

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

ZITA CANUTO

**A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR:
CONTRIBUIÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES A PARTIR DOS
OLHARES DE ESTAGIÁRIOS DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

SÃO LEOPOLDO

2007

ZITA CANUTO

**A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR:
CONTRIBUIÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES A PARTIR DOS
OLHARES DE ESTAGIÁRIOS DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

**Dissertação Apresentada como Requisito Parcial à
Obtenção do Título de Mestre em Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos**

Orientadora Prof^a. Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes

SÃO LEOPOLDO

2007

Se alguém deseja criar com uma outra pessoa uma relação de autêntica convivência deve, de fato, renunciar a todo tipo de manipulação e possessividade em relação a ela, promover atitudes de amor e de entrega e a criação de vínculos fecundos.

Alfonso López Quintás

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, “minha querida Cléo”, pela paciência, pelo carinho, pelo respeito ao meu ritmo de trabalho e por estar presente somente nos momentos necessários.

À professora Maria Augusta Salin Gonçalves, com quem compartilhei meus primeiros passos no projeto da pesquisa.

Aos meus pais e familiares, pelo estímulo e incentivo constantes e, em especial à minha mãe, Lídia Luisa, por tornar meu o seu sonho.

Ao meu filho James, razão de minha vida, que, com seu amor exigente, sempre me faz sentir mais forte do que realmente sou e realizar mais do que imaginava.

Aos colegas, professores da Universidade de Caxias do Sul, pelo incentivo, pela confiança e pela colaboração na realização deste estudo.

Aos amigos que me acompanharam nesta trajetória e me apoiaram com sua presença e afeto.

Aos professores supervisores de estágio dos cursos de licenciatura da Universidade de Caxias do Sul, pela disponibilidade e colaboração na realização desta pesquisa.

Aos estudantes estagiários que com suas entrevistas possibilitaram a realização desta pesquisa.

A todos aqueles que de alguma maneira ajudaram para que este curso de mestrado se tornasse possível.

RESUMO

A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES A PARTIR DOS OLHARES DE ESTAGIÁRIOS DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

A formação do professor figura entre os temas mais investigados nas pesquisas realizadas na área da Educação nas últimas décadas. Muitos estudos têm buscado, por diversos e diferentes caminhos, investigar a formação do professor, a natureza e a constituição do trabalho docente e suas múltiplas faces. O presente estudo buscou identificar saberes docentes construídos durante o curso de licenciatura, a partir das aprendizagens realizadas nas disciplinas de Psicologia da Educação. O trabalho foi desenvolvido no sentido de dar a palavra a estudantes de licenciatura para falarem sobre sua própria formação acadêmica. Os dados da pesquisa foram obtidos através de entrevistas semi-estruturadas com oito licenciandos de diferentes cursos. Todos os estudantes entrevistados estavam cursando os últimos semestres de seus cursos e realizando estágios curriculares supervisionados com turmas de alunos em instituições de ensino do sistema público ou privado do município de Caxias do Sul. O objetivo foi investigar, junto aos licenciandos, os saberes docentes construídos durante sua formação acadêmica e como esses saberes contribuem para a realização dos estágios curriculares e na docência propriamente dita. A análise dos dados foi feita de acordo com quatro categorias de significado construídas a partir das respostas e depoimentos dos sujeitos da pesquisa durante as entrevistas. São elas: Contribuições das Disciplinas de Psicologia; Aprendizagens Significativas; Psicologia da Educação e Saberes Docentes; e Afetividade na Relação Professor/Aluno. Entre os autores de estudos escolhidos, para subsidiar e oferecer sustentação teórica à análise dos dados, estão citados FREIRE, P., WALLON H., TARDIF M., NÓVOA A., ALARCÃO I., SACRISTÁN J.G., GÓMEZ A.I., SCHÖN D. A., ZEICHNER K., ARROYO M. e outros.

Palavras Chave: Psicologia da Educação, Formação de Professores, Saberes Docentes, Aprendizagem Significativa, Afetividade na Relação Professor/Aluno.

ABSTRACT

EDUCATION PSYCHOLOGY ON THE FORMATION OF A TEACHER: CONTRIBUTIONS TOWARDS BUILDING TEACHERS' KNOWLEDGE AS SEEN FROM THE EYES OF TRAINEE STUDENTS AT THE UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Teacher Formation outstands as one of the most investigated themes in many research papers carried out in the area of Education in the last decades. Many studies have tried, through several and different paths, to study the formation of a teacher, the nature and constitution of the teaching work and its multiple faces. The current study aimed at the identification of the teaching knowledge built during the undergraduate course for Teacher's Education, starting from what was learned on the classes for Education Psychology. The study was developed with the intent of giving the students taking Teacher's Education the chance to talk about their own academic formation. Data for this study were obtained by means of semi-structured interviews with eight undergraduate students from different majors. All students that were interviewed were studying for the last semesters of their courses, and were having supervised professional training practices with groups of students in education institutions belonging to the private or public school system of the city of Caxias do Sul. The purpose of the study was to investigate with the interviewees, what teaching knowledge is built during their academic formation, and how that knowledge contributes with their professional academic training practice and with their teaching practice itself. Data analysis was carried out according to four significant categories built from the answers and statements given by the subjects of the study during the interviews. They are: Contributions from Psychology Courses; Significant Learning; Education Psychology and Teacher's Knowledge; and Affection in the Relationship Teacher/Student. Among the authors chosen to subsidize and offer theoretical support to the data analysis, we can mention FREIRE, P., WALLON H., TARDIF M., NÓVOA A., ALARCÃO I., SACRISTÁN J.G., GÓMEZ A.I., SCHÖN D. A., ZEICHNER K., ARROYO M. and others.

Key Words: Education psychology, Teachers' formation, Teaching knowledge, Significant learning, Affection in the student/teacher relationship.

SUMÁRIO

1 ORIGEM DO ESTUDO.....	08
1.1 Aprendendo a Ser Professora.....	14
2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: TENDÊNCIAS NA ATUALIDADE	17
2.1 A Psicologia da Educação na Formação Docente	26
3 A UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL.....	34
3.1 Cenário da Pesquisa.....	35
4 METODOLOGIA.....	41
4.1 Sustentação Metodológica.....	41
4.2 Problema e Questões de Pesquisa.....	43
4.3 Interlocutores da Pesquisa.....	45
4.4 Coleta de Dados	46
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	49
5.1 Contribuições das Disciplinas de Psicologia	52
5.2 Aprendizagens Significativas	59
5.3 Psicologia e Saberes Docentes	62
5.4 Afetividade na Relação Professor/Aluno.....	69
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
8 ANEXOS	83

1 ORIGEM DO ESTUDO

As lembranças que guardo de minha infância fazem referência a uma menina de muitas indagações, inquietações e de uma curiosidade incontrolável, inconformada com as coisas banais do dia-a-dia. Com certeza, não fui uma criança passiva, submissa nem obediente. Antes mesmo de entrar na escola, desejava muito aprender tudo o que minhas duas irmãs mais velhas sabiam e aprendiam na escola.

Minha mãe foi incentivadora. Realizou de forma puramente intuitiva e brilhante o trabalho da pré-escola. Estudar era e é, até hoje, para ela, tudo o que alguém pode desejar. Aprendi com ela a classificar, ordenar, comparar, contar, operar, memorizar... Ensinou-me também que aprender é prazeroso em si, pela transformação que resulta da aprendizagem e não somente pelos objetivos utilitários do conhecimento.

Embora nunca tenha lido nem ouvido falar de Alicia Fernández, minha mãe desejava muito aprender tudo e sabia aproveitar situações do cotidiano para ensinar, o que tornava a aprendizagem agradável, descontraída e sem imposições. A autora referida afirma que *“a passionalidade lúdica, o excedente de alegria, a experiência de vivência de satisfação, a experiência de realização subjetiva requerem que o ensinante se abstenha de impor ao aprender um fim utilitário”* (2001, p. 32).

O contexto que envolveu minha infância alicerçou minha trajetória profissional. Foi num ambiente exigente, do ponto de vista de garantir um espaço, de respeitar o espaço do outro, de contribuir com o trabalho familiar, de vivenciar o

sentimento de pertença e de ser atendida nas necessidades básicas, que começou a se formar meu projeto de vida.

Aprendi, na convivência familiar, que a vida não se constitui em meio a teorias, mas sim, nas práticas humanas. Hoje, compreendo que as práticas humanas iluminadas pelas teorias, numa relação dialética, constroem e reconstróem conhecimentos, relações entre si e com o mundo, produzindo cultura.

Meus primeiros anos de vida escolar foram numa escola municipal rural multisseriada. Passei por dificuldades, como a distância (caminhava uma hora para chegar até a escola), falta de material escolar e troca constante de professores, porém isso não comprometeu meu desempenho escolar nem abalou o conceito positivo que eu tinha da escola.

Continuei meus estudos, na época curso ginásial (1970-74), num colégio interno, por ter recebido uma bolsa de estudos. Isso representou o primeiro corte na minha relação de dependência familiar. As imagens desse período surgem como fragmentos de vivências e acontecimentos que começaram a complicar minha vida forçando-me a crescer.

Ao concluir o curso ginásial, retornei para minha família sem perspectivas de continuar meus estudos, pela condição econômica e o difícil acesso à escola. Fiquei inconformada, e meu desejo de continuar estudando foi sufocado temporariamente. Casar e ser mãe seria o próximo passo, pois sonhar com uma vida profissional era algo distante de minha realidade.

Retomei meus estudos alguns anos depois, concluindo o segundo grau, e já determinada a buscar uma formação acadêmica e uma profissão. Movida pelo desejo de compreender, conhecer o outro e a mim mesma, escolhi inicialmente, para minha formação acadêmica, o curso de Psicologia.

Desvendar a complexidade das variáveis que envolvem o ser humano no seu processo de desenvolvimento, suas interações com o mundo, suas peculiaridades e

semelhanças, suas angústias e alegrias, tornou-se para mim, mais do que uma profissão, um trabalho apaixonante.

Concluí o curso de Bacharelado em Psicologia em dezembro de 1985 e comecei a trabalhar como psicóloga em 1988. Nos primeiros anos de trabalho em Psicologia Clínica, atendendo crianças e adolescentes com dificuldades escolares, orientando pais e professores, percebi que na formação de professores haveria espaço de atuação profissional, o que me despertou especial interesse.

Observei que a maioria dos professores¹ havia sido preparada, durante sua formação, para ensinar conteúdos, mas eles se sentiam impotentes diante de um aluno que, por algum motivo, não correspondia ao perfil esperado, tanto no aspecto da aprendizagem quanto em relação à sua conduta no ambiente de sala de aula.

Assim, quando um aluno não se adequasse às regras propostas, ao ritmo e rendimento da turma, alguma medida era tomada no sentido de afastá-lo, encaminhá-lo para algum serviço de apoio especializado, na melhor das hipóteses, ou era mantido na sala de aula, mas à margem do processo de ensino e aprendizagem, o que resultava em reprovações sucessivas e conseqüente fracasso e evasão escolar.

Na década de 80, as propostas de integração e inclusão escolar eram muito tímidas e ainda não havia no Brasil políticas públicas específicas na área da Educação que regulamentassem o Ensino Especial.

Partindo de observações como essa, senti necessidade de ampliar e aprofundar meus conhecimentos na área educacional, o que resultou na realização de um curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa de 1990 a 1991. Em 1992 ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia, que concluí em 1995.

¹ No sentido de facilitar a leitura, usarei a denominação professor/professores, aluno/alunos, homem/homens, de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa para referir-me à categoria que inclui professora/professoras, aluna/alunas, mulher/mulheres.

Essa formação na área da Educação redimensionou minha vida profissional, qualificou meu trabalho na área da Psicologia Clínica e, ao mesmo tempo, ampliou meu campo de atuação, pois, até então, nunca havia pensado em ser professora.

No ano de 2000, fazendo um curso de formação para psicoterapeutas, dentro de uma abordagem holística, vislumbrei o trabalho com professores como uma forma de ampliar a abrangência de meu trabalho, pois compreendi que trabalhar em Educação é, de certa forma, fazer prevenção em Psicologia Clínica.

Em março de 2001, passei a trabalhar como professora no Departamento de Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), com um desejo quase romântico de contribuir na formação de professores. Inicialmente, trabalhei com História da Educação, depois com uma disciplina didática para o Ensino de Estudos Sociais nas Séries Iniciais.

A partir do primeiro semestre de 2003, passei a trabalhar com as disciplinas de Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II, Distúrbios de Aprendizagem e Supervisão de Estágio I. Além do trabalho que já vinha desenvolvendo, havia 15 anos, em meu consultório particular, recebi vários convites para ministrar palestras e cursos com grupos de professores da rede pública e privada de Caxias do Sul e região.

Esse contexto de convivência intensa com o meio educacional colocou-me de frente com as diversas e diferentes dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula, mais especificamente na relação professor/aluno, no exercício da atividade docente e nas práticas pedagógicas, no estabelecimento de limites e normas de convivência, e observei um evidente despreparo por parte dos professores para lidar com situações de conflito inesperadas, tão frequentes em qualquer sala de aula.

Em 2004, com o curso de Mestrado já em andamento, fui convidada a participar do grupo de estudos com colegas² psicólogos, responsável pelas

² Docentes da UCS com formação e/ou experiência na área da Educação.

disciplinas de Psicologia oferecidas pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) nos diferentes cursos de Licenciatura. Esse grupo reúne-se quinzenalmente, para construir os projetos-disciplina, discutir e planejar conteúdos e metodologias, sugerir e analisar a bibliografia a ser utilizada, selecionar textos e trocar experiências, visando dar unidade e identidade às disciplinas de Psicologia das licenciaturas, respeitando, entretanto, o caráter subjetivo da atividade docente.

As atividades desenvolvidas por esse grupo de professores fazem parte das mudanças propostas pelo Projeto Pedagógico UCS Licenciatura – Formação Comum³. Esse projeto propõe, a partir do ano de 2005, um conjunto de disciplinas comum a todos os cursos de licenciatura da Universidade.

O objetivo do projeto, atende às exigências da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), é qualificar a formação profissional dos licenciandos, no que se refere às atividades específicas da docência, enfatizando o *aprender a ser professor*, junto com a aprendizagem de conteúdos específicos de cada área. Minha experiência profissional docente com alunos de licenciatura, ou, como gosto de chamá-los, *professores em formação*, e as atividades de estudo desenvolvidas com o grupo de colegas professores contribuíram decisivamente para a elaboração do projeto e realização desta pesquisa.

A partir do 1º semestre de 2005, comecei a fazer parte da Comissão de Qualificação de Ensino, que está ligada à Pró-Reitoria de Graduação da UCS. Esse trabalho tem sido para mim um desafio e uma aprendizagem constantes. Através dele pude conhecer as ações internas específicas e o trabalho institucional realizado pela Universidade de Caxias do Sul, no sentido de qualificar, constante e continuamente, os cursos de graduação.

Nessa comissão, desenvolvo com um grupo de colegas, professores de diferentes áreas, um trabalho de leitura e análise dos projetos pedagógicos dos cursos oferecidos pela Universidade. Através de contatos e reuniões com os coordenadores e professores dos cursos, promovemos a atualização e a adequação

³

Parte do Projeto UCS – Licenciaturas, encontra-se no anexo 1 deste trabalho.

dos projetos pedagógicos no que diz respeito às exigências da legislação e às mudanças decorrentes do contínuo e constante processo de qualificação previsto no Projeto Pedagógico da Universidade de Caxias do Sul – PPUCS.

As questões básicas que me levaram à realização deste estudo surgiram durante o curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa, que realizei entre 1991 e 1992. Desse curso, lembro especialmente de uma professora que era brilhante nas suas falas, demonstrava habilidade com as palavras, tecendo críticas ao modelo tradicional e autoritário de ensinar, no entanto suas atitudes e ações conosco (seus alunos) eram rígidas e autoritárias. Demonstrava total incoerência entre sua maneira de pensar e fazer.

Durante as aulas, eu ficava divagando e me perguntava: Será possível ensinar o que não somos? Como é que essa professora pretende ensinar seus alunos (também professores) a serem professores democráticos, promotores da autonomia em seus alunos, agindo dessa forma?

Um questionamento aparentemente sem pretensões, “uma curiosidade ingênua” que se transformou naquilo que Freire (1996) chama de “*curiosidade epistemológica*”. Para o autor, o processo de aprender “pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente que pode torná-lo mais e mais criador” (p. 29).

A referida professora, demonstrava incoerência entre seu conhecimento teórico, aparentemente consistente, e suas ações, suas atitudes, sua postura, sua concepção epistemológica evidenciada pela sua prática pedagógica.

Tardif (2002) afirma que, “os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino e são principalmente essas crenças que são reativadas para solucionar seus problemas profissionais”(p. 261).

Se isso é verdade, então qual a natureza do conhecimento que qualifica o ato de ensinar? Onde e quando aprendemos e/ou desenvolvemos atitudes que realmente fazem diferença na tarefa de ensinar?

Minha experiência profissional em Psicologia Clínica contribuiu muito para a compreensão sobre a complexidade e a multiplicidade de fatores que interferem no processo de desenvolvimento do ser humano durante o ciclo vital. Entre meus pacientes, muitos professores, que compartilharam e compartilham diariamente comigo seus conflitos, suas dificuldades e dores humanas, suas alegrias e superações.

1.1 Aprendendo a Ser Professora

Minha formação acadêmica para ser professora começou em 1990 com o Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa no Ensino Superior. O curso era especialmente destinado à qualificação profissional de professores da UCS em exercício, que necessitavam adequar-se às exigências legais do Conselho Federal de Educação - CFE, Resolução nº 12/83, que estabelece a obrigatoriedade da formação pedagógica para a docência de nível superior, pois nessa época muitos professores somente tinham título de graduação.

A turma do referido Curso de Especialização, era composta de professores da UCS ligados aos departamentos de Direito, Psicologia, Comunicação, Matemática, Secretário Executivo, uma professora da rede municipal de Caxias do Sul e eu. Portanto, eu era a única do grupo que não era professora. Mesmo assim, sentia-me motivada com a possibilidade de compartilhar conhecimentos e participar de um grupo heterogêneo, em termos de formação e experiência profissional.

No decorrer do curso fui descobrindo na área da Educação uma possibilidade profissional interessante e possível de ser associada à Psicologia. Mas, até então, não me imaginava sendo professora, ou, pelo menos, essa possibilidade parecia remota. Ao final do curso, fui questionada por alguns colegas sobre a possibilidade de buscar trabalho como professora, o que soava estranho para mim, pois não me sentia preparada.

Pensava que para ser professora, teria que ensinar além daquilo que estava nos livros. Eu sabia que, para ser professora, me faltavam conhecimentos, saberes,

habilidades, competências que hoje sei serem necessários e indispensáveis à prática docente.

Em 1992, ingressei no Curso de Pedagogia – Habilitação Magistério para Séries Iniciais e para Didáticas do 2º grau. Obtive aproveitamento de disciplinas dos cursos que já havia realizado anteriormente e concluí o curso de Pedagogia em janeiro de 1996.

Do ponto de vista acadêmico, estava habilitada a ser professora, o que só ocorreria alguns anos mais tarde. Porém aproveitei o conhecimento que tinha na área da Educação para qualificar meu trabalho em Psicologia Clínica.

No final do ano de 2000, enviei meu currículo para a Universidade de Caxias do Sul, já decidida a trabalhar com formação de professores. Em março de 2001, iniciei minhas atividades como docente pelo Departamento de Educação, trabalhando com uma disciplina de História da Educação no curso de Pedagogia.

Um desafio e tanto para uma psicóloga e pedagoga. Precisei rever meus conhecimentos e estudar para dar conta da disciplina. Mas estava muito entusiasmada com as aulas e foi uma experiência gratificante. Utilizei para as aulas técnicas de dinâmica de grupo que aprendi na Psicologia, e o grupo de alunas era muito envolvido e participativo. O curso funcionava em regime Especial nos finais de semana, e as disciplinas eram oferecidas nas sextas-feiras à noite e nos sábados de manhã e à tarde. A turma era composta de 34 alunas, todas já professoras das redes de ensino público e privado do município de São Marcos.

Nos semestres seguintes, passei a trabalhar com outras disciplinas do curso de Pedagogia e outros cursos pelo Departamento de Educação. A cada nova turma de alunos, um novo desafio. Sempre gostei de desafios, de lançar-me por caminhos que desconheço, justamente para ter a oportunidade de superar meus próprios limites e aprender sempre que possível. Houve momentos em que me senti quase incapaz de continuar, pois a tarefa de ensinar revelou-se para mim muito mais difícil do que imaginava.

Atualmente, reconheço que tenho aprendido muito com o trabalho docente. De fato não saberia dizer se ensinei mais do que aprendi. Aprendi, especialmente, que é no exercício da profissão que um professor constrói continuamente, num movimento dialético, os saberes profissionais⁴ específicos da prática docente.

Atualmente, exerço atividades docentes nas disciplinas de Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento e Distúrbios de Aprendizagem nos cursos de licenciatura da Universidade de Caxias do Sul.

⁴ Conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. (TARDIF, 2002 p 255)

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: TENDÊNCIAS NA ATUALIDADE

Através dos estudos que tenho realizado pude perceber que a formação profissional docente vem ocupando um lugar de destaque no cenário educacional mundial. A formação do professor, nos últimos anos, tem sido tema de muitos estudos e pesquisas decorrentes do debate, das críticas e das dificuldades que emergem do meio educacional e do contexto sociocultural atual.

Muitos foram os fatores que contribuíram para a presente realidade, porém vou citar aqui dois aspectos que considero relevantes para minha análise. O primeiro deles foi a ampliação do acesso à escola a toda a população a partir da segunda metade do século passado. As políticas educacionais adotadas na maioria dos países americanos e europeus, especialmente no que diz respeito a escolarização obrigatória, redimensionaram não somente a esfera educacional, mas se refletiram nas relações de trabalho e nas transformações socioculturais no mundo todo.

Atualmente, com algumas exceções, a crença de que estudar é importante e necessário faz parte do senso comum da população. Mesmo as pessoas que por diferentes motivos abandonam ou abandonaram seus estudos atribuem suas dificuldades cotidianas ao fato de não terem dado continuidade aos seus estudos, e não terem uma formação profissional acadêmica.

No que se refere às mudanças no campo de atuação do professor, os esforços empenhados para garantir o amplo acesso à escola fomentaram a crescente ampliação das redes públicas e privadas escolares e, conseqüentemente, geraram demanda de profissionais para atuarem na área.

O segundo fator que considero ter influenciado, entre as mudanças das últimas décadas, na formação do professor foi a consolidação das teorias de ensino e aprendizagem baseadas na concepção interacionista da construção do conhecimento. Assim, também o ensino nos cursos de formação de professores, antes centrado nos conteúdos a serem ensinados, começa a ser questionado e muda o foco para a necessidade de identificar e construir “saberes necessários à prática educativa” ou para os saberes específicos do profissional da educação.

Essa nova forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem faz com que o professor mude seu lugar “fixo” de detentor do conhecimento para um lugar que vai além do conhecimento específico dos conteúdos, que lhe exige constante e permanente reflexão sobre todos os aspectos que envolvem sua prática. Um lugar que requer flexibilidade, criatividade, habilidades e competências para lidar com as mais diferentes situações que emergem da própria sala de aula.

Diante desses e de outros inúmeros fatores que influenciam contexto educacional escolar, a responsabilidade e as expectativas depositadas no trabalho dos professores multiplicaram-se. Afinal, sabemos que uma parte importante da formação profissional de gerações inteiras depende do trabalho de professores.

Em momentos de crise, de previsões incertas em relação ao futuro, todo mundo concorda: a saída é investir em Educação, como forma de preparar e garantir às próximas gerações aquilo que se acredita ser o melhor. Hargreaves (1996) diz que “as pessoas sempre pretendem que os professores mudem”. E que “é difícil encontrar um momento em que essa afirmação tenha sido mais aceita do que nos últimos anos” (p.31). Mas, se são os professores os *responsáveis* pela educação das gerações futuras, como *fazê-los* mudar para que então possam cumprir com sua responsabilidade?

Nos últimos 20 anos, inúmeras pesquisas sobre o ensino, os docentes e seus saberes têm sido produzidas em diferentes países. A cada ano, é publicado um número extraordinário de obras e artigos sobre esse tema, em diversos lugares no mundo todo (BORGES, 2001).

Ao longo da história, a formação de professores tem oscilado entre *modelos acadêmicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. Os estudos de Nóvoa (1995), indicam que

é preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando modelos profissionais, baseados em soluções compartilhadas entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância (p. 26).

De fato, nos últimos anos, os estudos realizados sobre o tema formação de professores têm apontado, em sua grande maioria, para a importância da profissionalização⁵ do professor.

Para Sacristán (1995), a discussão sobre a profissionalidade do professor faz parte do debate sobre os fins da educação e sobre as práticas do sistema escolar, pois reflete os movimentos de um contexto sociocultural.

O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar (p. 65).

Nessa perspectiva, a função dos professores define-se pelas necessidades sociais que o sistema educacional visa atender, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. Assim como o conceito de educação varia de acordo com o grupo social e com os valores dominantes nas diferentes áreas do conhecimento que fazem parte do sistema educativo.

As profissões em geral definem-se pelas suas práticas e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade que realizam. Nesse sentido, observa-se que, enquanto classe profissional, os professores não dominam a prática e o conhecimento especializado ao nível da educação e do ensino. O que se deve, em parte, ao fato de que, numa sociedade, a educação não é

⁵ Neste trabalho será considerada a definição de profissionalização proposta por J. Gimeno Sacristán: “Entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (NÓVOA et al. 1995 p.65).

responsabilidade exclusiva dos docentes e da educação institucionalizada, pois esta sofre muitas influências do contexto socioeconômico, cultural e político.

Outro fator preponderante é que os professores não produzem os conhecimentos que são chamados a reproduzir nem determinam as estratégias práticas de seu exercício profissional. Por esse motivo é muito importante analisar quais as suas conseqüências na formação de professores e na definição do conceito de profissionalidade docente.

O pensamento pós-moderno tem demonstrado insistentemente que um currículo é uma prática socialmente construída e politicamente determinada. Para Popkewitz (1995), “a formação de professores precisa conceber a pedagogia como tendo duas funções importantes: desenvolver capacidades e constituir uma forma de regulação social que estabelece fronteiras nas relações do indivíduo com a sociedade” (p. 46).

A prática educativa remete, freqüentemente, para o processo ensino-aprendizagem, e as pesquisas investigam, sobretudo, metodologias e didáticas de ensino, porém a docência não está circunscrita na prática pedagógica observável por isso faz-se necessário investigar outras dimensões menos evidentes que configuram e fazem parte da prática profissional docente.

Tardif (2002) analisa a natureza e a diversidade dos saberes⁶ do professor, baseando-se na origem social, ou seja, relacionando-os com os lugares em que os professores atuam, com as instituições formadoras, com seu contexto de vida e trabalho, e observa que

os saberes profissionais dos professores parecem ser plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (p. 61).

⁶ Aqui compreendido como “saber é poder manusear, poder compreender, poder dispor. O saber está vinculado ao mundo prático, o qual não é somente condição de possibilidade para qualquer enunciado, mas também o lugar efetivo onde a enunciação pode ser produzida. Portanto a investigação do saber como epistêmico remete ao prático, pois o saber revela-se em instância que vincula o homem ao mundo” (BOMBASSARO, 1992, p. 21). Nessa direção, estou fazendo aproximações teóricas com Tardif para compreender a configuração e a produção dos saberes do professor em sua formação.

O mesmo autor propõe um modelo de análise construído a partir de categorias relacionadas com a trajetória percorrida pelos professores ao edificarem os saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana. Para ele, o movimento de profissionalização busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício do professor e a questão da epistemologia da prática profissional está no cerne desse movimento.

No mundo do trabalho, o que “distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo” (p. 247). A construção de uma epistemologia da prática profissional docente, ou seja, o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas para identificar saberes específicos da prática docente.

Nesse sentido, Tardif (2002) entende que

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional do professores (p. 256).

Cunha (1989) refere que, “o estudo do professor no seu cotidiano, tendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação” (p. 33).

O ensino nesta perspectiva é tomado como uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas porque estes refletem a cultura e os contextos sociais aos quais pertencem. Isto significa dizer que o fazer docente é influenciado pelo modo como o professor pensa e age nas outras circunstâncias de sua vida.

A vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância. É através dela que se faz concreta a prática pedagógica, no caso do professor. É tentar descobrir como ele vive e percebe as regras do jogo escolar, que idéia vivencia na sua prática e verbaliza no seu discurso e que relações estabelece com os alunos e com a sociedade em que vive (CUNHA, 1989, p. 35).

Tardif (2002) destaca a natureza social do conhecimento do trabalho docente e a importância dos saberes cotidianos do professor na construção de sua identidade. Refere que é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas, pois o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico são certamente importantes, mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho.

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais, mas é um ator, um sujeito que assume sua prática e possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (p. 230).

O conceito de professor, enquanto ator e profissional dotado de competências específicas têm contribuído e influenciado as reformas efetuadas nos últimos anos nos cursos de formação de professores. Particularmente no aumento de atividades de formação prática nos currículos, novas práticas de formação reflexiva e o reconhecimento do valor dos saberes profissionais dos professores.

Arroyo (2000) enfatiza que a identidade do professor é socialmente determinada, dizendo que os professores representam um papel, uma imagem social que carrega traços muito marcantes e muito misturados, pois

poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas, os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte da nossa vida pessoal (p. 27).

Outros estudos nesta direção privilegiam a perspectiva das subjetividades e demonstram que o professor constrói sua profissão através das aprendizagens que realiza ao longo de sua vida, como um ser histórico que se desenvolve num contexto social e é ao mesmo tempo produto cultural e sujeito de sua cultura.

A importância de investigar o que acontece na trajetória e contexto de vida do professor e como isso influencia na sua formação profissional, foi apontada por Nóvoa et al. (2000), que, através das histórias de vida dos professores, buscou retratar a trajetória da construção profissional docente. Assim, a atenção que era dada exclusivamente às práticas de ensino, progressivamente, tem voltado seu olhar também para a vida e a pessoa do professor.

Estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de ser professor. A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina depende diretamente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (p. 17).

Tardif (2002) afirma que os saberes profissionais são fortemente personalizados e situados, isto é, “são apropriados, incorporados, subjetivados e difíceis de dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho”.

Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem (p. 265).

Os professores, como qualquer profissional de qualquer outra área, imprimem em seu fazer, na sua prática, características pessoais, crenças, seu jeito particular de ser, de olhar, interpretar, de se relacionar com o mundo e com as pessoas que o cercam. Freire (1996) diz ser impossível pensar no homem fora de seu contexto histórico, político e social, pois

estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência,[...] sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível (p. 64).

O homem visto desta maneira é um ser que se constrói, se humaniza e se educa em contato com outros homens e com o mundo que o cerca. Constrói cultura, produz conhecimentos, constrói o mundo e a si mesmo.

Nessa perspectiva, pode-se presumir que o professor aprende a ser professor durante toda sua vida, durante sua formação acadêmica e no exercício de sua profissão. É preciso também ter presente que o contexto sociopolítico e econômico-educacional é uma construção histórica e que essa construção depende, em grande parte, das políticas educacionais adotadas pelo poder público no decorrer da história.

Alarcão (1996) e Larocca (2002), entre outros, enfatizam o modelo de ação-reflexão-ação como contribuição para a formação do professor. Para esses autores, o professor prático-reflexivo é aquele que é capaz de unir a teoria à prática pela reflexão.

Refletir sobre a própria prática como forma de reconstruir conceitos, teorizar a partir da experiência prática, numa relação dialética constante, parece ser um caminho possível para solução de problemas relacionados à formação profissional docente.

Pimenta (2002) considera a possibilidade de o professor produzir conhecimentos, pesquisando sua própria prática. Segundo essa autora, a especificidade da formação pedagógica, tanto inicial quanto contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz. (p. 26).

Ainda na direção da profissionalização do trabalho docente e com a expectativa de torná-lo mais objetivo e racionalizar a prática pedagógica, os cursos de formação de professores têm direcionado esforços no sentido de desenvolver

programas que privilegiem o desenvolvimento de competências e habilidades, indicadas, por exemplo, em estudos como o de Perrenoud (2000), que apresenta uma relação de competências que contribuem para redelinear a prática docente.

Conforme exposto acima, pode-se dizer que as tendências das últimas décadas e da atualidade na formação de professores proclamam, com diferentes apelos e a partir de diferentes perspectivas, o fim do modelo dicotômico entre os conhecimentos da teoria e da prática, entre o dizer e o fazer, entre formação acadêmica e formação prática, entre ensinar e aprender. Todos concordam que a construção da teoria tem relação direta com a prática, com os saberes da experiência, ou mesmo os do senso comum, e vice-versa.

Os estudos realizados pelos autores consultados sobre a formação docente desafiam os professores a buscar sua profissionalização pela construção dos saberes docentes a partir da prática. Nessa construção concorrem todos os elementos envolvidos no fazer docente, desde a subjetividade do professor, enquanto pessoa situada num contexto social, até os aspectos da experiência objetiva do dia-a-dia na sala de aula.

Nessa perspectiva, a formação docente atribui, em grande parte, ao próprio professor a tarefa de investigar e analisar seu contexto de vida e de trabalho, de forma contínua e permanente, como forma de produzir conhecimentos e saberes da profissão docente. Assim sendo, o papel da formação acadêmica deve ser de promover no futuro professor uma postura autocrítica e ao mesmo tempo comprometida com os fins da educação.

Atualmente, dispomos de instrumentos conceituais e metodológicos que permitem analisar o trabalho do professor sob diferentes perspectivas, possibilitando assim a identificação dos saberes, das competências e das habilidades necessárias à prática docente. Já sabemos que grande parte desses saberes, competências e habilidades não são simplesmente ensinadas nos cursos de formação de professores, mas construídos durante a vida e a trajetória profissional.

Nóvoa (2000), analisando histórias de vida de professores constatou que é fundamental fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual. O autor afirma que as opções que cada um de nós faz como professor “cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (p. 17).

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade sobre seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas (p. 27).

2.1 A Psicologia da Educação na Formação Docente

Qual a contribuição da Psicologia da Educação, na discussão e no debate sobre a formação do professor?

Larocca (2002) entende a Psicologia como meio e não como fim no contexto da atuação dos professores “pois é na Educação que encontramos a responsabilidade humana e social da Psicologia” (p. 34).

Pesquisas recentes, referidas anteriormente, que investigam a formação e o trabalho docente, descrevem como parte do contexto educativo as dimensões: social, política, pedagógica, econômica, sem mencionar a dimensão psicológica do ser humano e os aspectos psicológicos que influenciam a aprendizagem durante a formação profissional e no exercício da docência.

A Psicologia, que, desde as primeiras décadas do século passado até aproximadamente a década de 60, era considerada a “rainha das ciências da educação” e principal fonte de conhecimento para as teorias pedagógicas e educativas, parece não ocupar, atualmente, o espaço que deveria na discussão sobre a formação docente (COLL et al. 1996, p. 9).

Quais são as expectativas dos professores e dos alunos, nos cursos de licenciatura, quanto à contribuição das disciplinas de Psicologia da Educação para a formação profissional dos futuros professores?

Apresento a seguir um breve panorama histórico da Psicologia da Educação enquanto disciplina, desde seu surgimento, no início do século passado, até os dias atuais. Meu objetivo é evidenciar a evolução e a abrangência de seus estudos, o cenário em que está configurada e seu papel no contexto educacional.

A história da Psicologia da Educação confunde-se, sobretudo nas suas origens, com a história da Psicologia, enquanto ciência, e com a evolução do pensamento educativo. Até o final do século XIX, aproximadamente, as relações entre Psicologia e Educação estiveram totalmente mediadas pela Filosofia. No entanto, aos poucos a Psicologia começa a distanciar-se da Filosofia e, no início do século XX, utiliza-se do método experimental das ciências naturais para conquistar o *status* de ciência do comportamento humano.

Nessa mesma época, a teoria educativa também busca se fortalecer, desenvolvendo uma fundamentação científica, à margem do pensamento filosófico. A Psicologia, que acabara de separar-se da Filosofia, foi a principal fonte de conhecimentos para a elaboração de uma teoria educativa de fundamento científico.

Assim, por volta da primeira década do século XX, surge a Psicologia da Educação, amparada pelos primeiros estudos da Psicologia Científica e também como resultado das expectativas nela depositadas a partir do mundo da Educação.

Na realidade, a Psicologia da Educação, durante pelo menos duas décadas, confunde-se com a Psicologia Geral, pois praticamente todos os estudos da investigação psicológica eram considerados potencialmente úteis para a Educação. A diferença entre ambas era que a Psicologia da Educação visava aplicar o conhecimento psicológico no campo educativo, especificamente na realidade escolar.

A finalidade principal da Psicologia da Educação era utilizar e aplicar os conhecimentos, os princípios e os métodos da Psicologia para a análise e o estudo dos fenômenos educativos. A Psicologia da Educação situa-se, assim, num espaço intermediário, entre o campo de investigação da Psicologia Científica e as exigências da aplicação de seus resultados na prática educativa, inserida num contexto social, político, econômico e cultural que lhe dá sentido.

A Psicologia da Educação nesse espaço está submetida a um estado de tensão permanente, provocado pela necessidade de atender simultaneamente a ambos os tipos de exigências: respeitar os cânones da psicologia científica e oferecer conhecimentos relevantes e diretamente aplicáveis à ação educativa (COLL, 1999, p. 33).

A Psicologia da Educação constituiu-se como resultado de um esforço ininterrupto de aplicação e utilização dos princípios, das explicações e dos métodos da Psicologia Científica, nas renovadas tentativas de melhorar as práticas educativas em geral, concretamente a Educação Escolar. Também nas intenções de elaborar explicações adequadas e úteis para o planejamento e o desenvolvimento dessas práticas.

A Psicologia da Educação, enquanto disciplina, tem sua origem na crença racional e na argumentação de que a Educação e o ensino podem melhorar sensivelmente com a utilização correta dos conhecimentos psicológicos.

Coll (1999) atribui o surgimento da Psicologia da Educação aos trabalhos e pesquisas do suíço Edouard Claparède⁷, nas primeiras décadas do século XX. Partindo desses estudos, a Psicologia passa gradativamente a adquirir uma concepção funcional, segundo a qual, o valor de uma teoria psicológica só pode ser julgado mediante suas aplicações práticas (p. 17 - 26).

⁷ A psicologia funcional de Claparède (1873-1940) está exposta nas suas obras *L'éducation fonctionnelle* e *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, que são as respectivas compilações de trabalhos efetuados e publicados entre 1900 e 1930, aproximadamente.

Nessa mesma época, a Psicologia Experimental e a Psicologia da Criança, através dos estudos de Piaget, influenciaram fortemente às propostas pedagógicas do movimento renovador em Educação na Europa, conhecido com o nome de Escola Nova.

Nos Estados Unidos, também houve uma mudança na maneira de entender a educação escolar impulsionada pelos estudos de William James⁸ (1842-1910) e Stanley Hall⁹ (1844-1924) que reforçaram a concepção funcional da Psicologia e originaram o movimento renovador da Educação progressiva e exerceram enorme influência nas escolas públicas norte-americanas (COLL et al. 1999).

Judd¹⁰ define que a verdadeira finalidade da Psicologia da Educação é analisar os processos mentais por meio dos quais a criança assimila os conteúdos escolares, que se compõem de uma série de conhecimentos acumulados pela sociedade no transcurso da história, visando através da Educação melhorar a condição humana.

A Psicologia da Educação, no decorrer das duas primeiras décadas do século XX, identifica-se e assume a tarefa de “utilizar e aplicar na Educação todos os conhecimentos potencialmente relevantes proporcionados pelas pesquisas desenvolvidas no âmbito da psicologia científica nascente” (COLL, 1999, p. 23).

Os campos da pesquisa psicológica que conquistaram maior importância para a Psicologia da Educação, até meados do século passado, foram: o estudo e as medidas das diferenças individuais e a elaboração de testes, a análise dos processos de aprendizagem e a psicologia da criança.

Assim, as contribuições da Psicologia interpretadas nestes três âmbitos (a medida das diferenças individuais e do rendimento escolar, a Psicologia da

⁸ Suas idéias influenciaram decisivamente na psicologia e na teoria educativa dos Estados Unidos, no final do século XIX e no início do século XX. Seu livro *Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals* (1899), dedicado às aplicações concretas da psicologia à Educação, conseguiu, na época, uma importante difusão entre os professores.

⁹ Destacou-se pelas suas pesquisas sobre a psicologia da criança, nos Estados Unidos, no início do século XX.

¹⁰ Psicólogo e pesquisador americano que viveu entre 1873-1946. Toda sua obra está marcada pela preocupação em conseguir que o conhecimento psicológico seja relevante e útil na educação escolar.

Aprendizagem e a Psicologia do Desenvolvimento Infantil) ocuparam um lugar de destaque nas ciências da Educação. Os testes psicométricos desenvolvidos a partir dos estudos de A. Binet e Th. Simon na França¹¹ foram amplamente usados na classificação e avaliação do rendimento escolar.

Na década de 60, aproximadamente, começaram a ser questionadas as concepções epistemológicas subjacentes às teorias psicológicas que depositavam no aluno toda a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso escolar.

Pesquisas e estudos realizados no decorrer dos anos 50 e 60, com enfoque em outras áreas, como a Sociologia, a Economia, Tecnologia e Planejamento educativo, evidenciam insuficiências e limitações na análise psicológica para uma compreensão global dos fenômenos educativos e, segundo Coll (1999), questionam definitivamente o protagonismo exercido pela Psicologia da Educação até esse momento.

Como decorrência do desenvolvimento científico e tecnológico e dos acontecimentos políticos, econômicos e culturais da época, em nível mundial, houve uma expansão da crença, cada vez mais generalizada, de que a Educação é um instrumento eficaz de mudança e de progresso social; a ativação de políticas orientadas para a escolarização de toda a população infantil; a extensão da escolaridade obrigatória até os 14, 15 e inclusive 16 anos; e o funcionamento de reformas educativas profundas, inicialmente nos países mais avançados, refletindo-se mais tarde, nos países em desenvolvimento.

A Psicologia da Educação, no esforço de garantir seu espaço no mundo da ciência, reconstruir sua identidade e delimitar seu campo de atuação em relação às outras disciplinas educativas, opta por “um enfoque decididamente instrucional, centrado no estudo dos processos de aprendizagem dos conteúdos escolares e dos fatores que incidem nesses processos” (COLL, 1999, p. 31). Essa opção pelo

¹¹ No ano de 1904, o Ministério Francês de Educação Pública cria uma comissão para elaborar um projeto de educação especial. Binet faz parte dessa comissão e recebe o encargo de criar um instrumento que permita distinguir, com um grau mínimo de erro, os atrasos escolares atribuídos a um déficit intelectual, os quais podem ser provocados pelos fatores ambientais ou por uma escolarização prévia deficiente. No ano seguinte, A. Binet e Th. Simon apresentam a primeira versão do instrumento elaborado, com um artigo publicado no *Année Psychologique*, com o título de *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*.

modelo instrucional, certamente, foi influenciada pelo pensamento dominante da época, ou seja, a racionalidade técnica imposta pela ciência moderna.

A importância atribuída à Educação Escolar no contexto social e o progresso da Psicologia Cognitiva na explicação dos processos subjacentes à aprendizagem, às diferenças individuais e às explicações dos processos de desenvolvimento contribuíram também para gerar um modelo instrucional no campo educativo, tendência essa já manifesta no final da década de 60.

De qualquer forma, já nos anos 60, a Psicologia Experimental e suas propostas cognitivistas levam a examinar a aprendizagem como sendo resultado de uma série de mudanças nos estados de conhecimento do indivíduo que aprende. Assim, psicólogos da Educação, como Ausubel¹² e Bruner¹³, entre outros, encontraram no modelo cognitivo um marco teórico adequado para explicar a aprendizagem dos conteúdos complexos, como são, em geral, as aprendizagens escolares. Houve, então, uma aproximação entre a Psicologia da Aprendizagem e a Psicologia do Ensino, chegando-se a identificar a Psicologia da Educação com esta última e, dessa forma, recolocando a questão sobre qual seu papel e sua função no contexto educacional.

A evolução histórica da Psicologia da Educação e os resultados das pesquisas recentes na área da Educação demonstram que a adoção do enfoque instrucional da Psicologia da Educação não deu conta de modificar as práticas educativas e melhorar a Educação, de acordo com as expectativas inicialmente propostas.

Diante desse panorama, parece inquestionável¹⁴ que a Psicologia da Educação, aproximadamente com cem anos de história, ainda não pode atender às expectativas que lhe foram depositadas e que, portanto, continuam vigentes, ou

¹² David P. Ausubel, psicólogo americano que contribuiu com seus estudos para a Psicologia da Educação durante a segunda metade do século XX.

¹³ J. Bruner, nasceu em New York em 1915. Psicólogo cognitivista pesquisou o trabalho de sala de aula e desenvolveu uma “teoria da instrução” que sugere metas e meios para a ação do educador. Seu livro *Uma nova teoria da aprendizagem* foi lançado em português em 1966.

¹⁴ Afirmação que faço apoiada nos estudos que venho realizando e na experiência profissional que venho construindo.

seja, produzir conhecimentos que dêem sustentação à teoria educativa e ofereçam propostas concretas para melhorar a Educação e o Ensino.

Analisando os programas dessas disciplinas trabalhados nas últimas décadas nos cursos de formação de professores, pode-se observar que elas continuam basicamente se dedicando ao estudo de teorias sobre o desenvolvimento e sobre o processo de ensino e aprendizagem do ser humano.

No que corresponde ao desenvolvimento da inteligência e da cognição, as duas teorias que mais influenciaram e continuam influenciando o campo educativo, desde as últimas décadas do século passado, são: a teoria genética de Jean Piaget¹⁵ e a teoria sociocultural de Liev S. Vygotsky¹⁶, que, embora possam ser classificadas como teorias cognitivas (no caso de Piaget) ou sociocognitivas (no caso de Vygotsky), não compartilham dos mesmos pressupostos do modelo instrucional de Educação, inspirados no enfoque do processamento humano da informação.

As teorias de Piaget e Vygotsky, mesmo com ênfase e implicações diferentes, oferecem explicações sobre o processo de aprendizagem no ser humano, fundamentais para compreender os fenômenos educativos. Essas teorias colocam a educação escolar num contexto mais amplo, dando importância a outras práticas e experiências educativas para o desenvolvimento humano, evitando, assim, a redução da Psicologia da Educação à Psicologia do Ensino.

Atualmente, as disciplinas de Psicologia da Educação continuam fazendo parte dos currículos dos cursos para formação de professores, tanto nos cursos de ensino médio quanto nos cursos de licenciatura de nível superior, ainda que os resultados das pesquisas recentes realizadas na área educacional confirmem que muitas das dificuldades enfrentadas pelos professores continuam as mesmas e/ou

¹⁵ Biólogo e psicólogo suíço (1896-1980), dedicou seus estudos à explicação de como se desenvolve a inteligência nos seres humanos. Sua obra é reconhecida como Epistemologia Genética de Piaget.

¹⁶ Psicólogo russo (1896-1934), construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento.

agravadas por outros aspectos relacionados ao atual contexto sociocultural e econômico.

3 A UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

O contexto que escolhi para realização deste estudo é Universidade de Caxias do Sul (UCS), instituição que há aproximadamente 25 anos vem fazendo parte de minha história, de minha formação profissional e, nos últimos anos, sendo também meu local de trabalho. Foram nas salas de aula, laboratórios e outros espaços culturais dessa universidade que passei muitas horas, dias e anos, buscando formação e qualificação profissional. Sem dúvida, foi onde mais construí conhecimentos, mas também onde minhas dúvidas, meus questionamentos e gosto pela investigação foram gestados.

A UCS, situada na Região Nordeste do Rio Grande do Sul, é uma universidade comunitária e regional que tem como missão *produzir conhecimento em todas as suas formas e torná-lo acessível à sociedade, contribuindo principalmente para o desenvolvimento integrado da região em que está inserida*, exercendo importante papel de agente de integração no sentido de promover este processo sustentado no conhecimento.

Desde sua criação, em 1967, a Universidade de Caxias do Sul tem participado direta ou indiretamente do desenvolvimento regional, realizando, por meio de suas atividades-fim (ensino, pesquisa e extensão), estudo sistemático de suas possibilidades e de seus problemas, bem como formando profissionais na área técnica e científica, de acordo com suas necessidades.

A partir da década de 1990, com a implantação de núcleos e campi universitários em municípios-pólo da região, assumiu as características de universidade regional, expressa em sua missão e, atualmente, exerce influência

sobre uma população de cerca de 1.000.000 de habitantes, abrangendo uma área de 70 municípios, nos quais atua, direta ou indiretamente, mediante programas de ensino, pesquisa e extensão. Tem sede jurídica e operacional em Caxias do Sul e sedes operacionais (campi e núcleos) em outros oito municípios (Vacaria, Bento Gonçalves, Canela, Farroupilha, Nova Prata, Veranópolis, Guaporé e São Sebastião do Caí).

A Universidade de Caxias do Sul oferece, atualmente, 35 cursos de graduação, com possibilidade de obtenção de títulos em 52 carreiras e 104 opções de ingresso; 50 cursos de Especialização, 16 de Mestrado e 4 de Doutorado.

A UCS desenvolve ainda mais de 200 projetos de pesquisa, diretamente relacionados com a busca de soluções aos problemas enfrentados pela comunidade dos municípios onde atua.

Através das atividades de extensão, coloca permanentemente à disposição da comunidade, uma programação sistemática de cursos de atualização, seminários, assessorias técnicas e serviços especializados nas diferentes áreas de conhecimento.

3.1 Cenário da Pesquisa

O percurso histórico da Universidade de Caxias do Sul mescla-se, em parte, com o percurso dos cursos de licenciatura. Isso porque, na década de 60, quando as mantenedoras das Faculdades de Direito, de Ciências Econômicas, de Filosofia, Escola Superior de Belas Artes, Escola Superior de Enfermagem Madre Justina Inês, todas situadas na cidade de Caxias do Sul, associaram-se, com o objetivo de criar uma universidade, a instalação dos cursos de Licenciatura Plena em Filosofia, História, Pedagogia Magistério – Matérias Pedagógicas, Letras e Ciências tornou-se uma prioridade, pois faltavam profissionais para atuarem nessas áreas do ensino.

Na década de 70, foram ofertados mais 13 cursos de licenciatura na área das Ciências Humanas, Exatas e da Saúde, incluindo entre eles o então chamado

Esquema I, destinado a profissionais de outras áreas cujo interesse era completar seu curso de origem com matérias pedagógicas, a fim de licenciarem-se.

Na década de 90, a UCS já alcançava seu *status* de universidade regional, ou seja, nascida de um projeto da comunidade, sua ação consolidou-se nas relações com a sociedade, dando consistência a uma comunidade regional de larga abrangência por meio da efetivação de relações integradoras. Assim sendo, a oferta dos cursos de licenciatura expandiu-se para os *campi* e núcleos universitários, a saber: Campus da Região dos Vinhedos (CARVI), Campus de Vacaria (CAMVA), Núcleo de Canela (NUCAN), Núcleo de Farroupilha (NUFAR), Núcleo de Guaporé (NUGUAR), Núcleo de Nova Prata (NUPRA).

Nos anos de 2000 e 2001, criaram-se os Núcleo de Veranópolis (NUVER) e o Núcleo do Vale de São Sebastião do Caí (NUVALE), nos quais foram ofertados os cursos de licenciatura em Matemática e em Letras – Português.

Posteriormente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em cujo capítulo, já referido, sobre as disposições transitórias, ficava estabelecido que até o fim da *Década da Educação* somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

A Universidade de Caxias do Sul passou a receber de coordenadorias estaduais e de secretarias municipais de educação, de entidades representativas dos docentes, bem como de expressivo número de professores atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, que se manifestaram individualmente, solicitando a oferta de cursos de licenciatura em regime especial, de modo a que fosse possível viabilizar formação de nível superior aos docentes em exercício impossibilitados de frequentar os cursos de licenciatura regularmente oferecidos pela Instituição.

Nesse encaminhamento estava compreendida a solicitação de que fossem levadas em conta, entre outras, dificuldades de deslocamento, de adequação de horário, de atendimento a restrições impostas pelos estabelecimentos de ensino.

Ciente dos reflexos da qualificação do docente no desenvolvimento do processo educativo em todos os níveis de escolarização e, por outro lado, do compromisso institucional de responder às demandas de sua comunidade, a UCS implantou, em caráter temporário, um programa especial de formação de professores, do qual o Quadro 1, que segue, possibilita uma visão global, no que diz respeito às áreas envolvidas, às vagas estabelecidas, ao local de oferta e ao início de funcionamento¹⁷.

¹⁷ UCS, *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Parte II. Diagnóstico Institucional: Descrição Analítica Situacional, 2001.

QUADRO 1: PROGRAMA ESPECIAL DE LICENCIATURAS POR CAMPUS/NÚCLEO

CAMPUS/NÚCLEO¹⁸	CURSOS/HABILITAÇÃO	DATA INÍCIO	VAGAS	
CACXS	Ciências – Biologia	03-01-00	60 (00/1)	
	Ciências – Matemática	03-01-00	60 (00/1)	
	Geografia	03-01-00	60 (00/1)	(01/1)
	Letras – Português	03-01-00	60 (00/1)	
	Matemática	03-01-00	60 (00/1)	(01/1)
	Mag. Mat. Ped. p/ Séries Iniciais Ens. Fund.	03-01-00	60 (00/1)	(01/1)
CARVI	Mag. Mat. Ped. p/ Séries Iniciais Ens. Fund.	04-01-99	60 (99/2)	(00/4)
CAMVA	Ciências – Biologia	15-01-01	60 (01/1)	
	Ciências – Matemática	20-04-01	60 (00/4)	
	História	15-07-99	60 (99/4)	
	Matemática	20-10-00	60 (00/4)	
	Mag. Mat. Ped. p/ Séries Iniciais Ens. Fund.	20-10-00	60 (00/4)	
NUCAN	História	02-08-99	60 (99/4)	
	Letras – Português	02-03-98	60 (98/2)	
	Matemática	02-08-99	60 (99/4)	
	Pedagogia – Educação Infantil	20-10-00	60 (00/4)	
NUPRA	Mag. Mat. Ped. p/ Séries Iniciais Ens. Fund.	20-10-00	60 (00/4)	

A UCS, atualmente, conta com o total de 12 cursos de licenciatura, 8 habilitações e 39 opções de oferta, essas distribuídas entre campi e núcleos, na área das Ciências Humanas, Exatas e da Saúde, conforme quadro que segue.

¹⁸ CACXS: Campus Caxias do Sul; CARVI: Campus da Região dos Vinhedos; CANVA: Campus de Vacaria; NUCAN: Núcleo Universitário de Canela; NUPRA: Núcleo Universitária de Nova Prata.

QUADRO 2: CURSOS DE LICENCIATURA – 2004

<i>ORD</i>	LICENCIATURAS	LOCAL	CAMPUS/NÚCLEO
1	Ciências Biológicas	Caxias do Sul	CACXS
2	Ciências, Biologia	Bento Gonçalves	CARVI
3	Computação, Licenciatura	Caxias do Sul	CACXS
4	Educação Artís., Artes Plásticas	Caxias do Sul	CACXS
5	Educação Física, Licen. Plena	Caxias do Sul	CACXS
6	Filosofia	Caxias do Sul	CACXS
7	Geografia	Caxias do Sul	CACXS
8	Geografia	Bento Gonçalves	CARVI
9	História	Veranópolis	NUVER*
10	História	Vacaria	CAMVA
11	História	Caxias do Sul	CACXS
12	Letras - Italiano	Caxias do Sul	CACXS
13	Letras - Português	Caxias do Sul	CACXS
14	Letras - Português	Veranópolis	NUVER
15	Letras - Português	Nova Prata	NUPRA*
16	Letras - Português	S. Sebastião Cai	NVALE*
17	Letras - Português	Farroupilha	NUFAR*
18	Letras - Português	Bento Gonçalves	CARVI
19	Letras - Português - Espanhol	Caxias do Sul	CACXS
20	Letras - Português - Inglês	Caxias do Sul	CACXS
21	Matemática	Vacaria	CAMVA
22	Matemática	Caxias do Sul	CACXS
23	Matemática	Veranópolis	NUVER
24	Matemática	S. Sebastião Cai	NVALE
25	Matemática	Canela	NUCAN
26	Matemática	Caxias do Sul	CACXS
27	Pedag. Form. Pedag. Profissional.	Caxias do Sul	CACXS
28	Pedag. Mag. da Educação Infantil	Caxias do Sul	CACXS
29	Pedag. Mag. MP. MSéries Iniciais	Caxias do Sul	CACXS
30	Pedag. Mag. MP. Méd e MSIEFund.	Caxias do Sul	CACXS
31	Pedag. Mag. Sér. Inic. Ens. Fundam.	Nova Prata	NUPRA
32	Pedag. Mag. Sér. Inic. Ens. Fundam.	Bento Gonçalves	CARVI
33	Pedag. Mag. Sér. Inic. Ens. Fundam.	Farroupilha	NUFAR
34	Pedag. Mag. Sér. Inic. Ens. Fundam.	Guaporé	NUGUA*
35	Pedag. Mag. Sér. Inic. Ens. Fundam.	Nova Prata	NUPRA
36	Pedag. Mag. SIEF. Educ. Distância	Caxias do Sul	CACXS
37	Pedag. MMPEMédio e MSIEFundam.	Vacaria	CAMVA
38	Pedag. MMPEMédio e MSIEFundam.	Bento Gonçalves	CARVI
39	Química	Caxias do Sul	CACXS

Fonte: Setor de Reconhecimento de Cursos – Pró-Reitoria de Graduação/UCS, agosto de 2004.

*NUVER: Núcleo Universitário de Veranópolis; NUPRA: Núcleo Universitário de Nova Prata; NVALE: Núcleo Universitário Vale do Cai; NUFAR: Núcleo Universitário de Farroupilha; NUGUA: Núcleo Universitário de Guaporé.

Esse é o contexto no qual se encontram os cursos de licenciatura da Universidade de Caxias do Sul. No entanto, sempre atenta aos fatos e à realidade

onde se insere, a UCS, através da Pró-Reitoria de Graduação, realizou sessões de estudos sobre as bases legais para a reformulação dos cursos de Licenciatura, através do Fórum de Coordenadores dos Cursos de Licenciatura e de uma Comissão constituída por professores especialistas nas questões relativas aos eixos dos conhecimentos que fundamentam a ação educativa, elaborando o *Projeto Pedagógico UCS – Licenciatura Formação Comum*. Parte do projeto compõe o anexo 1 deste trabalho.

Em 27 de abril de 2004, o Projeto Pedagógico UCS – Licenciatura foi encaminhado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade. Em 25 de maio de 2004, o Plenário, acolhendo o pronunciamento da Comissão, transformou-o em deliberação, através da Resolução nº 25/04 – CEPE.

O Projeto Pedagógico UCS – Licenciatura Formação Comum vem sendo implantado nos cursos de licenciatura da Universidade de Caxias do Sul, para alunos ingressantes, desde do primeiro semestre letivo de 2005.

A partir de então, as disciplinas de Psicologia que fazem parte da formação comum para as licenciaturas dessa universidade são: Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem e Psicologia de Grupos.

4 METODOLOGIA

4.1 Sustentação Metodológica

Entendo a metodologia como sendo uma opção dentre os caminhos possíveis que o pesquisador deverá, em princípio, seguir na realização de seu estudo visando à finalidade do mesmo. De acordo com Luna (2002),

raramente um procedimento empregado na coleta de informações é fruto de uma “escolha”, pois cada procedimento, pelas próprias características, apresenta uma série de vantagens, mas é limitado em vários outros aspectos que devem ser de conhecimento do pesquisador para que possam ser contornados (p. 59).

Dessa forma, o pesquisador seleciona a melhor forma possível de obter os dados necessários para explorar ao máximo as condições da pesquisa, de acordo com seu objeto de investigação.

As questões apontadas como objeto de pesquisa estão sempre, e inevitavelmente, relacionadas com a trajetória do pesquisador, pois é durante sua caminhada nos tropeços e indagações concernentes ao seu contexto de vida que surge primeiro a dúvida, depois o questionamento e finalmente o desejo de saber, de conhecer mais, daquilo que já se sabe.

Nessa perspectiva, meu objeto de pesquisa tem origem e reflete os caminhos que percorri na minha trajetória pessoal e profissional, assim como veio fazer parte dela. Profissionalmente, nos últimos cinco anos, tenho dedicado e compartilhado meus esforços entre a Psicologia Clínica e a docência na formação de professores.

Quando escolhi, além de ser psicóloga, ser professora, acreditava que sendo psicóloga poderia contribuir na formação de professores. Atualmente compreendo que para ensinar professores, é imprescindível ser professora. A realização deste estudo representa uma parte importante de minha profissionalização docente.

Nesta pesquisa, torno concreta minha necessidade de avaliar e conhecer de forma criteriosa o contexto de minha prática docente, investigar como os conhecimentos trabalhados no ensino da Psicologia da Educação, durante a formação acadêmica do professor, transformam-se, ou não, em saberes docentes utilizados na prática pedagógica.

A pesquisa é sempre uma nova possibilidade de compreensão da realidade. Para Minayo (1994),

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (p. 17-18).

Considerando as características do objeto a ser investigado, esta pesquisa atende aos critérios de uma investigação qualitativa com a utilização de princípios etnográficos, possibilitando, assim, o estudo de uma realidade circunscrita e, ao mesmo tempo, situá-la num contexto mais amplo. Entendo que essa opção metodológica viabiliza novos olhares acerca dos fenômenos investigados, pois é o olhar que colocamos sobre as coisas que as constitui.

Para o pensamento pós-moderno não há uma perspectiva privilegiada a partir da qual possamos ver e entender melhor a realidade social, cultural, econômica, educacional, etc. O que interessa é problematizar todas as certezas, todas as declarações de princípios. Isso significa que tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado (VEIGANETO, 2002, p. 34).

Segundo Costa (2002), atualmente estamos inclinados a reconhecer que não existe “a tal verdade verdadeira” e esta concepção tem conseqüências importantes

para quem faz pesquisa. A autora, fazendo referência às contribuições do filósofo francês Michel Foucault, afirma que

não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder. Pois, como diz Foucault, não se trata mais do verdadeiro e do falso, mas da política da verdade (p. 15-16).

A metodologia utilizada nesta pesquisa tem se constituído, sem prescrição e sem expectativas de desvendar verdades absolutas e/ou conclusivas, num caminho peculiar de conhecer e de produzir um novo conhecimento. “Quando olhamos para trás é que nos damos conta disso” (COSTA, 2002, p. 19).

4.2 Problema e Questões da Pesquisa

As questões de pesquisa, que resultaram das reflexões realizadas sobre minha própria prática docente, de conhecimentos provenientes de diversas e diferentes fontes, são uma manifestação concreta da necessidade de superação daquilo que Tardif (2002) chama de “uma relação de alienação entre os docentes e os saberes”, pois

os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdo a serem transmitidos (TARDIF, 2002, p. 40 - 41).

Ou seja, as questões desta pesquisa refletem meu desejo de construir conhecimentos e saberes necessários à prática docente, para que eu possa exercer as atividades de ensino com autoria e fugir da perspectiva da transmissão/reprodução.

Inicialmente, foram muitas as inquietações levantadas, mas, após sucessivas revisões e reformulações durante a elaboração do projeto, resultaram nas seguintes questões de pesquisa:

- Os conteúdos trabalhados nas disciplinas de Psicologia, que fazem parte da organização curricular nos cursos de formação de professores, contribuem efetivamente na formação do professor?
- Como os conhecimentos da Psicologia da Educação são transformados em saberes docentes da prática pedagógica?
- Em que momentos do processo de ensino e aprendizagem os alunos dos cursos de licenciatura aprendem e/ou desenvolvem atitudes que realmente fazem diferença na tarefa de ensinar?
- Como ensinar aos futuros professores como deverão agir e ser com seus alunos, para obter melhores resultados com seu ensino?
- Como os alunos de Licenciatura percebem as contribuições das disciplinas de Psicologia, em sua formação profissional docente?
- O que lhes faltou ou falta em sua formação?

Essas questões possibilitaram a delimitação do tema desta investigação que se constituiu em: identificar saberes específicos da prática docente, construídos a partir de aprendizagens realizadas nas disciplinas de Psicologia da Educação. Ou dito de outra maneira, identificar aprendizagens realizadas pelos estudantes de cursos de licenciatura nas aulas de Psicologia da Educação transformadas em saberes docentes.

O problema de pesquisa fica assim, expresso na interrogação:

Como as disciplinas de Psicologia da Educação, nos cursos de licenciatura, contribuem para a construção de saberes docentes necessários à prática pedagógica?

4.3 Interlocutores da Pesquisa

Partindo do pressuposto de que o aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, portanto, capaz de refletir e avaliar¹⁹ a construção de seus conhecimentos e saberes realizada durante sua formação acadêmica, a pesquisa foi desenvolvida na perspectiva de dar a palavra ao aluno/estagiário, cursando os últimos semestres de seu curso de licenciatura e realizando atividades de docência em estágio curricular.

Para realização desta pesquisa foram entrevistados oito estudantes/estagiários de cursos de licenciatura matriculados no Estágio III, assim distribuídos:

- dois estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia;
- dois estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física;
- dois estudantes do Curso de Licenciatura em Biologia e;
- dois estudantes do Curso de Licenciatura em Letras.

Para melhor atender aos objetivos da pesquisa, foram estabelecidos alguns critérios para a seleção dos interlocutores. De acordo com esses critérios, os entrevistados são estudantes que:

- cursaram as disciplinas de Psicologia da Educação;
- não possuíam experiência profissional docente e;
- concluíram com êxito os Estágios I e II.

A colaboração da coordenadora dos estágios dos Cursos de Licenciatura da UCS, nessa etapa foi de fundamental importância. Com ela obtive informações específicas sobre quais cursos de licenciatura estariam oferecendo Estágio III no período em que a pesquisa seria realizada (1º semestre de 2006), bem como a relação das turmas e dos professores responsáveis pela supervisão de Estágio III.

¹⁹ “... A avaliação tem por objetivo descobrir até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram projetadas, produzem realmente os resultados desejados” (Tyler apud Giméno Sacristán, 1998, p.300).

Com os professores supervisores de estágio, obtive a indicação dos alunos que atendiam aos critérios da pesquisa. Foram contatados cinco professores/supervisores, pois um deles não tinha em sua turma alunos que atendessem aos critérios estabelecidos. Duas professoras/supervisoras cederam espaço durante suas aulas para contato com seus alunos. Nessa ocasião já ficou definido quem iria participar da pesquisa e os horários das entrevistas. As entrevistas foram marcadas a partir dos nomes sugeridos pelos professores/supervisores e de acordo com a disponibilidade dos estagiários.

As entrevistas foram realizadas na BICE - Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul e gravadas para transcrição e análise posterior, com a autorização e o consentimento do entrevistado e de acordo com a legislação vigente.

4.4 Coleta de Dados

A coleta dos dados foi através de uma entrevista²⁰ individual semi-estruturada²¹, com cada um dos oito estudantes/estagiários que participaram da pesquisa. Os entrevistados são estudantes que frequentam os últimos semestres de seus respectivos cursos de licenciatura. Os cursos de licenciatura da Universidade de Caxias do Sul oferecem três semestres de estágios curriculares. No Estágio I são desenvolvidas atividades de observação e planejamento de ensino e, nos Estágios II e III, as atividades são de docência propriamente dita, desenvolvendo atividades de ensino com turmas de alunos.

As entrevistas foram conduzidas no sentido de obter informações referentes ao processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas de Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II. Estas disciplinas fazem parte da organização curricular dos cursos de licenciatura da Universidade de Caxias do Sul.

²⁰ O Termo de Consentimento Esclarecido encontra-se em anexo.

²¹ “Nas entrevistas semi-estruturadas o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda com seus próprios termos” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002,p. 168-9).

As três questões, indicadas abaixo, serviram de orientação para as entrevistas realizadas com os estudantes/estagiários para a coleta dos dados.

- Você considera que os conteúdos trabalhados nas disciplinas de Psicologia da Educação durante o curso contribuíram efetivamente para sua formação profissional? Por quê?

- Descreva, pelo menos, três aprendizagens significativas que você realizou a partir das disciplinas de Psicologia da Educação.

- Como essas aprendizagens estão sendo aproveitadas na realização dos estágios, especificamente no que se refere à prática docente?

A realização das entrevistas foi uma etapa importante desta pesquisa não somente pelas informações obtidas, mas também pelas reflexões e aprendizagens que pude realizar com elas.

As primeiras entrevistas tiveram a duração aproximada de uma hora, enquanto as demais tiveram duração máxima de 30 minutos. Isso porque, quando realizei as primeiras entrevistas, mesmo propondo questões previamente formuladas, permiti que o entrevistado discorresse e fizesse ilustrações sobre o tema sem interferir em sua fala ou delimitá-la.

A partir da terceira entrevista percebi que muitas informações eram repetitivas ou irrelevantes para o propósito da pesquisa e passei a adotar uma postura mais objetiva e direcionada à coleta de informações, porém com o cuidado de não interferir no conteúdo e na qualidade das respostas.

No decorrer das entrevistas, especialmente nas primeiras, me deparei fazendo o papel da psicóloga e psicoterapeuta, cujo trabalho depende, em grande parte, da habilidade de entrevistar pessoas e obter informações. Com uma atitude de reflexão constante sobre o contexto e todas as ações envolvidas neste trabalho, gradualmente fui colocando-me no lugar de professora/pesquisadora. Essa mudança

foi fundamental, pois, além de reduzir o tempo das entrevistas, evitou o excesso de informações irrelevantes para o propósito da pesquisa.

Percebi também que, no decorrer das entrevistas, fui me apropriando cada vez mais do objeto pesquisado, conduzindo as entrevistas com mais segurança e objetividade e priorizando questões e informações diretamente relacionadas ao objeto da pesquisa.

A transcrição das entrevistas foi uma parte trabalhosa e importante do trabalho, que fiz questão de realizar sem a ajuda de outras pessoas, pois foi durante essa etapa do trabalho que pude escutar com atenção cada detalhe e cada palavra, revivendo, literalmente e repetidas vezes, cada momento da entrevista.

Ouvindo e transcrevendo as entrevistas, pude avaliar *minhas habilidades* como entrevistadora, bem como as respostas dos estudantes entrevistados. Percebi que a técnica de entrevista foi melhorando, pois nas últimas entrevistas meu desempenho foi melhor do que inicialmente. Essa etapa do trabalho também evidenciou os aspectos mais importantes e significativos das entrevistas, facilitando, assim, a construção de categorias de análise.

As categorias são empregadas para estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias, expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (Gomes, 2003 p. 70).

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Durante as entrevistas observei que as perguntas feitas surpreendiam os entrevistados, pois esses reagiam como se estivessem sendo submetidos a uma prova sem serem avisados. Observei certo desconforto nas pessoas entrevistadas, como se quisessem dizer: Que pergunta difícil!... Por que você está me perguntando isso? “Aprendizagens!? Como assim? Eu não lembro!” E respondiam como se estivessem se desculpando.

Apesar de os estudantes estarem cotidianamente vivendo num contexto supostamente intensivo, em termos de aprendizagem, como é a sala de aula, tiveram reações semelhantes às observadas por Becker (1993) ao entrevistar professores.

É comum a estranheza do docente às perguntas a respeito do conhecimento. O professor cotidianamente ensina conhecimento, mas reage ao convite à reflexão sobre isso como alguém que está almoçando, jantando ou bebendo um copo de água e se lhe pergunta por que está comendo ou bebendo. Parece que nunca alguém lhes perguntou a respeito. Alguns afirmam que de fato nunca pensaram sobre isso (p. 37).

Atribuo a respostas vagas, do tipo: “*aprendizagens, como assim?*”, “*não lembro*” ou “*faz muito tempo*”, ao que Becker refere como sendo ausência de reflexão epistemológica. Alguns dos estudantes entrevistados demonstraram necessitar de esforço para falar sobre suas aprendizagens e recuperar lembranças “distantes e vagas”. Como se o estudado nas disciplinas de Psicologia da Educação estivesse registrado em algum lugar do passado e não tivesse qualquer relação com seu cotidiano de sala de aula, na condição de estagiário.

A percepção de que alguns dos estudantes entrevistados não associavam o que haviam estudado nas disciplinas de Psicologia com a realidade da sala de aula e com o fazer docente reafirma a importância deste estudo. Também reafirma a relevância em pesquisar sobre a contribuição das disciplinas de Psicologia da Educação na formação de futuros professores.

Observei que alguns estudantes valorizavam e depositavam expectativas em relação às disciplinas de Psicologia da Educação enfatizando que conhecimentos da área da Psicologia *“deveriam permear todo o curso”*, e *“deveria ter mais disciplinas de Psicologia, pois só tem duas”*. Outros demonstraram indiferença ou dar pouca importância às mesmas: *“é quase como uma eletiva, a gente não leva muito a sério”*; *“não lembro, eram disciplinas pouco atrativas”*.

Outros disseram que as disciplinas de Psicologia da Educação contribuíram, porém, ao justificar suas respostas demonstravam desconhecimento acerca do conteúdo desenvolvido, não lembravam direito, por exemplo: *“é importante saber como se aprende ou como a aprendizagem acontece para poder ensinar”*, porém, ao solicitar-lhes que descrevessem situações da sala de aula em que esses conhecimentos lhe foram úteis não conseguiam fazer essa relação.

Um exemplo disso está em respostas como *“é importante conhecer as fases do desenvolvimento da criança para entender seu comportamento”*, mas, esse estudante, quando foi questionado sobre as características de determinada fase, disse não lembrar, justificando que já havia muito tempo que tinha estudado e, então, não lembrava.

Outro exemplo pode ser observado numa estudante que, durante a entrevista, referiu que estava tendo dificuldades para lidar com seus alunos de estágio. *“Estou trabalhando com adolescentes e estou tendo dificuldades para lidar com eles. Muitos se acham adultos...”*.

Perguntei a ela se tinha sentido necessidade de retomar os conteúdos estudados na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento, ao que respondeu: *“Na*

verdade, não! Talvez se eu pegasse os livros e estudasse, seria melhor para entender o porquê de toda aquela agitação de muitos. A turma é muito agitada [...]”.

Comentou que não havia pensado em retomar os conteúdos, mas que, após a nossa entrevista, iria procurar, na bibliografia indicada, subsídios teóricos para o planejamento de suas aulas e para saber como lidar melhor com os alunos na sala de aula.

As teorias são especialmente úteis quando auxiliam na compreensão dos fenômenos e da realidade, funcionando como uma caixa de ferramentas que se constituem em instrumentos profissionais e, por esse motivo, profissionalizantes.

Para proceder ao trabalho de análise, os dados colhidos na pesquisa foram agrupados nas seguintes categorias:

- Contribuições das disciplinas de Psicologia;
- Aprendizagens significativas;
- Psicologia da Educação e Saberes Docentes; e
- Afetividade na relação professor/aluno.

As categorias foram construídas a partir das respostas e depoimentos dos estudantes durante as entrevistas. Nas categorias analisadas encontram-se recortes, literalmente reproduzidos, das falas dos estudantes, a partir das quais faço minha reflexão e análise, dialogando com os autores e pesquisadores cujas obras e estudos dão consistência e suporte teórico a este trabalho.

Em primeiro lugar, faço a análise das *contribuições das disciplinas de Psicologia* da Educação na formação acadêmica de professores, a partir da percepção dos estudantes/estagiários entrevistados. Essa categoria previamente definida como sendo contribuições das disciplinas de Psicologia de maneira geral, na orientação das entrevistas foi resignificada a partir das respostas.

Nos depoimentos feitos durante as entrevistas, os estudantes falaram das contribuições das disciplinas de Psicologia, fazendo referências às aprendizagens

realizadas, em relação aos conteúdos trabalhados, à metodologia utilizada pelos professores e às atividades desenvolvidas. Também fizeram observações em relação aos projetos das disciplinas e à atuação dos professores que ministram essas disciplinas.

Em segundo lugar, faço uma discussão sobre *aprendizagens significativas*, tomando como referência citações de autores que trabalham com esse conceito. Essa categoria inclui os dados obtidos nas entrevistas que indicam aprendizagens significativas de acordo com os referenciais utilizados, aprendizagens apontadas pelos próprios estudantes entrevistados como significativas e relatos de situações que indicam mudanças de comportamento e/ou atitudes a partir de aprendizagens realizadas nas disciplinas de Psicologia da Educação.

Na categoria *Psicologia da Educação e saberes docentes*, faço uma aproximação entre os saberes da docência e o ensino da Psicologia na licenciatura. Para identificar nas falas dos estudantes entrevistados aprendizagens indicadoras de saberes docentes, tomo como referência conceitos de autores que consultei e com os quais compartilho meu entendimento sobre saberes docentes.

Por fim, dedico um espaço para analisar os dados da pesquisa que revelam a *afetividade na relação professor/aluno*. A importância da afetividade para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem é uma afirmação recorrente na bibliografia consultada e também nas respostas e depoimentos realizados pelos estudantes no decorrer das entrevistas.

5.1 Contribuições das disciplinas de Psicologia

Nos cursos de licenciatura da Universidade de Caxias do Sul, são oferecidas duas disciplinas de Psicologia: Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II. De acordo com as ementas²² dessas disciplinas, os conteúdos trabalhados são

²²

As ementas das disciplinas:
(Psicologia da Educação I - Análise do desenvolvimento humano, na inter-relação de suas dimensões biológica, sociocultural, afetiva e cognitiva. Compreensão da relação entre desenvolvimento humano e processo educativo).

basicamente teorias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana e as diferentes abordagens de ensino que delas decorrem.

Larocca (2002) entende que a Psicologia da Educação vista numa perspectiva crítica da realidade social pode ser definida como uma prática de poder social, consciente, reflexiva e transformadora que exerce grande interferência no fenômeno educativo. Sua afirmação é que

Temos que pensar a Educação e a Psicologia ao mesmo tempo em que pensamos a sociedade que temos. Por causa disso, a reflexão sobre os compromissos da Psicologia na formação de professores é atravessada por relações historicamente construídas em nossa sociedade. É do cerne destas relações que emergem o interesses que justificam a razão de ser da relação entre a Psicologia e a Educação (p. 32-33).

Nas entrevistas, os licenciandos disseram que as disciplinas de Psicologia contribuíram para sua formação docente porque,

“para saber ensinar, o professor precisa saber compreender como ocorre o processo de aprendizagem dos alunos”; “deram uma visão ampla do comportamento do aluno nas diferentes etapas do ciclo vital”; “é importante o embasamento teórico para identificar as fases de desenvolvimento no aluno”; “com certeza contribuiu porque foi sobre o ser humano aprender como se aprende”.

Em relação à importância da Psicologia da Educação, enquanto disciplina, Coll (1996) destaca que,

como disciplina pedagógica que é, a Psicologia da Educação mantém relações de interdependência-interação com as restantes disciplinas psicológicas; como disciplina educativa, contribui com suas idéias para uma melhor compreensão, planejamento e melhoria dos processos educativos, em uma perspectiva multidisciplinar; e, como disciplina de natureza aplicada, inclui conhecimentos de caráter teórico-conceitual, de planejamento e projeto e de intervenção prática (p. 17).

Larocca (2002), numa abordagem crítica no ensino da Psicologia da Educação, refere que, na medida em que se pensa a Educação e a Psicologia socialmente contextualizadas, serão as finalidades educativas que indicarão o rumo das

contribuições da ciência psicológica. Para ela, pensar sobre a contribuição da Psicologia da Educação na formação docente exige reflexões que tornem claras as finalidades educativas que fundamentam as práticas e as concepções dos professores.

Desse modo, ou teremos a definição por uma educação conservadora ou nos decidiremos por fazer da Educação um instrumento de transformação da sociedade. É essa decisão que retrata o compromisso da Psicologia da Educação, e ela não acontece no interior do conhecimento psicológico, mas na consciência política e ética de cada um de nós (p. 35).

Os estudantes entrevistados apontaram, como contribuições das disciplinas de Psicologia da Educação para sua formação, os estudos realizados sobre a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget e Vygotsky, a proposta pedagógica de Paulo Freire, a teoria sobre a aquisição da escrita de Emília Ferreiro, diferentes abordagens de ensino, de acordo com diferentes teorias de aprendizagem, e as características do comportamento humano nas diferentes fases do desenvolvimento biopsicossocial. Disseram em seus depoimentos:

“Estudamos a teoria humanista, a comportamentalista de Skinner”, “estudamos Paulo Freire”, “a gente trabalhou a teoria de Vygotsky sobre como o ser humano interage e aprende”, “a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner”, “as fases do desenvolvimento cognitivo de Piaget”, “a questão da sexualidade sobre Freud e também Piaget, desenvolvimento cognitivo”, “o comportamento nas diferentes fases do desenvolvimento até a adolescência”, “as características da fase da adolescência”, “estudamos o desenvolvimento no ciclo vital”, “diferentes teorias explicam como se dá a aprendizagem, como acontece a aprendizagem”, “a diferença entre aprendizagem mecanicista e construtivismo”.

Na perspectiva de uma abordagem crítica do ensino da Psicologia da Educação, para que esta contribua com a formação de professores sujeitos, Larocca (2002) argumenta que,

se pretendemos contribuir para a formação de professores sujeitos, é provável que seja muito mais interessante propiciar variados instrumentos teóricos de interpretação da realidade, para que as decisões, quanto à prática pedagógica, sejam respaldadas no conhecimento e na consistência da crítica (p. 41).

Conhecer as teorias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana, diferentes referenciais e concepções acerca do conhecimento é, sem dúvida, indispensável para a formação docente, porém o fato dos estudantes citarem esses conteúdos como contribuição das disciplinas de Psicologia da Educação não parece

ser suficiente, ou, então, não é garantia de que houve construção de saberes necessários à docência, como confirmam os próprios estudantes: “*Acho que teria aprendido muito mais se junto com a teoria tivesse também a prática*”, “*eu não tinha experiência de sala de aula, por isso não consegui relacionar o conteúdo que estudamos com a prática*”.

As pesquisas em Educação nos últimos anos declaram o fim da ambigüidade entre o conhecimento teórico e o conhecimento da experiência profissional. A legislação vigente também confirma essa posição através da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores.

Sabe-se que a construção da teoria relaciona-se diretamente com a prática e que esta reconstrói a teoria num movimento claramente dialético. Como nos ensina Freire (1996) dizendo que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá, e a prática, ativismo” (p. 22).

Entendo que a construção de saberes profissionais consiste, em grande parte, na superação desta dicotomia teoria/prática, ou da união dos saberes da teoria e os saberes da prática, pela reflexão. O momento fundamental, na formação permanente dos professores, “é o da reflexão crítica sobre a prática”. (FREIRE, 1996, p. 39).

A teoria, conforme orientação descrita nos referenciais do Projeto Pedagógico UCS – Licenciatura Formação Comum²³, deve ser

concebida não como o olhar *definitivo* sobre a realidade, mas apenas como *um* olhar sobre a realidade – logo, uma das possíveis representações/interpretações dessa “realidade” –, a *prática* se constitui numa *possibilidade* de *outra(s)* interpretações/ressignificações dessa mesma “realidade” (iluminada pela teoria), o que conduz retroativamente a reformulações/reconstruções da própria *teoria*. Nesse sentido, a articulação *teoria/prática* deixa de ser um processo instaurado artificialmente para configurar-se como um processo recursivo inerente/imaneante à construção de saberes (p. 21).

²³ Projeto Pedagógico UCS-Licenciatura – Formação Comum. Coordenação Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de Caxias do Sul: EducS, 2004.

As teorias são genéricas por natureza, portanto não contemplam, pelo menos de forma explícita, a infinidade de casos que abrangem nem as inúmeras especificidades de cada situação. Assim, somente é possível utilizar os conhecimentos oferecidos pelas teorias se esses forem constante e continuamente submetidos a um processo de reflexão e questionamento desencadeado a partir da prática ou do exercício profissional.

Para ser “ensinável”, convertido em “objeto de ensino” ou em conteúdo curricular, o conhecimento científico – tal como produzido pelo cientista – precisa passar, necessariamente, por um processo de transformação/adaptação, até porque, quando produzido, não tinha como finalidade primeira o ensino, e sim a explicação da “realidade”. Sendo assim, cabe ao professor a tarefa de *transpor* de forma *didática* o conhecimento cientificamente produzido para o âmbito do ensino, conferindo-lhe o status de *saber escolar*. Esse processo de *transposição* requer do docente, no mínimo, sensibilidade para: recortar do conhecimento disponível o que é pertinente para a situação de ensino; contextualizar esse recorte conforme o tempo/espço de produção e segundo os objetivos de ensino; organizar/sistematizar esse recorte – valendo-se, para isso, de diferentes linguagens e do uso adequado delas à situação enunciativa pressuposta pelo processo ensino-aprendizagem; e planejar formas de tornar acessível ao aluno esse recorte, avaliando essa acessibilidade (PPUCS-Licenciatura Formação Comum, p. 21).

Uma grande complexidade e quantidade de elementos envolvem e constituem o meio educacional, no qual a Psicologia da Educação deve ser entendida, “como um conjunto de conhecimentos que no diálogo com a prática, constitua-se em elementos construtivos dos saberes e competências do professor” (SADALLA, 2002, p. 71).

Larocca (2002) em sua pesquisa realizada com professores, sobre conteúdos referentes ao processo educacional que representam possibilidades de contribuição da ciência psicológica, constatou que estes ficaram falhos na formação dos professores, pois os professores pesquisados apresentavam dificuldades para lidar com questões, entre outras, relacionadas a regras de conduta na interação escolar.

Um dos estudantes entrevistados confirmou essas observações ao comentar:

“O que posso lhe dizer é que toda a rebeldia dos alunos e o comportamento na sala de aula, para mim, não são novidade porque eu estudei isso dentro da universidade. O que é que eu faço para trabalhar isso é que é o meu

problema! O que fazer com alunos que não cumprem prazo de entrega de trabalho? Ou que fazem as coisas de qualquer jeito, por exemplo?"

O professor precisa estar preparado para lidar com a complexa e imprevisível situação escolar, constituída por um alto grau de incertezas, a qual exige algo mais do que simplesmente tomar conhecimento das teorias e princípios psicológicos e faça com que os licenciandos percebam a possibilidade de sua utilização preparando-se devidamente para tal. Assim, nas aulas de Psicologia da Educação,

os alunos devem aprender a refletir acerca das condições em que se apropriam dos conhecimentos psicológicos; se deparar com situações que promovam a intervenção e a criatividade do professor; ter consciência das implicações das abordagens que estão aprendendo; e ainda, ter conhecimento das estruturas e dos contextos que compartilha a partir da contribuição de determinadas teorias (SADALLA, 2002, p. 75).

Tardif (2002) ressalta que não se deve confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária. A prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. A docência, no seu exercício diário é

na melhor das hipóteses, um processo que os dilui os conhecimentos universitários e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente. (p. 257).

Ao serem questionados sobre a importância das disciplinas de Psicologia e suas contribuições para a formação docente, a maioria dos entrevistados reconheceu que a contribuição dessas disciplinas foi importante porque

"para saber ensinar, o professor precisa saber e compreender como ocorre o processo de aprendizagem dos alunos", "deram uma visão ampla do comportamento do aluno nas diferentes etapas do ciclo vital", "é importante o embasamento teórico para identificar as fases de desenvolvimento no aluno", "aprendi sobre o ser humano, aprender como se aprende", "ajudam a gente a trabalhar com o aluno na sala de aula, aprendi bastante nas aulas de psicologia sobre o comportamento humano".

As respostas abaixo sobre essa mesma questão por parte de alguns entrevistados evidenciaram que a contribuição das disciplinas de Psicologia foi parcial.

“Em parte sim, e em parte não”; “em parte, porque em Psicologia I eu aprendi muita coisa e Psicologia II não aprendi quase nada”; “eu acho que sim, porque os conteúdos previstos são importantes, para ter uma noção e abordar algumas questões”.

Porém, de maneira geral, pelos dados colhidos nesta pesquisa, a percepção dos estudantes sobre as disciplinas de Psicologia da Educação é de que essas contribuem para a formação profissional docente. As ressalvas ou observações contrárias feitas pelos estudantes não se referem às disciplinas, no sentido de que elas não contribuam ou que sejam dispensáveis, pelo contrário, demonstram insatisfação justamente por acreditarem que poderiam ter contribuído muito mais para sua formação.

Quando os licenciandos dizem que poderiam ou deveriam ter aprendido mais nas disciplinas de Psicologia da Educação, entendo que seja porque nelas depositam expectativas e acreditam que tiveram uma efetiva contribuição para sua formação, mas que poderiam e deveriam contribuir muito mais.

Estudos e debates em torno da relação entre a Psicologia e a Educação e a efetiva contribuição da Psicologia para o desenvolvimento profissional docente demonstra que,

Embora o ensino de Psicologia da Educação tenha se dado de um modo deficitário e ineficaz nos cursos de formação, é pertinente ressaltar que essa problemática é também reflexo da própria estrutura de Licenciatura que se firmou no Brasil desde os anos trinta. Desse modo, não se pode negar que, mesmo com todas as mazelas, a Psicologia da Educação, seja como área do conhecimento, prática de intervenção ou ainda disciplina formadora, tem proporcionado contribuições e/ou possibilidades de contribuir na compreensão e na transformação da prática educativa. (SADALLA et al., 2002, p. 71).

5.2 Aprendizagens Significativas

Teóricos da corrente da Gestalt²⁴ consideram a aprendizagem como um processo de doação de sentido, de significado, às situações em que o indivíduo se

²⁴ Wertheimer, Kofka e Lewin são os principais representantes da interpretação gestaltista da aprendizagem.

encontra. Consideram a conduta como uma totalidade organizada, posicionando-se contra a orientação mecânica do associacionismo condutista.

Com relação a isso, Gómez (2000) afirma que,

o indivíduo não reage de forma cega e automática aos estímulos e pressões do meio objetivo, reage à realidade tal como a percebe subjetivamente. Sua conduta responde à sua compreensão das situações, ao significado que confere aos estímulos que configuram seu campo vital em cada momento concreto (p. 33).

A maioria das aprendizagens significativas é produzida num contexto social e se concretiza através da inter-relação entre dois ou mais sujeitos. São processos gerados pela própria pessoa e pelo seu ambiente, numa interação contínua, em que ambos exercem um papel ativo.

Por essa razão, acredita-se que a maior parte dos comportamentos do ser humano é aprendida. Considerando a aprendizagem dessa forma, ela não se restringe ao ensino intencional de sala de aula, mas se estende a todos os processos em que o comportamento do indivíduo está sujeito a algum tipo de alteração, devido a interações com o meio.

Gómez (2000) faz uma análise das derivações didáticas das principais teorias da aprendizagem. Nesse trabalho, o autor destaca que existem importantes diferenças entre as teorias psicológicas que fazem parte da corrente cognitiva, porém, apesar das divergências, todas elas concordam em três pontos fundamentais, no que se refere ao processo de aprendizagem. Todas admitem a importância das variáveis internas ao indivíduo, consideram a conduta como totalidade e aceitam a supremacia da aprendizagem significativa que supõe reorganização cognitiva e atividade interna. “A aprendizagem significativa, seja por recepção, seja por descoberta, opõe-se à aprendizagem mecânica, repetitiva, memorialística. Compreende a aquisição de novos significados” (p. 37).

Um dos estudantes entrevistados diz que, apesar de todos os estudos realizados e as teorias de aprendizagem terem demonstrado a importância da aprendizagem. “*O professor aprende a ser professor, adquire segurança na*

experiência, pela experimentação que ele faz todos os dias, não pelas teorias adquiridas dentro da universidade”.

Lembro da expressão e da fala enfática desse estudante, ao declarar o acima citado e por isso a identifico como sendo uma aprendizagem significativa. Tinha na expressão um “sabor” de descoberta. Esse licenciando disse ter compreendido e constatado durante o estágio que *“o que se aprende na universidade não dá para aplicar lá na escola”*. Sua fala revela ao mesmo tempo a dificuldade e a descoberta da importância de relacionar os saberes acadêmicos aos saberes da prática docente. A aprendizagem significativa foi justamente a de que a escola não é um lugar em que se “aplica” saberes universitários, mas, sim, um lugar onde esses saberes são transformados em função das exigências do trabalho.

O professor deve adotar uma postura crítica, inquieta, diante da tarefa de ensinar, e não a de transferir conhecimento. Numa perspectiva educacional progressista, o professor precisa “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Depoimentos de aprendizagens realizadas a partir das disciplinas de Psicologia consideradas significativas pelos estudantes indicam reflexões acerca das concepções epistemológicas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana. *“Aprendi como acontece a aprendizagem e como é que o aluno processa a informação”*; *“aprendi que o aluno aprende na interação com o meio e com os outros”*.

Outros relatos apontaram mudanças de atitude e comportamento, pois, a partir dos conhecimentos trabalhados nas disciplinas de Psicologia, disseram que mudaram seu jeito de ser e de tratar com as crianças. Uma estudante afirma ter mudado seu comportamento com as pessoas tornando-se mais tolerante e compreensiva especialmente com as crianças. *“Eu antes era até meio agressiva, ficava irritada, brigava, xingava os meus sobrinhos”*. *“a gente aprende a lidar com crianças; estudamos sobre o desenvolvimento no ciclo vital; e como o aluno se comporta na sala de aula”*.

Estudar como o ser humano se desenvolve e aprende durante todo o ciclo vital contribui para que o futuro professor visualize a dimensão da influência e da importância que o processo educativo representa para a vida de uma pessoa. Isso pode ser constatado nas respostas: *“Aprendi que o papel do professor vai além de transmitir conhecimento, porque cada aluno tem seu histórico familiar; eu procurei aproximar-me desses alunos, eu procurava não excluí-los”*.

Outra aprendizagem que considero significativa, indicada pelos estudantes, foi em relação ao planejamento das aulas, especificamente na escolha e seleção de atividades e de conteúdos as quais devem levar em consideração o estágio de desenvolvimento cognitivo do aluno.

“É importante para o planejamento conhecer as características das fases do desenvolvimento, não podemos propor conteúdos que a criança ainda não tenha capacidade para aprender”, “as pessoas não se concentram num assunto só durante muito tempo, e em função disso, temos que elaborar atividades que não sejam cansativas e que despertem o interesse e a atenção dos alunos”.

O estudante, ao entrar em contato com produtos elaborados da ciência, teorias, por exemplo, pode incorporá-los como instrumentos valiosos para análise e solução de problemas, constituindo assim uma aprendizagem significativa. Gómez (2000), chama a atenção para esse fato, dizendo que, para que os conhecimentos elaborados pela ciência sejam incorporados

como ferramentas mentais, não apenas nem fundamentalmente na estrutura *semântica acadêmica* que o aluno utiliza para resolver com êxito as demandas da aula mas, em sua estrutura *semântica experiencial*, a aprendizagem deve desenvolver-se num processo de negociação de significados (p. 61).

As experiências sociofamiliares ou escolares significativas também influenciam nos investimentos e nas ações do estudante durante sua formação universitária. Por essa razão, durante seus estágios os licenciandos tendem a relacionar as situações de sala de aula com suas experiências de vida.

“Minha cabeça mudou um monte, pra mim, em relação à minha família, entender as atitudes da minha filha, para investigar a causa do comportamento do aluno e não simplesmente querer afastá-lo das aulas; Agora, no estágio faço bastante relações com a teoria”.

Se é verdade que os saberes profissionais docentes são também provenientes de fontes sociais, como a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, como indica Tardif (2002), também parecem ser significativas as aprendizagens acadêmicas que promovem mudanças nos modos de interação social e familiar, como demonstra a afirmação acima, feita pela estudante.

Uma afirmação recorrente feita pelos estudantes sobre suas aprendizagens significativas foi relativa à importância da experiência prática ou do conhecimento da realidade de sala de aula para estabelecer relações com as teorias estudadas.

Para incorporar a aprendizagem acadêmica ao repertório de comportamentos ou “à estrutura semântica experiencial”, é necessário que se identifiquem e se reconheçam,

as pré-concepções habituais dos alunos nos processos de aprendizagem na aula, porque ainda que tal aprendizagem de novos e poderosos esquemas de conhecimento seja significativa, não existe nenhuma garantia de que seja relevante e que o aluno, portanto, vai utilizá-los como ferramentas habituais em sua vida cotidiana, em substituição às primitivas e deficientes pré-concepções elaboradas de forma empírica em suas trocas diárias (GÓMEZ, 2000, p. 61).

A aprendizagem significativa é aquela que tem um potencial transformador, que leva a uma mudança efetiva e provoca uma reorganização cognitiva. Um dos psicólogos que mais se dedicaram a investigar o fenômeno da aprendizagem afirma que

a essência da aprendizagem significativa reside em que as idéias expressadas simbolicamente são relacionadas de modo não-arbitrário, mas substancial, com o que o aluno já sabe. O material que aprende é potencialmente significativo para ele (AUSUBEL, 1976, p. 57).

5.3 Psicologia e Saberes Docentes

Tardif (2002) define saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Atribui ao saber docente um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as

habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.

Essa posição reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes. “De fato, os professores que consultamos e observamos ao longo dos anos falam de vários conhecimentos, habilidades, talentos, formas de saber-fazer, etc., relativos a diferentes fenômenos ligados ao seu trabalho” (TARDIF, 2002, p. 60).

Saberes específicos da profissão docente, assim como os saberes de qualquer profissão, referem-se àqueles conhecimentos que podem ser considerados uma combinação entre o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e o conhecimento do modo de ensinar esse conteúdo.

A disciplina de Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura não prevê em seu programa, conteúdos que serão diretamente ensinados pelos professores às crianças e aos adolescentes na escola. Os conteúdos dessa disciplina contemplam conhecimentos sobre o comportamento e o desenvolvimento humano, que contribuem com o modo de ensinar conteúdos de outras disciplinas. Por essa razão disciplinas de Psicologia da Educação têm espaço garantido entre as disciplinas de um curso de licenciatura.

Os conhecimentos trabalhados nas disciplinas de Psicologia da Educação devem contribuir para a construção de saberes da prática e da ação docente imprescindíveis para o exercício competente da profissão. São conhecimentos não diretamente aplicáveis, mas que necessitam de reflexão para que possam ser adequadamente aproveitados pelo professor na prática de sala de aula. “O exercício de reflexão do professor acerca de suas práticas constitui-se num elemento de grande valor na construção dos saberes docentes” (SADALLA, 2002, p. 76).

Os professores, ao confrontar os saberes provenientes de sua formação escolar e acadêmica com os saberes da prática docente, podem identificar elementos que os desafiem a avaliar e reavaliar constante e continuamente suas ações. Assim, a reflexão constitui-se num elemento fundamental para a construção

de saberes docentes e, portanto, deve fazer parte não somente da formação acadêmica, mas da vida do profissional professor.

Sabe-se que os saberes docentes envolvem, por um lado, saberes relacionados ao “conhecimento pedagógico” que são, as formas mais úteis de representação das idéias, as analogias mais importantes, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações numa palavra a forma de representar e formular a matéria para torná-la compreensível (SHULMAN, 1986 apud GARCIA, 1995, p. 57).

Por outro lado, é necessário considerar todos aqueles saberes que resultam da reflexão do professor sobre o contexto mais amplo de sua prática, que envolvem tanto aspectos psicossociais quanto aspectos de ordem sociocultural e política da Educação.

Assim, os estudantes de licenciatura aprendem e constroem saberes a partir dos saberes de seus professores percebidos durante as aulas. Como afirma uma estudante *“eu observo e sigo o exemplo de meus professores”*. Outra estudante entrevistada disse não ter aprendido o que esperava aprender porque *“numa disciplina de Psicologia o professor trabalhou aulas inteiras com mensagens que não levaram a nada”*.

Na condição de estudante, a formação acadêmica do professor se dá ocupando o lugar inverso daquele que irá estar como profissional, ou seja,

A formação do professor é simetricamente invertida à sua atuação profissional, no sentido de que é vivendo o papel de aluno que ele aprende a ser professor. Isso tem como implicação primeira o fato de o processo de formação de docentes ter de, necessariamente, oportunizar ao graduando a maior gama possível de situações similares (resguardadas as particularidades e diversidades referentes ao grau de complexidade e ao momento evolutivo dos sujeitos conhecedores) às que deverá experienciar na docência e, além disso, promover a reflexão constante sobre as situações vividas, isto é, a metacsciência do aprender-ensinar-aprender (PPUCS-Licenciatura – Formação Comum, 2004).

A importância dada à construção de saberes docentes está no fato de

não ser um conhecimento que possa ser adquirido de forma mecânica ou linear; nem sequer pode ser ensinado nas instituições de formação de

professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo (GARCIA, 1995, p. 57).

A atividade docente, como qualquer outra profissão, requer dos professores a capacidade de tomar decisões, assim como clareza e discernimento para justificá-las. Não há como ensinar alguém a tomar decisões, e justificar as decisões tomadas, sem que seja feita uma reflexão através da análise detalhada de todos os passos e os componentes envolvidos na tomada de decisão. “A definição da atividade docente como profissão fundamenta-se, justamente na capacidade de tomar decisões e justificá-las”. (GARCIA, 1995, p. 59)

É a reflexão que possibilita tomar decisões fundamentadas num conhecimento que a justifique. É pensando sobre o que faz e como o faz que um profissional compreende as razões de seu fazer, e é a compreensão das razões de seu fazer que torna possível comunicá-las aos outros.

Garcia (1995) refere que Schön, com seus estudos, foi um dos autores que tiveram maior peso na difusão do conceito de reflexão, pois sua contribuição foi fundamental para popularizar e estender ao campo da formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática.

A importância da contribuição de Schön consiste no facto de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático (p 60).

Os licenciandos entrevistados demonstraram deficiências em sua formação no aspecto relacionado ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, pois disseram que *“Faltou a realidade da sala de aula, para poder estabelecer relações”*. *“Consigo estabelecer relações com a teoria agora no estágio”*; *“A gente aprende muito e não só a relacionando com a escola, mas com a vida”*.

O modo de viver e trabalhar, de ensinar e aprender determina, em grande parte, o que somos e aprendemos, pois quase todo o comportamento humano é aprendido. Somos e vivemos de acordo com aquilo que aprendemos.

O comportamento humano se forma a partir das particularidades e condições biológicas e sociais de seu desenvolvimento. O fator biológico determina a base, o fundamento das reações herdadas, de cujos limites o organismo não pode sair e sobre as quais se constrói o sistema de reações aprendidas (VYGOTSKY, 2003, p. 75).

Para Vygotsky (2003), toda a educação tem inevitavelmente um caráter social. O ambiente no qual o indivíduo cresce e se desenvolve determina totalmente o seu sistema de reações. O único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência. Assim, a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico. “No processo de educação, o professor deve ser como os trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões, recebendo deles apenas a direção do próprio movimento” (p. 75).

A base do processo educativo é a atividade pessoal do aluno e o educador deve se restringir a orientar essa atividade. Como relata uma das estudantes entrevistadas, *“aprendi que é importante sensibilizar o aluno a interagir com o ambiente e a partir disso construir suas aprendizagens”*.

O depoimento da estudante demonstra que, a partir das disciplinas de Psicologia desenvolveu formas de cultivar o pensamento de seu aluno, saberes sobre modos de interação no trabalho docente definidos como sendo

saberes provenientes da formação profissional, adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores, através da formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores (TARDIF, 2002, p 63).

Os professores são profissionais dos saberes e também dos processos que formam a mente humana. “Como” ensinamos o que ensinamos? Compreender isso é fundamental para o trabalho docente. Arroyo (2000) atribui ao “como” a importância de ser “uma matriz fundante da teoria pedagógica” (p. 110).

Uma licencianda entrevistada confirma isso dizendo: *“nas disciplinas de Psicologia aprendi como chegar no aluno e entender quando o aluno tem*

dificuldades. Dependendo da idade, o jeito de lidar com o aluno em uma sala de aula tem que ser diferente”.

O que fica para a vida, para o desenvolvimento humano, são os conhecimentos que ensinamos, sobretudo as posturas, processos e significados que são postos em ação, o que é confirmado pelo relato da estudante quando diz *“observo e sigo o exemplo de meus professores”*.

Aceitando ou reconhecendo que é através de como ensinamos e organizamos os conteúdos, que asseguramos o desenvolvimento intelectual dos educandos, as questões, relativas ao como, deveriam merecer mais cuidado profissional e maior atenção nos cursos de formação de professores [...] Penso que deveríamos saber mais sobre os processos mentais e intelectuais, os hábitos e valores provocados e ativados pelo como ensinamos e pelo como os educandos aprendem e se socializam (ARROYO, 2000, p. 111).

Os saberes docentes são em parte, provenientes da experiência na profissão, na prática do ofício na sala de aula e na escola pela prática do trabalho docente como fica evidente na afirmação feita por um licenciando, *“aquilo que tu vai aprender na sala de aula, é só estando lá”*. “Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos” (TARDIF, 2002, p. 68).

Na vida cotidiana, o indivíduo aprende dialogando entre o que pensa e faz e as contingências da realidade que o cerca, mediante contínuos e complexos processos de negociação também na vida acadêmica o aluno deveria aprender não apenas adquirindo conhecimentos elaborados nas disciplinas acadêmicas, mas colocando à prova continuamente seus conhecimentos pela vivência prática.

Uma estudante analisa sua aprendizagem dizendo que poderia ter aprendido mais e justifica afirmando que *“junto com a teoria é importante, eu acredito, deveria ter a prática”*. Relativamente a Psicologia da Educação II, *“eu aprendi quase nada, eu não sei se o problema é comigo”* dizia uma estudante referindo que as aulas eram *“totalmente expositivas, a gente não tinha material, poucos textos”*.

Com relação ao ensino feito exclusivamente mediante exposições teóricas Freire (1996) alerta que, “como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria [...] Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático da Teoria” (p. 48).

Uma estudante respondeu que tudo o que viu nas disciplinas de Psicologia “*anda meio vago*”, pois não conseguiu relacionar com a prática docente. Justifica dizendo: “*não tenho experiência de sala de aula com alunos e por isso fica difícil relacionar os conteúdos das disciplinas de Psicologia com a prática docente*”.

Na concepção de Gómez (2000), a aula deve tornar-se “um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade”. De acordo com esse autor, a sala de aula não pode ser nunca um espaço de imposição da cultura, pois o conhecimento assim assimilado não orienta a atividade prática do sujeito, “exceto naquelas restritas tarefas da própria vida acadêmica” (p. 65).

5.4 Afetividade na Relação Professor/Aluno

A concepção de Educação proposta no Projeto Pedagógico UCS - Licenciatura Formação Comum²⁵ é que o ato de educar só pode ser entendido como a vivência de processos, a exploração e o estabelecimento de conexões, relações e integrações.

Nesse ato, a relação educativa é um jogo de interações/interlocuções em que o professor, pela qualidade de conhecedor que lhe é atribuída pelo aluno, pode constituir-se em promotor da aprendizagem. Essa é, então, uma relação de complementaridade e, ao mesmo tempo, é um todo coeso e interconectado, único e uno. Assim sendo,

A relação educativa é uma dinâmica de relações de lugares, que permite uma abertura progressiva da pessoa para as diversas formas de interações humanas. Uma relação não é educativa em si mesma. Só se torna

educativa se permite que um sujeito instaure um jogo relacional necessário para sua existência. A relação educativa deve permitir que o outro se construa como outro e que trabalhe com seus limites, elaborando significados múltiplos e diferenciados nas relações com os outros. Consiste em autorizar a emergência da diferença e o deslocamento do sujeito em seus diversos campos relacionais e em suas hierarquias de pertencimentos. Acompanha a passagem de uma relação de dependência e de alienação para a inserção em um tecido de vínculos que permite a realização de relações de troca na interdependência. A relação educativa é uma relação singular de uma pessoa com outra; por meio de atos, ela mostra a forma como os homens vivem como seres singulares, no jogo de seus múltiplos pertencimentos afetivos, culturais e sociais (MARPEAU, 2002, p. 161-162).

Como diz Marpeau, essa relação, além de *mostrar*, deve se caracterizar como o lugar de fomento à singularidade da vivência humana e, simultaneamente, ao respeito à multiplicidade de diferenças que congregam a humanidade e que se fazem presentes no espaço educativo.

Nos últimos anos, a dimensão afetiva do comportamento humano tem sido muito pesquisada, especialmente aqueles baseados em abordagens que dão ênfase às interações sociais e às relações humanas. O papel determinante do outro, no desenvolvimento e na constituição do indivíduo, já denunciado por teorias psicológicas, tem se configurado numa tendência na consolidação de teorias que se baseiam numa visão mais integrada do ser humano.

O trabalho dos professores é essencialmente com seres humanos enquanto indivíduos e ao mesmo tempo parte de um grupo social. As relações que eles estabelecem com seus alunos são relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo. A dimensão afetiva e emocional é uma característica que se manifesta inevitavelmente quando se trata de seres humanos, pois de acordo com Tardif (2002)

uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (p. 130).

Estudantes entrevistados dizem que aprenderam nas disciplinas de Psicologia sobre a importância da afetividade e de um bom relacionamento com os alunos, tanto para o trabalho docente quanto para a aprendizagem do aluno. “*Aprendi sobre a importância do relacionamento professor-aluno*”, “*aprendi sobre a importância da*

afetividade na relação professor/aluno”, “não conseguimos atingir todos, não somos perfeitas”.

Os fenômenos afetivos se referem à subjetividade do indivíduo e revelam a forma como cada pessoa vive e sente os acontecimentos de sua vida e o sentido que lhes atribui. Estudos realizados demonstram que, de todos os acontecimentos e experiências durante a vida, os mais importantes são as atitudes e as reações das outras pessoas em relação ao indivíduo.

Wallon (1971) atribui às emoções um papel essencial na estruturação psíquica do sujeito. Considera que a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. O gesto, o olhar, a expressão facial, a mímica precisam ser observados, pois são indicadores e constitutivos da atividade emocional.

Um professor atento às emoções dos seus alunos, como refere uma estudante entrevistada, terá a sensibilidade de “*não levar para o lado pessoal a agressividade do aluno, não expor o aluno diante dos colegas*”. “*compreender, observar, ter paciência e aceitar o comportamento do aluno*”.

Wallon (1968) estabelece uma distinção entre emoção e afetividade. Para o autor, as emoções são manifestações de estados subjetivos com componentes orgânicos; são sentidas e comunicadas através de reações fisiológicas, como o riso, o choro, a ansiedade, alterações no tônus muscular, dependendo da natureza da emoção.

A afetividade envolve uma gama maior de manifestações englobando os sentimentos (de ordem psicológica) e as emoções (de ordem biológica). A afetividade surge na criança com o desenvolvimento da capacidade simbólica que possibilita a transformação das emoções em sentimentos e a transferência destes para o plano mental, conferindo-lhes certa durabilidade e moderação.

É através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando seu avanço. Assim, o conhecimento

do mundo objetivo é realizado através do sentir, do pensar, do sonhar e do imaginar. Isso equivale a dizer que a afetividade é a fonte do conhecimento.

Vygotsky (1998) propõe uma perspectiva de desenvolvimento para as emoções, afirmando que, com o aparecimento da função simbólica, as emoções, que fazem parte da herança biológica, junto com outras funções psicológicas superiores, perdem seu caráter instintivo, para dar lugar aos processos psicológicos superiores. Defende que as emoções não deixam de existir, mas evoluem para o universo simbólico, entrelaçando-se com os processos cognitivos.

Uma licencianda afirmou ter observado e aprendido, especialmente durante o estágio, que *“para ensinar tem que estabelecer vínculo afetivo com o aluno”*. Isso foi confirmado por outros estudantes que, durante as entrevistas, fizeram referência à relação do professor com o aluno, dizendo que é *“o jeito de chegar, de explicar pra eles, de conversar, na relação com o aluno”*, que faz diferença na sala de aula. *“Aprendi bastante nas aulas de psicologia sobre o comportamento humano, isto ajuda a gente a trabalhar com o aluno na sala de aula”, “o professor tem que compreender sem julgar o comportamento do aluno”*.

A importância atribuída à relação que os próprios estudantes entrevistados estabeleceram com seus professores de Psicologia, confirma a importância do vínculo afetivo na relação professor/aluno. Uma estudante confessou durante sua entrevista que a relação conflitante que mantinha com sua supervisora de estágio interferia negativamente em suas aulas, dizendo *“fico apreensiva o tempo todo, com medo de que a supervisora entre porta adentro, pois ela é muito rude na forma de ensinar”, “sinto que essa professora não gosta de mim porque eu sou diferente dela e não concordo com o jeito que ela trata os alunos”*.

Quintás (2002) diz que o processo de desenvolvimento do ser humano depende do *encontro*, o qual, por sua vez, nos conduz a descobrir que o ideal de nossa vida consiste em fundar modos de *relação e comunhão*.

Se considerarmos que o universo é uma totalidade de relações, isto é, de energias estruturadas, não há porque surpreender-se ao constatar que cada

um de nós é o resultado de um encontro amoroso e que somos chamados a realizar múltiplos encontros de todo o tipo ao longo de nossa vida (p. 28).

Para ele, a pessoa que valoriza os conceitos de relação e encontro reconhece que não deve reduzir as outras pessoas a meios para atingir seus objetivos, isto é, a objetos, visto que com objetos não é possível estabelecer situações de encontro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos numa pesquisa nutrem a própria investigação e desafiam o pesquisador propondo novas questões. Desse modo, a pesquisa, além de configurar a gênese de questões empiricamente formuladas, encaminha, propõe e desafia à mudança.

Para tecer considerações finais deste estudo, considero importante destacar que, na Universidade de Caxias do Sul, está em implantação, desde o 1º semestre letivo de 2005, o Projeto Pedagógico UCS – Licenciatura Formação Comum²⁶ para alunos ingressantes. Os resultados das mudanças propostas nesse projeto não puderam ser observados através deste estudo, visto que os sujeitos pesquisados estão em fase de conclusão de curso e, portanto, cursaram as disciplinas de Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II, conforme a organização curricular anterior à implantação da formação comum para as licenciaturas.

A principal mudança proposta no Projeto Pedagógico UCS – Licenciatura Formação Comum foi a reformulação e o redimensionamento da organização curricular destinando um corpo de disciplinas, comum a todas as licenciaturas, especificamente à formação docente. Entre as disciplinas de formação comum, encontram-se as disciplinas de Psicologia reformuladas e denominadas Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem e Psicologia de Grupos.

Os resultados do presente estudo demonstraram que as contribuições das disciplinas de Psicologia da Educação, no que se refere ao estudo das teorias sobre

²⁶

Parte do PPUCS - Licenciatura Formação Comum encontra-se no Anexo 1.

o desenvolvimento e a aprendizagem humana, diferentes referenciais e concepções acerca do conhecimento, são muito importantes para a formação docente. Pude observar, pelos depoimentos dos estudantes, que o estudo das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem não foi considerado suficiente para a construção de saberes necessários à docência. Na visão desses estudantes, a construção de saberes acontece ao estabelecer relações dos conhecimentos teóricos com o exercício da prática pedagógica²⁷.

Para utilizar apropriadamente os conhecimentos oferecidos pelas teorias, é necessário que esses conhecimentos passem por um processo de reflexão e questionamento que só pode ser desencadeado a partir da prática ou do exercício profissional. Os dados colhidos nesta pesquisa indicam que a construção de saberes profissionais docentes depende, em grande parte, da superação da dicotomia teoria/prática pela reflexão. A reflexão, aqui entendida como sendo a reflexão sobre a própria prática.

A capacidade de manejar a complexidade e de resolver problemas práticos requer do professor a integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica, como um processo de reflexão na ação ou como um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta.

De maneira geral, os dados colhidos nesta pesquisa demonstraram que as disciplinas de Psicologia da Educação contribuem positivamente para a formação profissional docente. Na percepção dos estudantes entrevistados, as disciplinas de Psicologia da Educação poderiam ter contribuído muito mais se fossem oferecidas outras oportunidades para o exercício da prática docente, além dos estágios no final do curso, pois só assim poderiam relacionar os conhecimentos da teoria com a realidade escolar.

²⁷ Aqui definida como uma “prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de ensinar e de aprender. Articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tencionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares”. (FERNANDES, 1999 p 176).

Ao se depararem com uma turma de alunos em seus estágios, os licenciandos compreenderam por que ensinar não é aplicar nem transferir o conhecimento que construíram durante sua vida acadêmica. Entenderam também que precisam construir outros saberes para dar conta da prática de sala de aula. Demonstraram dificuldades para relacionar os saberes acadêmicos com os saberes da prática docente, especialmente no que diz respeito ao manejo diante das inúmeras situações que emergem das relações na sala de aula.

Nas disciplinas de Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura não são trabalhados conteúdos que serão diretamente ensinados pelos professores às crianças e aos adolescentes na escola. Os conteúdos dessa disciplina são conhecimentos acerca do comportamento, do desenvolvimento humano e das relações que o ser humano estabelece consigo mesmo e com o mundo em que vive ao longo de sua vida.

Esses conhecimentos, certamente, podem contribuir muito para a compreensão da relação existente entre o ensinar e o aprender. São conhecimentos não diretamente ensinados, mas que podem ser aproveitados pelo professor na reflexão sobre a prática de sala de aula e na construção de saberes específicos da docência.

Ao confrontar os saberes provenientes da formação acadêmica com os saberes da prática docente, os professores, no exercício de sua profissão, precisam identificar elementos que os desafiem a avaliar e reavaliar constante e continuamente suas ações. A reflexão constitui-se, assim, num elemento fundamental para a construção de saberes docentes e, portanto, deve fazer parte não somente da formação acadêmica, mas da vida profissional do professor.

Estudantes de licenciatura aprendem, constroem saberes, a partir das percepções que têm de seus professores durante as aulas, sobre os modos de interação no trabalho docente, e expressam deficiências em sua formação no que se refere ao exercício da reflexão. Seria por falta de atitudes reflexivas de seus professores? Seria por uma lógica estabelecida de não perguntar? Muitas perguntas

ainda ficam em aberto e talvez *precisem ficar* para sairmos do formato de profissionais da resposta.

Com relação ao ensino feito exclusivamente mediante exposições teóricas, sabemos que essa é a postura predominante do professor que acredita ser possível transferir conhecimentos, prática ainda muito utilizada no meio acadêmico, mas também muito criticada pelo seu baixo valor pedagógico.

Valorizar a metodologia é acreditar que o “como” ensinar pode fazer muita diferença, é tomar os conhecimentos, os conteúdos e processá-los de forma que possam ser assimilados por aqueles que ainda são incapazes de fazê-lo sem a ajuda do professor.

Valorizar a metodologia é também entender que é o “como” que denuncia a concepção epistemológica, em relação ao processo de ensino e aprendizagem, que fundamenta a prática docente do professor.

Na vida cotidiana o indivíduo aprende pelo diálogo entre o que pensa, o que faz e as contingências da realidade que o cerca, mediante contínuos e complexos processos de negociação interna. Ao longo da formação acadêmica, o estudante também deveria aprender colocando à prova continuamente seus conhecimentos pela vivência prática. Isso certamente prepararia melhor os licenciandos para o exercício da docência.

O lugar da afetividade no processo de ensino e de aprendizagem ficou evidenciado pela importância atribuída ao vínculo afetivo na relação professor/aluno, na relação que os próprios estudantes entrevistados estabeleceram com seus professores de Psicologia da Educação. Um relacionamento com os alunos baseado no respeito mútuo e no vínculo afetivo favorece o trabalho docente e a aprendizagem do aluno.

O objetivo deste estudo era identificar aprendizagens realizadas pelos estudantes de cursos de licenciatura, nas aulas de Psicologia da Educação, transformadas em saberes docentes. Ou, retomando o problema de pesquisa,

detectar “como as disciplinas de Psicologia da Educação, nos cursos de licenciatura, contribuem para a construção de saberes docentes necessários à prática pedagógica?”.

Após a realização da pesquisa e a análise dos dados percebo que a compreensão que tinha, em relação aos saberes docentes oriundos da formação acadêmica, já não é a mesma. Minha expectativa era que a formação acadêmica deveria anteciper a construção de saberes da prática profissional docente e percebi pelos resultados que isso não acontece. Os saberes da prática são construídos na própria prática, e os saberes construídos através da formação acadêmica são de natureza diversa.

Entendo os resultados obtidos neste estudo como indicadores da necessidade de mudanças no ensino das disciplinas de Psicologia nas licenciaturas, sobretudo no aspecto metodológico, como forma de explicitar e construir uma base epistemológica para a docência, ajustada às necessidades deste momento histórico no universo educacional.

Finalizando esta etapa de minha formação docente acadêmica, posso afirmar que a realização deste estudo ampliou a compreensão que eu tinha sobre a complexidade e os múltiplos fatores que envolvem a profissão docente e transformou minha prática de sala de aula.

A partir das reflexões realizadas, passei a ensinar com uma atitude de pesquisadora, de quem quer *ensinar produzindo conhecimento e não somente consumindo conhecimento que foi historicamente produzido*.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Portugal: Porto, 1996.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

ANDRÉ, Marli E.D.A. *Etnografia na prática escolar*. 11 ed. São Paulo: Papirus, 2004.

APPLE, Michael W.; NÓVOA, A. (orgs.). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Portugal: Porto, 1998.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

AUSUBEL, D. *Psicología educativa. Um punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1976.

AZZI, Gurgel; SADALLA, Ana Maria de A. (orgs.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BOMBASSARO, Luis C. *As fronteiras da epistemologia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.

CAMPOS, Maria Christina S. de S. *Educação: agentes formais e informais*. São Paulo: EPU, 1985.

_____, PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Volumes 1, 2 e 3. Trad. Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artmed, 1996.

COLL, Cesar (org.). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CORTELLETTI, Ivonne A.; RIBEIRO, Liane B. M.; STÉDILE, Nilva L. R. (orgs.). *Reflexão sobre a ação: uma estratégia de formação de professores em nível superior de ensino*. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Maria I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 1989.

_____. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM, 1998.

FERNANDES, Cleoni Maria B. *Sala de Aula Universitária. Ruptura, mediação, memória educativa, territorialidade - o desafio da construção pedagógica*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

FERNÁNDEZ, Alícia. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *A Sombra Desta Mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. SCHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FURLANETTO, Ecleide C. *Como nasce um professor – uma reflexão sobre o processo de individuação e formação*. São Paulo: Paulus, 2003.

GARCIA, Carlos M. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (org.). *Ser professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GÓMEZ, A. I. Pérez; SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GROSSI, Esther P.; BORDIN, Jussara (orgs.). *Paixão de aprender*. 12 ed. Porto Alegre: Vozes, 2001.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

_____. *O ensino na sociedade do conhecimento – Educação na era da insegurança*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAROCCA, P. *Psicologia e prática pedagógica: o processo de reflexão de uma professora alfabetizadora*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, 2002 a.

_____. *Problematizando os contínuos desafios da Psicologia na formação docente*. In: AZZI, Gurgel; SADALLA, Ana Maria de A. (orgs.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002 b.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2002.

MARPEAU, Jacques. *O processo educativo: a construção da pessoa como sujeito responsável por seus atos*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARQUES, Mário Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

MORALES, Pedro. *A relação professor-aluno. O que é, como se faz*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

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

_____ (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995b.

NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma G. (org.). Textos de Edson Nascimento Campos et. al. *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PPUCS Licenciatura – Formação Comum (*Projeto Pedagógico*). Coord. Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de Caxias do Sul. Orgs. Márcia Maria Capellano dos Santos, Siloe Pereira, Tânia Maris de Azevedo. Caxias do Sul: Educus, 2004.

QUINTÁS, A.L. A chave do ensino eficiente. In: SEVERINO, A. Joaquim; FAZENDA, Ivani C. A. (orgs.) *Formação Docente: Rupturas e possibilidades*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa (org.) *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de S. *Um discurso sobre as ciências*. 13 ed. Porto: Afrontamento, 2002.

SEVERINO, A. Joaquim; FAZENDA, Ivani C. A. (orgs.). *Formação Docente: Rupturas e possibilidades*. Campinas: Papyrus, 2002.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VYGOTSKI, Liev Semionovich. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Psicologia pedagógica*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, Henry. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. *As origens do carácter na criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

8 ANEXOS

ANEXO 1

***Projeto Pedagógico UCS – Licenciatura – Formação Comum**

1 Referenciais Orientadores

Tendo presente os referenciais orientadores dos programas de ensino da Universidade²⁸, a licenciatura constitui espaço singular para a formação de cidadãos-profissionais inseridos no seu tempo/espaço histórico-cultural e com ele comprometidos; cidadãos estes que simultaneamente estarão se qualificando para intervirem de forma significativa no processo de formação de outros cidadãos igualmente críticos (ou seja, socialmente ativos, emocional e eticamente compromissados, moralmente autônomos, cognitivamente flexíveis, potencialmente transformadores de si mesmos e da sociedade). Assim, a licenciatura assume como diferencial, em relação aos outros cursos de graduação, um caráter de dupla formação: a formação pessoal/profissional do próprio graduando e a concomitante instrumentalização deste para a formação básica de seus futuros alunos.

Essa compreensão de *licenciatura*, assim como o perfil do licenciado, o objetivo do curso de licenciatura, sua concepção de avaliação (elementos que compõem este Projeto) têm na base, aliados aos referenciais institucionais, alguns pressupostos ético-políticos, epistêmicos, bio-psico-sócio-históricos e educacionais que precisam ser, mesmo que minimamente, explicitados.

Pensar ética e politicamente a formação de professores requer que se considere, em primeiro lugar, os protagonistas do fazer educativo (o aluno e o professor), bem como as relações produzidas nessa dinâmica e por ela geradas.

²⁸ Esses referenciais estão expressos no Projeto Pedagógico Institucional, o qual integra o Projeto Acadêmico da Universidade de Caxias do Sul.

Antes, porém, de falar sobre a complexidade e a interdependência dessas relações, faz-se necessário refletir sobre a concepção fundante do processo educativo: a concepção de *pessoa*.

No âmbito deste Projeto, *pessoa* é entendida como um ser a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico, epistêmico e de linguagem. É preciso, pois, compreender o ser humano em sua *identidade complexa* [e una] e, *ao mesmo tempo, em sua identidade comum a todos os outros humanos*²⁹. É preciso entendê-lo na intrincada rede de relações da qual ele é parte, e que, concomitantemente, parte dele; rede de relações que, simultaneamente, o produz e é por ele produzida; rede que se desenvolve e se retroalimenta justamente da interdependência que lhe é constitutiva.

Nesse sentido, assume-se a idéia de Capra quando diz que somos

indivíduos autônomos, modelados pela nossa própria história de mudanças estruturais. Somos autoconscientes, cientes de nossa identidade individual – e, não obstante, quando procuramos por um eu independente no âmbito de nosso mundo de experiência, não conseguimos encontrar nenhuma identidade desse tipo.³⁰

Falar de uma rede de relações como constituída e ao mesmo tempo constituinte do ser humano implica, ainda, que o vejamos, como este mesmo autor bem o coloca, na complexa *teia da vida*, de tal modo que o homem não só é produzido, não só é resultante dessa *teia*, mas é também produtor de si mesmo e de suas próprias circunstâncias. É, portanto, um gerador da própria *teia*. Assim, para muito mais além de ser um “espelho do universo”, o homem o transpõe e o transcende: nele próprio se acha contido o universo. Daí, a tamanha diversidade de indivíduos de tão singulares personalidades, e as tão diversas culturas.

Com base em tais pressupostos, torna-se inerente à educação tomar essa concepção de homem e levá-la às suas máximas e mais nobres conseqüências. Isso significa que cabe à educação potencializar e viabilizar um grande “laboratório” em que todos os personagens tenham oportunidade de otimizar/maximizar a sua

²⁹ MORIN, 2004, p. 15.

³⁰ CAPRA, 2001, p. 230.

própria condição humana. O contexto educacional precisa se constituir no espaço propício para o mais alto grau de humanização, o que implica ser ali o *locus* do respeito, em igual escala, à singularidade e à diversidade, dimensões estas que deverão nortear toda a multiplicidade de relações que integram esse espaço de vida e de aprendizagem – quer as que são aí produzidas, quer as que aí se manifestam ou ainda as que daí transcendem.

Em se tratando de licenciatura, esse respeito, por ser constitutivo da humanidade do indivíduo, passa a constituir-se objeto de estudo e de instrumentalização do processo de formação profissional de licenciado, bem como torna-se parte essencial do *fazer educativo*.

O respeito à singularidade e à multiplicidade, à unicidade e à diversidade, enfim, o respeito e a tolerância àquilo que é próprio do indivíduo implica que este seja reconhecido como sujeito e, portanto, na sua condição de *ser que conhece*, de *permanente descobridor do mundo*, de *sempre aprendiz*.

Segundo Morin (2001), o que diferencia *indivíduo* de *sujeito* é a dimensão cognitiva deste último, uma vez que toda organização biológica precisa dessa dimensão.

O ser humano distingue-se dos outros indivíduos da sua espécie e assume a condição de sujeito, principalmente por ser o ÚNICO:

- dotado de racionalidade, o que lhe possibilita abstrair, distanciar-se da “realidade” a ponto de, por meio da percepção, compreensão, interpretação, representar-se e representar o mundo;
- capaz de, por sua alteridade constitutiva, constituir-se na intersubjetividade e auto-referir-se, por meio da linguagem;
- a manter sua identidade, independentemente das alterações físico-químicas, afetivas, de personalidade, de caráter que ocorrem com ele ao longo da vida;
- a poder refletir sobre si mesmo, pois é dotado de consciência – consciência esta que lhe permite inclusive ter consciência da existência de seu próprio inconsciente, de sua experiência pessoal intransferível;

- a concretizar a idéia de liberdade, por ser capaz de conceber e fazer escolhas e poder operar essas escolhas dentro dos meios interno e externo, avaliando-as e avaliando sua própria operacionalização.

É nessa rede complexa de potencialidades do ser humano que ele se configura *sujeito conhecedor*. Mas de que *conhecer*, de que *conhecimento* se fala?

*Conhecimento*³¹ assume aqui o status de ícone tanto da compreensão/explicação dos fenômenos em suas múltiplas e interdependentes dimensões quanto da (re)criação/ressignificação da “realidade”, da circunstância. Em síntese, *conhecimento* é movimento, logo, é *vida*.

Como tudo na realidade está em movimento, em fluxo, qualquer evento, objeto, entidade ou atividade é uma abstração de uma totalidade desconhecida em movimento fluente. Para ser coerente, é preciso também reconhecer que o conhecimento está em processo, que é uma abstração extraída de um fluxo total e único, que já não constitui um conjunto de verdades fixas, imutáveis, mas sim partes de uma forma abstraída de um processo de *vir-a-ser*, que faz com que não haja elemento do conhecimento que seja absolutamente invariante.³²

Conhecer, então, pressupõe, de um lado, *perceber* e *analisar*, sob a conjugação de diferentes pontos de vista, a *teia* fenomênica construída pelo ser humano e da qual ele é parte integrante. De outro, dada a dinamicidade/complexidade dessa *teia*, *conhecer* traz em si um *produzir* caracterizado pela incerteza e pela incompletude e cuja natureza é marcada pela incessante transitoriedade, transformação, num processo contínuo de aperfeiçoamento/qualificação.

Conforme Morin (2001, p. 59), há três princípios de incerteza no conhecimento:

- o primeiro é cerebral: o conhecimento nunca é um reflexo do real, mas sempre construção e reprodução, isto é, comporta risco de erro;
- o segundo é físico: o conhecimento dos fatos é sempre tributário da interpretação;
- o terceiro é epistemológico: decorre da crise dos fundamentos da certeza, em filosofia (a partir de Nietzsche), depois em ciência (a partir de Bachelard e Popper).

Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.

³¹

Incluindo-se os tipos de conhecimento e as formas de conhecer.

³²

MORAES, 2003, p. 91-92.

Além disso, se entendermos o ser humano em permanente interação com o seu meio, como gerador de suas próprias circunstâncias, é preciso, igualmente, compreender o conhecimento como uma produção/recriação coletiva, que se dá na inter-relação das estruturas (biológicas, afetivas, cognitivas, éticas, histórico-sociais) constituintes do sujeito e deste com o outro e com o meio. O conhecimento só se constitui como saber quando é apropriado pelo indivíduo, por lhe ser circunstancial, pertinente à sua realidade, ao seu contexto de vida. Como diz Morin (2001, p. 96), *da percepção à teoria científica, todo o conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro [sic], em uma cultura e época determinadas*. E convém insistir, ainda de acordo com Morin, que é preciso entender que o *conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro*³³, riscos estes que não cessam de parasitar a mente humana.

Essas concepções relacionais de *sujeito*, de *conhecimento*, enfim, de *sujeito conhecedor* têm sérias implicações na forma como se pensa *educação* e *currículo*.

Educação há que ser vista como um *sistema*, portanto, de forma estrutural, por natureza, relacional, e, além disso, como um sistema *aberto*, logo, em movimento contínuo, no qual não existe mais nem início nem fim, mas sim uma constante recursividade. *Educação* é, pois, um sistema em pleno e constante desenvolvimento, no qual

[...] o conhecimento requer que processos estejam em construção e reconstrução pela ação do sujeito sobre o meio ambiente, que ocorram trocas energéticas mediante processos de assimilação, acomodação, auto-organização, ou seja, mediante relações interativas e dialógicas entre aluno, professor e ambiente de aprendizagem.³⁴

Educar pressupõe, então, uma *práxis* que se desenvolve gradualmente:

- na dupla dimensão individual-grupal – individual, uma vez que cada sujeito traz consigo uma gama de saberes (idéias, crenças, vivências, valores), e grupal, pois é na inter-relação dos sujeitos e destes com o meio ambiente que se realizam as trocas significativas, incluindo a experiência ética; e

³³ MORIN, 2003, p. 86.

³⁴ MORAES, 2003, p. 100.

- num movimento dialético, já que o que é trazido pelo sujeito é (re)construído pelo grupo e só se transforma em efetivo saber quando lhe é atribuído sentido pelo próprio sujeito, portanto, de volta ao nível individual, mas, agora, metabolizado e reconfigurado.

E, por isso, o ato de educar só pode ser entendido como a vivência de processos, a exploração e o estabelecimento de conexões, relações e integrações.

Nesse ato, a relação educativa é um jogo de interações/interloquções em que o professor, pela qualidade de conhecedor que lhe é atribuída pelo aluno, pode constituir-se em promotor da aprendizagem. Esta é, então, uma relação de complementaridade e, ao mesmo tempo, é um todo coeso e interconectado, único e uno.

A relação educativa é uma dinâmica de relações de lugares, que permite uma abertura progressiva da pessoa para as diversas formas de interações humanas. Uma relação não é educativa em si mesma. Só se torna educativa se permite que um sujeito instaure um jogo relacional necessário para sua existência. A relação educativa deve permitir que o outro se construa como outro e que trabalhe com seus limites, elaborando significados múltiplos e diferenciados nas relações com os outros. Consiste em autorizar a emergência da diferença e o deslocamento do sujeito em seus diversos campos relacionais e em suas hierarquias de pertencimentos. Acompanha a passagem de uma relação de dependência e de alienação para a inserção em um tecido de vínculos que permite a realização de relações de troca na interdependência. A relação educativa é uma relação singular de uma pessoa com outra; por meio de atos, ela mostra a forma como os homens vivem como seres singulares, no jogo de seus múltiplos pertencimentos afetivos, culturais e sociais.³⁵

Essa relação, além de, como diz Marpeau, *mostrar*, deve se caracterizar como o lugar de fomento à singularidade da vivência humana e, simultaneamente, ao respeito à multiplicidade de diferenças que congregam a humanidade e que se fazem presentes no espaço educativo.

Nesse contexto, o *currículo* precisa ser visto como uma aventura a ser empreendida pelos personagens que compõem a relação educativa e que se constitui na construção/descoberta compartilhada do saber. Currículo, portanto, é um *caminho* – porque ação e processo – a ser percorrido *em espiral* – uma vez que implica processos reflexivos recursivos –, pelos sujeitos conhecedores (alunos e

³⁵

MARPEAU, 2002, p. 161-162.

professores), rumo ao saber. Currículo se faz por um pensar e interagir que comporta uma compreensão dinâmico-estrutural, por meio da qual se examinam as relações do todo com as partes, das partes entre elas e delas com o todo.

Tomando por base a concepção sistêmico-relacional de *conhecimento* e de *sujeito conhecedor*, de *educação* e de *currículo*, na compreensão de que a gênese do *conhecer* encontra-se no sujeito e no âmago de suas interações com outros sujeitos, enfim, com o mundo, faz-se inevitável pensar a aprendizagem como um processo de natureza dialógica e que pressupõe *ação*. Pressupõe, também, um sujeito que opere com e sobre o seu mundo interno, com e sobre o mundo dos outros sujeitos e objetos, e que, por meio do estabelecimento de relações e amparado em pressupostos diversificados – considerados mais, ou menos científicos –, vá (re)elaborando/(re)construindo as suas concepções acerca dos fenômenos: os *seus* saberes.

Torna-se pertinente, aqui, refletir sobre o processo ensino/aprendizagem desde o paradoxo autonomia-dependência. Não há como pensar o ensino separadamente da aprendizagem. Há que se perceber o processo de ensinar/aprender como uma rede de interlocuções em que os protagonistas, embora desenvolvendo constantemente sua autonomia, influenciam-se permanentemente, necessitando dos demais personagens para a construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, o processo caracteriza-se, paradoxalmente, por uma autonomia dependente e, além disso, por uma reciprocidade que se desenvolve de modo ininterrupto.

A ação do professor comporta, desse modo, a responsabilidade pelo planejamento e pela organização das situações de aprendizagem, numa perspectiva de linearidade³⁶, mas, ao mesmo tempo, permanentemente impregnada de feedbacks enviados pelos alunos por meio das mais diversas linguagens (verbais ou não verbais) que, por sua vez, provocam, no professor, reações, as quais, por seu turno, retroalimentam as condutas dos seus alunos. Não, há, portanto, começo nem fim.

³⁶ Linearidade é aqui entendida como relação de ordem, de causalidade, de previsibilidade, em que a resposta é proporcional ao estímulo.

Dessa forma, tanto as aprendizagens que se realizam “positivamente” como as lacunas ou dificuldades de aprendizagem que eventualmente os alunos apresentem não podem ser analisadas exclusivamente desde uma perspectiva unidirecional, como responsabilidade única do aluno ou do professor. Há que compreendê-las sob o paradigma da complexidade, em que os protagonistas, além de todo um complexo de variáveis, contribuem para a sua consecução e são também, por tudo isso, influenciados.

Diferentemente da “metáfora do tubo”³⁷, por meio da qual se poderia supor a entrega de uma mensagem – o objeto de ensino – gerada num ponto e levada por um condutor, transmitida e recebida integralmente, faz-se, aqui, imperioso pensar o ensino de modo estrutural, o que implica compreender que cada um, aluno e professor, recebe e interpreta o conteúdo de uma mensagem à luz da sua própria estrutura, do seu contexto de vida, do seu sistema de valores, enfim, das suas próprias circunstâncias.

Ensinar deixa, portanto, de ser entendido como um processo de mera transmissão de conhecimentos, em que o professor expõe o conteúdo por ele organizado/sistematizado e ao aluno cabe receber este conteúdo, numa atitude essencialmente passiva. Ensinar passa, pois, a ser compreendido como um processo dialético, em que os sujeitos interatuam e se modificam contínua e permanentemente. A organização e as estruturas simplificadas e reducionistas, o distanciamento entre sujeitos cognoscentes e objeto cognoscível, a segmentação dos saberes já não sustentam o entendimento dos processos que organizam o ser humano e a vida social. Uma nova tessitura paradigmática tem em seus fundamentos a inter-relação, a totalidade, a indissociabilidade dos conhecimentos, a complexidade.

Sobre esse universo de sentido, a educação propõe novas formas de ser e de conviver, transfere sua ênfase da oferta de informações para o desenvolvimento de processos mentais e competências, com vistas à constituição de uma subjetividade ética e criadora.

³⁷ MATURANA, 2002, p. 218.

O respeito à especificidade de cada área do saber; o reconhecimento da alteridade; a criação de espaços críticos; o estímulo ao exercício do diálogo e da autonomia serão parâmetros para o trabalho político-pedagógico organizado sistêmica e integradamente.

Ensinar pressupõe ações de sistematização por parte do professor no sentido da organização de ambientes de aprendizagem e da proposição de situações-problema potencializadoras da investigação e da descoberta, por meio do que os alunos vão, gradualmente, construindo conhecimentos, apropriando-se do mundo, atribuindo sentido à “realidade” (mediata e/ou imediata): construindo seus próprios saberes. Sob esse *paradigma pedagógico*, o professor assume o papel de articulador/mediador, enfim, de problematizador dessa “realidade”; e o aluno é convidado a analisá-la, ressignificá-la, em suma, construí-la em seus diferentes aspectos e possibilidades de articulação. Esse será o percurso do aluno em direção ao saber, um conhecimento que só assim fará sentido para ele, e que, por isso, merecerá ser apropriado como saber e compreendido como fruto da própria cultura humana.

Aprender é, ainda, concebido como um processo inerente ao ser humano, como um desejo natural em direção ao conhecer, portanto, necessário ao seu próprio processo de sobrevivência e de humanização. Os mecanismos pelos quais fica assegurada a sobrevivência de um indivíduo/organismo, pelos quais ele se faz presente no mundo relacionam-se intrinsecamente com o modo, a frequência e a intensidade com que o ser humano apreende e aprende esse mundo. Torna-se pertinente recuperar aqui as palavras de Dimitrov e Ebsary (2003):

A capacidade individual para a aprendizagem é crucial para o estabelecimento, seja ele espontâneo ou intencional, de conexões e interdependência entre os eventos experienciais e seus modelos e processos. Se encarmos os eventos e os processos como fenômenos interconectados, poderemos extrair deles muitos significados e, dessa maneira, utilizá-los como lições pessoais de vida.

Aprendizagem é, pois, entendida como um processo único, pessoal, singular, intransferível, logo, com significado circunstancial. Essa concepção traz implicações

epistemológicas profundas para o ensino. Conforme o texto *Aprendizagem e instrucionismo*, do Instituto Pieron³⁸,

organismos autodeterminados decidem o que aprender em função de suas estruturas. Organismo e meio geram-se mutuamente, e não existe esta interdependência do organismo e seu meio. Termodinamicamente abertos, mas organismos estruturalmente fechados. Isso significa que um organismo autopoietico³⁹ pode trocar livremente energia com o ambiente, mas, ao trocar informações, essas não necessariamente terão um mesmo significado para o sistema (ser vivo) e para um observador externo; para o sistema, cada informação tem um significado próprio, que só para ele faz sentido.

Assim, mais que interdependentes, organismo e meio são interconstituintes. Isso implica que o professor precisa ter clareza de que as aprendizagens poderão ser desencadeadas pelas condições de ensino, mas nunca determinadas. As aprendizagens se darão na medida em que houver coincidência entre o sistema (indivíduo aprendente), entre o seu quadro pessoal de referência (experiências, aprendizagens, etc.) e as ditas situações desencadeadas.

Com base nessas concepções, que poderiam ser chamadas concepções fundantes de todo e qualquer processo educativo, um curso superior de formação de professores para a Educação Básica precisa ainda estar balizado em aspectos tais como os que serão sinteticamente destacados a seguir.

Natureza ético-política da educação

Educar tem por natureza uma função social, no sentido de que o processo educativo se dá no convívio de sujeitos que, na qualidade de seres eminentemente sociais – portanto, cidadãos –, precisam construir, pela educação, os saberes (valores, atitudes, conhecimentos, comportamentos) necessários ao pleno exercício de sua cidadania, isto é, necessitam saber agir e viver de modo ético. A educação do nosso caráter é condição de possibilidade de um modo de vida ético que não pode ser

³⁸ In: www.pieron.com.br, 2003.

³⁹ *Autopoiesis* é aqui entendida como uma forma de organização sistêmica, na qual os sistemas produzem e substituem seus próprios componentes, numa contínua articulação com o meio. Os sistemas autopoieticos são autocatalíticos, isto é, não apenas estabelecem, mas também mantêm uma fronteira peculiar com o mundo circulante – fronteira essa que simultaneamente os separa do meio ambiente e o conecta com ele. Os seres humanos são exemplos de sistemas autopoieticos – eles se reproduzem numa co-evolução incessante com o meio: as pessoas respondem (ou seja, reagem, adaptam-se) às mudanças do ambiente e este (reage, “adapta-se”) à intervenção humana.

garantido pela mera posse de conhecimentos. Saber e conhecer não são sinônimos de ações boas e justas socialmente. Pessoas reconhecidas como bons exemplos na sociedade, regras morais instituídas e sujeitos compromissados que usam suas capacidades racionais com consciência do tipo de racionalidade ética presente nas suas escolhas e decisões, são indispensáveis para a convivência, eticamente sustentada, em comunidade. Daí que no processo educativo os agentes devam estar cientes de que o ensinar, o pesquisar e o fazer ciência não constituem fazeres neutros, destituídos de qualquer compromisso de responsabilidade pessoal e social. A adequada compreensão do conceito de educação pressupõe a inseparabilidade da ética e da política.

O educar assenta-se, assim, no comprometimento com os princípios da ética democrática, ou seja, com a dignidade humana, a justiça, o respeito mútuo, a participação, a responsabilidade, o diálogo, a solidariedade.⁴⁰

Conhecimento científico e educação

Compreender o homem como sujeito que conhece implica reconhecer que há uma historicidade na construção do conhecimento, construção esta inserida nos contextos e na cultura de cada período histórico. O conhecimento produzido pelo homem não cresceu acumulativamente pela superposição de teorias de caráter dogmático e imutável – produtos da ciência –, mas pela reconstrução de teorias de caráter renovador e, muitas vezes até, revolucionário.

Os processos investigativos utilizados para produzir e justificar a validade desse conhecimento, norteados por critérios metodológicos, também denotam sua dependência dos fatores de ordem epistemológica e sociológica de cada período histórico. Cada área de conhecimento possui sua história, seus pressupostos epistemológicos e metodologias de investigação neles fundamentadas. A história da evolução do conhecimento demonstra períodos ora de continuidade, ora de rupturas, tanto em seus produtos quanto em seus processos de investigação, demonstrando que sua natureza é de caráter permanentemente conjetural e que necessita ser

⁴⁰ Cf. Parecer CNE/CP 009/2001.

reavaliado e recriado. A ciência não se reduz, portanto, a um mero conjunto sistematizado de conhecimentos criados e aceitos por uma comunidade científica de uma determinada época.

Em se tratando de educação formal, quando se pretende constituir o desenvolvimento do conhecimento científico em objeto de estudo e quando se entende o aluno como sujeito que conhece, é preciso transcender o domínio dos produtos da ciência, ou seja, das suas teorias ou das fórmulas de aplicação técnica dessas teorias, como se elas pudessem perpetuar-se como eternamente válidas. É preciso oportunizar ao aluno como sujeito experiências de convivência com o pensamento científico, isto é, com a ciência em vias de se fazer, para que incorpore na sua formação básica e profissional os princípios da atitude científica e o correspondente processo de investigar. Essa atitude requer uma postura de questionamento permanente das certezas estabelecidas, buscando na rede do pluralismo teórico e nos testes empíricos os elementos para identificar novos problemas, construir e avaliar criticamente hipóteses e teorias. Para isso, os currículos devem contemplar, ao lado do estudo das teorias e tecnologias de uma área de conhecimento, a reflexão epistemológica que retoma os fundamentos e os princípios que sustentam a sua cientificidade, bem como os procedimentos metodológicos que orientam a atividade de investigação científica dessa área.

Relação teoria-prática

Uma vez que *teoria* é concebida não como o olhar *definitivo* sobre a realidade, mas apenas como *um* olhar sobre a realidade – logo, uma das possíveis representações/interpretações dessa “realidade” –, a *prática* se constitui numa *possibilidade* de *outra(s)* interpretações/ressignificações dessa mesma “realidade” (iluminada pela teoria), o que conduz retroativamente a reformulações/reconstruções da própria *teoria*. Nesse sentido, a articulação *teoria/prática* deixa de ser um processo instaurado artificialmente para configurar-se como um processo recursivo inerente/imanente à construção de saberes.

Transposição didática

Para ser “ensinável”, convertido em “objeto de ensino” ou em conteúdo curricular, o conhecimento científico – tal como produzido pelo cientista – precisa passar, necessariamente, por um processo de transformação/adaptação, até porque, quando produzido, não tinha como finalidade primeira o ensino, e sim a explicação da “realidade”. Sendo assim, cabe ao professor a tarefa de *transpor* de forma *didática* o conhecimento cientificamente produzido para o âmbito do ensino, conferindo-lhe o status de *saber escolar*. Esse processo de *transposição* requer do docente, no mínimo, sensibilidade para: recortar do conhecimento disponível o que é pertinente para a situação de ensino; contextualizar esse recorte conforme o tempo/espço de produção e segundo os objetivos de ensino; organizar/sistematizar esse recorte – valendo-se, para isso, de diferentes linguagens e do uso adequado delas à situação enunciativa pressuposta pelo processo ensino-aprendizagem; e planejar formas de tornar acessível ao aluno esse recorte, avaliando essa acessibilidade.

Simetria invertida

A formação do professor é simetricamente invertida à sua atuação profissional, no sentido de que é vivendo o papel de aluno que ele aprende a ser professor. Isso tem como implicação primeira o fato de o processo de formação de docentes ter de, necessariamente, oportunizar ao graduando a maior gama possível de situações similares (resguardadas as particularidades e diversidades referentes ao grau de complexidade e ao momento evolutivo dos sujeitos conhecedores) às que deverá experienciar na docência e, além disso, promover a reflexão constante sobre as situações vividas, isto é, a metaconsciência do aprender-ensinar-aprender.

Prática pedagógica como componente curricular

Considerando o entendimento que, no âmbito deste projeto, se tem da relação teoria-prática, a prática pedagógica como componente curricular – a que se refere a Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 – assume uma dimensão ao mesmo tempo conteudística e metodológica, na medida em que as aprendizagens (teóricas ou teórico-práticas) dos licenciandos devem tornar-se, elas

mesmas, objeto de reflexão na perspectiva do ensino na Educação Básica. Isso equivale a dizer que, além das disciplinas que têm por objeto focal de estudo o ensino e a aprendizagem (nelas incluídos os estágios), esse processo reflexivo (metacognitivo) dimensionado pela prática pedagógica passa a configurar-se como componente curricular necessário, abrangendo tanto a formação comum quanto a formação específica a cada curso de licenciatura. A prática como componente curricular realiza-se ao longo de todo o processo de formação, superando-se, desse modo, a histórica polarização teoria X prática, em que esta só se efetiva nas atividades de estágio.

Docência empreendedora

Educar, hoje, implica, mais do que nunca, criatividade, empreendedorismo, de modo a que a educação possa contribuir, efetivamente, para a formação de pessoas capazes de lidar com um mundo em contínua transformação, com um conhecimento em movimento, em permanente mudança. Para tanto, é preciso, antes de mais nada, que o professor seja, ele mesmo, um empreendedor, no sentido de arrojarse em sua prática de ensino: buscando conhecimentos proativamente, inovando metodologias, construindo materiais didáticos alternativos, enfim, criando ambientes de aprendizagem propícios ao empreendedorismo de seus alunos.

Assim sendo, e de acordo com o princípio da *simetria invertida*, torna-se imperioso que o processo de formação de professores se constitua em espaço de vivências empreendedoristas: que o futuro docente possa, enquanto aluno, experienciar a criatividade e a inovação para que, como professor, saiba, não só pô-las em prática na sua atividade profissional, mas também construir situações para que seus alunos desenvolvam o espírito empreendedor.

Pesquisa

O professor, como *sujeito conhecedor* que é, não pode prescindir de uma prática docente que assuma, para ele mesmo, o caráter de objeto de pesquisa, visto que essa prática é permeada pela multiplicidade de situações e de sujeitos, pela produção acelerada e abundante do conhecimento, pela transitoriedade deste, pelo avanço vertiginoso da tecnologia e pela necessidade imperiosa de constante

transposição didática desse universo em mutação. É somente por essa atitude de investigador de sua própria práxis que o docente poderá acompanhar a sucessividade e a simultaneidade das transformações que o mundo e os seres que vivem nele passam, mas principalmente poderá avaliar, atualizar, aperfeiçoar e qualificar permanentemente sua atividade docente.

Interlocação entre/com diferentes áreas/campos de conhecimento

Hoje sabemos: os fenômenos são, por natureza, complexos; constituídos de um intrincado, multifacetado e interligado conjunto de fatores. Possivelmente em razão de tamanha complexidade é que, na evolução do conhecimento, buscando compreender esses fenômenos, a ciência fez um percurso em direção à especificidade cada vez maior. Uma das repercussões desse processo foi a delimitação de fronteiras rígidas entre áreas e disciplinas, o que se refletiu, igualmente, na educação escolar. Por outro lado, justamente devido a essa mesma evolução é que hoje se tem clareza de que os fenômenos precisam ser vistos/analísados como permanentemente interconectados, o que redundo no entrelaçamento das áreas/disciplinas e na transposição de suas fronteiras.

Com base nisso, a organização curricular e sua operacionalização precisam pautar-se pela interação, pela interlocação e pela cooperação efetiva entre as diferentes áreas/disciplinas que compõem o corpo de conhecimentos sobre determinado fenômeno, numa relação simultânea de verticalidade, horizontalidade, complementaridade e transversalidade⁴¹.

Trabalho em equipe

O trabalho educativo acontece na inter-relação, implica criação e ampliação de vínculos, pressupondo, portanto, uma estrutura relacional que seja levada a efeito por meio de um permanente processo de comunicação entre os protagonistas. É na

⁴¹ No âmbito da concepção do PP UCS Licenciatura, a presença de referenciais norteadores a todas as disciplinas, a articulação destas em torno de eixos integradores, a construção coletiva de ementário e programas constituíram-se em elementos favorecedores da interlocação pretendida, independentemente da formalização da organização curricular em disciplinas. No âmbito da operacionalização da implantação do Projeto, estão previstos seminários de integração de docentes da formação comum (intra e inter eixos) e destes com docentes da formação específica.

interlocução das subjetividades, das alteridades que se dá o processo de construção de saberes.

Nesse sentido, a práxis pedagógica configura-se como espaço singular para a vivência de processos grupais, seja na perspectiva daqueles que organizam e dirigem o processo – professores, gestores –, seja na perspectiva daqueles que são o alvo das ações pedagógicas – os alunos. Torna-se essencial, pois, a articulação dos diferentes subsistemas da comunidade educativa, por meio da efetiva interação e da flexibilização/transposição de fronteiras.

2 Perfil do egresso dos cursos de licenciatura da Universidade de Caxias do Sul⁴²

Tendo por base a missão e os princípios institucionais, o *Projeto Pedagógico da Universidade*, o perfil do profissional egresso da UCS, a *Lei 9394/96 (LDB)*, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio*, bem como os objetivos da Licenciatura, o perfil do licenciado prevê o desenvolvimento das seguintes competências/habilidades:

- compreender as finalidades e responsabilidades sociais e individuais pertinentes à educação, no que se refere à construção de relações sociais produtivas, de acordo com princípios de solidariedade, democracia e justiça social;
- mobilizar conhecimentos sobre os contextos econômico, cultural, político e social, para compreender a prática educativa no sistema de relações em que se insere e nele intervir coerentemente;
- gerir incertezas e enfrentar mudanças com atitudes de disponibilidade, flexibilidade e empreendedorismo;
- articular a sistematização teórica com o fazer pedagógico, e transformar o fazer pedagógico em objeto de reflexão teórica;
- compreender os contextos e os métodos de investigação usados pelas diferentes ciências no processo de produção do conhecimento, como meio de ressignificar

⁴² Projeto Pedagógico UCS-Licenciatura – (Formação Comum) / coord. Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de Caxias do Sul; org. Marcia Maria Cappellano dos Santos, Siloe Pereira, Tânia Maris de Azevedo. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2004, p. 24-25.

continuamente os conteúdos de ensino e a prática pedagógica, contextualizando-os em situações “reais”;

- transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, por meio da seleção de conteúdos e da organização de situações de aprendizagem, a partir de leituras da realidade e do conhecimento de saberes tácitos e experiências dos alunos;
- utilizar conhecimento da organização dos sistemas de ensino, bem como da legislação e das políticas públicas referentes à educação, a fim de inserir-se criticamente no contexto profissional;
- analisar situações referentes à docência e às relações interpessoais nelas implicadas, com distanciamento e atitude profissional necessários à sua compreensão e à eficácia da intervenção;
- estabelecer, com os alunos, relações interpessoais que se constituam elemento favorável à aprendizagem;
- estabelecer relações de parceria com os diversos subsistemas que compõem a comunidade educativa (professores, pais, funcionários, gestores, etc.), promovendo intercâmbios produtivos e criativos;
- fundamentar decisões didático-metodológicas em sólidos pressupostos epistemológico-educacionais e técnicos;
- planejar e implementar situações didáticas promotoras de aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, avaliando-as de forma eficaz e mobilizando conhecimentos das áreas/disciplinas objeto de ensino, dos contextos sociais imbricados na aprendizagem, bem como das especificidades didáticas envolvidas;
- reconhecer e respeitar a diversidade própria da comunidade educativa (nos aspectos socioemocional, histórico-cultural, político-econômico, cognitivo e físico) e atuar de forma compatível com essa diversidade;
- compreender e utilizar a pesquisa como instrumento de ensino, tanto no que se refere à análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, como no que diz respeito à reflexão constante sobre a tarefa de ensinar;
- gerir a organização da dinâmica educativa, por meio de uma relação de autoridade, respeito, confiança e de diferentes e flexíveis formas de organização do tempo e do espaço;

- analisar a própria prática e rever as ações nela desenvolvidas, ressignificando-a permanentemente à luz do conhecimento produzido e configurando-a como processo de pesquisa;
- comunicar-se de forma clara e precisa, interpretando e fazendo uso de diferentes formas de linguagem;
- trabalhar em equipe e contribuir no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto pedagógico da(s) instituição(ões) em que atua, intervindo em diferentes contextos da prática profissional, promovendo e fortalecendo processos de mudança;
- interagir com docentes das diferentes áreas do conhecimento, articulando, na atividade educativa, a contribuição dessas áreas do conhecimento;
- identificar, analisar, selecionar, produzir e utilizar metodologias, estratégias, tecnologias e materiais diversificados e atualizados em diferentes situações de ensino-aprendizagem;
- planejar e implementar estratégias e instrumentos diversificados de avaliação da aprendizagem do aluno e formular/desenvolver propostas de intervenção com base no diagnóstico realizado;
- elaborar e desenvolver projetos pessoais/grupais de estudo e trabalho, numa perspectiva de educação continuada, compartilhando práticas e produções coletivas.

3 Objetivos dos cursos de licenciatura da Universidade de Caxias do Sul⁴³

A licenciatura tem por objetivo habilitar graduandos para intervir – com profissionalismo, postura ética, criativa e responsável – no processo ensino-aprendizagem em nível de Educação Básica, mediante:

- compreensão da complexidade inerente à docência;
- compromisso com a função social própria da profissão;
- identificação, compreensão e resolução de situações-problema;

⁴³ Projeto Pedagógico UCS-Licenciatura – (Formação Comum) / coord. Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de Caxias do Sul; org. Marcia Maria Cappellano dos Santos, Siloe Pereira, Tânia Maris de Azevedo. – Caxias do Sul, RS: Educus, 2004, p. 25-26.

- autonomia para a tomada de decisões e o conseqüente compromisso frente às opções feitas;
- avaliação crítica da própria atuação;
- interação cooperativa com a comunidade profissional e com a sociedade;
- domínio dos aportes epistemológico e metodológico, tanto no que diz respeito ao âmbito pedagógico (da docência) como no que se refere à área específica de atuação;
- transposição didática do conhecimento social e historicamente produzido.

4 Concepção curricular da formação comum aos cursos de licenciatura da Universidade de Caxias do Sul⁴⁴

Considerando os referenciais orientadores, o objetivo da formação de professores para a Educação Básica, o perfil do licenciado e a legislação vigente, o currículo da licenciatura articula dois grandes campos de formação: o *comum* e o *específico*;

- articula, no âmbito da *formação comum*, princípios e fundamentos da educação nos aspectos filosófico, epistemológico, histórico, sociológico, antropológico, pedagógico, psicológico, comunicacional e legal;
- articula, no âmbito da *formação específica*, fundamentos teórico-metodológicos e técnico-científicos próprios da área de formação e de atuação profissional;
- contempla, no que se refere à *formação específica*, além da legislação e das orientações institucionais, o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para cada curso;
- pressupõe a *transposição didática* como eixo transversal a todas as disciplinas/atividades;
- articula, nos campos de formação, uma dimensão prática de dupla natureza: (a) a *prática de ensino* como diferencial da licenciatura, ou seja, aquela inerente à formação do professor e ao exercício profissional; e (b) a *prática* como elemento

⁴⁴ Projeto Pedagógico UCS-Licenciatura – (Formação Comum) / coord. Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de Caxias do Sul; org. Marcia Maria Cappellano dos Santos, Siloe Pereira, Tânia Maris de Azevedo. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2004, p. 26.

de relação do aporte teórico com a realidade e, portanto, indispensável à efetivação da aprendizagem;

- prevê a realização de estágios supervisionados, com ênfase na docência contextualizada na escola de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio);
- estabelece a realização de atividades complementares, ao longo do curso;
- estrutura-se em unidades de disciplina, observando o sistema de créditos adotado pela Universidade.

5 Concepção de Avaliação

O processo avaliativo nos cursos de licenciatura, em consonância com os referenciais orientadores e os pressupostos metodológicos, deverá desenvolver-se na perspectiva processual da aprendizagem e tendo sempre em conta o princípio da simetria invertida.

Nas situações formais de avaliação, os professores deverão estabelecer critérios avaliativos compatíveis com os objetivos traçados, explicitando-os aos alunos, utilizar instrumentos compatíveis com os objetivos e os critérios fixados, oportunizar espaço para análise e discussão de desempenhos e fornecer subsídios para que o licenciando possa sanar dificuldades identificadas e avançar em suas aprendizagens.

Nos próprios termos do Parecer CNE/CP 009/2001, o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação – e também de auto-avaliação – tornam-se fundamentais, pois favorecem a que o professor em formação tome consciência do seu processo de aprendizagem, dos seus próprios métodos de pensar utilizados para aprender e desenvolva a capacidade de auto-regular a própria aprendizagem, descobrindo e planejando estratégias para diferentes situações.

Considerando especialmente que se trata de aprendizagens que encerram um processo duplo de habilitação (as licenciaturas “habilitam a habilitar”), os processos avaliativos incluirão, em diferentes graus, a dimensão da prática

pedagógica, considerada sempre a complexidade desses processos e as múltiplas interações e variáveis que neles intervêm.

- Projeto implantado nos cursos de licenciatura da Universidade de Caxias do Sul – UCS a partir do 1º semestre de 2005. / coord. Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de Caxias do Sul; org. Márcia Maria Capellano, Siloe Pereira e Tânia Maris de Azevedo. – Caxias do Sul, RS: Educus, 2004.

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO – TCLE

Estamos lhe convidando para participar da pesquisa **O Ensino da Psicologia nas licenciaturas da UCS: Investigando Saberes Docentes na Formação do Professor**⁴⁵ coordenada pela professora **ZITA CANUTO** da **Universidade de Caxias do Sul**, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, que tem como questão central a **Formação de Professores**.

As entrevistas terão o objetivo de compreender como **as disciplina de Psicologia da Educação, nos cursos de licenciatura, contribuem para a construção de saberes docentes necessários à prática pedagógica**.

A sua participação é totalmente voluntária. Asseguramos, outrossim, que todas as informações contidas nos questionários e nas entrevistas serão tratadas com o máximo sigilo e a sua identidade não será revelada de nenhuma forma.

CONSENTIMENTO PARA A ENTREVISTA ()

Eu,....., estou plenamente de acordo em participar do preenchimento do questionário e/ou da entrevista, estando ciente que os dados coletados serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética.

Assinatura:

Data:

Instituição:.....

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes

Programa de Pós-Graduação em Educação/UNISINOS - fone 35908117 – Ramal 1157

⁴⁵ Inicialmente este era o título, mas com a inserção no campo empírico mudou para **A Psicologia da Educação na Formação do Professor: Contribuições na Construção de Saberes Docentes a Partir dos Olhares de Estagiários da Universidade de Caxias do Sul**.

C235p Canuto, Zita

A psicologia da educação na formação do professor :
contribuições e possibilidades na construção de saberes docentes
/ Zita Canuto. 2007.

105 fls. : il., tabelas ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

1. Formação de professores. 2. Saberes docentes. 3.
Psicologia da educação. 4. Aprendizagem significativa. 5. Relação
Professor/Aluno – Afetividade. I. Fernandes, Cleoni Maria Barboza.
II. Título.

CDU: 371.13

Índice para o catálogo sistemático:

- Formação de professores 371.13
- Saberes docentes 371.123
- Psicologia da educação 37.015.3
- Aprendizagem significativa 159.953.5
- Relação Professor/Aluno – Afetividade 37.064.2

**Catálogo na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Carvalho Rodrigues – CRB 10/1411**