*As classes deixavam de ser locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades, que imprimissem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade.*" (Lourenço Filho. Introdução ao estudo da Escola Nova. São Paulo: Melhoramentos, 1950, p.133). Fragmento de texto retirado do site <http://www.educacional.com.br/> em 26.03.2006, autor, RICHBIETER, Luca. Escola Nova: idéias antigas e criticadas, mas que até hoje não tiveram seu grande potencial transformador explorado.

formação do professor deve ser compatível com a idéia de uma educação que considere o *sujeito ativo*; o ensino e a aprendizagem passam a ser os condutores do desenvolvimento da expressividade e da criatividade humana, mas as práticas escolares ficam alheias a ambivalência humana e as contradições da cultura que atravessam a organização escolar. A “falência” desse discurso fica por conta da banalização dos conceitos de espontaneidade, liberdade, congruência, criatividade, vir-a-ser etc., no qual a autoridade do professor se esvazia de sentido e ele passa a atuar equivocadamente como um profissional *laissez-faire*.

Com o desenvolvimento das Ciências Cognitivas, da Didática, das Teorias do Currículo a pedagogia se fortalece e busca pensar e construir práticas que condigam com uma organização política e econômica mundial, com a enunciação de novos conhecimentos sobre o homem, sobre o universo macro e microscópico, novos paradigmas científicos emergentes, sinalizam o estreitamento entre as fronteiras do desejo, da necessidade e da vontade na constituição histórica da subjetividade humana. Esses campos fundidos - antes simbolicamente bem definidos - parecem incorrer no sentido de denunciar um desgaste na departamentalização do conhecimento, e no excesso de especialização e fragmentação do homem, da sociedade, da cultura e outros.

Na sociedade contemporânea a educação parece não se efetivar sem uma reflexão de como os professores se colocam éticas, estética, política, ecológica e cientificamente frente ao trabalho docente e a aprendizagem. O fazer pedagógico deve considerar o estabelecimento de vínculos civis, sociais, políticos, afetivos e ter como parâmetros as diferenças étnicas, geracionais, gênero, sexuais, religiosas etc. Ressalta Pérez Gómez (2001: 132), o porquê, de precisarmos provocar mudanças, rupturas nos fins dedicados à educação moderna.

Um dos aspectos fundamentais das sociedades democráticas, por ter se transformado em fator de legitimação social, é a extensão da escolarização pública, obrigatória e gratuita para todos os membros da comunidade, sem ser considerados sua condição social, raça, religião ou gênero. Admitindo, ao menos retoricamente, os pressupostos da filosofia do iluminismo, as formações social-democráticas e, com maior ênfase, aquelas governadas por idéias social-democratas, consideraram a escola obrigatória e gratuita como um serviço público fundamental, posto que a formação de todos os cidadãos numa mesma instituição e com currículo inclusivo era o requisito imprescindível para garantir uma mínima igualdade de oportunidades que legitime a “inevitável”, embora freqüente escandalosa, desigual distribuição dos recursos econômicos e culturais (PÉREZ GÓMEZ, 2001:132).

Esses cenários, contextualizados historicamente acima, começam a entrar em crise, quando se questionam quais os objetivos da educação numa sociedade em constante transformação técnico-científico, de crise e conflito político, econômico, cultural, religioso permanente.¹⁴

O discurso educativo começa a se (re)significar, ocasionando uma certa desterritorialização dos sujeitos envolvidos – principalmente professores e técnicos ocasionando o que Esteve (1998:98) chamou de mal-estar docente. Esteve esclarece que:

O avanço contínuo das ciências e a necessidade de integrar novos conteúdos impõem uma dinâmica de renovação permanente, em que os professores têm de aceitar mudanças profundas na concepção e no desempenho da sua profissão. É preciso evitar o desajustamento e a desmoralização do professorado, bem como o crescente mal-estar, pois um ensino de qualidade torna-se cada vez mais imprescindível

É preciso perceber que nos espaços escolares existe uma cultura organizacional na qual ocorrem sociabilidades diversas, estrutura-se e se dinamiza através de regras e normas específicas, instituindo-se, assim, práticas sociais diferenciadas das outras formas de organização.

Por conta da diversidade de interesses, opiniões, crenças sobre a educação, a trajetória dos sujeitos nessa organização deve ser singularizada através do reconhecimento da heterogeneidade, que se revela como contingência desse contexto histórico para a formação e desenvolvimento profissional. Observar os avanços, retrocessos, possibilidades, dificuldades, competências, incompetências, onipotências, aprovações, reprovações, militância, alienação etc., pode passar a ser princípios a considerar.

A escola, a partir de seus agentes, tendo uma cultura organizacional particular deve investigar e intervir em seus conflitos e administrar suas contradições, orientada por uma “práxis”, e o conhecimento científico-cultural, servir de referência

¹⁴ Gostaria de desdobrar essa questão, ainda que não seja nosso objetivo desenvolvê-las neste trabalho de pesquisa, podem servir de balizadoras de futuras investigações, visto que elas pulsam no campo da formação de professores, se não, vejamos: (1) Que responsabilidades as organizações educativas e formativas devem proferir a fim de intuírem os professores em sujeitos de sua prática profissional? (2) Que condições reais as organizações formativas oferecem para os profissionais tornarem-se práticos reflexivos; (3) Quanto tempo e quais espaços são instituídos nas organizações e disponibilizados aos profissionais para que possam se reconhecer como profissionais reflexivos, e (4) Quais deveres, responsabilidades e competências os profissionais da educação devem assumir a curto, médio e a longo prazo para se efetivar mudanças nas organizações educacionais?

na construção de um pensar pedagógico propício para as novas exigências na contemporaneidade.

A escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica. Entendo por isso o conjunto de significações, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar (PÉREZ GÓMEZ, 2001:131).

Como podem professores, na Formação inicial, em tão curto espaço de tempo de aprendizagem, pensar esse espaço cultural e redefinir referências teóricas, idealizações de aluno, professor, ensino, aprendizagem, escola e outros, modelos subjetivados durante toda a sua história de vida escolar como aluno, professor ou futuro docente?

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reacção dos actores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar versos, arrastando largas roupagens em metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que se oiçam os versos? O problema reside em que independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão a cara. São eles, portanto, quem terá de encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis. As reacções perante esta situação seriam muito variadas; mas, em qualquer caso, a palavra *mal-estar* poderia resumir os sentimentos deste grupo de actores perante uma série de circunstâncias imprevistas que os obrigam fazer um papel ridículo (ESTEVE, 1998: 97).

A sugestão posta por Esteves (op cit) se encaminha para um empreendimento transformador da realidade educacional, em que a formação do professor pode ser posta sobre reflexões permanentes e contínuas no âmbito disciplinar, curricular, organizacional, geridas por pesquisas que tentem elaborar teorias particulares e gerais para referendar e inspirar os profissionais da educação a compreenderem e escolherem quais posturas assumir frente ao cenário educacional.

Neste sentido, Donald Schön, apresenta-nos princípios de Formação de Professores baseados no processo da reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e

sobre-a-reflexão-na-ação docente, ampliadas por Kenneth Zeichner. Os resultados das investigações feitas pelos autores têm como ponto comum à construção de um saber e de um saber fazer, a partir da própria prática docente individual e ou coletiva; a dialética da prática reflexiva reconhece que a indissociabilidade entre teoria e prática são imprescindíveis à formação de professores.

Outros pesquisadores como Antonio Nóvoa, Carlos Marcelo Garcia, Maurice Tardiff investigando campos de estudo sobre formação de professores, desenvolvimento profissional e saberes docentes circunscrevem em outras circunstâncias o nosso problema, a investigação sobre o objeto de nossa pesquisa a Formação de Professores.

Pesquisas sobre formação, desenvolvimento pessoal e profissional de professores, cultura organizacional na escola, a partir da década de 80, têm oferecido uma multiplicidade de análises e interpretações sobre práticas pedagógicas contextualizadas, entretanto, as alterações no cotidiano escolar têm sido pouco afetado, ainda que os contextos histórico, social e político exijam do sujeito à emergência da operacionalização de competências semióticas, midiáticas, interativas e dialógicas, considerando-se o avanço tecnológico, vertiginoso, por qual passa a realidade social.

A vida hoje na escola, na sala de aula, tem de ser muito mais do que o conteúdo sistematizado do saber. Implica o tratamento do conhecimento presente no mundo em incessante movimento, a obtenção e desenvolvimento de hábitos, e habilidades e a formação de atitudes frente ao próprio conhecimento, que o aluno deverá saber aplicar em diferentes circunstâncias do seu contexto de vida (...) urge que o professor acolha o desafio de compreender os novos tempos, a fim de abarcar os anseios das novas gerações e perscrutar os rumos do futuro (CARVALHO e RIBAS 1999: 38).

A maneira tradicional de apresentar a psicologia da educação na formação de professores descontextualizada do campo de atuação profissional, de modo geral, suscita dúvidas e até mesmo é considerada pelos professores como inócua em termos dos ganhos de formação que são obtidos. Questionando perdas e ganhos poderemos vivenciar uma nova maneira de ser do professor, caracterizada por pesquisas e discussões sobre o seu papel na contemporaneidade.

Essa maneira de veicular os conhecimentos psicológicos parece estar provocando certo mal-estar nas salas de aula. Nessa busca de uma posição educativa e formativa contextualizada desejamos percorrer caminhos teórico-

metodológicos que possibilitem diálogos, interseções, interlocuções para essa disciplina e com ela, em seu próprio âmbito, que não seja apenas a exposição passiva de idéias com o propósito de oferecer conteúdos teóricos e técnicos sobre um suposto pensar pedagógico ou sobre técnicas de ensino, aprendizagem e avaliação das aprendizagens.

Emergem desses questionamentos que, de outra forma, as relações de pensamento na formação docente estejam imbricadas a uma formação histórica, social e política do papel do professor assim como à constituição de outras concepções de educação, de ensino e de aprendizagem, o que começa a se revelar nos discursos de formação de professores. Quero dizer que precisamos pensar quais outras contribuições são possíveis à Psicologia da Educação oferecer à formação dos professores.

Penso também que com o desenvolvimento da Psicologia em termos sociais, nas Organizações, na Clínica Psicológica etc, certamente poderemos a partir de seus achados, exercer uma nova práxis no âmbito da disciplina Psicologia da Educação, como afirma Guerra (2000: 75):

As implicações do conhecimento psicológico na educação passaram a ser criticadas, surgindo novas reflexões e busca de alternativa sobre os fundamentos da Psicologia na Educação, geralmente provenientes da Psicologia Social. Delineou-se, então, a necessidade de propostas interdisciplinares para a compreensão dos sujeitos psicológicos e a análise dos fenômenos educativos no cotidiano escolar, com predominância do enfoque sociológico. Esta nova proposição consolida-se sob o enfoque das abordagens sociocognitivista, histórico-cultural, socioantropológica e psicossocial, nas últimas décadas.

A Psicologia da Educação e a Formação de Professores, compondo campos teóricos e saberes distintos, encontra na educação pontos de confluência que se efetivam enquanto um território de saber instituinte para uma prática docente reflexiva.

O ensino de Psicologia ao considerar a História da Ciência e seu desenvolvimento epistemológico sem dissociar a sua produção científica, dos paradigmas estabelecidos e emergentes, pode provocar uma discussão crítica mínima sobre o seu desenvolvimento científico e seus atravessamentos ideológicos, podendo assim contribuir para que os sujeitos olhem essa ciência como um conhecimento não absoluto e estruturado em si mesmo, auto-suficiente, contribuindo para o “espírito científico da época”.

Figueiredo (1996) faz referência à multiplicidade de objetos da psicologia, e pontua que essa ciência nasce na diversidade não porque os sujeitos não sejam complexos, mas porque as relações sociais entre sujeitos tornam-se complexa. Então, se ela nasceu na diversidade e na complexidade das relações, comporta em si a própria ruptura científica e semântica, que as outras ciências vem fazendo; seu projeto científico nasceu e se desenvolveu na contradição e na crise de crescimento e desenvolvimento científico-cultural, deste modo não podemos ter medo de uma postura profissional pluralista já que sua constituição compõe seu próprio paradoxo e paradigma da diversidade teórica.

As práticas formativas e os discursos veiculados nas licenciaturas se manifestam como se as contribuições das outras áreas apenas complementassem os seus sistemas teóricos, mas sua concepção de sujeito cognoscente vem se mantendo quase inalterada, poucos são os que se dispõem em fazer 'rupturas semânticas' radicais.

Para uma ciência da educação, essa premissa parece não condizer com os objetivos propostos contemporaneamente nos discursos sobre Formação de Professores. Os discursos e as exigências do tipo 'os professores tem de mudar' colocam-se de forma imperativa para as ciências – e seus formadores – entre elas a psicologia. Mas, sabemos que, qualquer mudança requer oferecer tempo e condições de significação e subjetivação.

Desde Sussurre admite-se que toda significação reúne dois elementos de ordem psicológica: uma imagem (sonora, gráfica) e um objeto ou conceito que funciona como significado. Na ótica piagetiana um objeto, conceito ou atividade tem significação, quando pode ser assimilado a um esquema conhecido, ou quando provoca seu desdobramento, reunião a outros ou coordenação ou mesmo, promove a modificação de esquemas já existentes. O objeto tem, para alguém, uma significação, quando pode ser usado física ou mentalmente, quando se pode fazer com ele alguma coisa, ou seja, utilizá-lo como elemento do pensamento e da ação. Se um esquema é o que há de generalizável e repetível numa ação, a pedra de toque da significação será a interpretação que o sujeito atribui ao objeto e as atividades que o utilizam (CASTRO, 1996:26).

Para que se processe tal mudança a articulação de saberes é por certo necessária a fim de construirmos significados individuais e coletivos. Essa ruptura traz questões e interstícios culturais, políticos, econômicas.

A Psicologia da Educação na formação inicial como disciplina e como componente do currículo de Fundamentos da Educação, para muitos professores

em formação, vem oferecendo subsídios teóricos que sinalizam um conhecimento existente sobre a compreensão das aprendizagens e do desenvolvimento humano, mas que de maneira mais ambiciosa vem auxiliar os professores na tarefa de promoverem de forma significativa aprendizados cognitivos, afetivos, sociais e outros, não apenas disciplinarização pelos conteúdos, ações deveras controladoras das atitudes socialmente reconhecidas como inteligentes.

Donald Schon ao inserir a discussão sobre a reflexão na ação, na formação de professores visualiza uma nova epistemologia da prática que se diferencia da racionalidade técnica imprimida nas pedagogias de herança iluminista.

Referendado no princípio da *Teoria da Indagação de Dewey*, que segundo Campos e Pessoa (1998), esse princípio expressa-se preponderantemente nas obras: *O profissional reflexivo* de 1983 e *Formação de profissionais reflexivos* de 1987.

O primeiro segue uma linha de argumentação a favor de uma nova epistemologia da prática, centrada no saber profissional, tomando como ponto de partida a reflexão na ação, que é produzida pelo profissional ao se defrontar com situações de incerteza, singularidade e conflito. No segundo estudo, Schon argumenta que os Centros Superiores de Formação de Profissionais deveriam tomar como referencial de preparação para a prática o que acontece no ensino de arte, desenho, música dança e educação física, que tem em comum a formação tutorada e onde a aprendizagem se processa a partir da reflexão na ação (CAMPOS E PESSOA, 1998:186 e 187).

Ainda que as críticas feitas a Dewey digam respeito a uma visão endógena da educação, e de se considerar que ele foi um crítico das tendências educativas de cunho instrumental desenvolvidas pelas filosofias mecanicistas e iluministas; Schon amparado pelas idéias de Dewey consegue resgatar seu pensamento no que tem de progressistas e crítico na formação dos professores.

A formação para esse autor, segundo Campos e Pessoa (1998), tenderia ao processo de desenvolvimento e não mais ao produto desse desenvolvimento, tendo como objetivo o próprio processo de reconstrução e reconstituição da experiência, caminhando sempre na direção da melhoria do processo permanente da eficiência individual.

O processo de reflexão de professoras e professores se inicia no enfrentamento de dificuldades que, normalmente, o comportamento rotineiro da aula não dá conta de superar. A instabilidade gerada perante essas situações leva-os a analisar as experiências anteriores. Sendo uma análise reflexiva, envolverá a ponderação cuidadosa, persistente e ativa das suas

crenças e práticas à luz da lógica da razão que a apóia. Nessa reflexão estarão envolvidas, com a mesma intensidade, a intuição, a emoção e a paixão (CAMPOS E PESSOA, 1998: 190).

Alarcão (1986: 13), observa que o desenvolvimento profissional de Schon como professor orienta-o no sentido à construção de seu pensamento sobre a compreensão da ação profissional. Esta requer pensarmos a ação docente como atuação “*inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos, uma criatividade a que dá o nome de **artistry***”.

Alarcão (op cit.) enfatiza os princípios de Schon sobre uma ação situada inteligente, criativa e dialogada com os contextos instáveis da educação. Os professores formados a partir desse princípio e competência poderão partilhar ensinamentos posicionando-se enquanto iniciador, companheiro e conselheiro de uma realidade que *pele seu caráter de novidade, se lhe apresenta de início sob a forma de caos* (p.13).

Continua Alarcão (op cit.) enfatizando que a formação profissional prática deve ir se manifestando em situações reais, oficiais ou simuladas oferecendo ao **Praticum** *uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas e, permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção ativa do conhecimento na ação segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo* (p.13)

Em artigo, Geraldi et all (1998: 250) em referência a Zeichner (1993) observa a importância de Schon para a Formação de Professores a partir do paradigma da reflexão na ação, enfatiza a banalização da expressão ‘reflexão’ nos cursos de formação de professores, nos dá pistas sobre falsas concepções que podem nos orientar a permanecer numa prática racional técnica.

1. A prática reflexiva ou professor reflexivo não significa o professor universitário ajudar o professor e a professora que estão na escola, básica ou secundária, a refletir sobre o seu trabalho.
2. É achar que a reflexão se dá sobre a questão técnica do ensino, a partir do que se desenvolve uma análise das destrezas e estratégias docentes, excluindo da competência dos professores e das professoras o processo de definição dos fins da educação, significando, portanto, a exclusão do âmbito ético e moral do ensino.

3. A reflexão ocorre individualmente. O professor e a professora ficam investigando sua prática como uma atividade individual e não determinada, ou seja: “(...) *há um evidente interesse em centralizar as reflexões dos professores sobre seu exercício docente, sobre seus alunos, ou ambos deixando de lado todas as considerações a respeito das condições sociais da escolarização que influem no seu trabalho nas aulas*” (Zeichner, 1995c, p. 390).

4. É considerar que os defeitos e os ganhos, os sucessos e os insucessos advindos do trabalho pedagógico na escola pertencem apenas ao professor e à professora (...) assumir uma prática não significa individualizar responsabilidades (...) uma vez que não cabe à escola (e muito menos a um professor ou professora) a capacidade de reverter questões sociais, econômicas e políticas profundas, como ingenuamente tais questões têm retornado ao discurso pedagógico.

Ainda que as críticas de Zeichner (1993) incidam sobre a perspectiva da formação individualizada em Schon, e na aprendizagem desconsiderando os fatores políticos e sociais da educação, Zeichner (op cit.) corrobora a inserção do professor na escola e não a sala de aula, e reconhece como legítimo refletirmos as possibilidades da formação de professores na prática reflexiva a partir da *abordagem reconstrucionista social da prática reflexiva*.

Segundo Geraldi et all (1998: 249) “*assumir uma proposta reflexiva na formação de professores significa orquestrar o dialogo pedagógico da formação postos nos seguintes eixos*”:

1º A constituição de uma nova prática vai sempre exigir uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor, sobre suas crenças, posições, valores, imagens e juízos pessoais.

2º A formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira docente e se inicia muito antes da chamada formação inicial, através da experiência de vida.

3º Cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento.

4º É importante que o processo de reflexão ocorra em grupo, para que se estabeleça a relação dialógica.

5º A reflexão parte da experiência formativa e é alimentada pela contextualização sociopolítica e cultural.

Antonio Nóvoa (1999), nos suscita a refletir sobre os velhos e novos discursos da educação enquanto projetos de uma prática educativa e nos alerta para atentarmos sobre as novas exigências de um discurso ascendente, apenas como mais um discurso que pode vir a se esvaziar e se tornar estéril.

É verdade que existe, no espaço universitário uma retórica de 'inovação', de 'mudança', de 'professor reflexivo', de 'investigação-ação' etc. mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como Teoria/Prática, conhecimento/ação etc... A ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora), leva a que os investigadores fiquem, a saber, o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem (NOVOA, 1999:15)

Considerar os contextos de vida dos sujeitos em aprendizagem é poder pensar a formação do professor nas licenciaturas, constituinte das inter-relações entre ensino-aprendizagem articulando o social, o cultural, o ambiental, o afetivo, o cognitivo; referendando-me em Zeichner (1995) afirmo que, precisamos aprender e nos reconciliar com nossas histórias, de aprendizagem, de relação afetivas e outras para tornarmo-nos práticos reflexivo.

III. Que lugar a Psicologia da Educação tem historicamente ocupado na Formação de Professores?

A natureza sempre assombrou o homem e, na tentativa de explicar e se “proteger” dos fenômenos naturais, esse elaborou explicações, primeiramente, sobrenaturais e míticas para explicar o mundo externo. Os fenômenos naturais concebidos como seres sobrenaturais passaram a habitar a subjetividade humana e se representar na natureza, no cosmo, nas ações e reações humanas inomináveis etc. Assim, o pensamento anímico e antropomórfico será a primeira tentativa de explicação e historização dos fenômenos naturais que vai protegê-lo, imaginariamente, contra qualquer situação que o ameace e assuste. Andery et all. (1988: 22) explicita assim essas explicações e reações humanas.

O mito é uma narrativa que pretende explicar, através de forças ou seres considerados superiores aos humanos, a origem, seja de uma realidade completa como o cosmos, seja de partes desta realidade; pretende também explicar efeitos provocados pela interferência desses seres ou forças. Tal narrativa não é questionada, ela é objeto de crença... o mito apresenta uma espécie de comunicação, de sentimento coletivo; é transmitido através de geração como forma de explicar o mundo, explicação que não é objeto de crítica ou discussão, ela une e canaliza as emoções coletivas, tranquilizando o homem num mundo que o ameaça. É indispensável na vida social, na medida em que fixa modelos da realidade e das atividades humanas.

Com a racionalização dos fenômenos naturais, com as explicações filosóficas e metafísicas sobre a conduta humana, a compreensão humana vai ficando mais complexa e refinada, ainda que em alguns casos exemplares – amor, virtude, desmesura, beleza e outros - as explicações metafísicas interpretam esses fenômenos como destino de alguns homens no mundo, ou desígnios dos Deuses ou do Cosmos.

Quando o homem constrói discursos analógicos entre o mito, a razão e a sensibilidade aparecem os primeiros indícios de categorias de análise; as explicações sobre o cosmo, a natureza, e sobre si mesmo ultrapassam o pensamento anímico e as explicações supersticiosas; essa habilidade será o caminho e a ferramenta racional para o desenvolvimento de uma *epistême*.

As explicações sobre a natureza física, metafísica, e social - vai ficando cada vez mais especializada, assim, o homem se sente menos ameaçado, frágil, abandonado, a mercê dos fenômenos naturais e das forças sociais.

O conhecimento racional se opõe ao mítico, pois é um conhecimento sobre o qual se problematiza e não simplesmente se crê; um conhecimento no qual a explicação é demonstrada através da discussão, da exposição clara de argumentos e não apenas relatada, revelada oralmente; um conhecimento que busca uma intersubjetividade e não é mero fruto de um sentimento coletivo; um conhecimento em que se busca explicar e não encontrar modelos exemplares da realidade; um conhecimento que possibilita um movimento crítico, que possibilita sua superação e a dos mitos, e não se propõe como acabado, fechado, capaz apenas de ser sucedido por um conhecimento igual (como o mito que é sucedido por outros mitos); um conhecimento onde as explicações deixam de ser frutos da ação de seres sobrenaturais e divinos, que agem a despeito do próprio homem, para em sua ação sobre a natureza, ou seja, explicações que são frutos da sociedade e possibilitam ao homem participar ativamente no governo de seu destino (ANDERY, 1988: 23).

É dentro desse cenário que as explicações dos fenômenos humanos, físicos e sociais, será o investimento racional que se constituiu desde o sonho da Filosofia da Racionalidade do Conhecimento iniciada na Grécia e o sonho científico da Filosofia Mecanicista do século XVI ao XIX na Europa; será essa a projeção de ciência, de explicações científicas como satisfatórias as necessidades humanas, como parâmetro de desenvolvimento, aperfeiçoamento, refinamento científico-cultural para o futuro da humanidade.

A ciência psicológica participando desse empreendimento fascina-se em ser reconhecida como a ciência da compreensão do pensamento, da subjetividade, do desejo, da conduta humana, da aprendizagem, do futuro... e tentará responder a um projeto antigo da humanidade: compreender as dimensões da interioridade humana.

Ao ingressar no século XIX, uma parte da ciência psicológica transfere as explicações da representação psíquica elaboradas pela especulação filosófica e passa a explicar os fenômenos da mente a partir da racionalidade técnica¹⁵. Neste modelo de inteligibilidade das Ciências Naturais, o homem passa a ser objeto e os fatos sociais coisas.

¹⁵ Pèrez Gómez (1998, 356) em referência a Shön (1983) denomina a racionalidade técnica como epistemologia da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de nosso século e na qual fomos educados e socializados (...) a atividade do profissional é instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. (...) os profissionais de ciências sociais como de outros âmbitos da realidade, devem enfrentar os problemas concretos que encontram em sua prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. Das leis ou princípios gerais podem se tirar normas ou receitas de intervenção, que aplicados rigorosa e matematicamente produzem os resultados requeridos.(...) do mesmo modo, no modelo de racionalidade técnica, produz-se inevitavelmente a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática.

Freitas (1994: 45) aponta o século XIX como a *era da positividade em substituição a representação*. Os fenômenos humanos e sociais foram naturalizados a fim de serem explicados a partir dos modelos científicos das ciências naturais. *As ciências humanas ao se pretenderem científicas, tomaram das ciências naturais os seus métodos (...), o homem passou a ser objeto científico positivado e os fatos sociais coisas em si. Ao se tratarem os fatos sociais como coisas, eles perdem a sua interioridade própria, passando a ser descobertos por um ato unilateral do sujeito cognoscente, constituindo, portanto, objeto de um interesse meramente prático (p.46).*

O sujeito do conhecimento tornou-se não só objeto de estudo, mas também de intervenção. O homem passou a ser, nas mãos do cientista, objeto de poder, de controle e dominação. Dessa forma, a Psicologia tornou-se uma ciência do empreendimento, transformando o ser humano e suas condutas em dados positivos, susceptíveis de serem objetivamente manipulados.(FREITAS, 1994: 46).

Assim, a Psicologia procurando ser reconhecida como ciência irá desenvolver instrumentos para avaliar, adaptar, enquadrar, selecionar, prescrever a melhor conduta aos sujeitos. Essa herança histórico-epistemológica parece ainda estar presente na prática educativa e internalizada nas queixas e na postura dos professores, na dinâmica da organização escolar, visto que foi a Psicometria uma das áreas da psicologia que veio dar cientificidade para o ensino de Psicologia para a Educação.

A Psicologia trilhando caminhos teóricos que oscilam entre os campos da objetividade e da subjetividade, enquanto campos de investigação se transformou em meta discurso que orientou sensivelmente a elaboração dos sistemas teórico-metodológicos que deram a ciência psicológica, múltiplos objetos e concepções variadas de sujeito, e fez com que a percebêssemos na diversidade, na heterogeneidade do conhecimento, ocasionando não a constituição de uma psicologia, mas “psicologias” Japiassu (1983), Goulart (1989), Freitas (1994), Coll (1999), Patto (1984, 2000) e outros.

Na trajetória de sua projeção como ciência - final do século XVIII - a psicologia afasta-se das explicações metafísicas que tentavam esclarecer a essencialidade humana, em que a essência humana estaria na razão. Este posicionamento marca o discurso psicológico e estabelece a diferenciação entre a razão e a sensibilidade.

Ao deixar o campo da Filosofia, para constituir-se num campo próprio de conhecimento científico, a Psicologia se distanciou tanto da Epistemologia quanto da Lógica, aproximando-se das chamadas ciências naturais, em particular as biológicas... É sabido que o nó de discórdia nesse debate, desde os filósofos gregos até os contemporâneos, está na aparente impossibilidade de conciliar dois aspectos do ser humano essenciais para as suas relações com o mundo físico e social: a *razão* e a *sensibilidade*... a história da filosofia nos mostra que, na realidade, mais do que polarização propriamente dita, o que houve foi um deslocamento maior ou menor para um dos pólos, pois nem o empirismo ignora totalmente o papel da razão nem o racionalismo, da experiência (PINO, 2001:21).

Essa visão dualista vai se fortalecendo junto aos discursos biológicos e sociais para explicar a conduta humana a partir de uma concepção inatista ou empirista. Essas posições revelam-nos a influência que até hoje pode ser percebida em práticas profissionais, quando psicólogos são requisitados em organizações escolares, médicas, trabalhistas para fazerem diagnóstico em situações que se deseja delimitar a fronteira entre a conduta normal e patológica. Patto (2000) esclarece que *qualquer conduta inominável, que foge a compreensão ou aos padrões estabelecidos tem como resposta científica explicações patológicas ou adaptacionistas*.

Ao debruçar-se em pesquisas sobre a fisiologia dos sentidos e a investigação da percepção humana, o “espírito científico” do século XVIII, eleva a natureza da observação ao status de objeto e método, e o observador sujeito é objeto da investigação.

Tais concepções fizeram com que os cientistas investigassem os fenômenos psicológicos da sensação e da percepção; os estudos estavam baseados nos órgãos dos sentidos e os mecanismos fisiológicos através dos quais recebemos informações do mundo externo; esses estudos posicionaram a Psicologia à porta de seu reconhecimento como ciência natural.

Podemos observar através de sua efetivação científica, um primeiro momento de uma proto-ciência experimental, com o objetivo de investigar, compreender e controlar a interioridade humana, buscando um objeto que a identifique enquanto ciência e não como “especulação” da alma ou do espírito.

Em Leipzig - Alemanha, Wilhelm Wundt (1832-1920) elabora um sistema de investigação e método batizado de *Introspecção*. Através da descrição da experiência consciente o investigador buscava compreender a estrutura fenomênica

da consciência humana. Inspirado pelos resultados das investigações que a Física realizava com a luz e som e da Fisiologia com a anatomia dos órgãos dos sentidos preparou experimentos sobre a percepção.

Os sujeitos da pesquisa eram preparados para descreverem as percepções, e sensações que tinham e as imagens que se formavam a partir da experiência consciente, por exemplo: comparavam objetos e relatavam quais deles é mais pesado, mais leve ou igual ao outro. As sensações sendo formas elementares da consciência, e sendo estimuladas por experiências físicas criariam ou revelariam “imagens sensoriais”.

Titchener (1867-1927), alterando o sistema de Wundt propõe uma abordagem própria a qual deu o nome de *estruturalismo*. O legado psicológico estruturalista interessado em construir uma ciência psicológica pura a partir dos estados de consciência, acreditava que a investigação psicológica deveria ir além do método introspectivo, e somente associando-o ao método experimental poderia explicar a consciência como estrutura eminentemente psicológica a partir de seus elementos constitutivos: atenção, memória, abstração, generalização, classificação etc.

A psicologia estrutural de Titchener é uma ciência pura. Ele alegava que a psicologia tem de estudar, e chegar a compreender, a mente humana generalizada, não as mentes individuais e, portanto, não tem preocupações pragmáticas ou utilitárias. A psicologia, segundo ele, não se ocupa da questão da cura de ‘mentes enfermas’, nem da reforma do indivíduo ou da sociedade. Seu propósito legítimo é descobrir os fatos ou a estrutura da mente. Ele acreditava que os cientistas têm de manter-se livres de preocupações com o valor prático de sua obra, e declarava sem subterfúgios sua oposição à psicologia infantil, à psicologia animal e a outras áreas não compatíveis com sua psicologia experimental introspectiva do conteúdo da consciência (SCHULTZ & SCHULTZ, 1981:108).

Contrapondo-se a psicologia introspeccionista de Wundt e as idéias estruturalistas desenvolvidas e divulgadas por Titchener, na virada do século XIX para o século XX organiza-se uma tendência de investigação a qual foi chamada de Escola Funcionalista de Pensamento. As concepções psicológicas amparadas pelo discurso funcionalista irão fazer eco principalmente nos Estados Unidos, um contexto geográfico, histórico, político, econômico e social fértil para viabilizar seu projeto científico a de se tornar ciência, e a herdeira legítima na compreensão e na institucionalização científico-pragmático do homem psicológico.

O funcionalismo interessando-se pela mente em relação a sua adaptação ao ambiente, tenta responder uma questão básica: *o que os processos mentais*

realizam e porque que eles realizam? Suas investigações e críticas estavam voltadas para como o estruturalismo desprezava as investigações funcionais, utilitárias e práticas da mente em seus estudos experimentais introspectivos.

É um período de transição econômica nos meios de produção; a escola como instituição formadora da mão de obra, possibilitará à psicologia sair dos discursos teóricos e construir um modelo de ciência experimental compatível com as exigências de uma nova época; construindo instrumentos para avaliar as capacidades e competências humanas para o trabalho fabril, e o recrutamento para os homens serem soldados na primeira guerra mundial desenvolve através da pragmática científica testes de seleção para formação de pessoal habilitado as atividades exigidas em cada contexto.

William James (1842-1910), interessando-se pelos fenômenos conscientes enquanto atividade biológica que produzem mudanças no organismo considera as ações mentais atividades funcionais para a adaptação ao ambiente, a inteligência operaria sob as influências fisiológicas do corpo e a *formação dos conceitos* seriam afetados pelas necessidades fisiológicas humanas.

Em seus estudos as palavras-chave serão *fenômenos e condições*. 'Fenômeno' é o termo usado para indicar que o objeto de estudo está presente na experiência imediata; 'condições' refere-se à importância do corpo, do cérebro em particular, na vida mental. James acreditava que a consciência tinha por base formativa subestruturas físicas de origem orgânica, sendo essa a característica particular da ação do cérebro sobre a consciência (SCHULTZ & SCHULTZ, 1981:153).

Já os trabalhos de Stanley Hall (1844-1924) sobre processos de desenvolvimento humano baseados no evolucionismo darwiniano contribuíram para as investigações de uma psicologia infantil. Hall considerava que as crianças repetiam em suas brincadeiras infantis estágios primitivos do desenvolvimento filogenético; sua convicção era que a ontogênese da mente envolve uma série de estágios evolutivos.

Suas contribuições são efetivamente oportunas para a Psicologia ocupar um lugar de destaque científico na América. Hall acreditava que a maior contribuição que a Psicologia poderia oferecer, partindo da psicologia infantil, era de aplicá-la à educação "(...) *a criança se tornou, por assim dizer, seu laboratório...educacional*" (SCHULTZ & SCHULTZ, 1981:183).

James MacKeen Catell (1860-1944) interessando-se em investigar as *diferenças individuais* a partir do tempo de reação dos sujeitos inicia as pesquisas sobre as diferenças a partir de *testes mentais*. Seus testes mentais estavam voltados para medidas sensório-motoras elementares.

Nesse contexto científico, a psicologia começara a operacionalizar suas práticas investigativas e intervencionistas a partir de paradigmas funcional-pragmáticos tendo em John Dewey (1859-1952) seu maior representante, este acreditava que o objeto da psicologia deveria ser o organismo na sua totalidade, mas *funcionando* em seu ambiente. Sua principal contribuição para a escolarização diz respeito ao *ensino orientado para o aluno e não para o assunto*. Todas as suas reflexões situavam-se na interação entre a filosofia, a educação e a psicologia.

A filosofia de Dewey, uma variante do pragmatismo, origina, no campo psicológico, uma concepção funcional de comportamento... o valor de uma teoria psicológica só pode ser julgada mediante as suas aplicações práticas; a adoção do pragmatismo conduz inevitavelmente à postulação da primazia do método experimental na pesquisa psicológica (COLL, 1999: 26).

A psicologia começara assim a desenvolver técnicas de observação e avaliação que permitira explicar o desempenho de sujeitos quando submetidos à determinada tarefa e assim poderem controlar a ação humana. O Pragmatismo e a Psicologia serão os “protagonistas” no projeto de uma “nova” sociedade e de um “novo” sujeito adaptado a essa realidade. Assim, a Psicologia passa a ser reconhecida como uma ciência da técnica, do controle e da adaptação do homem a esse novo modelo de sociedade emergente. A psicologia passa a ter um papel técnico social-adaptativo de colocar o *“homem certo no lugar certo”*.

Essa herança atravessou décadas influenciando de forma determinista o desenvolvimento de disciplinas psicológicas que irão colaborar no desenvolvimento de uma compreensão adaptacionista. Os fenômenos da aprendizagem e do desenvolvimento ficaram marcados por essas concepções passando a áreas de investigação e posteriormente disciplinas psicológicas que irão contribuir significativamente para a construção da Psicologia Educacional como ciência que dará início a cientificidade da Pedagogia.

Coll (1990) aponta o período histórico, visto por ele como marco para a psicologia científica e conseqüentemente contribuindo para a psicologia da educação que vai de 1890 a 1920, quando a psicologia começa a se distanciar das

explicações metafísicas, se interessando pelo campo das ciências objetivas, reconhece as investigações de J.M.Catell, William James e G.Stanley Hall como estudos que viabilizarão áreas de interesse para fomentar o projeto de uma pedagogia científica:

1. Estudo e a medida das diferenças individuais e a elaboração de testes;
2. A análise dos processos de aprendizagem e;
3. A psicologia infantil.

As investigações sobre medidas intelectuais têm primeiramente em Alfred Binet (1857-1911) seu reconhecimento científico. Binet elabora um estudo pormenorizado a partir das diferenças individuais, evidenciando ser possível mensurar traços psicológicos sem passar pelos enfadonhos interrogatórios da introspecção. Nas duas primeiras décadas do século XX, os trabalhos em psicologia da educação voltavam-se à confecção e aprimoramento de *instrumentos de medidas objetivas das capacidades individuais, dos traços de personalidade e do rendimento escolar* (Coll, 1999:24).

Goulard (1989) esclarece em seu trabalho que enquanto a psicologia experimental estava interessada em encontrar princípios universais da conduta humana, a psicometria iria buscar as diferenças entre os sujeitos, ou as diferentes reações em situações específicas.

Os avanços nos *testes mentais, testes de inteligência e de personalidade* contribuirão para a seleção desses sujeitos que irão tornar-se principalmente estudantes, operários, soldados e outros. Podemos localizar esse desenvolvimento mais acelerado a partir da segunda guerra mundial quando o capitalismo se assenta como força econômica, e a indústria ganha sua força como espaço de produção de bens e de consumo.

Os testes constituem os principais instrumentos da Psicometria e seu amplo desenvolvimento está associado, em todo o mundo, a algumas necessidades: a primeira é a caracterização da normalidade e a conseqüente identificação da excepcionalidade no caso da inteligência, ou da identificação de algumas variáveis, no caso da psicopatologia. A segunda necessidade é o melhor aproveitamento dos recrutas durante a guerra, tendo em vista suas aptidões ou seu equilíbrio psicológico. Finalmente, o último impulso ao desenvolvimento dos testes foi a divisão do trabalho na indústria e a conseqüente necessidade de se adequar o homem ao trabalho (GOULARD, 1989:15).

No campo da aprendizagem, os trabalhos de Edward L. Thorndike (1874-1949) e Charles H. Judd (1873-1946), são referências importantes nessa área. A lei do efeito de Thorndike considerava que os *comportamentos emitidos após os estímulos satisfazem determinado instinto; comportamentos que impedem a satisfação do instinto não são apreendidas*, Coll (1999:25). Esse princípio de aprendizagem elaborado a partir de experimentos de laboratório, comparando humanos e animais, recebeu várias críticas e também adeptos que elaboram a partir dessas contribuições a Psicologia Experimental Comparada.

Segundo Coll (op cit.), Judd acreditava em uma psicologia que não se desgastasse em investigações e experimentações com animais, mas em desenvolver um conhecimento utilitário à educação escolar. Pontuava que as investigações deveriam se situar em dois grandes temas: o currículo e a organização escolar.

(...) os conteúdos escolares compõem-se de uma série de conhecimentos acumulados pela sociedade no transcurso da história...o currículo inclui tudo aquilo que a sociedade exige que a criança conheça... a verdadeira finalidade da psicologia da educação seria analisar os processos mentais por meio dos quais a criança assimila esse sistema de experiência social acumulada, constituído pelas disciplinas que o currículo inclui...esses processos não podem ser entendidos somente sob a forma de uma seqüência de associações de estímulos e de respostas, mas sim que intervêm na capacidade de organizar, sintetizar e transformar a experiência (COLL, 1999:25).

O campo da psicologia da criança estava voltado para a investigação do desenvolvimento infantil para aprendizagem que tinha como postulado máximo *conhecer melhor o aluno para poder educá-lo melhor* (Coll, 1999: 25). Nesse campo de investigação aparece a figura de Edouard Clapàrede (1873 -1940) que sustenta uma posição funcional para a psicologia e junto a psicologia da criança dará sustentação para a emergência de uma nova pedagogia na Europa, chamada de Escola Ativa ou Escola Nova.

(...) a base do processo educativo não deve ser o castigo nem a recompensa, mas o interesse profundo pela matéria ou pelo conteúdo de aprendizagem; a criança deve sentir que o trabalho escolar é algo desejável em si mesmo; a educação terá o propósito fundamental de desenvolver as funções intelectuais e morais e abandonará os objetivos puramente memorísticos sem relação com a vida da criança; a escola será ativa, isto é, assumirá a obrigação de mobilizar a atividade do aluno; a tarefa principal do mestre será a de estimular os interesses da criança e desvendar as suas inquietações

intelectuais, afetivas e morais; a educação será personalizada e levará em conta as dificuldades e os interesses de cada aluno; etc (COLL, 1999: 26)

Esse percurso da psicologia nos revela a educação como campo de aplicação da psicologia científica moderna que se desenvolvendo no continente europeu e chega aos Estados Unidos através das concepções da escola funcionalista onde tem como representantes William James e G. Stanley Hall. Segundo Coll (1999: 26) terá em John Dewey sua máxima expressão. As obras de Dewey (1859 -1952) serão os alicerces nos Estados Unidos da nova pedagogia ativa que teria uma finalidade genética, funcional e social.

Genético, porque a finalidade da educação é assegurar o desenvolvimento humano e favorecer a realização plena das pessoas com a ajuda da sua reserva inesgotável de atividade; funcional, porque as suas propostas pedagógicas tomam como ponto de partida às necessidades e os interesses dos alunos; e social, porque concebe a escola como um meio social com a missão de preparar os alunos para que possam cumprir uma função útil a sociedade (COLL, 1999: 26).

Nesse breve panorama de constituição das Ciências Psicológicas para a construção da Psicologia da Educação observamos a importância histórica dos fenômenos da mente, a percepção, a subjetividade, a afetividade que ao serem investigados geraram o reconhecimento científico da Psicologia e suas especializações, como a Psicologia da Educação que participará na tarefa de reunir conteúdos teóricos psicológicos para as pedagogias planejarem o ensino, a aprendizagem, as intervenções (psico)pedagógicas e outros. Nesses termos, Guerra (2000) aponta o século XX, como o período histórico de constituição de teorias psicológicas que orientaram a educação e intervenções nas práticas escolares.

Apesar de, freqüentemente, relações controvertidas estabelecerem-se entre a Psicologia e a Educação, os conhecimentos produzidos pela ciência psicológica mostravam-se cada vez mais direcionados ao conhecimento dos processos do desenvolvimento e da aprendizagem, visando subsidiar a intervenção na realidade educacional. Por outro lado, a educação mostrava-se cada vez mais interessada em dispor dos conhecimentos psicológicos para empregá-los na prática educativa. Geralmente, a utilização dos conhecimentos psicológicos foi feita de maneira aleatória e unidirecional, sem considerar a diversidade teórica (GUERRA, 2000: 76).

Guerra (op cit.) observa três grandes teorias que se fazem presentes, ainda hoje, nos currículos de Formação de professores – o behaviorismo, a teoria de Piaget e a abordagem histórico-cultural de Vygotsky. Vejo nessas três teorias

psicológicas, portais teórico-metodológicos que inspiraram os pedagogos a construir práticas pedagógicas baseados na ciência psicológica.

A partir de 1920 até aproximadamente 1960, a Psicologia da Educação sofrerá influência das Teorias Comportamentais desenvolvidas nos Estados Unidos e a Análise Experimental do Comportamento será a referência para o tecnicismo principalmente no ensino. Este sistema psicológico tem sido, sobretudo, reconhecido como a *Ciência do Comportamento*.

A escola como campo privilegiado de ação e efetivação dos resultados obtidos em experimentos de laboratório a partir da teoria do *Condicionamento Operante* de Skinner passará a ser pensada enquanto um espaço de aplicação de tecnologias e metodologias de ensino-aprendizagem. A formação do professor deverá ser técnico-científica para melhor obter os resultados esperados na aprendizagem; a aprendizagem escolar deve estar intimamente relacionada a esse novo modelo educacional.

Ao simplificar e reduzir os fenômenos subjetivos as condições reativas entre o estímulo e a resposta, os pesquisadores do comportamento passam a empreender suas investigações no controle do comportamento observável, controlável e mensurável, nas contingências do ambiente e nas conseqüências do reforço. Ivan Petrovitch Pavlov e Edward Lee Thorndike serão pesquisadores influentes a desencadear essa perspectiva psicológica.

Pavlov com seus estudos sobre o comportamento animal a partir da *Teoria dos Reflexos Condicionados* abre as 'frestas' para uma ciência comportamental comparada. Thorndike elabora um sistema chamado por ele de *Conexionismo*, que se diferenciava do Associacionismo: enquanto o Conexionismo evidenciava a conexão entre situações e respostas, o Associacionismo baseava-se em associação de idéias, essas diferenças estão pontuadas na sua **Lei do Efeito**:

(...) as condutas posteriores são as que satisfazem um determinado impulso, positivo ou negativo (ou seja, satisfazem uma necessidade ou evitam um perigo); ao contrário, as condutas que impedem a satisfação de uma necessidade do organismo ou que o intimidam não são apreendidas (COLL, 1999:25).

A despeito da nuance mentalista do trabalho de Thorndike, não devemos perder de vista a natureza mecanicista de sua abordagem. Ele afirmava que, para estudar o comportamento, dever-se-ia decompô-lo ou reduzi-lo aos seus elementos mais simples: as unidades estímulo-resposta. Desse modo, ele partilhava com os estruturalistas um ponto de vista analítico e atomista.

Essas unidades são os elementos do comportamento (e não da consciência), os blocos de construção a partir dos quais se compõem comportamentos mais complexos. (SCHULTZ & SCHULTZ, 1981: 220).

A partir daí, começa a se sedimentar o terreno acadêmico no qual dar-se-á início ao movimento científico comportamentalista na Psicologia da Educação, sendo essa abordagem a mais divulgada nos cursos de licenciatura pela proposta de investigação baseada no controle de variáveis e no princípio do reforço. Os principais representantes dessa escola de pensamento são John B. Watson e Burrus Frederick Skinner.

Watson, fez várias críticas às escolas de pensamento europeu, pelas excessivas discussões mentalistas, afere que a psicologia tenderia historicamente a ser uma ciência natural por não fazer distinção entre os comportamentos – animal e humano – e usando de métodos das ciências exatas teria como finalidade prever e controlar o comportamento a partir do paradigma *estímulo-resposta* (E-R).

Sua premissa afirma que a psicologia tem como ponto de partida, o fato observável “*os organismos humanos e animais, se ajustam aos seus ambientes por meio de equipamentos hereditários e de hábitos*”

Embora uma resposta possa ter a simplicidade de um reflexo patelar ou outro reflexo, ela também pode ser mais complexa; nesse caso, aplica-se o termo ‘ato’(...) As respostas são classificadas (...): (1) aprendidas ou não-aprendidas, e (2) explícitas ou implícitas. Respostas explícitas são manifestas e, portanto, diretamente observáveis; respostas implícitas, como movimentos viscerais, secreções glandulares e impulsos nervosos, ocorrem no interior do organismo (...) era importante que o comportamentalismo distinguisse entre as respostas inatas ou não-aprendidas e as aprendidas, e descobrisse para estas últimas as leis da aprendizagem (SCHULTZ & SCHULTZ, 1981:248-249).

B.F. Skinner, um dos grandes nomes dentre os psicólogos dessa geração, passa a ser adjetivado e identificado a *psicologia comportamental*. Referendado nos princípios do comportamento reflexo de Pavlov e nos pressupostos do esquema S-R (estímulo-resposta), elabora a Teoria do Comportamento Operante que – em linhas gerais – oferece explicações sobre a aprendizagem baseada no controle de variáveis dependentes e independentes, em função de suas conseqüências na aquisição de novos padrões de conduta. Skinner incluiu a noção de ‘contingências do reforço’ entendida como a relação funcional entre um evento antecedente, a resposta e as suas conseqüências.

A idéia de que os comportamentos são aprendidos em função de contingências ambientais levou os professores a assumirem a função de modeladores do comportamento. Nesta perspectiva, ensinar passou a representar a organização de contingências, para que a aprendizagem de conteúdos e habilidades se tornasse mais efetiva. As teorizações dessa abordagem contribuíram para a compreensão dos fenômenos da aquisição, retenção e transferência da aprendizagem. Esta concepção trouxe implicações contundentes na prática educativa, sobretudo no que diz respeito à organização do ensino, envolvendo o planejamento educacional, as decisões sobre as atividades e procedimentos adotados, bem como o modelo de avaliação da aprendizagem. A eficiência e a finalidade do ensino passam a ser avaliadas de acordo com os objetivos propostos (GUERRA, 2000: 78).

Por conta do seu rigor científico, as idéias e tecnologias desenvolvidas por essa abordagem teórica, influencia a pedagogia e outras áreas sociais; estas passarão a utilizar seus princípios científicos e justificando as aprendizagens baseadas no controle dos conteúdos e dos comportamentos necessários ao exercício da racionalidade técnica. Essa proposta ajusta-se perfeitamente ao campo educacional emergente como objetivo educacional no início do século XX.

Com vista a uma postura cientificista, o comportamentalismo servirá de base a uma visão pedagógica que lidará com a educação a partir de pressupostos “científicos” – de fundamentação experimental. A relação entre a psicologia e a educação se torna fecunda na qual o Behaviorismo vem subsidiar a educação com os pressupostos da ciência do comportamento, esta passa a se sustentar nas técnicas de modificação de comportamentos, na transmissão e no treinamento da aprendizagem escolar, dentre outras tecnologias educacionais.

A explicitação de objetivos de ensino em termos comportamentais possibilita ao professor identificar, de maneira mais precisa, as mudanças ocorridas em seus alunos, avaliar o quanto eles aprenderam e o que falta para ser aprendido. Permite, ainda, esclarecer ao próprio professor a sua tarefa, dando-lhe melhores oportunidades de reconhecer e responsabilizar-se por acertos e erros de sua atuação como professor (ZANOTTO, 2000: 123).

A pesquisa de Zanotto (2000) sobre a contribuição da análise experimental do comportamento para a formação do professor identifica nas obras de Skinner principalmente o planejamento do ensino como característica imprescindível para o professor realizar uma aprendizagem efetiva.

Segundo Zanotto (op cit), somente o conteúdo específico e especializado do professor não são suficientes para que ele seja um bom professor, ressalta ela que

em muitos casos, os professores são obrigados a ensinar conteúdos que não dominam suficientemente e precisam da ajuda de outros especialistas. A pesquisadora observa a importância dos pedagogos ou dos especialistas do comportamento para auxiliar o professor na tarefa educativa. As tecnologias educacionais ou metodologias de ensino devem se preocupar em oferecer aos professores métodos de planejamento de ensino dos conteúdos, observação e avaliação da aprendizagem. A avaliação dos comportamentos dos aprendizes deve ser controlada pelas conseqüências das respostas dadas e esperadas e pelos objetivos a serem alcançados.

O conhecimento, pelo professor, dos assuntos e materiais a serem ensinados tem, para Skinner, a função de possibilitar a explicitação de objetivos de ensino atuais e relevantes, em consonância com o desenvolvimento da área de conhecimento a que estão afetos. No entanto (...) a dificuldade de definição dos objetivos de ensino em termos comportamentais pode colocar ao professor a necessidade de recorrer à ajuda de especialistas das diversas áreas de conhecimento, inclusive aos analistas do comportamento, para a realização desse trabalho, cabendo a ele, professor, as decisões relativas ao como ensinar tais conteúdos (ZANOTTO, 2000:128).

Ter a análise experimental do comportamento como referência teórico-metodológica para planejar o ensino-aprendizagem baseado nas contribuições da contingência do reforço e utilizando as tecnologias comportamentais, segundo Zanotto (2000), é capacitar o professor a pensar um ensino que cumpra a tarefa de aquisição do conhecimento pelo aluno; ao professor compete o domínio do conhecimento científico, das diferentes disciplinas que constituem o currículo escolar e o desenvolvimento de competências para planejar, ensinar e avaliar as aprendizagens propostas nos seus objetivos de ensino.

Os estudos de Piaget e Vygotsky ao abordarem do desenvolvimento intelectual e sócio cultural colocam-se como teorias psicológicas que as ciências da educação reconhecerão como fundamentais às discussões teóricas educativas sobre aprendizagem, articulam-nas com práticas pedagógicas constituindo-se nas abordagens interacionistas da aprendizagem. A aprendizagem passa a ser vista como ação efetiva do sujeito sobre o objeto, e o conhecimento decorrente da interação com os objetos.

Para o Construtivismo, compreender a conduta mental humana, e a gênese das estruturas mentais são objetos de pesquisas que levam a compreensão da construção da inteligência humana, os procedimentos de pesquisa devem ser

construídos para investigar e analisar o processo mental. Jean Piaget aparece nesse contexto histórico como principal pesquisador da construção e constituição da inteligência humana e sua conduta mental ativa. Suas pesquisas o levaram a investigar como os seres humanos constroem conhecimentos.

Suas investigações inclinam-se para uma Psicologia cujo objeto de investigação será a inteligência humana. Vai buscar a gênese da inteligência, a partir da observação de crianças em experimentos lógico-matemáticos. A ontogênese da inteligência humana o levará a constituir o que hoje é conhecido como Psicologia Genética.

[...] para definir a gênese, gostaria de evitar que me acusassem de cair num círculo vicioso. Portanto, não direi, simplesmente, que ela é a passagem de uma estrutura para outra, mas antes que a gênese é certa forma de transformação partindo de um estado *A* e alcançando um estado *B*, sendo este mais estável que o primeiro. Quando se fala de gênese no campo psicológico – e, sem dúvida nos outros campos também – é preciso em primeiro lugar afastar toda definição a partir de começos absolutos. Não conhecemos em psicologia começo absoluto e a gênese se processa a partir de um estado inicial que comporta, ele próprio, eventualmente, uma estrutura. Ela é, em conseqüência, um simples desenvolvimento; não se trata, no entanto, de um desenvolvimento qualquer, de uma simples transformação. Diremos, assim, que a gênese é um sistema relativamente determinado de transformações, comportando uma história e se conduzindo, de maneira contínua, de um estado *A* à um estado *B*, sendo este mais estável que o estado inicial e constituindo seu prolongamento. Exemplos: a ontogênese, na biologia, que vai atingir este estado, relativamente estável, que é o estado adulto (PIAGET, 1998: 122).

Nos resultados dos testes de inteligência de Alfred Binet, Piaget observou que as respostas das crianças eram consideradas erradas porque eram vistas a partir do ponto de vista do mundo adulto; se considerássemos do ponto de vista infantil, a lógica seria outra, existe uma qualidade na resposta por conta do estágio de desenvolvimento que a criança apresenta. Podemos afirmar, em linhas gerais, que a hipótese construtivista da inteligência é de que a inteligência de uma criança de mais idade não é maior, em termos quantitativos, do que de uma criança menor, havendo apenas diferença do ponto de vista da qualidade da resposta.

Piaget (1998) estava interessado em estudar a capacidade do sujeito se adaptar ao ambiente a partir de seu desenvolvimento intelectual, as crianças não herdariam capacidades intelectuais acabadas, apenas uma maneira de reagir ao ambiente; as potencialidades intelectuais infantis ajudam à adaptação ao seu

ambiente, portanto, reside nesse fenômeno cognitivo o processo majoritário chamado por ele de invariantes funcionais da cognição que são a adaptação, a assimilação e a acomodação.

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos – também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim, do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor à instabilidade e incoerência relativas das idéias infantis à sistematização de raciocínio do adulto. No campo da vida afetiva, notou-se, muitas vezes, quanto o equilíbrio dos sentimentos aumenta com a idade. E, finalmente, também as relações sociais obedecem à mesma lei de estabilização gradual (PIAGET, 1998: 13).

Ao abandonar o método psicométrico – medidas quantitativas da inteligência – constrói um método baseando-se nas entrevistas clínicas semi-estruturadas e na observação empírica.

Moreira(1992)¹⁶ resume o método clínico a partir dos pontos de vista experimental e interpretativo, tem como características fundamentais a observação sistemática em situações adaptadas às expressões infantis.

Do ponto de vista experimental

- Utilização de material adaptável que é colocado à disposição da criança. Ela é solicitada a observá-lo, manipulá-lo, e muitas vezes emitir julgamentos em relação às transformações realizadas. Em outras ocasiões, ela deve organizar esse material, tendo em vista a resolução de problemas propostos pelo examinador.
- Interrogatório flexível adaptado a cada sujeito. A partir de algumas perguntas básicas, procura-se desenvolver um diálogo dirigido por hipóteses formuladas pelo examinador no decorrer da entrevista. Cada resposta dada pela criança leva a formulação de uma hipótese que irá compor uma nova questão do

¹⁶ XXI PREPES – Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* da Pontífice Universidade Católica de Minas Gerais, resumo as adaptações feitas por LEITE, Luci Bank. Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo, Cortez, 1987, p. 111 -123.

examinador. É este encadeamento e sucessão de perguntas, respostas, nova hipótese, nova pergunta que dá coerência e unidade ao interrogatório.

- Análise qualitativa das condutas do sujeito na tentativa de aprender e compreender os processos psicológicos em jogo em diferentes situações, ao invés de se contentar apenas com o resultado final, o rendimento, as performances fornecidas.

Do ponto de vista interpretativo

- Em todos os níveis acima mencionados, do interrogatório propriamente dito à análise qualitativa, a referência a um modelo interpretativo é constante. Esse é um dos fatores que distingue nitidamente o método clínico de outros, pois permite ir mais além da observação sem cair nos inconvenientes dos testes e alcançar as principais vantagens da experimentação.
- A observação pura procura recolher apenas uma grande quantidade de dados através de técnicas que assegurem as respostas esperadas e não as respostas infantis formuladas por elas. Nos testes de inteligência as situações padronizadas não se preocupam em adaptar o interrogatório aos casos individuais.
- No entanto o método clínico não se justifica pela única razão de que sendo clínico, impede os erros sistemáticos das situações padronizadas. Justifica-se principalmente pela referência a um modelo que permite gerar hipóteses que o experimentador formula de acordo com o desenrolar da entrevista.
- Mas é esse mesmo modelo teórico que permite relacionar diferentes respostas que representam indícios da presença de um sistema de operações na mente infantil, isso torna possível não apenas uma avaliação do estágio do desenvolvimento em que se encontra a criança, mas também uma análise das diferentes fases de transição de um nível a outro.
- Cada uma das respostas isoladas fornecidas pela criança não têm significado em si, mas somente em relação às outras respostas, seja no interior da mesma prova, seja em outra prova do mesmo domínio de conhecimento ou em provas de domínios diferentes.
- Os resultados de uma análise que procura estabelecer relações entre diferentes respostas poderão explicar o caminho percorrido pelo pensamento

da criança, indicando a compreensão das estratégias na resolução dos problemas.

- É a partir do conhecimento desses dois aspectos – estrutura e funcionamento – que se pode determinar com mais exatidão as competências cognitivas de uma criança.

Assim, a Psicologia Genética de Piaget é compreendida segundo Ernesto Lopez (1982: 25) como “*um sistema genético, dinâmico e empírico, com interesse especial pela investigação teórica e experimental do desenvolvimento qualitativo das estruturas intelectuais.*”

Castro (1996), observa que a transposição de teorias psicogenéticas para práticas educativas pode levar a simplificação dos dois campos de conhecimento. No caso da teoria Psicogenética, o volume da obra de Piaget pode provocar uma redução e esconder a sua complexidade ou atenuar o que ela tem de específico na sua originalidade. E a educação pode fugir de sua função social, dos eventos da realidade educacional, generalizar os problemas, imprimindo limites para a investigação do sujeito e sua relação com o conhecimento.

Macedo¹⁷ (2005), concebe a filosofia construtivista na educação, fundamentado na teoria de Piaget , nos seguintes termos:

Pensar o conhecimento ou a vida sob uma perspectiva construtivista significa pensá-los como algo que se torne melhor e mais significativo. Isto é muito difícil, pois pensamos as coisas de forma separada dicotomizada, dissociadas uma das outras (MACEDO, 2005)

Para Macedo (op cit.), precisamos pensar a educação construtivista a partir de dois eixos indissociáveis e complementares: na perspectiva do *Ser* e do *Tornar-se*. Pensar construtivamente, e pensar nas coisas a partir do que elas se tornam, tendo compromisso com o futuro. Nas palavras de Macedo é como “*pensar num texto que ainda não foi escrito, no que ele pode tornar-se.*”

Pontua ainda, que a educação construtivista precisa considerar os pontos de vista de quem aprende a partir do Espaço, do Tempo e da Significação. O espaço

¹⁷ Documentário “Construtivismo e Práticas Pedagógicas” por Lino de Macedo, Prof. Titular de Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

como coordenação de pontos de vistas, de perspectivas com o tema da aprendizagem, com as pessoas envolvidas na aprendizagem, com os estilos que cada um apresenta em aprendizagem. Gerenciar o tempo da explicação e perceber o tempo da compreensão, os tempos de aprendizagem. Assim o sujeito ao significar a aprendizagem pode perquirir sentidos que respondam perguntas tais como: por que aprender? De modo atualizado.

Em termos construtivistas o conhecimento deve “costurar” redes de relações e significados, observar transformações, antes e depois, coordenar referências. O professor quando organiza a tarefa deve levar em consideração, aproximar o conhecimento do aluno e este do conhecimento, para que este possa compreender, na mente com imagens e no papel como estratégias.

O conhecimento que o professor constrói na sala de aula, tem o valor educativo de inscrição de sinais culturais, com a possibilidade do conhecimento ser (re)construído pelos sujeitos e não reproduzido. Ao construir procedimentos, recursos de construção de conhecimento, a construção se transforma em descoberta.

A aprendizagem construtivista pensa o *como fazer?* Junto ao *por que fazer?* Macedo (op cit.) observa que o por que? Esta em relação ao passado, ao motivo, na perspectiva do *“por causa de...? E o como, fica na perspectiva da melhor escolha. Reconstruir o passado nos antecipa ao futuro, por aquilo que a gente escolhe como o mais interessante a ser feito”*.

A propagação da Psicologia Sócio-Histórica como teoria e abordagem científica para compreendermos fenômenos como *consciência, subjetividade, memória, percepção, desenvolvimento, ensino, aprendizagem*, dentre outros, contribui para que a educação, viabilize práticas educativas que valoriza a escolarização dos sujeitos como experiência intelectual e culturalmente significativa. A escola é o espaço legítimo onde os sujeitos desenvolvem habilidades cognitivas, se apropriam das ferramentas intelectuais produzidas pela cultura, peças importantes para compartilharem e aturem como atores no contexto social. Tais “ferramentas”, Vygotsky referiu-se como relativas às *funções psicológicas superiores*. Nesse sentido, a abordagem Sócio-Histórica, compreende o sujeito constituído nas inter-relações que se estabelecem nos planos históricos, sociais, culturais e políticos.

Nesse cenário teórico se destaca a figura de Vygotsky e de seus discípulos colaboradores - Luria e Leontiev - os quais pensaram uma Psicologia marcadamente influenciada pelo *materialismo histórico* e tendo como método de análise do sujeito histórico e sua constituição como sujeito sócio-cultural a *dialética*.

Vygotsky, principal representante dessa posição tida como “psicopedagógica”, vê na escolarização dos sujeitos a possibilidade dessa aprendizagem ocorrer de forma sistematizada, já que o conhecimento na organização escolar é apreciado e apresentado para os sujeitos de forma objetiva, auxiliando-o a organizar seu “mundo interno” de forma mais objetiva, construindo assim ‘consciência’ da realidade na qual está inserido.

Vale dizer que a obra de Vygotsky – não sendo uma teoria, mas uma abordagem consistente do sujeito cognoscente – nos inspira pensarmos o fenômeno da aprendizagem e do desenvolvimento, nos encaminha a compreender a *consciência* como fenômeno articulador entre o mundo objetivo e a constituição da subjetividade humana.

Ainda que as discussões de Vygotsky sobre desenvolvimento e aprendizagem estejam relacionadas com a gênese das funções condicionadas à filogênese, à ontogênese e a sócio-gênese para as explicações dos fenômenos cognitivos, gostaríamos de lançar um olhar sobre como esses conceitos poderiam ser articulados com a formação de professores que estão em contínuo processo de aprendizagem e formação de conceitos sobre a sua prática.

Vygotsky usa a *mediação simbólica* para compreender a constituição do sujeito cultural e, assim, desenvolver habilidades e características da espécie como *pensamento, linguagem e formação de conceitos*, esse tripé enlaça possíveis articulações com os processos de formação de professores.

Para Vygotsky, o homem ao construir e utilizar instrumentos e criar símbolos passou a modificar o ambiente em que vivia, de forma a alterar sua inteligência prática e fazer emergir uma *inteligência instrumental simbólica*. É na filogênese que podemos encontrar esses indícios que deram ao homem características de ‘sujeito cultural’. A capacidade de criar símbolos fez com que surgisse a *consciência da realidade*, uma vez que – mesmo na ausência dos contextos objetivos – o homem desenvolveu a capacidade de criar símbolos para refletir e se orientar sobre a realidade objetiva, constituindo sua *subjetividade*.

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudança nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente (VYGOTSKY, 1998: 72 e 73).

O desenvolvimento da linguagem codificada faz com que o homem se desprenda da vivência sensitiva e adquira habilidades de utilizar a palavra desatrelada da experiência imediata. Segundo Luria (1986:28):

Pode-se supor que a palavra, nascida do trabalho e da comunicação por este gerada, nas primeiras etapas da história encontrava-se estreitamente enlaçada com a prática; isolada desta não teria ainda uma verdadeira existência independente (...) nas primeiras etapas do desenvolvimento da linguagem a palavra possuía um caráter simpráxico.

Enfatiza ainda Luria (1986, p.29):

(...) [Configura-se] toda a história posterior da linguagem (e é necessário considerar isto como uma das suposições fundamentais), a história da emancipação da palavra da terrena da prática, da separação da fala como atividade autônoma e seus elementos – as palavras – como um sistema autônomo de códigos. Ou seja, é a história da formação da linguagem quando nela foram incluídos todos os meios indispensáveis para a designação do objeto e a expressão da idéia. Este caminho de emancipação da palavra do contexto simpráxico é a passagem à linguagem como sistema sinsemântico, quer dizer, como sistema de signos que estão enlaçados uns aos outros por seus significados e que formam um sistema de códigos que podem ser compreendidos, inclusive, quando não se conhece a situação.

Vygotsky (1998) e Luria (1986) enfatizam a palavra como um microcosmo do pensamento e da consciência e atribui dois componentes mínimos e fundamentais à palavra. O primeiro, denominado *referência objetiva da palavra*, é compreendido como a função da palavra, que consiste em designar o objeto, o traço, a ação ou a relação. O segundo componente fundamental da palavra é o seu *significado*, compreendido como a separação de determinados traços no objeto, sua generalização, e a inclusão do objeto em um determinado sistema de categorias. Assim, a palavra realiza o trabalho de inserir os sujeitos na história social do desenvolvimento da civilização, apropriando-se e inserindo-se nesse contexto como sujeito social.

Assim, no decorrer da história da humanidade, o sujeito desenvolve a linguagem codificada para poder transmitir às outras gerações sua experiência acumulada. A linguagem simbólica passa a ser característica primordial que fará a espécie humana construir sua história-social. Nasce assim as *funções psicológicas superiores* nas quais uma de suas mais fortes características é sua dinâmica que possibilita ao *homem refletir sobre a sua realidade*.

O processo de internalização das funções psicológicas superiores precisa ser pensado com o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, posto que, segundo Vygotsky (1998:74), isto implica a *internalização e a reconstrução interna de uma operação externa primeiramente social e depois individual*.

Nesse sentido, Vygotsky (1998:74-75), estabelece três séries de transformação:

1. Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente;
2. Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal;
3. A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

O conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP*, aparece nas obras de Vygotsky relacionada segundo Valsiner e Veer (apud MOYSES, 1987:32) em pelo menos três contextos diferentes. O primeiro ligado ao diagnóstico do desenvolvimento infantil baseado no uso de testes. O segundo surge em decorrência das suas preocupações com a questão do ensino/aprendizagem. O terceiro contexto está ligado ao jogo.

Considerando o segundo contexto, a relação inter-subjetiva que ocorre na relação ensino-aprendizagem, leva-me a pensar e refletir sobre como a 'formação de professores' se encaminha na construção do sentido e do significado da formação e produção de conceitos construídos historicamente pelos professores sobre a sua prática e sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Para Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal é constituída de dois níveis. O primeiro nível, chamado de *nível de desenvolvimento real*, é relativo ao *nível de desenvolvimento* das funções mentais das crianças que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados (1998:111). O segundo nível, chamado de "*nível de desenvolvimento potencial, observa ações que mesmo ainda não estejam internalizadas plenamente pelo sujeito, quando*

submetidos a um acompanhamento ou monitoramento, se manifestam como potencialidades a serem adquiridas”.

Sendo assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal é “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação(...)” (1998:112).

A formação de conceitos, nessa relação, é uma extensão da discussão sobre o fenômeno da internalização que está intimamente articulado com a capacidade do sujeito utilizar no seu cotidiano, conceitos espontâneos de forma não reflexiva sobre os objetos, fatos, fenômenos etc., aprendidos nas interações sociais informais, bem como de operar com os conceitos científicos de modo consciente e reflexivo, uma vez que tenham sido esses aprendidos nas situações formais e transmitidos intencionalmente através de metodologias específicas.

Por trás de qualquer conceito científico existe sempre um sistema hierarquizado do qual ele faz parte. A principal tarefa do professor ao transmitir ou ajudar o aluno a construir esse tipo de conceito é a de levá-lo a estabelecer um enlace indireto com o objeto por meio das abstrações em torno das suas propriedades e da compreensão das relações que ele mantém com um conhecimento mais amplo. Ao contrário do espontâneo, o conceito científico só se elabora intencionalmente, isto é, pressupõe uma relação consciente e consentida entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Dirigida pelo uso da palavra, a formação de conceito científico é uma operação mental que exige que se centre ativamente a atenção sobre o assunto, dele abstraindo os aspectos que são fundamentais e inibindo os secundários, e que se chegue a generalizações mais amplas mediante uma síntese (VYGOTSKY 1987 *apud* MOYSES, 1997:36).

A formação de conceitos estando diretamente ligada ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem articula e desenvolve funções mentais subjetivas que vão se constituindo como *fala interiorizada (discurso, opinião, conhecimento, informação etc.)*, com uma expressão particular à fala externalizada, comunica a ação do pensamento, da sentido e significados às experiências de vida, formação e interações sociais.

A utilização de conceitos cotidianos e científicos dá ao professor a capacidade de intervir nos contextos sócio-educacionais, culturais, políticos etc., com uma postura reflexiva, enquanto agente de mudança ou reprodutiva como agente da manutenção do *status quo*, de estereótipos. Esses vieses podem ser, aspectos que

precisam se explorados e aprofundados na discussão da formação de professores pela perspectiva sócio-histórica.

Embora as críticas feitas à Psicologia da Educação sejam de que ela não pode se isolar em um único referencial teórico-metodológico, mas discutir os diversos sistemas teóricos, como fazer isso em tão curto tempo?; essa parece ser uma tarefa que requer um investimento além da disciplina, tanto do professor quanto do aluno. Qualquer aprofundamento de sistema teórico, na formação inicial, aparece como um esforço sobre humano na tentativa de dar conta de um estudo que se efetive somente neste momento (Pérez Gomez e Sacristán, 1998). Por ter se estruturado como ciência na diversidade de conhecimentos, a de constituir múltiplos objetos para explicar a complexidade humana, se movimentando nessa direção, concebe o homem multifacetado em sua constituição psíquica.

Gabby (*apud* Larocca, 1999:23) aponta para o equívoco de pretender definir a Psicologia a partir de um único objeto considerado como algo fixo e estável supõe que:

...Haveria uma anterioridade da observação em relação à teoria (...) o que instaura um objeto é uma determinada consciência teórica (...) todos erram ao supor que a unidade conceitual da psicologia possa ser buscada fora dos diversos projetos teóricos que a constituem.

Larocca (1999:23) ressalta que ao constituírem elaborações diferentes sobre a psicologia, as teorias psicológicas construíram discursos e caminhos investigativos diferenciados sobre o mesmo fenômeno e assim constituindo objetos distintos elaboram compreensões diferentes sobre a interioridade humana mostrando um sujeito fragmentado.

A psicologia da educação ao buscar seu objeto de estudo, não precisa negar as contribuições dos sistemas teóricos psicológicos, legitima uma ciência que se desenvolve na pluralidade dos objetos, e observa as contribuições e os limites de determinadas abordagens para pensarmos, por exemplo, o ensino e a aprendizagem.

A interação entre objetividade e subjetividade como constituinte do sujeito, as investigações sobre a cognição, as questões histórico-culturais e outros, como propiciadoras dos *modus vivende da aprendizagem* colocam a ciência psicológica como sistema teórico que percebe a psique humana como construção histórica cultural, questionando o objetivismo científico como único caminho científico que

marca, entre outros campos, a educação como campo de aplicação de seus resultados científicos pragmáticos.

Japiassu (1983: 30) reconhece outras possibilidades para a ciência psicologia, e podemos ver em suas palavras, referências, para pensarmos outros lugares à Psicologia da Educação, quando afirma que a psicologia poderia ser:

(...) a ciência do subjetivo e não do homem em geral, ciência da libertação, e não da integração social, ciência da palavra reencontrada, e não adaptada e modelada pelas estruturas, ciência do inconsciente – **e da consciência** – e não da racionalidade técnica e tecnocrática, ciência da criatividade, e não das mentalidades etiquetadas, planificadas e estereotipadas, a psicologia não tem o direito de reduzir-se a um conjunto de receitas e de práticas técnicas que a alienam e a impedem de possibilitar o homem *falar* nas estruturas. Onde a necessidade, para ela, de uma abertura, se é que não pretende ser condenada a ver-se reduzida a uma mera técnica humana de adaptação ou convertida num instrumento – **exclusivamente** - de perícia.

Identificado esse contexto e reconhecendo a rede de complexidade do fenômeno educativo requeremos participar da Formação do Professor 'Reflexivo'; dialogando com outras ciências que constituem a *rede de ciências* que pensam a educação.

IV. Tessituras da pesquisa

A presente seção é relativa à investigação que foi por mim delineada para buscar compreender o “lugar” que a Psicologia da Educação ocupa – e pode vir a ocupar – na formação de professores de Ciências e Matemáticas.

Nesta perspectiva, configurei o objeto de investigação deste estudo elaborando a questão seguinte:

► Em que termos os professores de Ciências e Matemática se referem ao aprendizado na/da disciplina Psicologia da Educação integrante de sua formação docente?

Objetivamos e desdobramos buscando olhar a nossa questão em duas outras, de forma prospectiva, nos seguintes termos:

1º Que conhecimentos psicológicos são postos pelos professores de Ciências e Matemáticas como necessários e imprescindíveis à execução da sua ação docente?

2º Quais proposições de formação são vislumbradas pelos professores de Ciências e Matemáticas como princípios para a ação docente reflexiva?

Os termos de referência a serem por mim obtidos dos professores – em relação ao aprendizado que tiveram na disciplina Psicologia da Educação – são projetados para serem narrados, contados, relatados, citados, trazidos à baila ou aludidos por eles, ao se reportarem à sua vida acadêmica e ao que viveram como alunos no curso de formação docente, isto é, o que vivenciaram e o que gostariam de terem vivenciado durante sua formação psicológica, nestes parâmetros analisaremos os seus relatos sobre o que dizem sobre o lugar que a psicologia da educação ocupa e que poderia vir a ocupar na formação de professores de Ciências e Matemáticas.

Nessa perspectiva, tenho por objetivos investigar:

(a) **o que dizem os professores de Ciências e Matemática sobre o seu aprendizado na disciplina Psicologia da Educação, ofertada nas licenciaturas, para sua formação docente, bem como;**

(b) **o que gostariam de ter vivenciado ou aprendido na disciplina Psicologia da Educação para diferenciarem-se como professores competentes? E conseqüentemente;**

(c) **o que os professores de Ciências e Matemáticas vislumbram enquanto princípios de formação docente?**

Ao delinear uma investigação nesses termos, centrando a coleta de dados em **relatos de professores**, busquei assumir metodologias alternativas de pesquisa, especialmente considerando algumas modalidades de ênfases qualitativas. Assim, detive-me na consideração da modalidade investigativo-narrativa que se centra na narrativa metodologicamente construída. Isto porque, nas últimas décadas do Século XX, os métodos empírico-analíticos têm se mostrado insuficientes, se forem considerados como esquemas paradigmáticos únicos de pesquisa tendo em vista a investigação de temas referentes à educação.

Tanto Fazenda e Soares (1991) quanto Santos Filho (*in* LIMA, 2003) destacam a década de 70, como começo tímido de pesquisas em educação, e que passariam a configurar paradigmas 'não-convencionais' de pesquisa que iriam formar uma nova geração de pesquisadores.

Esse aparecimento relaciona-se, obviamente, com os movimentos políticos e o movimento das idéias ao longo do tempo, nas ciências, de maneira geral, e, mais particularmente, nas ciências sociais e na educação. Nesta última, os caminhos da pesquisa no Brasil foram muito influenciados pelo processo de democratização da escola, e conseqüentes mudanças na concepção de seu papel e de suas funções; há na verdade, relações estreitas entre o movimento das idéias no campo da educação e o movimento da pesquisa em direção a metodologias menos convencionais de investigação (FAZENDA, 1991: 124).

Entre as abordagens metodológicas 'não-convencionais', no presente, encontramos a Pesquisa Narrativa, tal como referida por Cunha¹⁸ (1997) nos seguintes termos:

(...) as inúmeras pesquisas qualitativas que se desenvolvem no Brasil, em especial na área de educação de professores, mostram que a teorização sobre essa metodologia vem crescendo, acompanhada de uma significativa prática investigatória.

A tendência paradigmática qualitativa da Pesquisa Narrativa percebe o campo de investigação das ciências que pensam o homem como multifacetado e, por isso, reconhecem a limitação que se estabelece ao "encarcerar" o olhar do pesquisador em referenciais metodológicos não dialógicos. Isto quer dizer que essa modalidade investigativa qualitativa desconsidera a negação da implicação entre pesquisador e objeto. Pelo contrário, assinala haver uma relação de imbricação ou de mútua inclusividade entre pesquisador e objeto pesquisado.

Ao recontar um episódio, um fato, o sujeito o reconstrói, o elabora, elege determinados aspectos que o expressam ou caracterizam, dá novos significados às suas peculiaridades, bem como percebe nuances do problema evidenciado que, anterior e aparentemente, não pareciam significativas. Assim, *o que é dito não diz sobre a verdade*, mas se constitui como uma *representação que o sujeito faz da realidade vivida*, idealizada ou perquirida, passando a ser 'a verdade do sujeito'. Cunha (1997:2) expressa eloqüentemente tal idéia, assim:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que ela reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhes novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. Esta compreensão é fundamental para aqueles que se dedicam a análise de depoimentos, relatos e recuperações históricas, especialmente porque a estes se agregam as interpretações do próprio pesquisador, numa montagem que precisa ser dialógica para poder efetivamente acontecer.

A pesquisa narrativa tem influências históricas em cujo âmbito consideramos as experiências pessoais, as histórias de vida que, segundo Aragão (2003: 3), embora seja a *matriz original*, parece ser responsável pela derivação de uma das críticas mais freqüentes à investigação narrativa, qual seja, a de que esta

¹⁸ Texto digital acessado via internet. <http://www.scielo.br/>. Acesso em 27/11/2005. CUNHA, M. I. Conta-me Agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ. v 23n 1-2 São Paulo Dez/Jan. 1997.

modalidade de investigação tende a privilegiar indevidamente o indivíduo em detrimento do contexto social.

Do meu ponto de vista, a pesquisa narrativa encontra-se, de certa forma, na fronteira do que Gamboa (1986) considerou como esquema paradigmático metodológico *fenomenológico-interpretativo* e *crítico-dialético*.

Posso considerar que o sujeito da enunciação, ao se pronunciar, procura evidenciar uma experiência singular vivida, ao tempo em que tenta contextualizá-la, descrevendo os contornos da aprendizagem, situando e contextualizando criticamente os elementos e aspectos vários de eventos e processos, bem como de suas inter-relações.

Nesta pesquisa, o questionamento da dissociação ou dicotomia *pesquisador-objeto* reflete-se na relação professor-aprendiz e esclarece os atravessamentos e a transversalização das subjetividades dos sujeitos envolvidos na pesquisa, reveladas tanto nos relatos das experiências de formação inicial dos professores de Ciências e Matemáticas quanto no encaminhamento das análises pelo próprio pesquisador-narrador.

Assim, assumi a pesquisa narrativa de inspiração qualitativa, como “bússola” para as análises e interpretações por mim conduzidas. Nessa perspectiva, situo-me na projeção de importância do formato deste estudo, tal como posto por Aragão (1993:5):

A narrativa ocupa um lugar importante nas mais variadas disciplinas ou campos de saber, talvez porque ‘narrar’ seja inerente ao ser humano, isto é, seja uma estrutura fundamental da experiência humana vivida e de sua comunicação aos outros. Talvez, por isso, apresente uma qualidade holística, uma vez que possibilita a todos nós a expressão da ‘história’ do nosso ponto de vista, do lugar de onde podemos olhar e ver (...) não só com os olhos mas principalmente com a mente.

Defini intencionalmente, como sujeitos desta pesquisa, professores que estivessem vinculados a cursos de pós-graduação, *lato* e *stricto sensu*, em Educação em Ciências e Matemática. Constituí, assim, dois grupos de sujeitos para a coleta de dados.

Pareceu-me importante estabelecer como critério de seleção e tomar como sujeitos de pesquisa dois grupos de professores que se dedicam ao seu aperfeiçoamento profissional efetivo em momentos distintos de formação e que já haviam passado por uma formação inicial em Psicologia da Educação.

Por estarem em formação continuada específica, os dois grupos poderiam oferecer momentos distintos de reflexão sobre a sua formação inicial em Psicologia da Educação..

O grupo *Lato Sensu*, em sua formação continuada, por ter um tempo restrito de aprofundamento teórico sobre formação de professores, neste curso, suas compreensões pedagógicas poderiam ficar restritas e fixadas ao passado, na queixa da ação pedagógica e nas atitudes do formador e tenderiam a não re-significar suas experiências nos seus relatos. Por isso a utilização deles como pesquisa piloto, num primeiro momento. A riqueza de suas respostas na entrevista coletiva nos levou a incluí-los como sujeitos da pesquisa.

Outra justificativa de não inclusão do grupo *Lato Sensu* poderia ser a homogeneidade do grupo, já que se tratava exclusivamente de um grupo constituído de professores de uma determinada área do conhecimento. Por isso a escolha, a princípio, do grupo *Stricto Sensu como únicos sujeitos da pesquisa*.

A escolha do grupo *Stricto Sensu*, a princípio, como grupo de pesquisa, se deu por estarem estudando em espaços plurais de discussão, reflexão, construção de conhecimento, de relatos de experiência, sistematização de conhecimento etc., funciona como uma sala de espelhos, nos moldes propostos por Schön, assim haveria uma incursão pedagógica e epistemológica da formação docente quando o sujeito frequenta grupos plurais e teoricamente amplia os seus horizontes acadêmicos.

Os dados e informações necessárias a presente investigação foram por mim coletados em função de,

- (1) **entrevista coletiva semi-estruturada e,**
- (2) **questionário específico.**

Constituí como sujeitos desta pesquisa, pois, por atenderem aos critérios colocados e à minha solicitação, 09 professores de um Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* – Especialização – em Educação Matemática. Todos os sujeitos têm experiência docente e são profissionais jovens com idade variável entre 25 e 45 anos.

Subseqüentemente, defini um segundo grupo de 08 professores de Ciências Biológicas, Física e Matemática -, agora vinculados a um curso de pós-graduação *stricto sensu*, desta vez no Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas. Em termos correlatos, os sujeitos deste grupo têm experiência docente e se dedicam à

docência no Ensino Fundamental e Médio. O grupo, de 08 professores de Ciências e Matemática, situa-se numa amplitude de faixa etária entre 20 e 30 anos. Cada um dos sujeitos deste grupo pôs-se à disposição para responder ao questionário por mim proposto assim que lhe fosse solicitado.

Para obter dados e informações do primeiro grupo de sujeitos da pesquisa, utilizei um tipo de 'entrevista coletiva', abordando-os em grupo. Utilizei um tipo semi-estruturado de entrevista para, subseqüentemente, poder observar e analisar depoimentos e manifestações dos sujeitos que também viessem a servir de referência para a elaboração das perguntas do questionário a ser utilizado na obtenção de dados do segundo grupo de sujeitos.

No primeiro procedimento de coleta de dados – entrevista coletiva semi-estruturada – reuni os nove professores do Curso de Especialização que se dispuseram a participar daquele momento de interação. Fizemos a entrevista em uma *única sessão*, uma vez que as aulas, nesse curso, ocorriam somente nos finais de semana e alguns dos pós-graduandos participantes moravam em outras cidades, que não a sede do curso. Durante aproximadamente duas horas, os professores puderam manifestar suas impressões e narrar suas lembranças sobre as suas experiências de Formação Inicial docente, especialmente se referindo à disciplina 'Psicologia da Educação'.

Muito embora uma primeira pergunta tenha sido colocada em foco para que eles pudessem manifestar suas vivências acadêmicas, as perguntas na entrevista coletiva focalizaram, de modo geral, a *contribuição da psicologia da educação para a formação inicial docente no curso de graduação*. As perguntas por mim elaboradas foram apresentadas em termos variantes da forma de abordagem, mas não de conteúdo nem de foco do objetivo da pesquisa, postas assim:

1ª Pergunta: Quando vocês cursaram a disciplina Psicologia da Educação, que faz parte da formação pedagógica, o que vocês consideraram ter sido importante para pensarem a prática docente?

Após desenvolverem e percorrerem em suas respostas campos diversos – a serem sintetizados nos núcleos de conteúdo para análise de suas narrativas – fizemos uma última pergunta nos termos seguintes:

2ª Pergunta: De que vocês sentem ou sentiram falta no conteúdo de Psicologia da Educação para ajudá-los a pensar sua prática pedagógica?

A partir das manifestações dos professores na entrevista coletiva, elaborei o questionário para a coleta de dados do segundo grupo de sujeitos, transformando as respostas elaboradas que eu considerei recorrentes no depoimento dos professores do primeiro grupo, em perguntas a serem incluídas no questionário. Sete questões foram, assim, construídas:

1. ***Você acha que um professor – como você – precisa de ‘psicologia’ para ensinar?***

Por que SIM? Por que NÃO? Explique o que você pensa.

- Esta primeira pergunta tem o propósito de buscar saber o que pensa o professor sobre a importância de se ter ‘subsídios psicológicos’ para fundar e desenvolver sua prática docente.

2. ***Da disciplina pedagógica ‘Psicologia da Educação’ – cursada por você na Licenciatura – que aspectos você considera que foram importantes para você pensar a sua prática como professor?***

- A segunda pergunta busca fazer o professor pôr em evidência, por evocação, a sua experiência acadêmica como aluno licenciando da disciplina ‘Psicologia da Educação’ integrante de sua formação inicial, atribuindo valor, sentido e significado a ela, em função da sua prática docente atual.

3. ***Em que situações de sala de aula você recorda ter utilizado conhecimentos da Psicologia da Educação?***

- A terceira pergunta foi elaborada com a exigência de evocação exemplar por parte do professor, na consideração da sua prática docente.

4. ***De quais conhecimentos da Psicologia você tem lançado mão ou já lançou?***

- A quarta pergunta amplia a anterior admitindo que em outras situações, além da sala de aula, o professor possa ter se utilizado dos “conhecimentos psicológicos” adquiridos na sua formação inicial.

5. ***Do que você sente falta em termos de “conteúdo de psicologia” para esclarecer a sua prática pedagógica escolar?***

- A quinta pergunta abre espaço para que o professor possa manifestar suas lacunas e dificuldades advindas de sua ‘formação’ em Psicologia da Educação, bem como seus anseios e expectativas em relação a um outro tipo de formação psicológica para a docência.

6. ***Que aspectos do tratamento da disciplina ‘Psicologia da Educação’ você considera que dificulta ou facilita o aprendizado desta disciplina?***

- A sexta pergunta indaga dos tratamentos dados aos conteúdos da psicologia na formação inicial de professores, tendo em vista conhecer ‘facilidades’ ou ‘dificuldades’ de tais tratamentos ao nível do ensino da disciplina.

7. ***Que sugestões você oferece para que possa haver uma contribuição “mais efetiva” da Psicologia da Educação na formação de professores?***

- A sétima pergunta abre espaço para a livre manifestação dos sujeitos, solicitando que estes venham a oferecer qualquer tipo de sugestão para o aprimoramento da formação de professores em termos projetivos.

Os professores deste grupo receberam o questionário e tiveram um tempo de uma semana para responderem as perguntas. Todos os professores solicitados – quatro de Biologia, dois de Matemática e dois de Física – responderam e devolveram os questionários no tempo previsto.

V. Falas que vêm das salas e falas que vêm as *salas*

Antes de procedermos à análise dos dados obtidos, é preciso analisar preliminarmente e explicitar as condições de obtenção dos dados e informações da pesquisa, especialmente relativos ao tempo destinado à coleta, bem como ao contexto de inserção dos dois grupos de professores no momento de manifestação e construção dos relatos.

No Grupo 1, foi feita uma única sessão de coleta de dados, em virtude do espaço e do tempo que os sujeitos tinham para participar da pesquisa; o Grupo 2 recebeu um questionário e teve o prazo de uma semana para responder.

O tempo e as condições da coleta de dados possibilitaram diferenciação significativas nos termos da obtenção dos depoimentos dos professores do Grupo 2, o que faz com que em alguns campos da seção de análise, tais narrativas se objetivem nas suas respostas em relação a este grupo. Contudo, o mesmo teor da abordagem das respostas e questões elaboradas no Grupo 1, aparecem nas seções de análise e as manifestações obtidas desses sujeitos e apresenta-se de forma sucinta, quando feita o recorte necessário pelo pesquisador ou em termos multi-inclusivos.

A partir da coleta de dados, procurei observar as respostas que recorriam a assuntos mais gerais sobre a formação do professor. Observei que os professores manifestavam satisfação ou insatisfação quando do estudo da disciplina de Psicologia especialmente quanto ao conteúdo teórico-metodológico.

Assim, constituí dois grandes eixos relativos a:

- (1) *Conteúdos teórico-metodológicos com função para a formação*
- (2) *Conteúdos teórico-conceituais sem função para a formação.*

Como em ambos os procedimentos de coleta de dados pedi sugestões para novas formas e formatos da disciplina de Psicologia para formação docente, considerei esse aspecto como importante indicador de análise. As proposições, de modo geral, sugerem uma dinâmica de formação planejada a partir de três princípios:

- (a) Teorias para pensar a prática,

- (b) Teorização da prática,
- (c) Auto-conhecimento para pensar a prática.

Assim, os *indicadores de análise* são postos a partir das manifestações dos sujeitos, suscitadas pelas perguntas a eles apresentadas, quer na entrevista coletiva quer no questionário específico. O agrupamento de manifestações indicadas constituiu *categorias de análise* definidas, também, na relação com proposições de análise e de crítica advindas da literatura específica da área de formação de professores.

As ***categorias de análise*** das manifestações dos meus sujeitos de pesquisa nos dois grupos se apresentam em função dos relatos dos sujeitos – e nas próprias análises por mim procedidas – em termos não dissociados, mas mutuamente inclusivos. Os termos organizacionais, no entanto, são por mim postos na forma como se segue:

1. Conteúdos teórico-conceituais e metodológicos com função para a prática pedagógica e a formação docente

- Relacionados ao auto e hetero conhecimento
- Relacionados a conhecimentos teóricos e técnicos para o ensino
- Relacionados a pensar e analisar as interações sócio-afetivas

2. Conteúdos teórico-conceituais e metodológicos sem função para a prática pedagógica e a formação docente

- Relacionados a falta de compreensão e de interesse
- Relacionados a falta de articulação com a prática
- Relacionado ao tipo de aula monótona, monológica e sem diálogo

O terceiro núcleo, e analisado no final da seção como proposta de dinâmica formativa do professor na disciplina Psicologia da Educação.

3. Proposições para abordagem e tratamento da disciplina

- Teorias para pensar a prática
- Teorização da prática
- Auto-conhecimento para pensar a prática

De início observamos que, tanto no primeiro como no segundo grupo aparecem, em termos gerais, manifestações relativas às duas primeiras categorias de análise elaboradas. Essas implicam duas propostas de disciplina, que direcionam a dois tipos de aprendizado na formação inicial, quais sejam:

- (1) Uma sem articulação com a prática pedagógica resumindo o aprendizado da disciplina a conceitos psicológicos, cujo caráter é teórico-conceitual. Segundo os professores, estes pouco se articulam com o contexto educacional e a prática docente a não ser pelas tentativas intuitivas dos professores em fazer a “transposição didática”, e;
- (2) Outra decorrente de vivências relatadas que se aproxima de uma formação de caráter teórico-metodológico, tentando uma articulação com o contexto educacional e a prática docente. Nesse âmbito, se incluem simulações que sugerem uma aproximação dos conteúdos em relação ou não ao contexto de sala de aula, pontuadas como situações cotidianas, informações e conhecimentos que poderiam ser utilizados como referências.

*A minha experiência com a disciplina psicologia da educação foi desastrosa. A professora era recém formada. A turma inteira não conseguia ver uma associação de um texto ou de qualquer coisa que ela falava com ensino ou aprendizagem. (S7 G1)*¹⁹

Na licenciatura, não tenho boas lembranças desta disciplina. A professora tinha um interesse maior pela teoria de Freud, então ela trabalhou as outras teorias de forma objetiva, e bastante rápida, sem interação nenhuma com os responsáveis pela educação, alunos-professores, entre outros, o que me prejudicou na minha prática pedagógica. Mesmo a teoria de Freud foi distorcida do âmbito educacional, parecia que o conteúdo estava sendo apresentado de forma como tradicionalmente é apresentado também na disciplina matemática: definição, características e exemplos faltando apenas o exercício de fixação. Uma aula monótona, sem diálogo, sem trabalho coletivo, sem exposições, assim, ficou difícil de relacionar com as minhas aulas administradas... Parecia a matemática onde o aluno não consegue perceber os assuntos matemáticos em seu cotidiano, mesmo sabendo que a matemática faz parte da sua vida desde o nascimento até sua morte. Para

¹⁹ As falas dos professores sujeitos da pesquisa são identificadas pelos códigos de referência S=Sujeito e G=Grupo. O número apostro a essas letras indica tratar-se, neste caso, do Sujeito 7 (S7), dentre os 9 definidos do Grupo 1 (G1), em referência ao primeiro grupo de sujeitos da Pós-Graduação *Lato Sensu*.

mim, naquele momento não teve nenhuma importância, apenas um conteúdo a ser estudado. (S2 G2)²⁰

A psicologia foi muito jogada, passada rápida a matéria. Os textos orientavam de alguma forma, mas não tinha discussão, debate. Não tinha prática nem relatos ou experiências para que nós pudéssemos aprender... Para você dar aula tem que ter psicologia para dar diagnóstico. Na disciplina era passado apenas o “conteúdo”. (S2 G1)

Foi uma das melhores disciplinas, pela própria dinâmica do professor, de fazer esse tipo de estrutura interativa, porque assim muda a forma tradicional de ensino. O professor que deu a disciplina colocou várias formas de articular uma aula, de apresentação, dinâmicas de debate de situações de escola, de comportamento, de exposição de trabalho.(S6 G1)

O professor colocou duas câmeras na sala. Uma era rotativa, porque filmava o rosto [faz referência as expressões do professor dando aula], a outra filmava a platéia com alunos e alunos-professores para ver se nós conseguíamos nos desinibir, tirar o medo. Depois, nós víamos as nossas expressões de rosto e as expressões dos alunos... se a gente estava metendo medo nos alunos... se tinha alguma barreira entre professor e aluno. As análises eram feitas pelo professor (da disciplina) e pelos alunos-professores. Uma outra turma falou que não queria esse tipo de coisa porque estava tirando a privacidade deles. Eu concordo que deveria ter sempre isso. A gente consegue ver para onde a gente está olhando e porque a gente está olhando.(S9 G1)

O conteúdo teórico-metodológico com função para a prática docente, nos termos da primeira categoria de análise, tem como parâmetro a idéia de formação e considera a Psicologia tanto como uma disciplina instrumental quanto em termos de uma proposição de formação pelo auto-conhecimento. Tais tratamentos se revelam como sobremaneira positivos para os professores. Isto porque demandam principalmente questões referentes à interação entre professor e aluno-adolescente,

²⁰ . O número apostro às letras, como já mencionei anteriormente, indica tratar-se, do Sujeito 2 (S2), dentre os 8 definidos do Grupo 2 (G2), desta vez em referência ao segundo grupo de sujeitos da Pós-Graduação *Lato Sensu*.

em razão desse público ser numeroso e emergente nas turmas usuais de ensino fundamental e médio, e na Educação de Jovens e Adultos.

Já ouvi em muitas conversas de professores a seguinte frase: ‘Só usando de muita ‘psicologia’ pra agüentar esses adolescentes’, em outras palavras, a psicologia seria uma dose maior de tolerância que nos daria condições de sobreviver ao insuportável mau hábito ‘daquele pessoal’ — em referência aos estudantes —, de insistir em agir/pensar por outra dinâmica que não se mostra mais passível de ser ‘disciplinada’. Sempre considerei que essa idéia corresponde a uma visão muito estreita que impossibilita a percepção do leque de possibilidades que a psicologia pode oferecer a todos os envolvidos com a prática de ensinar. A ação de ensinar implica o orquestramento de uma multiplicidade de fatores submetidos a um tratamento pedagógico. Elementos como afetividade, diálogo, interação, entre outros, quando articulados são imprescindíveis ao favorecimento de uma aprendizagem significativa. Freqüentemente evidenciamos uma visão bastante limitada do seu papel em nossa ação docente ao afirmarmos que precisamos de psicologia principalmente em situações que nos exigem tolerar a “indisciplina” dos nossos alunos, ou mesmo suportar sua “falta de interesse” ou ainda aceitar tacitamente que não consigam aprender nada do que ensinamos. (S6 G2)

A utilização de técnicas de dinâmica de grupo, de sensibilização para refletirem sobre ensino, aprendizagem ou desenvolvimento, são postas por mim como atributos da primeira categoria de análise, justamente porque são apontadas pelos professores como positiva. Muito provavelmente isto acontece porque os professores de psicologia acabam por desenvolver experiências no *aqui-agora*, fazendo com que os futuros professores reflitam sobre contextos restritos de sala de aula ou apenas falem, descomprometidamente, de suas experiências de sala de aula como professores ou mesmo como alunos. A Psicologia da Educação pode ser o catalisador entre a realidade cotidiana da escola e a formação sócio-cultural e existencial do professor.

Contudo, algum cuidado é preciso ter com os exercícios que ficam por conta dos professores, porque muitos deles podem resistir ou preferir deixar de fazer

articulações necessárias, ou mesmo podem não se sentir à vontade para se expor e falar, desde que considerem não poder confiar no grupo. É o que parece estar expresso no seguinte depoimento:

A professora tentou fazer uma dinâmica de grupo mais não deu certo, todo mundo ficou olhando um para cara do outro, e não chegamos a nenhuma conclusão, nem o que ela queria com aquilo. (S7 G1)

De modo geral, observa-se certa tendência de professores e alunos considerarem a psicologia como “ciência dos padrões de comportamento”, dos “estados patológicos” e, por isso, dos “diagnósticos”. Em função disso, outros cuidados referentes a possíveis exercícios desenvolvidos em aula precisam ser tomados justamente para esses não serem vistos ou percebidos, e recebidos pelos professores, como meras técnicas para diagnósticos do comportamento, para normatização e para enquadramento de alunos e de situações em padrões de condutas estereotipadas ou de respostas esperadas. Tais tendências geralmente se apresentam em termos compatíveis e adaptáveis a modelos idealizados de professor, de aluno, de relação, entre outros. Alguns professores se manifestaram nesse sentido, assim:

Lembro de um trabalho sobre como os alunos se localizavam na sala: os primeiros se achavam melhores, tinha os intermediários e os do fundo eram pessoas desatentas, que brincavam. As pessoas que ficam atrás são pessoas mais introvertidas, que não gostam de se expor. O professor fazia tudo de uma forma lúdica. Fazia algumas dinâmicas de grupo para que nos pudéssemos aplicar em sala de aula. (S6 G1)

A forma que eu aprendi na psicologia da educação eu aplico diretamente na minha sala de aula. Porque foge da forma tradicional, da organização. Todos se olham quando estão debatendo. Isso foi um recurso que eu aprendi. (S6 G1)

Um tipo de formação pela sensibilização dos sujeitos tendo em vista o auto-conhecimento que conduz ao hetero-conhecimento desejável, pode ser significativo quando professores utilizam vivências e experiências como aprendizado reflexivo

para a prática docente, não somente pela tentativa de reconstruir a auto-imagem pessoal, mas de possibilitar percepção de si e do outro em aprendizagem. Vejamos o que dizem os meus sujeitos:

O professor buscou trabalhar o nosso desenvolvimento desde a formação do útero até a adolescência, não só a formação para a sala de aula. Voltamos a ser criança... as atividades eram bastante lúdicas, diferentes. (S3 e S4 G1)

No primeiro dia de aula ele [o professor] anotou o nome de todos, no segundo dia ele sabia o nome de todo mundo. Ele falava que é muito importante a gente se dirigir ao aluno pelo nome. (S6 G1)

Estudamos desde o útero, estudamos toda a carga que nós podemos passar... o curso culminou no adolescente. Participamos de debates, simulação de situações de sala de aula. (S1 G1)

Os relatos expressam a importância da Psicologia para valorizar o auto-conhecimento, para refletir sobre o processo de aprendizagem e suas fraturas, me leva a refletir, por sua vez, sobre a idéia de uma “disciplina auto-biográfica” que venha a ser construída a partir da investigação das histórias de vida dos sujeitos no curso da aprendizagem. Quero dizer que sugere também uma investigação e construção da prática pedagógica a partir das experiências dos formandos como aluno e professor, principalmente expressando ou não o desejo de ser professor. Invoco Josso (2004:38) quando ressalta o seguinte:

Como objeto de observação e objeto pensado, a formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo, é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam. Em outras palavras, procurar ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas.

Os professores consideram que, com a ajuda da Psicologia, podem entender as dificuldades de aprendizagem das Ciências e Matemáticas, ressaltam ser preciso

compreender o que leva os alunos a terem dificuldades nestas disciplinas (S2 G2).

Nesse sentido, buscam destacar os seguintes aspectos:

- Entender o 'trauma' que levou alunos a terem medo, por exemplo, da Matemática;
- Pensar alternativas de interação para quebrar o mito de inacessibilidade e de ininteligibilidade da matemática;
- Definir maneiras de tratar de fatos como os anteriores, ignorando-os ou tentando alternativas para mudar esse quadro;
- Reconhecer ou identificar dentre alguns fatores externos - família, trabalho infanto-juvenil, doenças e outros – aqueles que influenciam ou dificultam o desenvolvimento e o aprendizado do aluno em matemática.

Os professores investigados, ainda compreendem os contextos sociais e afetivos desarticulados quando pensam a aprendizagem, pensam que as dificuldades são operadas por questões afetivas, outras vezes por questões cognitivas que desencadeiam a aversão ao estudo da matemática, por exemplo, desejam estudar e investigar caminhos teórico-metodológicos para desenvolver competências para o aprendizado desta disciplina na escola.

Para esses professores, a elaboração ou re-elaboração pedagógica dos mitos construídos sobre algumas disciplinas curriculares são primordiais para que se estabeleçam diferenças na aprendizagem. Assim, podem investigar e tentar responder a perguntas, por eles próprios colocadas, e que dizem respeito a práticas pedagógicas diferenciadas, a saber:

- Como podemos trabalhar “o cognitivo” do aluno?
- Qual a “melhor maneira” de trabalhar essa cognição?

Os “objetivos últimos” da escolarização continuam sendo ou implicando o desenvolvimento cognitivo. Os aspectos afetivos e sociais são postos, pelos professores, como fatores que *interferem* na aprendizagem dos alunos.

As teorias que se debruçam sobre esses aspectos são propiciadoras do entendimento e da construção de possíveis ferramentas para auxiliarem no desenvolvimento cognitivo.

As questões sócio-afetivas aparecem nos relatos obtidos, ora como “aspectos incidentes auxiliares”, ora como “acessórios acadêmicos” que participam do

processo ensino-aprendizagem, ora, ainda, como disciplinas que principiam o processo. Vejamos o que diz um dos professores a esse respeito:

*A psicologia tem muito a contribuir usando suas teorias que analisam o desenvolvimento humano, como: a Teoria Psicanalítica de S. Freud – o inconsciente, desenvolvimento da personalidade, fases do desenvolvimento psicosssexual, mecanismo de defesa; a Teoria Psicossocial de E. Erickson – desenvolvimento afetivo e afastamento social, estágios evolutivos do desenvolvimento psicossocial; a Teoria Psicogenética de J. Piaget – desenvolvimento cognitivo, estágios cognitivos e suas contribuições para a educação; Teoria Sócio-Histórica de L. S. Vygotsky – aprendizagem e desenvolvimento, desenvolvimento potencial, zona de desenvolvimento proximal, entre outros. Mas o que tem de importante em todas essas teorias é **verificarmos a contribuição que cada uma pode oferecer para a educação**. Sem essas contribuições não adianta nada ter essa disciplina nas licenciaturas. (S2 G2) [Os grifos são meus]*

Evidenciando aspectos semelhantes ao que foi demonstrado acima, uma professora de Física ressalta que *gostaria de saber qual o motivo da **falta de interesse nos conteúdos da Física** demonstrada por grande parte dos alunos do turno da noite – jovens e adultos*. A professora parece valorizar demasiadamente os conteúdos teóricos, mas observa que durante a disciplina Psicologia da Educação ter descoberto a vontade de ser professora, e que poderia praticar o ensino de Física se respaldando em técnicas de sensibilização, jogos psicopedagógicos, gincanas educativas e outros. Começou a perceber que a disciplina que denominava sua licenciatura – Física – não se resumia à técnicas e conceitos exclusivos para um público seletivo do ensino superior. Comenta, assim, a professora: *Achava que só se estudava Física na faculdade ‘poucos iluminados’ como eu. A Psicologia da Educação ajudou a me humanizar, ‘cair na real’, refletir sobre os meus erros e principalmente a não subestimar os alunos do ensino fundamental*. Intensifica suas reflexões, assim:

Nos meus estudos, destaco exclusivamente, as teorias de Vygotsky, Piaget e Skinner - que muito me atormentou -, pois eu era assim: estímulo-resposta. A professora insistia que eu poderia ensinar conceitos físicos para as séries

iniciais do ensino fundamental utilizando jogos educativos, competições, gincanas e outros. Nas avaliações considero as relações afetivas, a realidade escolar e, principalmente, procuro não pontuar os alunos silenciosos e quietinhos, me conter para não parecer autoritária, pois existem momentos em que tenho que dizer “vale ponto”, se não a coisa não anda. (S4 G2).

O estudo teórico deve levar os professores a questionarem suas práticas, e a pensarem em construir práticas psico-pedagógicas que valorizem aspectos psicossociológicos na aprendizagem. *Antes eu me sentia auto-suficiente. Hoje, tenho consciência do aluno, e temo pelo estrago psicológico que eu possa estar causando nele... (S4 G2).*

A Psicologia da Educação aparece como mais uma ferramenta de análise e interpretação, para provocar mudanças de atitudes no cotidiano escolar, nas formas de perceber os alunos e suas condutas, sejam por professores, técnicos, supervisores e outros que fazem parte dessa organização que direta ou indiretamente participam desse processo.

Gostaria de poder saber sensibilizar os meus colegas professores. Este tipo de conversa é motivo de riso na minha sala de professores. Na escola eu só escuto que o aluno é “burro”, “preguiçoso”, “inescrupuloso” “malandro”, “só quer se dar bem sem se esforçar”, o aluno é um vilão. Muitas vezes me calo por não me sentir embasada teoricamente, para rebater e mudar essa ideologia, para questionar a nossa prática, o sistema de ensino, a secretária de educação. Ouço, constantemente, que daqui a alguns anos vou compartilhar essas idéias. (S4 G2)

Alguns formadores parecem estar se diferenciando e já provocam o desenvolvimento de estudos “menos teórico-propedêuticos”, fazendo com que os professores experimentem práticas pedagógicas diversificadas nas salas de aula. *Faço reflexão com meus alunos pra desconstruir e reconstruir o conhecimento. (S7 G2)*

As teorias psicológicas podem auxiliar o professor na tarefa de Investigar os conhecimentos prévios dos alunos e, através dos seus relatos, identificar dificuldades e entendimentos sobre questões enfocadas.

Acredito ter sido importantíssimo ter cursado esta disciplina com uma professora muito responsável, que procurava trabalhar aspectos do cotidiano para que nós conseguíssemos entender o por quê de alguns comportamentos de nossos alunos; como agir diante de tais comportamentos (...) Posso dizer que uma espécie de segurança se fez para os futuros professores, sei que é ainda um ponto inicial e que é preciso aprofundamento (...) Mas, a decisão de ser professora, fez com que eu refletisse sobre o que eu buscava alcançar e que objetivos eu tinha. (S7 G2).

A compreensão de alguns comportamentos, o saber agir no exercício da ação refletida da profissão, na leitura constante de autores que auxiliem a interpretação do comportamento do professor e dos alunos, *fazem parte de um trabalho diferenciado e, principalmente, pode mostrar pontos de acertos no caminho, para a profissão e para a vida (S7 G2)*. São manifestações importantes as seguintes:

Tenho certeza que esta disciplina auxilia muito o professor a se compreender, a compreender seus alunos e os objetivos do seu trabalho. Eu tentei buscar na disciplina me auto-conhecer, me trabalhar melhor (...) Acredito que dentre as reflexões teóricas que fiz faltou aprofundar reflexões sobre o desejo de ser professor. (S7 G2)

Consegui aprofundamento maior das bases teóricas em outros momentos. Ao fazer isso, percebi que os conhecimentos da Psicologia poderiam contribuir para minha melhoria profissional. Por exemplo, as teorias cognitivas, me ensinaram a pensar nos possíveis aspectos da mente do aluno que podem modificar-se pelas instruções. Assim, entendi os porquês dos significados que eles estabelecem ao manipularem objetos e quais conceitos e objetivos utilizam ao resolver seus problemas (S8 G2).

Nos relatos desses professores revela-se a preocupação de se atualizarem em relação aos sujeitos que vão assumir, principalmente, o ensino com ou para os adolescentes. Assim, pontuam a Psicologia da Educação como fundamental para compreender e trabalhar com esse público e requerem formação específica e aprofundamento teórico-metodológico, discussões e reflexões contemporâneas, de

ordem histórica e sócio-afetiva, para auxiliarem na compreensão das condutas de alunos adolescentes dentro e fora da sala de aula.

O professor tem sempre que estar atualizando a psicologia. Os adolescentes de hoje em dia não são os mesmos de alguns anos atrás. Eu sempre comparo... A minha geração não é a mesma que eu estou pegando em sala de aula. O professor tem sempre que estar atualizado, porque se o adolescente muda, a psicologia sempre sofre processos. (S3 G1)

Sempre trabalhei com o fundamental, um pouco no médio e na EJA também. O fundamental sempre foi a minha identificação. Eu gosto de trabalhar com eles... Agora essa geração “é quente”. São questionadores, é uma geração que funciona assim: “tu quebraste isso aqui, vou quebrar o teu também”. A minha geração não sabia o que queria. Os adolescentes estão formando caráter.(S8 G1)

Por não terem embasamento teórico, os professores dizem assumir estratégias ‘intuitivas’ para trabalhar com alunos adolescentes, elaboram causas de seu comportamento, colocam-se como amigos, pais, parentes, ao mesmo tempo em que criticam a ausência de responsabilidade que a família deveria assumir na formação sócio-afetiva dos mesmos.

O caminho de análises dos professores denuncia um sentimento de abandono que os adolescentes experimentam e que se reflete nas condutas em sala de aula e no embotamento da aprendizagem.

A ausência de participação e responsabilidade dos pais frente à aprendizagem de seus filhos parece provocar condutas anti-sociais e acentua “uma responsabilidade a mais” que os professores sentem que devem assumir.

Eu já tentei ser amiga de aluno, não deu certo. Eles confundem amizade com outra coisa. (S3 G1).

No ano passado, eu cativei muito os meus alunos, inclusive eu tinha uns hiperativos (...) até demais! Tinha um que não sossegava na sala de aula. Ele saía pro vídeo game, ele não queria estar na sala de jeito nenhum. Através da minha amizade de mãe, vi que eles são carentes. (S2 G1)

Quando começaram as aulas, ele [o aluno] não sossegava, ele era impossível! Depois eu comecei a pensar. Gritando não dava certo, chamar a atenção não dava certo. Chamei o aluno e perguntei: "João o que está acontecendo? Eu quero ser tua amiga, eu quero compartilhar da tua educação, eu gostaria de saber muito porque voce se comporta desse jeito!?!? Eu vou chamar a sua mãe e seu pai que é pra gente conversar, todo mundo junto". Era carência dele pra chamar atenção! A partir desse momento comecei a chamar a atenção dele de outra forma, como mãe. Foi como eu consegui chegar nele. (S2 G1)

O que eles não tem em casa eles vem buscar na escola. A questão da amizade, de você ser parceiro, conversar com eles, perguntar o nome. Se colocar com a postura que é você que esta coordenando eles dentro da sala. Aqui neste espaço eu sou a comandante e vocês são os comandados. Você tem que se impor. (S8 G1)

Oportunamente, revela-se nos depoimentos dos professores a denúncia de 'abandono familiar' e de 'transferência de responsabilidade' quando da entrada da criança ou do adolescente na escola.

Observo que a carência social não mais se resume a termos materiais como causa dos comportamentos agressivos, fraturas na aprendizagem, inibição cognitiva e outros.

É claro que a postura familiar sentida pelos professores como abandono dos sujeitos nas instituições, não isenta a responsabilidade da escola, mas as condutas tidas como desviantes na aprendizagem que esse sujeito vier a apresentar, não são inerentes exclusivamente a esta instituição.

Algumas argumentações vão à direção de que, se a escola não deu conta da aprendizagem, da socialização e por que o seu método é ineficaz, por outro lado a escola confortavelmente lança seu diagnóstico social sobre o caos das condutas infante-juvenil e das fraturas na aprendizagem como sendo de responsabilidade exclusiva da família e que esse movimento evidencia um sintoma, uma dinâmica familiar descompensada²¹.

²¹ Sobre essa discussão e minhas conjecturas verificar em FERNANDEZ, A. (1990, 1994, 2001a, 2001b).

Como a escola constituiu-se como instituição social para escolarizar/socializar e oferecer aos alunos a possibilidade de submergirem na cultura letrada, precisamos retomar essa discussão constantemente e ver qual a responsabilidade de cada instituição, como está a parceria com a instituição família que é responsável pela socialização primária e a escola pela socialização secundária.

A escola parece ter hoje um papel duplo, o de educar o aluno e a família do aluno para participar do seu desenvolvimento. A continuação da educação familiar seria a escola, mas, as famílias estão esperando que a escola supra o que eles não dão pros alunos, inclusive a alunos carentes de atenção familiar.

(S7 G1)

O aluno de escola do governo vem de uma família desgastada, problemática... Não só do governo, acho que é geral - pais separados. O psicólogo deve fazer um trabalho com a família. Hoje em dia a origem de tudo é a família. Eu trabalho com projetos na escola eu chamo para as reuniões aparecem de 5 a 10 pais de 40 alunos. (S2 G1)

A Psicologia da Educação, nessa dinâmica social, revela-se aos professores como condição *sine qua non* de compartilhar as explicações e interpretações das dinâmicas inter-institucionais, para que se possa compreender o “não dito”, o “encoberto”, o “obscuro” das relações sócio afetivas.

Precisamos tomar cuidados com práticas educativas tradicionais, reveladoras de credices e de distorções, que incutem no imaginário docente a idéia de que a Psicologia pode revelar causas da interioridade, da subjetividade, da conduta, do comportamento humano. Certamente, a busca de sentidos e de significados das condutas precisam ser interpretadas e analisadas nas relações que o sujeito constituiu historicamente para que a visão monolítica não se perpetue como explicação unívoca. Torna-se, pois, necessário considerar pesquisas de outras ciências que se debruçam em interpretar e analisar o homem nas suas relações.

Na mesma perspectiva de cuidados necessários, alguns professores assinalam que a Psicologia pode ajudar a trabalhar a interação professor-aluno dentro do ambiente escolar. Ao meu ver, essa interação ajuda na construção de conhecimento do aluno, muito embora seja preciso descobrir como o professor pode trabalhar essa interação.

Consideram a Psicologia como uma disciplina específica que aborda, dentre outras coisas, as relações entre as pessoas. *Quando a prática docente fundamenta-se em interatividade, qualquer contribuição para a compreensão das relações é pertinente para nossa causa. (S1 G2)*

A tolerância e o respeito entre sujeitos – professor-aluno, aluno-aluno e outros – que se encontram em processos de aprendizagem são lembrados como situações que devem ser enfatizadas na formação do professor. A ausência de certa compreensão da importância da comunicação e da linguagem limita e distorce o olhar do professor, sobre as manifestações, elaborações, significações que ocorrem nesses encontros. O desconhecimento e a incompreensão de fatores psicológicos que auxiliam nos processos de interação social e afetiva, nas condutas produtivas fazem com que os professores reprimam ou liberem em excesso os alunos, por exemplo, quando estes conversam durante as atividades propostas. *Após cursar a disciplina comecei a entender que as conversas faziam parte do desenvolvimento social daqueles alunos e era possível, a partir daqueles momentos, ter uma prática pedagógica mais dialógica e proveitosa (S1 G2).*

A presença de discussão e reflexão sobre aspectos psicológicos – como os apresentados – na formação do professor inscreve em seu pensamento considerações sobre essa dimensão humana, constituída e constituinte dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais, bem como exerce um papel importante na formação inicial e continuada do(a) professor(a). Sem dúvida, ajuda a compreender, a considerar as necessidades de atenção, as relações estabelecidas entre sujeito-objeto, sujeito-sujeito, sujeito-objeto-sujeito, isto é, entre professor e aluno, aluno-aluno e mesmo entre o professor e o serviço técnico. *Se os outros profissionais do serviço técnico considerassem a formação psicológica nos nossos relacionamentos – falando como professora da rede pública – seria melhor, menos angustiante o nosso trabalho e as nossas reuniões (S4 G2).*

Os professores confirmam o que a literatura especializada vem discutindo sobre a importância de se fazer uma formação técnico-reflexiva transversalizada pelo contexto educacional ‘real’ no qual o professor está inserido ou poderá vir a se inserir. (...) *Se as aulas forem ministradas somente através de termos técnicos, sem o enfoque contextual, não dá certo a forma em que vivemos a disciplina (...) Se for toda voltada para o ensino, desconsiderando aluno e professor e, principalmente, as*

relações afetivas (...) Se for descartado da minha prática o meio onde estamos inseridos, enfim (...), essa forma de ensino não será proveitosa” (S4 G2).

Nesse sentido, o professor pondera da necessidade de vir a ter um melhor aproveitamento das discussões teóricas. Assim, os conceitos e categorias científicas não estarão dissociados da realidade, mas constituirão instrumentos teóricos para olhar, analisar, interpretar, refletir, intervir e propor percursos educativos condizentes com a realidade na qual se insere.

Os efeitos de uma formação nesse nível parecem vir com os investimentos pessoais e institucionais contínuos, que se revelam muitas vezes após a experiência de formação com essa configuração. Quem já exerce o magistério parece se identificar nos discursos e práticas no exercício da docência, posto que alguns professores começam a pensar em cursos de *Lato* ou de *Stricto Sensu*, elaboram pré-projetos e começam a fazer leituras significativas e transformadoras, passam a planejar suas atividades considerando teorias ou abordagens que levem aos aprendizados interativos, *a utilização e valorização dos conceitos espontâneos ou cotidianos dos alunos para ensinar os conceitos científicos por meio da interação e da dialogia. (S3 G2)*

A seguir, um dos sujeitos **(S6 G2)** analisa o panorama da sua formação e as mudanças empreendidas por ele em sua prática. As conseqüências no pensar e sentir, as contribuições ocorridas durante e após a sua formação, revela-me resumidamente uma formação inicial articulada, imbricada, condicionada entre discussões especializadas e contextos vivenciados, observados, escutados ou mesmo simulados pelos professores.

Na minha trajetória formativa fui buscando, em processo de auto-aprendizagem permanente, consolidar os conhecimentos desencadeados pela disciplina ‘Psicologia da Educação’, por considerá-los muito relevantes para minha prática docente. Nessa perspectiva, consoante ao meu envolvimento em programas de formação continuada percebia que, com o auxílio de “óculos” teóricos, já me sentia em condições de identificar traços das questões levantadas no curso daquela disciplina em minha prática pedagógica.

Construindo conhecimentos sobre a minha prática, e tendo a Psicologia da Educação como uma das minhas referências, considero meus alunos como sujeitos históricos que trazem consigo a influência das interações sociais presentes em seu contexto de vida, relações e aprendizagem.

Assumindo esse pressuposto como orientação para minhas ações, estou sempre me desafiando a criar condições de diálogo entre mim e meus alunos que me permitam intervir pedagogicamente durante nossas interações em sala de aula, de modo a favorecer sua aprendizagem cognitiva, afetiva e social.

Quando utilizamos conhecimentos que consideram os sujeitos em sua singularidade, e que passam de modo peculiar por diversas fases do processo de construção de conhecimentos, passamos a constituir práticas que possam propiciar aprendizagens, de modo não linear, em função das diferentes subjetividades e contextos histórico-culturais, em vista disso, alguns elementos freqüentes devem ser considerados nos momentos em que nos relacionamos e convivemos com nossos alunos, o que não se resume às aulas, por exemplo: como diálogo em grupo, motivar para o trabalho coletivo e individual, discussão e pesquisa de temas sociais, entre outros.

Existe uma demanda dos professores em considerar os possíveis contextos educacionais no qual irão atuar e os possíveis sujeitos com os quais irão trabalhar. Fatos e notícias sobre espaços educativos apáticos, atípicos, violentos, insalubres, desestimulantes são veiculados pelos mais diversos tipos de canais de comunicação.

O professor em formação, quando se antecipa a essa possível possibilidade contextual quer ter o mínimo de estratégias de atuação profissional e possibilidade de estabelecimento de vínculos e redes de proteção que garantam sua permanência nesta função e neste contexto; a psicologia da educação, longe de tomar para si a responsabilidade de responder onipotentemente essa questão, pode oferecer ao professor caminhos a percorrer. Nos depoimentos dos professores, os mesmos sinalizam trilhas dessa atuação. Se não vejamos:

Considerando a 'psicologia' como uma disciplina específica que aborda, dentre outras coisas, as relações entre as pessoas; SIM. A prática docente

fundamenta-se em interatividade, quaisquer contribuições para a compreensão das relações é pertinente para nossa causa. (S1 G2)

Especificamente a tolerância e o respeito em relação aos alunos. Lembro que quando cursei a disciplina eu já lecionava e reprimia muitos os alunos quando estes conversavam entre si; após cursar a disciplina comecei a entender que as conversas faziam parte do desenvolvimento social daqueles alunos e era possível, a partir daqueles momentos ter uma prática pedagógica mais dialógica e proveitosa. (S1 G2).

A psicologia exerce um papel muito importante na formação acadêmica e continuada do(a) professor(a), pois ajuda a compreender as necessidades de atenção dos alunos, as relações afetivas entre os alunos, entre professor e aluno e mesmo entre o professor e o serviço técnico. Acredito que se os outros profissionais (serviço técnico) tivessem uma formação em psicologia o nosso relacionamento – falando como professora da rede pública – seria melhor, menos angustiante. (S4 G2)

Após dois anos de exercício do magistério, comecei a preparar-me para o mestrado e na elaboração do pré-projeto comecei a fazer leituras significativas e transformadoras. A psicologia é hoje para mim importantíssima e tenho utilizado em minhas aulas constantemente a Teoria Sócio-Histórica e o Construtivismo e dessas principalmente a interação, a utilização/valorização dos conceitos espontâneos para ensinar os conceitos Científicos por meio da interação e da dialógica. (S3 G2)

Acredito que se for ministrada através de termos técnicos e sem o enfoque contextual não dá certo. Acho que da forma que vivi a disciplina, era toda voltada para o ensino, considerando aluno e professor e principalmente as relações afetivas, que era algo que eu descartava da minha prática, o meio onde estamos inseridos, enfim, dessa forma foi proveitoso. (S4 G2)

É evidente que o professor de psicologia possa aliviar a angústia de um ‘não saber’, construindo hipóteses menos fatalísticas sobre o assunto em questão, sem precisar sinalizar a demanda e acúmulo de tempo e funções para poder dar conta

das 'situações problemas' originárias, manifestadas que emergem na prática docente.

Levar o professor a sair da queixa sobre a conduta dos alunos, seja social, afetiva ou na aprendizagem, possibilita objetivar planos de ação que os professores poderão vir a efetivar enquanto ação psicopedagógica. Como escreve Fernandez (1994), *os professores devem desativar a queixa e o aborrecimento para ativar capacidade de perguntar.*

Uma disciplina que auxilie o professor a refletir sobre as interações sócio-afetivas, sua constituição, transformações e atravessamentos históricos, políticos, ambientais, estéticos, precisa ser pensada como possíveis temas transversais que podem ser debatidos e refletidos a partir da observação *in loco*, estudo de casos exemplares, histórias de vida e outros, buscando dar aos professores 'ferramentas perceptivas' para compreender e intervir a partir dessas circunstâncias.

Existe, na minha sala, duas estagiárias que anotam o comportamento de todos os alunos, o que se passa na sala de aula, porque nem sempre você consegue atingir todos os alunos. Cada um tem um comportamento diferente, uma realidade diferente. Cada um passa por um problema social diferente dentro de casa, que ele trás pra dentro da escola. Às vezes você tem que ser um pouco incisivo, ser um pouco "chegado". Eu consegui conversar com muitos alunos, eu sabia que uns jogava futebol, outros jogavam boliche (...)
(S6 G1).

Fazer dinâmica em sala de aula aproximada dessa nova realidade, desse novo aluno que surge, pegar todos os textos e direcionar a essa nova geração indagadora, cheia de informações (...) é uma grande contribuição que a psicologia daria pra gente, era uma resposta. O professor entra numa graduação e não sabe o que ele vai pegar dentro de uma sala de aula, sabe que é uma geração que está cheia de informações, mas não sabe o comportamento dela, como esta, como trabalhar isso em sala de aula, fazendo a ponte entre os textos lidos em sala de aula com as dinâmicas preparadas, com essa nova realidade, com esse novo aluno
(S7 G1).

O investimento permanente do professor em produzir sentidos nas vias de sua formação, na aprendizagem dos alunos parece requer instrumentos que vão

além dos conteúdos curriculares específicos que se mostram na formação como condutores de análise da realidade escolar e psicossocial.

É preciso encontrar pontos de confluência entre os conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e mesmo transcendentais que pensam o homem em relação ao mundo. Precisamos buscar possíveis respostas e constituir campos de saberes interdisciplinares para que as 'matizes da transformação' sejam realçadas.

Eu tenho a minha forma de trabalhar com o meu aluno, eu fui buscar através de leituras me analisar: “eu to certa, eu to errada, “por que eu to fazendo isso?”, “porque os meus alunos tiraram nota baixa?”, o que ta acontecendo é comigo ou com eles? A gente conversa na sala, sobre o nível das notas. Tem que ter reciclagem ou melhoramento dos professores, dos psicólogos. Tem uns que se analisam, mas têm outros que não estão nem ai. Já vi vários casos de chamarem de burro pro aluno, de doido, de formas tão agressivas que podem fazer um bloqueio e ate odiar a matéria por causa do professor” (S2 G1).

A minha geração foi educada com valores diferentes: respeito ao próximo, respeito ao mais velho, falar na hora certa, não atropelar as pessoas mostro essa diferença para os alunos através dos textos, eles não estão habituado a isso; respeitar as diferenças, os velhos, os jovens de outras classes e condições sociais, respeito com ao patrimônio da escola, respeito consigo. O SOE- Serviço de Orientação Educacional - não devia se preocupar em dar aula e simplesmente dizer aos alunos a não sujar a sala, não ficar mascando chiclete, ficar atento as aulas. Quem devia fazer isso são os pais, mas, na ausência a responsabilidade recai pra escola. Por isso é importante para os professores terem uma relação adequada com os alunos, tentar conscientizá-los porque além de mediadores, nos somos formadores de opinião, se nós não estamos atualizados a esse sistema cultural, as transformações, vamos ficar meio perdidos, tanto com o jovem pré-adolescente quanto o adulto, essa preocupação independente da classe econômica, das condições sociais, do lugar de origem do aluno (S6 G1).

Ao apontarem as “reciclagens” e “capacitações” como espaços de discussão, propostas de intervenção e re-significação das relações sociais e pedagógicas, os professores vislumbram nesse espaço de (in)formação uma alternativa de ir

qualificando as relações entre ensino e aprendizagem. Ainda que possamos dirigir críticas contundentes para os cursos de curta duração que são oferecidos pelas Secretarias de Educação, os professores vêem nesse espaço uma oportunidade de problematizarem o cotidiano escolar, já que estes espaços constituem, teoricamente, espaços de encontro e troca de experiências.

Os cursos de reciclagem e capacitação levam os profissionais a começar a compreenderem o comportamento humano, as inter-relação entre professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno. Ter um conhecimento ainda que reduzido, melhora as relações na escola, você vai chegar a esse aluno de forma mais acessível, tendo uma determinada postura. Eu tive uma conversa com a minha diretora, ela disse: “professor desça do pedestal, chegue ao aluno de forma nivelada, é claro que com a tua postura de profissional, fale das coisas de uma forma simples (...)”(S6 G1).

De maneira geral os professores colocam-se e requerem conteúdos que são postos como necessários para formação psicológica do professor evidenciando uma formação pautada em estudos teóricos, procedimentos técnicos que lhes ofereça subsídios para o ensino e a aprendizagem e compreensão do desenvolvimento humano, e condições de intervir no cotidiano inter-educacional, *por que no início de sua atuação profissional querem mesmo é sobreviver aos problemas emergentes no ambiente tão conflituoso das escolas onde trabalham, e são muitas, cada uma com problemas particulares e ao mesmo tempo, coletivos, visto que é um espaço novo de atuação e aprendizagem social.(S6 G2)*

Os debates fomentados na disciplina ‘Psicologia da Educação’ me despertaram para o fato de que o modo como ensinamos está vinculado, mesmo que inconscientemente, ao modo como entendemos a aprendizagem dos alunos, nesse sentido, em nossa prática docente estão presentes concepções de aprendizagem que foram sistematizadas em teorias, cabendo-nos situar e reconstruir permanentemente nossa ação pedagógica, daí porque estou constantemente buscando constituir novas possibilidades de ser e fazer educação. Acredito que essa foi uma das maiores contribuições que aquela disciplina trouxe, para meu processo formativo (S6 G2).

Acredito que a Psicologia contribui bastante para as atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, pois dá ao professor preparo teórico para lidar com seus alunos. Através da Psicologia o professor conhece como seus alunos aprendem, em que estágio cognitivo se encontram e a partir daí, podem usar metodologias que atendam, da melhor forma possível, as necessidades dos seus alunos (S5 G2).

Penso que a Psicologia, em sentido amplo, traz muitos elementos teóricos que podem auxiliar a prática em sala de aula, bem como fazer-me pensar de forma diferenciada em relação aos alunos. A Psicologia da Educação também contribui substancialmente para isso (S8 G2).

Ainda que a teoria seja importante para pensarem uma prática educativa diferenciada de uma prática intuitiva baseada no senso comum, os professores se sentem inseguros, e desejosos que a articulação entre teoria e prática se faça presente nas aulas, ainda que de forma simulada, para poderem refletir sobre um saber-fazer docente contextualizado.

Quando eu estava mais envolvido com a dinâmica de cursos pré-vestibular, utilizava muitos símbolos e “macetes” para que os alunos lembrassem determinados conceitos; quando minha professora de psicologia da educação nos falou de algumas idéias de Lev Vygotsky a respeito das estruturas de operações com signos; pude identificar relações com a prática que eu exercia. Além disso, verifiquei que muitos trabalhos por mim desenvolvidos com alunos de 5° e 6° séries eram consideradas construtivistas, o que me remetia às premissas de Jean Piaget (...) Em outros momentos, devo ter concebido os alunos como tabula rasa; achava que criando condições ideais eles aprenderiam o que eu ensinava; precisava condicioná-los a receber de forma ideal as minhas “transmissões”, será que isto não é ser behaviorista! Skinner foi um “sujeito” muito estudado por nós (...) Provavelmente algumas de suas idéias influenciaram minha prática. Contudo, admito que atualmente, tenho trabalhado com muitas influências dos conteúdos desenvolvidos no curso de pós-graduação em educação do qual sou aluno (S1 G2).

A centralização em uma única referência teórica acaba por encapsular a percepção do professor em aspectos que são privilegiados por determinada

tendência teórica. Poderíamos enfatizar que algumas teorias privilegiaram objetos de investigação e ao pesquisarem-nos dão respostas mais plausíveis para pensarmos, sem desconsiderar outros vieses analíticos.

A professora não nos “doutrina”, ela simplesmente procurava expor de forma clara, todas as teorias relacionadas à psicologia e a educação; minha turma de Licenciatura em Biologia se interessava em potencialidades genéticas, para nós, irrefutáveis quando observávamos alunos muito bons em cálculos e outros em redação (...) A disciplina ajudou a quebrar um pouco isto, trazendo fatores ambientais determinantes para o desenvolvimento. No final do curso ficamos com a “moral” de que os modelos interacionistas (biólogo + sócio-histórico) eram os que responderiam melhor as nossas perguntas. Acho que meu curso de psicologia da educação foi tão bom, que anos depois, pude articular muitos conceitos, já em disciplinas do mestrado. Sinceramente, eu apenas acrescentaria uma abordagem mais voltada aos adolescentes; julgo que o curso trabalhou, quase que exclusivamente as relações entre crianças (S1 G2).

O encaminhamento que é dado na disciplina pode levar o sujeito à vê-la como um receituário, uma prescrição exata para a ação docente. Qualquer conteúdo deve inspirar o professor a se perceber como sujeito da, e na relação pedagógica. Uma professora revela-nos sua vivência na disciplina e nos dá pistas sobre os efeitos de práticas reflexivas e práticas reprodutivistas.

O que dificulta é a falta de vinculação com problemas de ordem prática do contexto profissional docente. Acredito que durante a licenciatura me senti atraída pelas discussões fomentadas na disciplina porque já tinha vivência de grupos de reflexão no partido político, e considerei extremamente inovador aquela prática no contexto de um curso, mesmo que na etapa final, que era predominantemente específico da área de biológicas. Acredito que os professores de disciplinas específicas não acreditavam que poderíamos, ou mesmo não consideravam necessário, ir além do conhecimento de processos, fenômenos, termos, limitados ao âmbito da biologia. Penso que nos viam e tratavam como tábulas-rasas. E muitos dos acadêmicos de licenciatura se enquadraram nessa condição, de tal modo, que não viam nenhum sentido nas discussões presentes nas disciplinas pedagógicas. Confesso que

algumas vezes isso também acontecia comigo, mas por razões diferentes. O excesso de discussão puramente teórica, sem nenhuma articulação com a prática, por vezes me cansava, e mais tarde, já como professora em sala de aula, tantas vezes me decepcionara. Hoje considero que a formadora não levava em consideração que, em início de carreira docente, estamos preocupados apenas em nos preparar para enfrentar os desafios emergentes na prática. Porque era profissionalmente imatura, tinha a preocupação de me sentir pronta para ser uma professora de biologia capaz de responder aos principais problemas surgidos no contexto de minha prática. Ninguém havia sequer nos despertado para o fato de que nunca isso iria acontecer, que sempre estaremos em construção, em processo de formação permanente, e essa ausência gerou, talvez até hoje ainda gera, muitos conflitos nos professores recém formados, e eu passei por isso. Quando cheguei nas escolas e me deparei com a realidade da educação pública, tive a impressão de que nada do que discuti e aprendi na universidade, em termos de questões pedagógicas, me serviria na prática, não suportava a idéia de, talvez, constatar que meus colegas tinham razão quando diziam que 'essas disciplinas pedagógicas são só teorias, não vão servir de nada em nossas aulas'. Atualmente vejo tudo de outro modo, ainda hoje estou aprendendo as questões cuja discussão iniciei na disciplina 'Psicologia da Educação', mas acredito que o processo poderia ter sido menos sofrido se na formação inicial existissem espaços de reflexão acerca de questões da prática iluminando sua compreensão com as teorias pedagógicas. Considero que o aprendizado daquela disciplina foi favorecido pelas discussões coletivas mediante leitura prévia textos. Mas acredito que essa dinâmica inibe a exposição de alguns colegas mais tímidos, daí porque penso que seria positivo a adoção de técnicas e dinâmicas diferenciadas que pudessem motivar a participação de todos (S6 G2).

Essa posição de ensino requer certo investimento dos professores a partir de uma representação de ciência psicológica transdisciplinar que articule saberes, pesquisas, metodologias e se apresente na pluralidade de práticas pedagógicas que pense a aprendizagem além dos conteúdos escolares. Se continuarmos com práticas e posturas pedagógicas construídas a partir do pensamento mecanicista psico-lógico, a conduta na aprendizagem e os comportamentos considerados

inadequados serão uma ameaça a ordem e ao controle que o professor imagina ter. Observemos a continuação do relato do sujeito em questão;

Acredito que a psicologia no ensino vai além da simples tolerância convenientemente desmedida, como muito se defende entre a maioria dos pedagogos nas escolas, com relação ao comportamento dos alunos. Atualmente as exigências crescentes no contexto escolar, como a intertransdisciplinaridade, a contextualização, a construção sócio-histórica do conhecimento, implicam desenvolvermos saberes pertinentes à psicologia pra alcançar o entendimento sobre os mecanismos de aprendizagem e como estes interagem para possibilitar aos alunos construir saberes, e mais além, compreender em que medida os aspectos sociais, culturais, cognitivos, afetivos, dialógicos, e outros, se inter-relacionam para constituir as diferentes subjetividades dos alunos que precisam ser respeitadas e consideradas em nossas intervenções pedagógicas com vistas a um processo de ensino-aprendizagem mais significativo para o conjunto de sujeitos envolvidos. Daí porque, acredito que a psicologia nos auxilia a ação de conhecer para compreender e intervir para o melhor contribuir com a aprendizagem de nossos alunos (S6 G2).

Se considerarmos práticas pedagógicas que se orientam e desejam sustentar um ensino reflexivo na formação inicial, nós, professores temos que aprender a suportar sermos sujeitos ambivalentes de projeção de afetos, sermos argüídos, questionados em nossos saberes, nas nossas interpretações nas nossas posições políticas.

Pelos nossos discursos, revelarem-se por vezes, preconceitos, escolhas, análises duvidosas, observações distorcidas etc. Ao revelar-se em sua incompletude, o professor pode sinalizar ao aluno que o conhecimento é um eterno vir-a-ser construído e constituindo-se. Outras impressões podem se manifestar e sermos questionados nas nossas competências e provocar certo mal-estar docente, indisponibilidade, ficarmos confusos, descompensados nos nossos pensamentos, mas parece ser imprescindível para a reflexão dos professores em formação; é preciso 'matar' – simbolicamente – o mestre para sermos, nós mesmos mestres, quebrar as imagens idealizadas.

Abordagens de formação psicológicas baseada apenas em conteúdos específicos acabam por encerrar em si uma visão monísta e limitada, traduzindo uma prática e aplicabilidade ‘disciplinar’ da ciência, constituindo saberes comportamentalizados e não interatuantes.

Os conhecimentos acadêmicos propiciados pela psicologia, para cumprirem sua parte na Educação, terão que ser re-configurados como saber docente integrado à realidade, numa “perspectiva psicológica útil” que sirva simultaneamente às necessidades de uma prática educativa emancipadora do homem e crítica da realidade. (LAROCCA, 2002: 06).

Precisamos observar nossas falsas práticas interacionistas, que não fomentam o diálogo e tacitamente tem como princípio o controle da pluralidade das idéias em detrimento da homogeneidade humana, essa posição silenciosa parece querer sufocar o ‘desejo de saber’ como emergente na cultura contemporânea, ameaça a suposição de saber do professor, estremece modelos, valores, regras, normas, visão de mundo, de homem, de conhecimento, aprendizagem e ensino, revelando uma “resistência” e protelamento dos novos paradigmas que fundamentam a proposta da formação do professor-pesquisador.

O conteúdo teórico-conceitual sem função para a prática docente, nos termos da segunda categoria de análise, tem como parâmetro a idéia de formação conceitual em psicologia desarticulada da prática educacional – ainda que os professores considerem a Psicologia tanto como uma disciplina instrumental quanto em termos de uma proposição de formação pedagógica. As aulas pontuadas como monótonas, monológicas, sem diálogos construtivos e interacionistas, desarticulada com a prática, acaba por levar os professores à incompreensão e ao desinteresse da disciplina.

O controle no ensino de psicologia, a como pensar, como controlar as manifestações que podem atrapalhar a aprendizagem planejada, estandardizada são antigos e presentes sonhos das ciências, como por exemplo, dominar a subjetividade humana e suas formas de subjetivação. Um discurso que oscila entre o controle do biológico e do ambiental, ambos herdeiros do mecanicismo determinista do comportamento, do dualismo ou do paralelismo mente-corpo. Vejamos como se manifesta a professora (**S2 G1**):

Quando eu lembro as minhas aulas de psicologia, vejo que a disciplina foi ‘muito jogada’, passada rápida a matéria. Os textos até orientaram de alguma forma, mas não tinha discussão, debate não tinha articulação com as nossas práticas, nunca houve relatos de experiências para que nos pudéssemos aprender. Se a psicologia esta em todos os meios quando trata-se com relacionamento humano: numa amizade tem psicologia, para você dar aula tem que ter psicologia. Nós lidamos com pessoas – adultos e adolescentes -, somos complexos, nunca se sabe o que o outro esta articulando. Assim como ele é teu amigo ele é teu inimigo. Querendo o bem dele ou não. A psicologia mexe muito com essa questão.

As mudanças individuais e coletivas, nas escolas, mostram-se muito lentas, em relação ao acelerado movimento do cotidiano, da tecnologia, da indústria cultural de massa. Os professores continuam tendo aulas conceituais descontextualizadas sobre teorias, bem como continuam fazendo estudos descontextualizados e não reflexivos sobre as abordagens teóricas.

O professor deseja disciplinas mais dinâmicas, reflexivas para a sua formação ao mesmo tempo que ainda se apresenta nas licenciaturas uma disciplina dita instrumental, superficialmente exposta de conceitos desconectados com a realidade educacional, que não lhes oferece subsídios para um ensino nem baseado na aplicação de controle de ações aceitáveis na aprendizagem, na afetividade, nas relações social.

Os professores supõem que o *“que pode facilitar e muito é levar em conta que o aluno - futuro professor – em alguns casos não entende nada de como se observa ou interpretam questões pedagógicas, portanto, para um trabalho mais reflexivo e pratico sobre as atitudes a serem tomadas” (S7 G2).*

Durante a graduação da licenciatura em biologia achava totalmente desnecessário o estudo das disciplina pedagógicas e sobretudo da Psicologia da Educação. Não compreendia a finalidade e a aplicabilidade do que estudei na disciplina com o contexto de sala de aula – para que estudar Freud, a história da psicologia e suas raízes epistemológicas se o que eu queria era ensinar biologia – Repito! Era o que eu, sinceramente, pensava quando estava na graduação e até os dois primeiros anos de exercício do magistério (S3 G2).

A falta de articulação com a prática traz dificuldades em relacionar os conhecimentos que os professores adquirem (se adquirem) na disciplina Psicologia da Educação com sua prática de sala de aula. Quando os professores foram argüidos se utilizavam recursos, procedimentos, referendados as discussões da Psicologia da Educação, um professor, entre outros, se manifesta assim: *Não sei se utilizo, não posso afirmar que uso. Durante minhas aulas tento fazer com que meus alunos compreendam os conteúdos que ensino, procuro ser claro em minhas explicações e ajudo meus alunos tirando suas dúvidas, isso é usar de psicologia?* Acabam olhando para a Psicologia da Educação, em muitas situações, como *apenas um conteúdo a mais ser estudado naquele momento, não tendo nenhuma importância, somente lembranças cansativas e repetitivas. (S5 G2)*

Queixas freqüentes são postas sobre as escolhas teóricas dos formadores, que elegem abordagens e teorias ao seu bel prazer acadêmico. Se os professores formadores ao elegerem uma referência teórica de seu interesse, articulassem suas aulas com os contextos educativos, explicassem e interpretassem aspectos do ensino e da aprendizagem por esse viés teórico, e ao enfatizar suas preferências teóricas, esclarecesse os objetivos de tais escolhas, e assim fazer aprofundamentos sem esquecer de sinalizar para os alunos o porquê de tais escolhas e pelo menos remeter os alunos a outras teorias e abordagens, essa sensação de *um tempo perdido, de preenchimento de carga horária, disciplina vencida* na graduação não se instalaria como desnecessária a formação. *É que cada aluno escolha a maneira de agir em sala de aula, e para isso, precisamos conhecer uma por uma das teorias e depois escolhermos a que achamos necessário para a nossa prática docente (S2 G2).*

A minha professora tinha maior interesse pela teoria de Freud, então ela trabalhou as outras teorias de forma objetiva, e bastante rápida, sem interação nenhuma com os responsáveis pela educação, alunos, professores entre outros, o que me prejudicou na minha prática pedagógica. Mesmo a teoria de Freud foi distorcida do âmbito educacional, parecia que o conteúdo estava sendo apresentado de forma como tradicionalmente é apresentado também na disciplina matemática, definições, características e exemplos - faltando apenas os exercícios de fixação - uma aula monótona, sem dialogo,

sem trabalho coletivo, as exposições do conteúdo sem diálogo dificultou relacionar com as minhas aulas; parecia as aulas de matemática onde o aluno não consegue perceber os assuntos em seu cotidiano, mesmo sabendo que a matemática assim como as discussões sobre o comportamento humano faz parte da vida do nascimento até a morte (S2 G2).

Precisamos saber e esclarecer a importância dessa disciplina para a formação do professor e acreditar no que ela pode contribuir ao ensino e a aprendizagem; a falta de compromisso dos próprios professores com a disciplina, por exemplo, pode embolar as aprendizagens e transformar o estudo e o conhecimento psicológico em algo enfadonho, incômodo.

Quando estava cursando esta disciplina ainda na licenciatura, a professora parecia não saber a importância dessa disciplina na formação de professores, falo isso por que seu conteúdo era desconectado da educação, como isso pode acontecer? Apesar de nós alunos de matemática, não estarmos acostumados e aparentemente não gostarmos dessas disciplinas pedagógica devido talvez a nossa formação ser puramente abstrata havia realmente um receio com essas disciplinas, e aí eu considero que a professora deveria saber lidar com isso, e explorasse a sua disciplina, pois, naquele momento apenas ela sabia da importância de sua disciplina na formação de professores para o processo de ensino e aprendizagem, o que pareceu que a professora resolveu dançar conforme a música, se eles não se interessam, então não vou aprofundar tanto, e acabou dando sua disciplina como mas uma somente (S2 G2).

O planejamento das atividades contextualizadas aos interesses dos professores, ao público que atende, as demandas solicitadas pela organização escolar, orientadas por marcos teóricos psicológicos que possibilitem interpretação e explicação dos fenômenos sócio-educacionais, sugerem uma formação inicial preocupada ao preparo oportuno para o desenvolvimento das atividades escolares e as possíveis intervenções ou encaminhamentos que o professor pode efetivar.

Todos os professores entrevistados concordam com a importância das disciplinas pedagógica na formação inicial do professor, mas comentam que “esse momento foi desprezado por muito deles durante a formação inicial, só percebendo

sua importância quando estão em contato com a sala de aula". Justificam suas atitudes criticando os professores das disciplinas pedagógicas, pois, estes *"preocupam-se muito com as teorias educacionais e esquecem - como os das teorias específicas – de relacionar com a prática"* (S5 G2).

O professor conclui mostrando a serviço de quem deve estar as investidas da formação do professor: *"As discussões sobre os autores devem ser apresentado no contexto da sala de aula, e a disciplina tem o compromisso de nos encaminhar a como proceder diante dessa realidade, como identificar situações que podem ser sinais de conflitos na família, na escola, na sala de aula, com os professores, na comunidade, com os amigos, consigo, e como podermos ajudá-los"*.

Nesses termos podemos concluir que as fraturas na aprendizagem e na prática docente são sintomas reativos a uma formação descontextualizada, denunciem um cenário opaco da educação que se fossiliza, dia após dia, numa postura racional técnica reprodutivista.

De uma forma resumida, os professores pontuam características nos seus estudos de psicológica da educação na formação inicial dos professores assim:

- Em alguns campos psicológicos a Psicologia da Educação foi ensinada, sem diálogo com outras áreas do conhecimento que pensam a formação do professor;
- Os formadores apresentaram-na "fechada" em conteúdos específicos conceituais, desarticulados dos contextos no qual o professor irá trabalhar;
- Apresentou-se como um saber historicamente erudito, e de difícil acesso; acessível somente aos psicólogos;
- Os contratos pedagógicos suporiam oferecer, aos professores, instrumentos padronizados de avaliação e controle das ações dos alunos, quando deveria oferecer ferramentas teórico-metodológico que levassem-nos a pensar suas ações e atuações educativas. Como afirma Martin e Sole (op cit.) é preciso **sinalizar movimentos e dinâmicas no ensino e na aprendizagem para possíveis interpretações psicológicas.**

Segundo os professores, a falta de interesse e compreensão dos alunos muitas vezes estão relacionadas ao não cumprimento dos compromissos teórico-metodológico assumidos na disciplina, seja no que ela se comprometeu através do

contrato pedagógico ou prometeu pelo discurso docente, seja no que ela evidencia oferecer.

Nessas circunstâncias os professores ficam frustrados, apáticos, relegam a importância e o significado da disciplina para a sua formação, como diz um professor “*passa batido*”, e se perde a oportunidade de se fazer um trabalho nas licenciaturas que cumpra de modo satisfatório a formação docente.

Observo agora, nos dois grupos, *Strito e Lato Senso*, proposições que se dirigem para um ensino de Psicologia da Educação que viabilize uma formação teórica-metodológica articulada aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais, encharcados de temas contemporâneos.

De uma maneira geral os professores em formação consideram a Psicologia da Educação fundamental para a ação educativa, enfatizam três princípios de formação que podem auxiliá-los no planejamento, no acompanhamento mediado e na avaliação processual da construção de conhecimentos para pensarem as atividades escolares:

- (1) Teórico para pensar a prática,
- (2) Teorização da prática e,
- (3) Auto-conhecimento para pensarem a prática docente.

Acompanhei nos seus depoimentos um pedido recorrente de uma disciplina que se desenvolva considerando o conhecimento já acumulado por essa disciplina junto a pesquisas, ensaios e discussões conceituais pode oferecer marcos de interpretação e explicação imbricados por discussões teóricas e construção de procedimentos que virão servir de instrumento de ação e intervenção psicopedagógica.

O estudo que o aluno-professor requer, e que chamei de **Teórico para pensar a prática**, inspira os professores a planejarem a disciplina psicologia da educação e desenvolver seu trabalho, considerando a licenciatura na qual irá trabalhar naquele momento.

A disciplina é de responsabilidade do professor, mas, os alunos sendo co-autores estão ali para discutir, refletir, questionar, propor, coordenar pontos de vistas, sistematizar seus pensamentos e idéias, enfim, apreender conhecimentos e *não para passar um tempo*. Como por exemplo: *estudar as teorias sociais, afetivas e cognitivas, o desenvolvimento do pensamento e construção de conceitos matemáticos, as relações entre a matemática e as demais disciplina inclusive a*

Psicologia, aspectos relacionados ao ensino dessa disciplina, em particular com as interações sociais e afetividade dentro e fora da escola entre outros (S2 G2).

Creio que se eu vou desenvolver um trabalho numa turma de licenciatura em matemática, devo desenvolver um trabalho com base nos interesses daquela turma, você não acha? Se não irá ficar que nem a matemática nos dias de hoje, sem significado algum para quem estar aprendendo (S2 G2) –
Teorização para a prática.

Um aspecto que deve ser considerado e que esta disciplina deva ser ofertada nos primeiros semestres do curso, com enfoque para o curso e para a sala de aula. (S4 G2). –
Teorização para a prática

Acho que deve haver um comprometimento maior dos professores que lecionam essa disciplina nos cursos de formação. Elas devem mostrar para os futuros professores o quanto o conhecimento que eles tem é útil em nossa profissão. Como ele pode nos ajudar em nosso trabalho nas escolas. Fazer com que o professor possa ver em sua prática conhecimentos aprendidos na disciplina (S5 G2). –
Teorização para a prática

Nos pedidos dos professores evidenciam-se uma outra proposta metodológica no planejamento da disciplina, no acompanhamento mediado e avaliação processual da construção de conhecimentos, agora partindo ou junto às atividades escolares que aqui vou chamar de **Teorização da Prática**.

Num caminho inverso, o planejamento da disciplina estará sujeito as experiências, observações *in loco*, estudos de casos registrados por professores, casos exemplares onde o conhecimento da psicologia se fez valer pelo professor. “Assim a disciplina passa a ter um tratamento menos propedêutico, prescritivo ou metodológico e passaria a incluir nas discussões um campo de conhecimento, mais explícito, daquilo que chamam ‘nova epistemologia da prática’” (S8 G2).

Começar estágios com professores, no início da licenciatura e que fazem uso dos conteúdos da psicologia em suas aulas e utilizar o depoimento de acontecimentos cotidianos que foram solucionados, amenizados, contornados pela aplicação dos conhecimentos da psicologia. Ou do contrário, estudo-

acompanhamento de situações concretas – do cotidiano da sala de aula - para que o professor faça interpretações a partir dos conhecimentos da psicologia e assim análise a sua prática docente (S3 G2). – Teorização da prática

A reflexão de situações-problema da prática, iluminada pelas principais idéias e teorias de aprendizagem e pertinentes ao contexto da disciplina específica – Biologia, Física, Matemática e outras. Essas problemáticas poderiam emergir da percepção dos próprios acadêmicos ao observarem o cotidiano da sala de aula, da escola, do recreio, de espaços escolares não convencionais na condição de alunos e/ou professores-estagiários (S6 G2). – Teorização da prática.

Outra proposta considerada como imprescindível à formação inicial dos professores diz respeito a processos que, chamam de auto-conhecimento para pensarem a prática docente. Esta demanda de formação parece se aproximar do que na literatura especializada vem se chamar de estudos autobiográficos²² em NOVOA (1988, 1992), BUENO (2002), JOSSO (2004) e outros.

Assim sugerem na formação inicial que os professores ao se investigarem, construiriam percepção ao outro, antes de qualquer coisa, para em seguida trabalhar com textos, artigos e obras clássicas, sempre discutindo, debatendo e remetendo ao contexto inter-escolar através de dinâmicas de grupo para que as teorias, os contextos, as situações fiquem demonstradas e compreensíveis.

As avaliações devem articular o quantitativo e o qualitativo: frequência com participação e produção, elaboração e apresentação de relatórios cooperados, respeito ao movimento de aprendizagem dos colegas de classe, registro de impressões objetivas e subjetivas sobre os temas propostos, leituras

²² As abordagens auto-biográficas na área da educação tem sido notadamente utilizadas na formação continua de professores, figurando em numero menor os estudos que exploram aspectos da vida de ex-professores. Mas escassos, porém, são os trabalhos que empregam o método com grupos de indivíduos que ainda não ingressaram na vida profissional, como no caso dos alunos de magistério. A diferença de perspectiva profissional que há entre um grupo e outro estabelece as diferenças quanto a forma de se por o método em prática, fazendo que daí também decorram as vantagens e os limites de cada abordagem. Tratando-se de um campo relativamente novo, um exame de conjunto quanto ao que se tem produzido mostra-se importante, uma vez que é mediante a explicitação das potencialidades das abordagens auto-biográficas e do exame de seus limites que se pode discutir e ponderar sobre a relevância de seu emprego com os diferentes grupos focalizados. Bueno (2002: 21)

complementares em outras áreas – romances, filmes, documentários, visitas a instituições – discussões sobre as elaborações teórico-metodológicas, e análise de situações reais ou simuladas.

O sujeito **(S1 G2)** condiciona o sucesso e a operatividade positiva da sua experiência na disciplina Psicologia da Educação nesses parâmetros: “(...) *uma das razões para o ‘sucesso da disciplina, tenha sido o seu numero de alunos (...) éramos uns 15, não imagino que a disciplina nesses parâmetros funcione bem, por exemplo, em turmas com mais de 30 alunos; aliás; aprendi na disciplina que aulas com numero muito grande de alunos são em geral ineficazes (...) pelo menos quando o objetivo, é que se aprenda realmente através de interatividade!*”

Um número reduzido de alunos não é critério de sucesso, pode ser uma variável a considerar quando trabalhamos com grupos, mas outras características devem ser consideradas como, por exemplo, a disponibilidade para o aprendizado nesse perfil, dificuldade de exposição e manifestação de satisfação ou insatisfação a novidade, a construção permanente da proposta, os alunos como co-autores da operatividade do grupo, a ansiedade por resultados quantitativos, processo de auto e hetero avaliação permanente – como eu me sinto produzindo? Como eu desejo me ver produzir? O que eu desejo produzir? Como eu sinto que os outros me vêem produzindo? Como eu sinto e vejo o grupo produzindo?

*Acredito ser importante que os futuros professores sejam trabalhados em primeiro, façam reflexão de seus comportamentos, se conheçam mais, para posteriormente trabalharem suas turmas, observarem e entenderem porque alguns alunos tomam um determinado comportamento como chave para sua vida; para que consigamos ter atitudes reflexivas e respeitadas por nossas turmas **(S7 G2)**. – Auto-conhecimento para a prática*

Os professores, nesta pesquisa, acreditam ser importante que os futuros professores sejam trabalhados em primeiro, façam reflexão de seus comportamentos, se conheçam mais, para posteriormente trabalharem suas turmas.

Pineu (1988) inicia o artigo “*A auto-formação no decurso da vida: entre a hetero e a eco-formação*”, mencionando que entre a hetero-formação e a eco-formação existiria a formação do Eu, a qual ele denomina de auto-formação. Esta terceira força que esta no entorno das histórias de vida constituiria um *campo*

dialético de tensões e que se rebelaria a toda simplificação unidimensional. Avança em sua análise comentando que as limitações da reflexão educativa à ação das gerações adultas sobre as gerações jovens, por vezes constroem concepções fixistas em seus valores, um saudosismo que os tornam “analfabetos” em relação as novas gerações seus anseios de vida e acabam sendo incapazes de compreender e de dominar o decurso dessa geração cheia de contradições.

Ainda que Pineu (op cit.) esteja analisando a auto-formação como fenômeno de investigação para uma Teoria de Formação a partir da investigação do Ciclo Vital, consideramos que a formação do professor ou como sugere Josso (1988: 39) em artigo com o título sugestivo de “*Da formação do sujeito...ao sujeito da formação*”:

É porque não temos ilusão quanto à autonomia espontânea dos adultos, que procuramos os meios de favorecer um processo de autonomização através do acompanhamento dos adultos-alunos, na sua aprendizagem da flexibilidade. Assim, utilizando a reflexão sobre o seu processo de formação, pretendemos pôr em evidência o que eles fizeram do que os outros quiseram que eles fossem – para retomar o discurso de Sartre... eles são os sujeitos mais ou menos activos ou passivos da sua formação e de que podem dar-se a si próprios os meios de serem cada vez mais conscientes.

Retornar a olhar para o passado e observar nas suas experiências de vida e formação contextos que facilitaram ou fraturaram seus aprendizados, faz do professor um *investigador da invenção de si* e, percorrendo suas lembranças possam se sensibilizar e entenderem porque alguns alunos tomam um determinado comportamento como chave para sua vida. Essa postura investigativa pode guiá-los por caminhos formativos para que percorram atitudes reflexivas, respaldando suas incursões auto, hetero e eco formativo.

Considerações finais: espaço de reflexão e proposição

As observações nessa seção serão reflexivas às considerações finais da pesquisa e servem como disparadores temáticos para pensarmos a formação inicial e a formação continuada de professores e, em linhas gerais, construir diálogos e pontos de confluência entre a Psicologia da Educação e a Formação de Professores.

Ao escutarmos os grupo *Lato e Stricto Senso*, suas narrativas nos envolvem num olhar sobre a experiência de formação inicial por vezes vivida como frágil, outras vezes ausentes ao contexto educacional, teoricamente desarticulada com a formação docente.

Observamos, em seus discursos e pedidos de formação, espaços e territórios instituintes de reflexão permanente e específico para discutirem práticas teoricamente orientadas sobre resultados de pesquisa acerca da Formação de Professores.

Suas Narrativas observam contribuições significativas por vezes explícitas, outras suscitadas tacitamente sobre a disciplina Psicologia da Educação; pois ao vivenciarem técnicas de ensino, procedimentos metodológicos e estudarem e discutirem conteúdos reconhecem a existência e os atravessamentos das subjetividades no processo ensino aprendizagem, re-elaboram um mal-estar frente a exigências sociais da formação técnica, de suas histórias de vida singular e social - e de seus alunos -, compreendem como o sujeito aprendente subjetiva a realidade, lida com o tempo de elaboração, sem transformar o aprendizado numa ação exaurível.

De modos diferentes os dois grupos - *Lato e Stricto Senso* - por terem experienciado em sua formação continuada uma dinâmica curricular que tramitava sobre Formação de Professores e sobre o ensino-aprendizagem, suas linhas de pesquisa específicas, contribuíram para (re)elaborarem a partir de suas lembranças, e sinalizarem indícios sobre as faltas em sua formação inicial, construíram assim, sugestões para a formação inicial constituída e constituinte de ações pedagógicas e reflexões coletivas que extrapolam a aprendizagem de conteúdos específicos.

As discussões, análises, reflexões e produções feitas pelos professores sobre formação de professores reflexivos, práticas reflexivas, professor-pesquisador

ofereceu a estes grupos um parâmetro crítico de como a Psicologia da Educação pode ter uma conduta teórico-reflexiva, em outras palavras, como articular o pensamento, a linguagem, os afetos e a ação que requerem a participação de outras áreas do conhecimento não só da Psicologia, para entender o fenômeno educação.

Nas discussão e análise, os sujeitos do grupo *Stricto Senso* se fazem mais presentes, primeiro pelo fato deles terem sido submetidos a um instrumento de coleta de dados e o tempo para construírem suas narrativas que lhes deu oportunidade para elaborarem suas respostas, isso pode ser uma variável a considerar, em relação ao tempo que foi dispensado a entrevista coletiva no grupo *Lato Senso*, cuja coleta de dados deu-se em entrevista coletiva.

O grupo *Lato Senso* ao se constituir como grupo homogêneo – Professores de Matemática – focalizou suas intenções de aprendizagem para o conteúdo específico da Matemática, sem no entanto ter deixado para segundo plano discussões e situações que emergem em sala de aula, como a relação professor-aluno adolescente, relação ensino-aprendizagem, relações afetivas e outros. Devo considerar ainda que este grupo tinha aula uma vez na semana, enquanto o grupo *Stricto Senso*, tinha aulas todos os dias, além de seminários sobre as suas intenções de pesquisa, grupo de estudos sobre Formação de Professores e Ensino-Aprendizagem.

O grupo *Stricto Senso* ao se constituir de professores de várias áreas do conhecimento das ciências exatas e naturais, ciências humanas e ciências da educação tem como efeito nessa topografia grupal uma dinâmica nas discussões teóricas construindo redes de diálogo entes-conceituais e entre os saberes ao qual Tardif (op cit.) cita em suas discussões como saberes docentes.

Concluo assim, parafraseando Chassot (2003) que, a Psicologia da Educação na ação docente, sem a discussão da Formação de Professores mostra-se escura, sem prumo, e a Formação de Professores sem as disciplinas que fundamentam a educação – Filosofia, Psicologia, História, Sociologia, Antropologia, Didática, Teoria do Currículo, Prática de Ensino e outras – torna-se inaudível, um campo inseguro aos professores em formação.

A Psicologia da Educação, nesse contexto, poderia enfim elaborar sínteses, buscar e oferecer novos olhares nas suas discussões que possam por sua vez, levar os professores em formação inicial e continuada a refletirem sobre sua prática;

assim, poderiam ter melhor proveito dos conhecimentos sistematizados por essas ciências.

Não podemos esquecer, no entanto, que elas não poderão dar conta da complexidade que é o processo educativo, mas, se historicamente, a pedagogia utilizou as explicações psicológicas para explicar os fenômenos educativos, torna-se imprescindível pensar e refletir sobre a importância que as ciências psicológicas, configurada em termos de 'disciplina' ocupa nas matrizes curriculares, e vem ocupando nas discussões educacionais.

Pretendemos situá-la como uma ciência psicossocial que está subjacente às ações docentes, de forma não só disciplinar, mas interdisciplinarmente, dialogando constantemente com outras áreas do conhecimento, em favor da compreensão do sujeito e na tarefa de compreender os fenômenos educativos que extrapolam a sala de aula.

Essa rede de diálogos que está sendo tecida pretende formar idealmente um discurso holístico, mas plural que, por sua vez, tem a intenção de dar conta e explicar os rumos e processos de educação para o século XXI em diante.

A Psicologia não pode mais pensar num sujeito abstrato, sem considerar que esse sujeito que está em formação – tanto o professor como aluno – é atravessado, principalmente, por aspectos cognitivos, afetivos, sociais, políticos, morais, éticos, estéticos, ecológicos.

É nessa complexidade que a Psicologia da Educação pode embasar sua práxis a fim de uma efetiva participação na Formação do Professor; dialogar por dentro da ciência psicológica e com outras ciências que constituem a rede de ciências que pensam a educação. Essa complexidade precisa ser, pois, colocada em discussão com outras áreas do conhecimento.

A própria formação do psicólogo da educação deve estar em discussão, assim como sua formação de 'professor de Psicologia da Educação'. Parece impossível fazer uma educação tão abrangente, visto que a dimensão de conhecimento produzido tanto pelas ciências psicológicas quanto pelas outras ciências afins, contudo o professor de psicologia tem a possibilidade de se conceber enquanto um professor pesquisador já que a cada dia ele se defronta com a responsabilidade de pensar a sua prática e refletir sobre ela.

O professor de Psicologia da Educação não pode mais ficar aferroado em suas escolas de pensamento, em seus sistemas teóricos gerais, em suas técnicas,

uma vez que ele pode e deve participar das discussões que levem seus pares a refletir sobre a sua prática sócio-educativa, se não ficará repetindo, em solilóquios, uma trama de conceitos esvaziada, cada dia mais, de significados descontextualizados.

Essa perspectiva de contato com a realidade educacional poderá provocar uma nova maneira de se falar e tratar de psicologia nas licenciaturas, de forma tal que extrapole a “majestade intelectual” do psicólogo como aquele, e somente ele tem alguma coisa a dizer sobre a conduta humana – ‘sobre a alma’.

O diagnóstico e o aconselhamento fazem parte das nossas ações profissionais. Não sabemos tudo sobre a interioridade humana, mas a estudamos na perspectiva de torná-la cada vez mais compreensível.

A Psicologia da Educação poderia, enfim, exercitar a postura ética da escuta sensível da educação – individual ou coletiva –, do reconhecimento da palavra, *dos desejos, dos receios...* do *outro*. É preciso que a Psicologia da Educação, sem fazer enquadres clínicos ou ‘deitar as pessoas num divã’, possa exercitar essa prática, reconhecer e legitimar a palavra, dos sujeitos em formação, para o exercício da reflexão-ação.

Assim, o conhecimento apreendido pode reverberar, ecoar na vida daqueles que falam de si, para si, e para o outro como um conhecimento possível que venha nomear as dificuldades, os acertos, os projetos, as propostas e tentem compreender qual o seu papel social nessa nova rede de relações.

Essa maneira de apresentar a psicologia da educação na formação de professores felizmente pode ser pensada. Atualmente vivenciamos maneiras de ser do professor, caracterizadas por pesquisas e discussões sobre o seu papel na contemporaneidade.

Somente os conhecimentos psico-lógicos, há muito tempo, não são suficientes nas licenciaturas para compreender e intervir nas aprendizagens; mister se faz, buscar e encontrar outros caminhos que possibilitem diálogos, cotejos, encontros sistêmicos a fim de que os objetivos dessa disciplina não sejam apenas oferecer conceitos teóricos e técnicos sobre a educação, sobre técnicas de ensino, aprendizagem e avaliação das aprendizagens, precisam estar imbricados a uma formação histórica, social e política, que tragam o professor e sua *práxis* para o cataclisma das discussões sobre concepções de educação, ensino e aprendizagem que se revelam nas pesquisas de Formação de Professores Reflexivos.

Concluo essa reflexão remetendo-me a Paim (1992) que mesmo não sendo referência básica nesta pesquisa, observa que não podemos considerar somente a propedêutica na escolarização e na formação inicial de professores, mas, principalmente a ambivalência na educação; que para se efetivar nesse contexto ético-estético, necessita que formadores e professores reconheçam que se faça interlocução entre quatro funções interdependentes:

- 1. Função Mantedora da Educação:** reproduzir em cada indivíduo o conjunto de normas que regem a ação possível; a educação garante a continuidade da espécie humana. No mundo animal a aprendizagem está inscrita em sua maior parte na disposição genética, enquanto no homem, a sua conduta, se realiza através da aprendizagem de tal maneira que a instância ensino-aprendizagem permite a cada indivíduo, pela “transmissão” das aquisições culturais de uma civilização, a vigência histórica da mesma.
- 2. Função Socializadora da Educação:** a utilização dos utensílios, da linguagem, do habitat transformaram o animal humano em sujeito histórico. A educação não ensina a comer, mas o que comer e como comer pelas normas do manejo dos talheres. A educação não ensina a falar, mas sim a sintaxe e a semântica, assim como os códigos gestuais de comunicação. *“O indivíduo, na medida em que se sujeita a tal legalidade, se transforma num sujeito social, e se identifica com o grupo, que com ele se submete ao mesmo conjunto de normas”*.(op. cit.) Podemos distinguir dois tipos de socialização: (1) uma que provém da internalização pura e simples do conjunto de regras e normas do superego (cultura) que é (2) possibilitada pela compreensão ou conscientização da origem, articulações, limitações e função de cada modalidade de ação.
- 3. Função Repressora da Educação:** permite a continuidade funcional do homem histórico. Garante também a sobrevivência específica do sistema que rege uma sociedade constituindo-se, como aparelho educativo, em instrumento de controle e reserva do cognoscível com o objetivo de conservar e reproduzir as que o poder destina a cada classe e grupo social, segundo o papel que lhe atribui na realização de seu projeto sócio-econômico.

“Entretanto, a educação, pelo fato de cumprir simultaneamente funções conservadoras e socializadoras, não reprime no mesmo nível que outros aparelhos ou instituições, como por exemplo, o jurídico-policial, na medida em que produz uma auto-censura, através do qual o sujeito torna-se depositário de um conjunto de normas, que passa a assumir como sendo sua própria ideologia”(op. cit.).

4. Função Transformadora da Educação: as contradições do sistema produzem mobilizações permanentes e primariamente emotivas, que aqueles procuram canalizar mediante compensações reguladoras que o mantém estável; mas quando essas contradições são assumidas por grupos situados no lugar da ruptura, elas se impõem às consciências de maneira crescente. Daí surgem modalidades de militância que se transmitem através de um processo educativo que consiste não apenas em doutrinação e propaganda política, mas que também revela formas peculiares de expressão revolucionária.

Os ganhos que, ao meu ver, podem advir desta pesquisa para mim como formador são os seguintes²³:

- Construir na sala de aula um lugar de troca de experiência, sentimentos, dificuldades e alegrias relacionadas à formação psicológica e prática profissional do professor;
- Refletir sobre as ações pedagógicas e as competências profissionais a partir dos aspectos psicológicos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem;
- Possibilitar, através da troca de experiências docentes, a compreensão de situações em sala de aula e a autonomia para tomar decisões;
- Propiciar espaços de discussão sobre formação e competência profissional que vá além do cotidiano da sala de aula, considerando os aspectos políticos e ideológicos da educação e, conseqüentemente, da prática docente;

²³ Referendados em Sadalla & Carvalho: “Psicologia e formação docente no espaço cotidiano do educador: relato de uma experiência” (2002: 297).

discutindo a responsabilidade do professor na manutenção e/ou transformação das práticas educativas.

Para finalizar deixo algumas questões que a princípio serviram-me de 'bússola' para pensar o lugar da Psicologia da Educação na Formação de Professores; essas questões não puderam ser respondidas nesta pesquisa, por ocasião do tema que precisava ser objetivado e o tempo dispensado para a pós-graduação em nível de mestrado, mas me mobilizaram questões e me remeteram a campos de investigação para continuar a investigar a confluência possível, necessária e emergente entre Psicologia da Educação e a Formação de Professores.

Com as exigências de se estabelecer uma nova maneira de operacionalizar o ensino-aprendizagem, o professor passa a ser um pesquisador da sua aprendizagem, da cultura organizacional da escola, dos atravessamentos políticos sociais e etc. Esse olhar para si, intrínseco e para o outro, extrínseco parecem manifestar oscilações entre os lugares de ensinante e o de aprendente. Essa vivência desenvolveria um repensar sobre sua prática ocasionando condutas reflexivas observadas, descritas e interpretadas como princípios de mudanças em exigência ao nível de complexidade que o professor virá assumir.

Se por um lado essa nova práxis exige novas posturas ético-estético dos professores, e este continuar identificado como aluno e professor de um antigo regime pedagógico e como resposta manifestar resistências à mudança, esse não-dito precisa ser escutado para viabilizar o projeto educativo em ascensão e não permitir a fossilização de uma postura pedagógica reprodutivista.

Por conta do questionamento desse paradigma reprodutivista, a educação a partir dos seus instrumentos e equipamentos governamentais tenta acelerar o processo através de cursos de capacitação e reciclagem, dizendo oferecer e compensar anos de isolamento; nesse ínterim, os professores são "bombardeados" com informações das mais diversas áreas do conhecimento científico. Como os professores significam tais conhecimentos em períodos tão curtos de tempo? Que uso o professor faz dele? Que espaços essa organização oferece para que estes professores possam elaborar e avaliar esse conteúdo e sua aplicabilidade? Que espaços as organizações tem e pode potencializar para os professores significarem essa epistemologia da *práxis*?

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Lisboa: Porto Editora, 1996.

ANDRÉ, M. (org.). O papel da pesquisa na Formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 1997.

ARAGÃO, R.M.R de e SCHNETZLER, R. P. Importância, Sentido e contribuições de PESQUISAS para o Ensino de Química. In Química Nova na Escola – PESQUISA, Nº 1, maio de 1995.

AZZI, R. G. e SADALLA, A. M. F. de A. (org.). Psicologia e formação docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BUENO, B. O. O método auto-biográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28 nº 01, p. 11-30, jan/jun, 2002.

CAMBI, F. História da pedagogia. São Paulo: Ed UNESP, 1999.

CAMPOS, S. e PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schon (1998). Em GERALDI, C. M. G. et al. Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 186 e 187.

CARVALHO, M. A. e RIBAS, M. H. O caráter emancipatório de uma prática pedagógica possível (1999). Em ALONSO, M. (Org.) (1999) O trabalho docente - teoria e prática. São Paulo: Ed. Pioneira, p.38.

CASTRO, A.D. Educação e epistemologia genética, p.17-33. in SISTO, F.F. (et al). Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHASSOT, A. Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2003.

COLL, C. et al. Psicologia da Educação. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1999.

ERNESTO LÓPEZ, R. Introdução a Psicologia Evolutiva de Jean Piaget. São Paulo: Ed. Cultrix, 1982.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente (1998, 2ª ed.) in NOVÓIA, A. (org.). Profissão professor. Lisboa: Porto Editora, 93-124.

FORQUIN, J-C. Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1993.

FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

FERNANDEZ, A. A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FERNANDEZ, A. O saber em jogo: a psicopedagógica propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

FREITAS, M. T. de A. Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação, um intertexto. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

GARCIA, C. M. Formação de professores – para uma mudança educativa. Lisboa: Ed. Porto, 1999.

GOULART, I. B. Psicologia da Educação: fundamentos teóricos – aplicação à prática pedagógica. Rio de Janeiro, 1989.

GUERRA, C. T. (2000) Conhecimento psicológico e formação de professores. Em AZZI, R. G. et. al. (org) (2000). Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia. Campinas, São Paulo: Ed. Alínea p. 79.

JAPIASSU, H. A psicologia dos psicólogos. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1983.

JOSSO, M-C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004

LOPES, E. M. T. (org) 2ª ed. A psicanálise escuta a educação. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

LAROCCA, P. A psicologia na formação docente. Campinas, São Paulo: editora Alínea, 1999.

LAROCCA, P. (2000) O ensino de psicologia da educação sob o olhar de licenciados e licenciandos. Em AZZI, R. G. et. al. (org) (2000). Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia. Campinas, São Paulo: Ed. Alínea p. 132.

LURIA, A. R. Pensamento e linguagem: As ultimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MOYSÉS, L. Aplicações de Vygotsky à educação matemática. Campinas: Papirus, 1997.

NOVÓA, A. (org.). Os professores e sua formação 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NOVÓA, A. O passado e o presente dos professores (1998, 2ªed.) in NOVÓA, A. (org.). Profissão professor. Lisboa: Porto Editora, 13-34.

NOVOA, A. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, nº 01, p. 11-20, jan/jun. 1999.

NUNES, C do S. C. Breve panorama da formação inicial e contínua de professores no cenário nacional e internacional: possíveis consensos (p. 11 a 25) in PAIXÃO, C. J. (Org.) Educação e conhecimento na Amazônia. Belém: UNAMA, 2004.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. 23ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1998.

PAIM, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1985.

PATTO, M. H. S. Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz ED., 1984.

PATTO, M. H. S. Mutações do cativo: escritos de psicologia e política. São Paulo: EDUSP, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: ED ArtMed, 2001.

PÉREZ GÓMES, A. I. e SACRISTÁN, J. G. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SCHULTZ, D. P. e SCHULTZ, S. E. História da Psicologia Moderna. São Paulo: Ed. Cultrix, 1981.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZANOTTO, M. L. B. Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento. São Paulo: EDUC, 2000.

ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. (1995). Novos caminhos para o *Praticum*: uma perspectiva para os anos 90. Em NÓVOA, A. (1995). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

ALTET, M. Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas. Portugal: Ed. Porto, 2000.

BRUSCHI, M. E. e GUARESCHI, N. M. de F. Psicologia social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003.

BIKLEN, S. K. e BOGDAN, R. C. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Ed Porto, 1994.

CASTORINA, J. A.(org.) Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1998.

CONTRERAS, J. A autonomia dos professores. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

ESTEBAN, M. T. e ZACCUR, E. (org.). Professora-pesquisadora: uma *práxis* em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.

MACIEL, L. S. B. e NETO, A. S. (org.). Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

MOLON, S. I. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

SANCHES, R. M. Psicanálise e educação: questões do cotidiano. São Paulo: Ed. Escuta, 2002.

SCRIPTORI, C. C. (org.). Universidade e conhecimento: desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.