

PRISCILA LARocca

**CONHECIMENTO PSICOLÓGICO E SÉRIES INICIAIS:
DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**CAMPINAS
1996**

970.5246



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	2326c
V.	Ex.
TOMBO BC/30233	
PROC.	28/197
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	17/05/97
N.º CPD	

CM-00098246-4

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

L326c

Larocca, Priscila, 1956-

Conhecimento psicológico e séries iniciais : diretrizes para a formação de professores / Priscila Larocca. -- Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador : Sérgio Antonio da Silva Leite.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

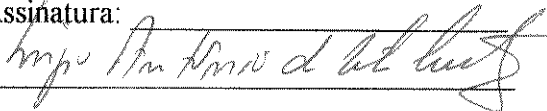
1. Psicologia educacional. 2. Professores - Formação. 3. Ensino de primeiro grau. 4. Educação. I. Leite, Sérgio Antonio da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

PRISCILA LARocca

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Priscila Larocca e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: _____

Assinatura:



**CONHECIMENTO PSICOLÓGICO E SÉRIES INICIAIS:
DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**CAMPINAS
1996**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Psicologia Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite.

Comissão Julgadora:

João António de Brito
~~Presidente~~
~~Presidente~~

Este trabalho é dedicado aos alunos e professores das escolas públicas brasileiras.

AGRADECIMENTOS

* Ao Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, orientador deste trabalho, pela direção segura nesta trajetória.

* À Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela autorização do afastamento das atividades docentes.

* À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/PICD, pela concessão de bolsa para realização do Curso de Mestrado,

* Aos professores: Audrey, Esméria, Gilda, Jefferson, Luciana, Maria Lúcia, Neiva, Stela Maris, Tânia e Vilmarise, pela riqueza da partilha.

* À Sozângela Schemim da Matta, pela revisão do texto e especialmente pela grande amizade que foi sempre um alento nos momentos mais difíceis de minha caminhada pessoal e profissional.

* À Maria José Rizzi Henriques, pelas valiosas mediações na discussão dos resultados deste trabalho.

* Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação e da Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP, pelo atendimento sempre cordial e solícito.

* Aos familiares, especialmente a meus filhos Desirée e Júnior pelo carinho e compreensão em todos os momentos.

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUÇÃO.....	1
I. CORPO TEÓRICO.....	3
1. A QUALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS SÉRIES INICIAIS E A QUALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	3
2. A RELAÇÃO PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFES- SORES.....	10
3. A COMPLEXIDADE DA DINÂMICA ESCOLAR E AS PSICOLOGIAS.....	21
II. MÉTODO.....	29
1. FUNDAMENTAÇÃO.....	29
2. OS SUJEITOS.....	33
2.1. Critérios de seleção	33
2.2. Caracterização	34
3. A INTERAÇÃO RECORRENTE: DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E ANÁLISE PRELIMINAR.....	35
4. OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	41
III. RESULTADOS.....	42
1. CONTEÚDOS-TEMAS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....	43
2. FORMAÇÃO TEÓRICA EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....	88
3. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....	128
4. CONDIÇÕES PARA UM ENSINO DE QUALIDADE EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....	153
IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	161
1. REVISITANDO OS CONTEÚDOS-TEMAS DE PSICOLOGIA DA EDUCA- ÇÃO CONSTRUÍDOS PELOS SUJEITOS.....	163
2. REVISITANDO A FORMAÇÃO TEÓRICA CONCEBIDA PELOS SUJEITOS PARA A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....	170
3. REVISITANDO A ORGANIZAÇÃO E AS CONDIÇÕES DE QUALIDADE	

DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO REFLETIDAS PELOS SUJEITOS.....	177
V. DIRETRIZES FINAIS.....	187
ANEXOS	192
1. ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE.....	193
2. FOLHA DE INSTRUÇÕES AO PARTICIPANTE.....	196
3. CARACTERIZAÇÃO DAS TRAJETÓRIAS E REPRESENTAÇÕES INDIVI- DUAIS DOS PARTICIPANTES.....	197
4. MODELO DA MATRIZ DE VERBALIZAÇÕES.....	228
5. RECORTE ILUSTRATIVO DO PROCESSO DE CHECAGEM PELO SUJEI- TO NA METODOLOGIA ADOTADA.....	229
6. SÍNTESES DAS FALAS DOS SUJEITOS POR CONJUNTO TEMÁTICO.....	230
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	257

RESUMO

LAROCCA, Priscila. **Conhecimento psicológico e séries iniciais** : diretrizes para a formação de professores. Campinas, 1996. (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Educação/ UNICAMP. 263 p.

Visando propor diretrizes para a disciplina Psicologia da Educação no curso de formação de professores para as séries iniciais, através da identificação de conhecimentos relevantes de Psicologia, a presente pesquisa utilizou o procedimento de interações recorrentes, com dez sujeitos intencionalmente selecionados, conforme critérios de vinculação à área de conhecimento e ao exercício de atividades relacionadas às séries iniciais e/ou formação de professores. Das verbalizações dos sujeitos resultaram dados sobre conteúdos-temáticos, formação teórica, organização do trabalho pedagógico e condições para um ensino de qualidade na disciplina. Estes dados permitiram situar o homem onilateral e o cotidiano do trabalho pedagógico e da prática social como objetos de análise, uma perspectiva pluralista em relação às contribuições da Psicologia, a problematização dialética/dialogica como sustentáculo de organização do trabalho pedagógico e a postura crítica/interventora na realidade como fim a ser alcançado. Defende-se, portanto, uma Psicologia da Educação centrada na modificação da realidade educacional e social tendo em vista a emancipação humana, razão pela qual se propõe uma "Psicologia para uma Educação Política".

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to propose guide lines for the Psychology of Education as a discipline in Teacher Training courses for primary school teachers through the identification of relevant psychological knowledge. The present research has used a recurring interactional procedure with ten intentionally selected subjects, according to criteria related to the field of knowledge, to the work in the area in primary school and/or to the teacher training. From the reports presented by those involved in the research, we obtained data on: programs, theories, organisation of the pedagogical work and the necessary conditions for a high standard teaching of the disciplines. According to these data it was possible to define man in all his dimensions, the daily pedagogical and social practice as objects of analysis, a pluralistic approach to the contribution of Psychology, the dialectical/dialogical questioning as a support of the pedagogical work and a critical/intervening attitude in reality as a major aim. Therefore, we are in favour of the teaching of the discipline, Psychology of Education, centred in changes towards the social and educational reality; bearing in mind human emancipation. Thus, we propose a "Psychology for Political Education".

INTRODUÇÃO

Este trabalho partiu de uma indagação a respeito de quais contribuições da Psicologia seriam relevantes à formação de professores das séries iniciais e implicou numa elaboração acerca do ensino de Psicologia da Educação que levou em conta a relação dos conteúdos dessas contribuições com a intervenção educacional, a organização do trabalho pedagógico na disciplina e as suas condições objetivas na formação. Esta pesquisa representa, portanto, uma tentativa de contribuir com diretrizes para essa área da formação de professores.

Desde o início a pesquisadora moveu-se pela convicção de que, na diversidade de conhecimentos produzidos pela Psicologia, muito haveria de proveito para a compreensão e interferência no fenômeno educativo, entendido este como prática que carrega em si um potencial transformador tanto quanto reproduz as relações sociais existentes. Foi firmada, desde então, a possibilidade de uma Psicologia Educacional crítica e pluralista que pudesse encontrar na provisoriidade e contraditoriedade de todo conhecimento um núcleo válido para tamanho propósito.

Entendendo que a Psicologia Educacional pode ser social e historicamente orientada segundo a diversidade de seus referenciais, mesmo porque nenhuma teoria ou área de conhecimento, por si mesmas, esgotam os objetos de interesse envolvidos na complexidade da dinâmica educativa, a pesquisadora partiu para consultas recorrentes a dez participantes conhecedores de Psicologia com histórias de atividades profissionais relacionadas às séries iniciais e/ou formação de professores deste segmento.

Diante dos resultados, procurou-se desvelar a identidade dos dados para deles extrair um conjunto de diretrizes básicas. Tomando-se por pano de fundo a dialética materialista histórica, buscou-se, particularmente, nas contribuições de Gramsci, Paulo Freire e Pistrak, as balizas norteadoras das diretrizes traçadas.

Os subsídios colhidos orientam a redefinição da Psicologia Educacional para uma perspectiva teórico-prática, pluralista, crítica da realidade social e vinculada ao cotidiano do aluno concreto e à vivência escolar.

ERRATA

- pág. viii** - nona linha do resumo: onde se lê “perspectica”, leia-se “perspectiva”;
- pág. 2** - décima segunda linha : onde se lê “apresenta os”, leia-se “apresentam-se”;
- pág. 16** - décima quinta linha : onde se lê “Psicologia Genética - História”, leia-se “Psicologia Genética - Histórica”;
- pág. 26** - vigésima quinta linha : onde se lê “sujeitos entrevistados por URT”, leia-se “sujeitos entrevistados por URT”;
- pág. 125** - décima linha : onde se lê “consequentemente”, leia-se “conseqüentemente”;
- pág. 158** - décima linha : onde se lê “Em relação às condições para que haja interdisciplinaridade”, leia-se “Em relação às condições institucionais”;
- pág. 167** - vigésima linha (citação) : onde se lê “ocorre uma abismo”, leia-se “ocorre um abismo”.

Das discussões sobre os dados emerge a possibilidade de uma Psicologia para uma Educação Política uma vez que é a Educação, enquanto prática social, o objeto de análise da disciplina e a razão que justifica a presença de Psicologia na formação de professores.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos:

No Capítulo I, encontra-se o corpo teórico dividido em três unidades. Na primeira unidade “A qualidade do trabalho pedagógico nas séries iniciais e a qualidade da formação de professores”, procurou-se definir a finalidade educativa, retratar a escola na sociedade capitalista e as possibilidades que dela emergem para a construção de um projeto democrático de sociedade. Retratam-se, também, trabalhos de pesquisadores voltados para a análise da formação do professor para as séries iniciais. Na segunda unidade “A relação Psicologia e Educação na formação de professores”, esboçou-se um breve histórico dessa difícil relação, o problema do psicologismo, a definição do campo da Psicologia da Educação e apresentar os dados trazidos pelos trabalhos voltados à Psicologia da Educação na formação docente. Na terceira unidade “A complexidade da dinâmica escolar e as Psicologias”, pretendeu-se ressaltar o potencial da Psicologia para a compreensão do cotidiano concreto das escolas e posicionar uma perspectiva crítica, histórica e social que leve em conta a pluralidade de suas contribuições.

O Capítulo II apresenta uma breve fundamentação do método de pesquisa, os critérios de seleção dos sujeitos participantes, a caracterização geral dos mesmos, a descrição dos procedimentos de coleta de dados e análise preliminar, além dos procedimentos de análise final dos dados.

No Capítulo III, estão organizados e descritos os quatro principais conjuntos temáticos (Conteúdos-temas; Formação teórica; Organização do trabalho pedagógico e Condições para um ensino de qualidade em Psicologia da Educação), bem como os sub-conjuntos, unidades e sub-unidades formados no processo de análise final. Toda a descrição dos resultados é ilustrada através de recortes de verbalizações literais dos sujeitos.

No Capítulo IV, os resultados são discutidos tendo em vista o objetivo de traçar diretrizes básicas para a Psicologia Educacional na formação dos professores das séries iniciais.

O Capítulo V, numa tentativa de síntese, apresenta uma proposta de encaminhamento dos conteúdos temáticos referenciados pelos sujeitos em termos das discussões elaboradas.

Finalmente, apresenta-se um conjunto de Anexos para referendar a trajetória da pesquisa.

I. CORPO TEÓRICO

1. A QUALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS SÉRIES INICIAIS E A QUALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O *locus* do trabalho pedagógico é a instituição escolar e qualquer questionamento que se pretenda fazer acerca da qualidade da ação educacional levada a efeito pelos profissionais professores não pode, de modo algum, ignorar a complexa trama de relações que se dão no seio da sociedade em que ela se insere.

Antes, porém, é preciso definir a finalidade do processo educativo pois não há como falar de escola sem conceber o que se quer atingir através dela.

A dimensão comunicativa de saberes (formais, científicos, técnicos, artísticos), sem dúvida alguma, é inerente à finalidade educativa; não é, porém, a única. O que se deseja atingir é a “*mudança da condição humana* do indivíduo que adquire o saber” (PINTO, 1993, p.49, ênfase na fonte), de modo que se possa tornar um ser transformado e transformador do mundo.

A educação que se pensa é, no dizer de Paulo FREIRE, uma “prática de liberdade”: educação que colabore com o homem na organização reflexiva de seu pensamento; que lhe coloque à disposição meios que o capacitem a superar a visão ingênua e mitologizada de mundo; que lhe suscite a crítica e o integre ao seu tempo e ao seu espaço, levando-o a realizar a vocação de ser sujeito (1989, p.106).

Em termos coletivos, a finalidade educativa deve visar à transformação da nação. Por isso mesmo, ela deve ser popular, pois “o país é atrasado em virtude do modo de vida de suas massas (não de suas elites). Por isso, a transformação da existência do povo é o que constitui a substância da mudança na realidade da nação.” (PINTO, *ibid.*, p.49).

Desse modo, a possibilidade educativa deve ser para todos, deve democratizar-se em quantidade e qualidade.

Porém a escola, que foi sempre chamada ao aprimoramento e à democratização do processo educativo, historicamente não tem cumprido os objetivos de oferecer educação

formal que permita às crianças e jovens desenvolverem-se como homens capacitados a uma inserção consciente no mundo. O caráter excludente e a precariedade do ensino demonstram que ela não é democrática nem emancipadora do humano.

Desde a gênese da escola de massas, ensina ENGUITA (1989), o desejo do sistema sócio-econômico em preparar crianças e jovens para o trabalho, conformando-os a papéis relacionados a uma hierarquia de classes, esteve presente. A escola nasceu da segregação das crianças pobres as quais deveriam ser disciplinadas e mantidas ocupadas para se tornarem “úteis” à sociedade.

A partir da proliferação da indústria requereu-se um trabalhador que aceitasse trabalhar para outro na forma que o outro determinasse e à escola coube moldá-lo desde cedo (p.105-131).

A partir de então, a escola tem contribuído para a legitimação das posições desprivilegiadas de classe. Apesar de ter antecedido ao capitalismo, “as necessidades deste em termos de mão de obra [sic] foram o fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e entre as quatro paredes da escola.” (Id.ibid., p.130-131).

O presente momento da educação brasileira confirma a citação de ENGUITA uma vez que, agora, a complexificação dos instrumentais de trabalho pela informatização e as novas técnicas organizacionais passaram a exigir um novo perfil de trabalhador para assegurar a competitividade das empresas no mercado internacional (FREITAS, 1992, p.91-93). Em função dessas novas necessidades, muito se fala de “qualidade” na escola.¹

Se antes o Capital negava-se a instruir as massas, inviabilizando acesso, permanência e/ou qualidade escolar, agora, abre um pouco a “torneira da instrução” sem o que o seu próprio destino pode comprometer-se. Nesse momento histórico, o capital deseja instruir, porém “de seu jeito”, e nesse jeito reside a instrução destituída da conscientização dos homens sobre as suas próprias condições de existência (Id.ibid., p.93-94).

Por isso, quando aqui se fala em “qualidade” do trabalho pedagógico na escola e na formação de professores não se inclui no termo o sentido empresarial que o neoliberalismo imprime, mas conota-se um projeto “social” para o qual a educação é partícipe indispensável.²

¹ Referimo-nos ao discurso neoliberal de qualidade total.

² A relação Educação, Democracia e Qualidade Social foi tema do I CONED - Congresso Nacional de Educação realizado de 31/07 a 03/08/96 em Belo Horizonte - MG, que representa na atualidade do cenário educacional brasileiro a luta dos educadores comprometidos com a defesa da escola pública em contraposição às

A despeito de suas funções reprodutivistas no sistema sócio-econômico, a escola é também, e principalmente, o espaço em que se pode dar a emancipação do homem e a construção de um projeto mais democrático de sociedade.

As análises de GRAMSCI (1987 e 1991), especialmente as que efetuou sobre o papel da sociedade civil, das instituições e dos intelectuais orgânicos, trazem elementos para compreender, no movimento dialético da História, que a escola é um lugar de possibilidades abertas à superação dos antagonismos sociais.

Segundo GRAMSCI, a sociedade civil abrange o domínio da circulação das ideologias³ e expressa a direção da sociedade nesse nível. Ela é constituída por organizações que criam e difundem materiais ideológicos. A escola é uma dessas organizações.

A classe dominante, tendo em vista sua hegemonia, tenta utilizar-se das organizações civis para difundir suas concepções e com isso dominar as consciências e criar condições favoráveis e mais estáveis às relações de produção que impõe.

Sendo as organizações responsáveis pela circulação de ideologias, estas podem, contraditoriamente, servir a uma contra-hegemonia articulada a novos projetos sociais (FREITAG, 1986, p.37-39).

Então, no seio da sociedade civil também se travam lutas políticas (Id.ibid, p.39) e, nesse processo, há a importância vital dos intelectuais orgânicos⁴ - indivíduos organizadores/interferidores que trabalham favorecendo conquistas para a classe que representam (GRAMSCI, 1991, p.10-11).

Por essa razão é tão importante contar com educadores críticos na escola. Através de GRAMSCI é possível compreender que estes podem ser orgânicos a uma visão de

políticas neoliberais em curso. O Congresso discutiu, nessa perspectiva, a construção de um Plano Nacional de Educação. Vide CONED (1996).

³ A definição geral de Gramsci sobre ideologia é a de uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente em todas as manifestações da vida individual e coletiva. (PORTELLI, 1990, p.23).

⁴ O termo "orgânico" utilizado por Gramsci é uma qualificação que se refere a funcionários do aspecto organizativo de uma administração. Toma também a conotação de estrutura íntima de um ser vivo. Refere-se, portanto, à idéia de alguém que exerce função vital e funcional (NOSELLA, 1992, p.112). Segundo PORTELLI (1990), o caráter orgânico do intelectual em Gramsci, define-se, sobretudo, por três aspectos: um vínculo mais ou menos estreito com uma classe determinada (p.84); o fato desse vínculo aparecer essencialmente na atividade que exerce no seio da superestrutura (p.86); a relativa autonomia que desfruta em relação à estrutura sócio-econômica da qual não é um reflexo passivo (p.88). PORTELLI destaca a valorização de Gramsci ao intelectual orgânico para a evolução de um determinado período histórico - "são os homens que fazem a história, particularmente os intelectuais". (p.89).

transformação da escola e da sociedade para promover uma qualidade educacional e social mais democrática.

Pensar a escola nesses termos implica voltar-se à qualidade do trabalho que ela oferece e à formação de seus profissionais, o que não quer dizer que melhorias qualitativas nessas áreas possam, por si mesmas, responder às expectativas de transformação social pois esta não se restringe às esferas da educação e da escola. Mas, como coloca CURY (1987), educação é mediação. “No caso concreto da sociedade de classes, ela se situa na relação entre as classes como momento de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre as classes.” (p.64).

Ainda que pesem os fatores conjunturais-econômicos, defende-se aqui a possibilidade da construção de uma escola de qualidade que assegure a permanência dos alunos e os instrumentalize a compreender e interferir no mundo que os rodeia. Uma escola assim requer qualidade na formação de seus professores uma vez que ela não se construirá sem eles.

Em se tratando da formação para as séries iniciais no âmbito da habilitação de 2º. Grau Magistério, a produção de pesquisadores como NOVAES (1987), PIMENTA (1988), PICONEZ (1988), FUSARI & CORTESE (1989), GÓIS (1990), BAPTISTELA (1993), SILVA & DAVIS (1993), tem denunciado a situação de desqualificação desses profissionais. Isto se dá especialmente em relação às exigências sociais de funcionalidade⁵ da formação visando às necessidades históricas de transformação social e, entre os problemas elencados, ressalta-se a ausência de relação teoria e prática que dificulta ao aluno formando a percepção das funções sociais dos conhecimentos veiculados nos cursos de professores.

NOVAES (1987) faz uma análise do quadro que tem motivado educadores saudosistas a reivindicarem a volta da antiga “Escola Normal”. Para ela, o problema da qualidade da formação de professores no 2º. Grau associa-se à expansão da rede que viabilizou o acesso dos filhos dos trabalhadores a esta oportunidade de profissionalização. Ocorre que estes não podem contar com o mesmo capital cultural da elite e, nesse sentido, a escola, a sociedade e as

⁵ SOARES (1988) num artigo sobre alfabetização esclarece sobre as interpretações que se podem imprimir ao conceito de funcionalidade. Numa primeira perspectiva tem-se a idéia de “uso” que se dá a um conhecimento em uma determinada sociedade. Num segundo modo de entender, adquire sentido de “finalidade” que se dá a um conhecimento em situações de interação, o que implica em questionar as possibilidades sociais de seu uso (p.4).

LEITE & SOUZA (1995) retomam a interpretação de Soares sobre funcionalidade ao pesquisar as concepções de alfabetização transmitidas em cursos de habilitação Magistério na rede estadual em Campinas-SP. Os dados de docentes e alunos indicam a permanência da concepção tradicional e apontam o despreparo dos formandos na área da alfabetização.

medidas políticas no setor pouco ou nada fizeram para garantir qualidade à formação dessa nova clientela. NOVAES destaca a urgência de ampliar o nível de qualidade na formação para as séries iniciais (p.86-88).

PIMENTA (1988), entre outras coisas, evidencia problemáticas como a descaracterização da identidade do curso, esvaziamento dos conteúdos, ensino superficial dos vários aspectos da Educação (entre eles a Psicologia), distanciamento da realidade do 1º. Grau, fragmentação da formação, utilização de livros didáticos que transmitem conhecimentos pouco científicos, distanciados da realidade e favorecedores da mecanização do ensino (p.42-43). Para a autora, a reversão do quadro precário da escolaridade básica implica assegurar uma formação que viabilize ao professor “uma aguda consciência da realidade na qual irá atuar; uma sólida fundamentação teórica, que lhe permita ler essa realidade e fundamentar os procedimentos técnicos; uma consistente instrumentalização, que lhe permita interferir e transformar a realidade.” (Id.ibid, p.43).

PICONEZ (1988) pesquisou em São Paulo a habilitação Magistério do ponto de vista das expectativas e necessidades de sua clientela evidenciando a percepção dos formandos de que o curso não corresponde à preparação de que necessitam para atuar na escola básica. Os formandos destacaram a inadequação da proposta curricular caracterizada por uma teoria sem prática, a desarticulação com o mundo da criança, da escola e da realidade das relações sociais e culturais, bem como a ênfase na elaboração de planejamentos, relatórios e materiais didáticos descontextualizados da realidade da escola básica (p.215-217).

FUSARI & CORTESE (1989) localizam a formação de professores para as séries iniciais desde suas origens na *École Normale* na França à instalação no Brasil e sua transformação em habilitação Magistério, por ocasião da Lei 5692/71. Tratam de problemas que foram identificados a nível nacional:⁶ inadequação dos conteúdos às reais necessidades de formação do professor, ausência de interdisciplinaridade, insuficiência da formação universitária dos formadores, ao lado de problemas como carreira docente, estrutura e organização do curso e políticas de investimento na área (p.74-75). Como medidas a serem adotadas, ressaltam as proposições de Gatti em sustentar propostas sobre o profissional que se deseja formar, viabilizar projetos concretos de articulação entre as disciplinas, superar a dicotomia teoria e prática. Defendem a reflexão a partir da prática e uma perspectiva crítica de

⁶ Segundo os autores, tal levantamento deu-se em encontro realizado no extinto CENAFOR - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional em outubro de 1986 em São Paulo, e envolveu as Secretarias de Educação e a extinta COES - Coordenadoria do Ensino Regular de 2º.Grau/MEC.

currículo que envolva seus elementos básicos - aluno, objetivos, conteúdos, procedimentos, avaliação e relação professor-aluno (p.78-79).

GÓIS (1990), a partir de estudo realizado em Cuiabá, enfatiza a integração curricular como condição que possibilitará aos formandos a compreensão da prática pedagógica e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao seu desempenho. Para tanto, os conteúdos e métodos da formação devem girar em torno de seu objeto de estudo - a prática pedagógica (p.135). Ao colocar a formação de professores no bojo de um projeto de transformação social, a autora valoriza a socialização dos conhecimentos científicos e filosóficos para a compreensão do real (p.134).

BAPTISTELA (1993) observou e descreveu o ensino de dez disciplinas (inclusive Psicologia da Educação) numa escola de Magistério no Recife verificando, entre outros problemas, a minimização dos conhecimentos teóricos e práticos, a inadequação dos conteúdos ao contexto educacional e social, a parcelização do conhecimento, as metodologias desestimulantes da criatividade e criticidade, o imediatismo e o pragmatismo. A ausência de um processo de ação-reflexão-ação evidenciado na dicotomia teoria e prática, segundo ela, “transfere para o aluno a responsabilidade da articulação do cotidiano escolar com o trabalho docente,[...], o aluno de Magistério só irá refletir sobre sua ação docente no instante em que estiver na sua sala de aula, já como professor em exercício” (p.266). A caracterização que a autora faz do conhecimento produzido na escola de Magistério é a de um conhecimento deformado, desarticulado, descontextualizado e a-histórico.

SILVA & DAVIS (1993) revisaram a produção brasileira e latino-americana sobre formação para as séries iniciais em torno de três questões - o perfil do professor, quem o forma e como é formado - concluindo pela reestruturação institucional da formação e pela urgência em formar professores criativos e calibradores da pertinência cultural da educação.

Sobre o perfil do professor das séries iniciais destacam, nas produções, a representação de magistério como arte, a atribuição do fracasso escolar aos alunos, a associação das atividades de magistério com o trabalho doméstico e maternagem.

Quanto às modalidades institucionais de formação, situam o âmbito acadêmico (2º e 3º graus) e a capacitação em serviço ressaltando a discussão em aberto sobre quem deve formar o profissional para atuar nas séries iniciais.

Apesar da literatura estrangeira assumir a ótica da formação no 3º Grau, entendem que, para o caso brasileiro, a problemática não se situa em “quem forma” mas no “como” os

professores são formados, dado que, conforme colocam, “existe grande descrédito quanto à capacidade formativa do 3º Grau, considerando não existirem diferenças significativas entre docentes aí formados e aqueles oriundos de cursos secundários.” (p.38).

Ao analisarem pesquisas sobre o como o professor das séries iniciais é formado, fazem questão de lembrar o conhecido:

...as aulas são dissertativas, exigindo longas cópias do quadro-negro e fornecendo pouca ou nenhuma oportunidade para perguntas. Como predomina a memorização sobre o entendimento, o conteúdo apresentado raramente é trabalhado de forma ativa. Acompanhamento e avaliação, quando ocorrem, resumem-se a assinalar certo ou errado, sem explicitar, aos alunos, a natureza do sucesso ou fracasso nas provas e/ou tarefas. Trabalhos em grupo constituem-se exceções, bem como debates e discussão viva sobre os conhecimentos veiculados em sala de aula.” (Ibid., p.39).

Qualificam um ensino pobre, tradicional, senso-comum, autoritário, idealista, inespecífico e extremamente superficial, indicando a crise de finalidade formativa que se vive nessa área de habilitação docente.

Essa crise de finalidade formativa é apontada por GATTI (1992) ao discutir a formação docente no confronto professor *versus* academia. Para ela, é preciso diversificar as oportunidades formativas (p.71), restabelecer a relação de comunicação e trabalho com as instâncias em que os formandos deverão atuar (p.72), atuar num conceito de profissionalização em *continuum* e revisar a preparação dos formadores a nível de 3º Grau (p.73).

SILVA (1995) em trabalho sobre a identidade do professor de 1º Grau, entre outros elementos, voltou-se para a formação profissional. Em termos dessa formação, ressalta o pesquisador que o professor de 1º Grau apresenta-se como alguém que deve dominar várias habilidades para atuar com as crianças; porém, no fundo domina nenhuma. Diz ele:

Os atuais cursos de formação, [...], carecem de seriedade e não abordam de forma concreta a realidade escolar.[...] as debilidades e carências existentes na fase de formação dão margem ao surgimento de um nefasto ponto de vista: o de que a natureza da relação pedagógica é sempre pautada pelo inusitado, pelo imprevisível e, por isso mesmo, o curso de Magistério e/ou faculdade pode(m), no máximo, dar uma visão geral e ligeira sobre os ossos do ofício. (p.90).

Não é sem motivo, portanto, que as pesquisas acerca do ensino fundamental apontam para uma situação de catástrofe na escola pública brasileira. Segundo SILVA & DAVIS

(1992): "Os dados são claros: a seletividade se processa não só no sistema como um todo mas, e espantosamente, no seio mesmo do espaço escolar." (p.38).

Entende-se que o papel da escola é garantir que o conhecimento socialmente produzido seja apropriado, criticado e superado pelos alunos tendo em vista um projeto social para a maioria da população. Então, é preciso definir o professor necessário a tamanha tarefa:

os docentes que queremos - e precisamos - além de conhecer os conteúdos que ministram e dominar procedimentos de como ensiná-los, devem ser pessoas que, conhecendo a realidade física, social e cognitiva de seus alunos, façam uso adequado desta informação, colocando-a a serviço dos mesmos. São profissionais que querem, como produto da prática pedagógica, contribuir para que crianças e jovens conheçam a realidade que vivem, saibam pensar de maneira autônoma sobre ela e engendrar formas de conduta pessoal no bojo de um projeto que, antes de tudo, é social. (Id. ibid., p.39).

Em resumo, é preciso formar professores competentes do ponto de vista do domínio dos conhecimentos, do domínio técnico para favorecer melhores formas de construção desses conhecimentos. Entretanto, a formação dos professores deve também conquistar um compromisso político que os vincule organicamente a projetos de emancipação dos homens na sociedade. Por isso a formação deve voltar-se aos temas que a época exige, reconhecendo os homens como seres históricos e, porque históricos, conscientes da realidade e conscientes de si, pois, como assinala Paulo FREIRE - esta procura é que constitui o ponto de partida da educação libertadora (1980, p.33).

2. A RELAÇÃO PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As raízes da difícil, porém necessária, relação entre Psicologia e Educação podem ser encontradas na própria história da ciência psicológica.

O estatuto científico da Psicologia foi conquistado ao final do século XIX quando, através do apoio de técnicas de laboratório emprestadas de outras ciências, esta área de conhecimento estabeleceu sua autonomia em relação à Filosofia. Segundo PATTO (1987), neste contexto de emergência científica, a Psicologia "nasce profundamente comprometida com uma demanda social e uma determinação ideológica específica"(p.87). Compreender esta

questão implica situar melhor o contexto em que a Psicologia passou a ser reconhecida e se desenvolveu como ciência.

Na segunda metade do século XIX, as sociedades industriais capitalistas estão em plena fase de consolidação, especialmente na Europa, berço do primeiro laboratório de Psicologia, fundado por Wundt em 1879, na Universidade de Leipzig, Alemanha. A reivindicação de *status* científico para a Psicologia, sua independência da Filosofia, seu desenvolvimento indicam uma estreita relação com as necessidades dessas sociedades em "*selecionar, orientar, adaptar e racionalizar*, visando, em última instância, a um aumento de produtividade." (Id. *ibid.*, p.87, ênfase na fonte). Tais necessidades, segundo PATTO, evidenciaram-se particularmente nas áreas da Psicologia do Trabalho e da Psicologia Escolar. O que se pode dizer nesses termos é que "a teoria parece ter se desenvolvido exatamente para cumprir finalidades práticas." (Ibid., p.87-88). Essas finalidades, de um modo ou de outro, estariam vinculadas à organização racional de uma sociedade à qual os indivíduos deveriam ajustar-se e adaptar-se sem que a estrutura sócio-econômica dessa mesma sociedade fosse colocada em questão.

Fortemente marcada pelas descobertas da Biologia e influenciada pelo ideário liberal burguês, a Psicologia preocupou-se mais com o estudo da natureza individual do homem, deixando de lado, neste primeiro momento, as questões sociais que afetam o individual. Conforme LIBÂNEO (1989), "a Psicologia que se desenvolve na segunda metade do século XIX, refletindo circunstâncias históricas e sociais do período - basicamente a consolidação do capitalismo - vem acentuar a idéia da natureza humana individual e que se sobrepõe às circunstâncias sociais que a cercam." (p.157).

Uma retomada rápida destes primórdios da Psicologia permite vislumbrar que a relação desta com a Educação, desde a origem, fora pautada pela tentativa de ajustar homens, individualmente tomados, a uma sociedade que em sua estrutura deva ser conservada. À Educação, com o auxílio da Psicologia, caberia promover este ajustamento ao mesmo tempo em que os conflitos sociais e a origem das diferenças de classe permaneciam ocultados.

No que diz respeito à história brasileira da relação Psicologia-Educação, MASSIMI (1990) constata: "A formulação explícita da aplicação da psicologia à pedagogia aparece no Brasil, sobretudo no início do século XX, mas já desde a segunda metade do século XIX verifica-se uma colaboração efetiva entre as duas disciplinas." (p.54).

Nesse trabalho, a autora identificou a preocupação pedagógica com o estudo do desenvolvimento das "faculdades da alma" evidenciada através de provas e currículos das escolas normais da época. Cabia à Psicologia dar a conhecer as faculdades psíquicas enquanto a Pedagogia ocupava-se dos métodos para desenvolvê-las.

GOULART (1985), ao estudar as origens da Psicologia da Educação em Minas Gerais, verificou seu surgimento antes da própria Psicologia. Diz ela: " a Psicologia da Educação precede a própria Psicologia e é a partir dela que vai surgir o interesse científico dos primeiros psicólogos que, mais tarde, irão trilhar caminhos diferentes dos que são próprios da educação." (p.85).

Em outro trabalho, GOULART reafirma: "A Psicologia, no Brasil, desenvolveu-se estreitamente ligada à Educação[...]. Na realidade, não foi a Psicologia da Educação que derivou da Psicologia, mas sim a segunda que derivou da primeira..." (1987, p.9).

ALMEIDA (1985), retomando a história da Psicologia Científica para identificar suas articulações com a proposta liberal de escola, verificou que " a aplicação dos princípios psicológicos na educação surge quase que ao mesmo tempo em que a Psicologia passa a se configurar como ciência experimental, portanto, antes mesmo que a Psicologia da Educação se firmasse como uma disciplina com objeto e problemas próprios." (p.12).

Ainda a mesma autora explica que, " foram os problemas surgidos na educação escolar, com a generalização do ensino, que provocaram o grande desenvolvimento da Psicologia diferencial expressa principalmente nos testes psicológicos, mesmo que tenha sido a identificação dos débeis mentais um dos primeiros problemas a estimular o seu desenvolvimento." (p.29).

A influência da Psicologia na Educação fez-se sentir, especialmente, no Movimento da Escola Nova que, surgido no seio do liberalismo burguês, tomou-a enquanto ciência fundamental da Pedagogia segundo o princípio de que os homens diferem entre si em potencialidades e aptidões e que é preciso favorecer, pela educação, o seu pleno desenvolvimento (URT,1989, p.16).

A partir deste momento, a Psicologia passou a ser a base de sustentação das propostas que se geraram no meio educacional, como é o caso do Escolanovismo e do Tecnicismo que o sucedeu.

As relações entre Psicologia e Educação foram consolidadas no quadro da ideologia liberal. À Psicologia da Educação, neste início, coube a classificação dos indivíduos através de

testes de inteligência, aptidão, personalidade, tendo em vista o ajustamento e adaptação dos mesmos às relações sociais vigentes.⁷

A herança individualista legada das concepções liberais burguesas explica historicamente a psicologização ocorrida na Pedagogia, ou seja, o reducionismo ao psicológico dos problemas enfrentados no âmbito da Educação e da escola cujas explicações derivam da estrutura mais ampla da sociedade, especialmente nesse sentido, aos que dizem respeito ao fracasso escolar.⁸

Evidentemente que toda a intimidade estabelecida entre Psicologia e Educação desde o início, no sentido de ajustar os indivíduos à ordem social, faz-se sentir no tempo presente, ainda porque a Psicologia é uma ciência recente e, por outro lado, é preciso considerar que o Brasil é um país capitalista.

Se hoje a Psicologia da Educação vem sendo criticada pelo favorecimento do individual e de aspectos universais do ser humano⁹, é preciso lembrar as condições históricas e culturais em que se desenvolveu o conhecimento psicológico. Entende-se, contudo, que as críticas à perspectiva psicologizadora da Pedagogia não podem, de modo algum, subtrair a importância do conhecimento psicológico para a Educação. Em outras palavras - "A crítica ao Psicologismo em Educação não deve resultar na posição extrema de negar-se a dimensão psicológica da Educação." (FINI, 1987, p.73).

Por outro lado, reivindicar o seu justo lugar não significa qualquer pretensão de que a Psicologia passe a normatizar a ação pedagógica. Tem-se claro que " não cabe à Psicologia normatizar a ação pedagógica e nem é a ação pedagógica uma aplicação da Psicologia." (LIMA, 1990, p.17).

⁷ Valendo-se da Psicometria, as questões relativas ao fracasso escolar (repetências, evasões, baixo rendimento) foram explicadas em termos de "problemas individuais". Não se cogitou, nesse sentido, a influência das dimensões econômica, política, social e de dominação cultural. A explicação científica do fracasso do aluno na escola estava sempre colocada no indivíduo que fracassa. Os testes e medidas postulavam sua neutralidade em relação ao social e ao cultural. No entanto, esquecia-se que tais instrumentos de avaliação eram e são embebidos de valores culturais, de modo que, o que mostravam era mais a inadaptação do indivíduo testado aos moldes, padrões e valores burgueses do que qualquer incapacidade deste em aprender. Em função disto, pobres, marginalizados, indivíduos pertencentes a determinados segmentos étnicos, por se distanciarem dos padrões que a cultura burguesa tinha como legítimos, acabaram sendo classificados como "débeis mentais", "desajustados", "incapazes". Estas questões são analisadas por PATTO (1985, 1987, 1993).

⁸ Assunto tratado por PATTO (1985): *A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?*

⁹ Interessa referenciar nesse sentido, especialmente, os trabalhos de: ALVITE (1981), *Didática e Psicologia: crítica ao psicologismo na educação* e FERREIRA (1986), *Psicologia Educacional: análise crítica*.

A Educação é um fenômeno cuja complexidade não pode ser apreendida por uma única ciência e sequer por uma única teoria. Para tentar compreendê-la é preciso levar em conta as contribuições da Filosofia, da Sociologia, da Linguística, da Economia, da História, da Biologia, de outras ciências e de outros posicionamentos. Por ser a Educação um fenômeno assim tão amplo, a perspectiva psicologizadora de seu entendimento é ainda maior que o reducionismo das questões sociais a questões individuais. A psicologização na Educação também se efetiva pela tentativa de adequar objetivos, conteúdos e métodos de ensino a pressupostos psicológicos, de maneira que, tão somente a Psicologia decidiria os rumos que a ação pedagógica devesse tomar.

A este propósito, SILVA (1993) critica o construtivismo pedagógico pelo transporte que vê da Psicologia para a Educação. Diz ele: "nenhuma teoria de base psicológica pode se arvorar em teoria total da Educação..." (p.6).

Se, por um lado, reconhece-se que à Psicologia não cabe ditar normas à Educação, por outro, defende-se seu valor no contexto educativo, sendo importante elucidar a concepção de Psicologia da Educação que se tem, especialmente tendo em vista a formação de professores.

Autores como GOULART (1987), FREITAS (1987) e MIRANDA (1992) apontam caminhos para compreender que nesta disciplina reside uma especificidade epistemológica própria da ciência psicológica a qual possui caráter instrumental na Educação dentro da complexidade de fatores que nela intervém.

Para GOULART, a educação como tarefa social é um macro-fenômeno caracterizado pela multidisciplinaridade. A Psicologia só oferecerá contribuições efetivas à Educação se resgatar o aspecto específico de sua competência no sentido da "utilização de conclusões obtidas em diversas áreas da ciência psicológica sobre assuntos que interessam especificamente à educação e a investigação de problemas relacionados às pessoas sob ação educativa." (Ibid, p.14).

FREITAS aborda a questão das contribuições das ciências da educação à Pedagogia e fundamentando-se em Ribes, postula a identidade da Psicologia Educacional com a ciência psicológica uma vez que é esta sua *episteme* específica. O problema que se impõe a discutir é que a Pedagogia não possui especificidade epistemológica e só pode definir-se mediante sua responsabilidade social (Ibid., p.131-132).

Segundo FREITAS, a Pedagogia não se constitui na somatória dos resultados de outras ciências e sim na reelaboração desses resultados na medida em que é o esclarecimento

do processo educacional que está em jogo. Para ele, é importante fixar as questões da educação na relação com a realidade da vida humana como a “porta de entrada” para a Pedagogia e não o território de outras ciências (Ibid., p.133).

MIRANDA, ao indagar se existe uma psicologia dos psicólogos diferente de uma psicologia dos educadores, ressalta que “não há nada que fundamente, tanto do ponto de vista histórico, quanto do ponto de vista epistemológico, o suposto de uma ‘psicologia dos educadores’ autonomizada...” (Ibid., p.74, ênfase na fonte). Considera válidas as proposições que marcam a educação em sua multiplicidade e totalidade como ponto de partida e de chegada das teorizações e práticas pedagógicas¹⁰. Porém entende que tal enfoque não pode identificar-se a propostas de uma Psicologia da Educação autônoma da ciência psicológica na medida em que “essa Psicologia chamada a participar já contém suas próprias definições conceituais, metodológicas, epistemológicas...” (Ibid., p.74).

A partir das posições verificadas é possível depreender que o potencial de contribuições da Psicologia da Educação está marcado por duplo aspecto. O primeiro advém de sua condição epistemológica, ou seja, do conhecimento científico que é o conhecimento psicológico. O segundo advém do fato de que este conhecimento deve servir à Educação (enquanto prática social multifacetada), colocando-a no centro das análises e definindo, portanto, o seu papel na construção de um projeto social.

Pode-se dizer, então, que em se tratando de formação de professores, justamente por ser Psicologia e justamente por estar na Educação, a disciplina não pode descuidar-se de fortalecer sua *episteme* e nem pode ignorar sua responsabilidade social.

Por outro lado, a constatação da própria complexidade da educação (dado seus intervenientes econômicos, sociológicos, filosóficos etc) impõe limites a qualquer tentativa de transportar linearmente os princípios e teorizações da ciência psicológica para a prática pedagógica, o que significa, em outras palavras, que a Psicologia da Educação não se constitui num conjunto de conhecimentos teóricos a serem meramente “aplicados” a ela, mas um conjunto de referenciais que, ao lado de outras áreas, subsidia leituras dessa prática social contribuindo para elaborar/reelaborar modalidades de intervenção.

Buscando alternativas para redefinir a Psicologia no contexto da Educação, uma série de pesquisadores tem envidado esforços ao seu questionamento e ao diagnóstico de sua realidade em termos de formação docente.

¹⁰ A autora cita, nesse contexto, o enfoque de Saviani.

Entre os trabalhos críticos situam-se ALVITE (1981), ALMEIDA (1985), FERREIRA (1986), LIBÂNEO (1989) e PATTO (1987, 1993).

ALVITE (1981) faz uma análise da influência da Psicologia na Didática. Dirige suas críticas particularmente às Psicologias Behaviorista e Rogeriana as quais, conforme a autora, reforçam o individualismo e o idealismo. A obra de ALVITE é um dos primeiros trabalhos que enfocam o psicologismo na Educação.

ALMEIDA (1985) revisou a Psicologia convencional objetivando definir o papel da Psicologia da Educação junto à proposta liberal de escola e o que se poderá assumir num projeto socialista. Evidencia, em sua conclusão, que o desenvolvimento da Psicologia ocorreu no seio do processo de ascensão e consolidação da burguesia e por isso expressa a concepção de homem própria dessa classe; concepção que justifica e legitima a ordem social por ela imposta mediante o aparato científico pelo qual esse homem passa a ser compreendido. Essa concepção orienta a educação concretizada na escola liberal burguesa. Para ela, uma Psicologia Educacional articulada ao projeto socialista de escola única do trabalho precisa levar em conta as contribuições de Henri Wallon com sua Psicologia Genética-História (p.116-117).

FERREIRA (1986) procede a uma reflexão crítica das concepções acerca da relação indivíduo-sociedade que se encontram na base das teorias psicológicas tomando o Materialismo Histórico como perspectiva de análise. Nas conclusões da autora verifica-se o caráter contraditório do saber produzido pela Psicologia até então, e as possibilidades que se abrem à sua superação. Diz ela:

... a psicologia educacional localizada na escola de hoje contém um saber por si mesmo contraditório, que pode ser rearticulado pela classe dominada, tendo como ponto de partida as suas próprias necessidades reais.[...] Para uma possível redefinição da psicologia que supere as concepções predominantes, deverá ser considerada como fundamental a sua unidade de análise indivíduo-sociedade, a partir das configurações históricas que são provenientes da contradição entre as forças produtivas e as relações de produção que, por sua vez, configuram tanto a sociedade quanto o indivíduo. (p.82).

LIBÂNEO (1989), analisando as relações entre Pedagogia e Psicologia Educacional, aponta que a mais grave limitação do ensino de Psicologia Educacional é o distanciamento de seus conteúdos em relação à prática escolar. Critica todas as formas de reducionismos porque

não consideram a totalidade do ato educativo e opõe-se a uma psicologia que se pretenda determinante da ação pedagógica. Segundo o autor, “a Psicologia é chamada para fornecer ‘apoio’ na leitura das relações entre o individual e social e, daí, para o pedagógico propriamente dito.” (p.157, ênfase na fonte).

LIBÂNEO enumera três tópicos a serem considerados na formação psicológica do educador:

- 1) determinantes sócio-culturais da ação pedagógica. Universo cultural dos alunos e da escola. Meio sócio-cultural e disposições psicológicas. Condições sociais de vida e de trabalho das classes populares. Aspectos do desenvolvimento físico e cognitivo. O ambiente escolar;
- 2) componentes psicológicos. Motivação, autoconceito, atitudes. Processos mentais de aquisição de conhecimentos, a comunicação docente. Aprendizagem significativa.[sic] Capacidades exigidas pelas matérias de estudo;
- 3) Psicologia social: percepção e expectativas de papéis em termos de classes sociais. Manejo de grupos numerosos. (Ibid., p.179).

PATTO (1987) reflete sobre a constituição da Psicologia científica a partir da crítica à relação escola-sociedade dentro do liberalismo. Sua obra é voltada ao questionamento do caráter ideológico da Psicologia referenciando-se na Psicologia Escolar. Nessa linha de análise, PATTO coloca a necessidade de uma Psicologia que articule indivíduo e sociedade sem remetê-lo unicamente a ele mesmo e deixando-o ao impasse do *status quo*. Visualiza como possibilidade uma releitura da Psicanálise à luz da ciência da História. Considera fundamental, para a construção de uma Psicologia crítica, que se formulem caminhos teórico-metodológicos condizentes com o surgimento de uma nova ordem social. Ao mesmo tempo é preciso colaborar para o fortalecimento da sociedade civil ante o confronto com a sociedade política autoritária (p.209).

Em PATTO (1993) encontra-se o questionamento da Psicologia Diferencial no que toca às suas repercussões na explicação do fracasso escolar. Nessa obra, a autora analisa o processo de exclusão das crianças pobres na escola pública de 1^o Grau desvelando estereótipos e preconceitos na formação de professores.

Outros estudos, como os de GOULART (1985), FINI (1987), MONTENEGRO (1987), BRANCO (1988), PUTTINI (1988), URT (1989), CAPARROZ (1992), OLIVEIRA

(1993), IÓRIS (1993) oferecem um quadro diagnóstico da situação da disciplina na formação de professores aventando para possibilidades de superação.

Entre esses trabalhos, PUTTINI e BRANCO abordam a psicologia “ensinada” nos cursos de habilitação Magistério.

A partir da posição de que a habilitação deve capacitar os professores para lidar com a atual realidade brasileira, PUTTINI verificou, através do discurso dos professores, a descaracterização da Psicologia Educacional face à fragmentação e descontinuidade dos conteúdos tratados (Ibid., p.149). Como resultado de seu trabalho, marca sua preocupação com a seleção desses conteúdos, entendendo-os como “um ponto crucial no ensino desta disciplina.” (Ibid., p.151).

Nos estudos de BRANCO sobre a ensino da disciplina no Magistério, verifica-se a concepção generalista e descritiva de Psicologia Educacional fortemente influenciada por manuais de procedência estrangeira e carente de fundamentação teórica com consistência, capaz de oferecer subsídios à compreensão de ocorrências cotidianas da sala de aula (Ibid., p.40-41). Mediante o ensino superficial, enfatiza a insegurança e passividade do professor, especialmente devastadoras pela ausência de condições para realizar uma crítica teórica (Ibid., p.139-140-141).

Visando conhecer as expectativas do Estado com relação aos conhecimentos psicológicos que o professor deve saber, BRANCO também examinou programas e bibliografias indicados em concursos de ingresso ao magistério constatando a progressiva diminuição da importância da Psicologia Educacional na formação de professores (Ibid.,p.145). Segundo ela, “ não houve uma tentativa de se recuperar da Psicologia, o que ela pode oferecer como elementos de crítica e de desenvolvimento das articulações, percepções e mesmo de sensibilidade, face aos problemas enfrentados no cotidiano pelo professor.” (Ibid.,p.146).

GOULART, em sua tese, estudou a Psicologia da Educação em Minas Gerais através de depoimentos de pessoas representativas de seu processo histórico. Ressalta que para propiciar uma concepção de homem como produto e produtor de sua história, a Psicologia precisa proceder uma revisão de seus conteúdos e métodos, considerando os seguintes aspectos: que a visão universalista e descritiva do desenvolvimento humano seja substituída por um estudo crítico do desenvolvimento sob diferentes condições sociais, o que passa por uma atitude de indagação, de pesquisa-ação; que a Psicologia da Aprendizagem ocupe-se mais

do "porquê" se aprende ao invés do "como" se aprende (para a autora, isto implica em desvelar a determinação ideológica da opção por dados modelos de aprendizagem nos momentos históricos em que se geraram); que a Psicologia Social da Educação conduza ao questionamento sobre o interesse em prover a adaptação à sociedade *versus* o interesse em transformá-la e considere os grupos sociais inseridos na estrutura mais ampla da sociedade; que a Psicologia da Educação aproxime-se da realidade social da criança e seus estudos sejam contextualizados para que possa romper com a dicotomia entre teoria e prática (1985, p.225-226).

A preocupação de GOULART com os programas de Psicologia da Educação aparece como decorrência de sua crítica. Diz ela: "Exponho esta crítica na tentativa de despertar os responsáveis pelos programas de Psicologia da Educação e de outras disciplinas para um enfoque mais crítico de suas propostas e para a pesquisa de novos modelos de cursos." (Ibid, p.226).

FINI (1987) pesquisou as contribuições da Psicologia Educacional - Adolescência tal como se mostra a alunos de licenciaturas da Unicamp. Recomenda, para a melhoria do ensino da Psicologia Educacional, uma atitude reflexiva sobre as teorias psicológicas que seja capaz de desvelar seus significados históricos e que relacione conteúdos focalizados em classe com o "mundo-vida" dos alunos formandos (p.190).

MONTENEGRO (1987) estudou a disciplina em cursos de licenciatura de nove instituições de Goiás. Os resultados quanto ao conteúdo psicológico adotado evidenciam a primazia do enfoque piagetiano seguido de uma postura eclética. Segundo ela, os professores manifestam dúvidas sobre a decisão de privilegiar uma teoria ou optar por várias, ao que a pesquisadora recomenda: "É preciso que o aluno saiba o que ele está estudando e por que, como aquele conhecimento foi produzido, a que serve e como pode ser utilizado.[...] Louvo a experiência de se enfatizar uma determinada teoria e com ela instrumentalizar o professor para o ensino, mas apenas gostaria que o professor esclarecesse o seu aluno sobre as outras alternativas teóricas de que se dispõe." (p.180-181).

URT (1989) se propôs a compreender a situação de crise da Psicologia da Educação e visualizar alternativas possíveis de superação. Essa superação, segundo ela, não implica suprimir sua produção como ciência burguesa mas sim revisitá-la através da ótica do Materialismo dialético (p.95). Entende que é a Educação que deve definir qual Psicologia é necessária (p.96) e que suas reais possibilidades de contribuição situam-se em sua vinculação

às questões econômicas, política e sociais (p.97), impondo-lhe fundamentar-se numa concepção de criança como ser concreto definido socialmente (p.100). E preciso que a Psicologia desenvolva-se e aprofunde-se numa perspectiva histórico-crítica e para tal a autora sugere o estudo de categorias como trabalho, identidade, consciência, papéis sociais, entre outras (p.102). Pressupõe simultaneamente o engajamento dos profissionais na área em processos de luta política que beneficiem a maioria da população (p.102-103).

O estudo de CAPARROZ (1992) voltou-se à disciplina em licenciaturas de seis faculdades particulares do município de São Paulo. Seus dados demonstram que a Psicologia da Educação não está organizada de forma a contribuir para fundamentar a prática pedagógica dos futuros professores (p.178). Entende vital representá-la “como um movimento contínuo de controvérsias e embates entre paradigmas conflitantes.” (p.180). Assim, o conhecimento produzido pela Psicologia seria entendido em sua provisoriidade.

Para CAPARROZ, não pode haver transposição mecânica das teorias ao campo educacional face ao caráter multifacetado da realidade escolar. E, pela não equivalência entre fenômenos psíquicos e educacionais, a Psicologia não pode ser considerada como o todo da compreensão e condução da prática pedagógica (Ibid., p.180). A autora posiciona-se pela valorização do corpo de conhecimentos construídos pela Psicologia, o qual permite levantar uma série de hipóteses sobre a área educacional e, portanto, precisa ser melhor e amplamente utilizado (Ibid., p.183).

OLIVEIRA (1993) estudou a formação do professor no curso de licenciatura em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Diagnosticou a desarticulação das propostas curriculares em relação à realidade e necessidades de formação (p.105). Considera a complexidade da dinâmica escolar que desafia o preparo profissional do professor - “Exige-se do Professor de Psicologia, a capacidade de ter não só a visão do todo na escola mas também uma ação no todo da escola, onde através da eficiência se possa resgatar a identidade profissional do professor, que se dará a partir da integração do discurso à ‘práxis educativa’, entendida como totalizadora da ação educativa.” (p.8-9, ênfase na fonte).

IÓRIS (1993) desenvolveu pesquisa junto a professores da disciplina em quatro instituições de ensino superior do Paraná para identificar contribuições para a formação de professores de ensino médio e fundamental. Seus resultados indicam: existência de um discurso esvaziado, fragmentado e superficial, próprio de manuais; abstração e descontextualização do sujeito aluno; marca ideológica; ausência de concepção sobre o professor que se deseja formar

e descompromisso com a escola pública. Em suas considerações IÓRIS se mostra preocupada com a formação propiciada pelas universidades na área. Diz ela:

Entre os dados sobre as dificuldades na prática do professor de Psicologia da Educação, é importante ainda o fato destes professores, a maioria com formação em Pedagogia, apresentarem uma formação superficial em Psicologia. Tal limite dificulta a definição dos conteúdos a serem ensinados, da metodologia a ser utilizada, e expressa uma visão fragmentada, tanto dos conteúdos quanto da contribuição desta disciplina para a formação de professores. (p.101).

A autora entende que, diante da necessidade de um projeto político-pedagógico de formação docente nas universidades, impõe-se o questionamento das estruturas institucionais no que toca à articulação entre os vários níveis de ensino.

O quadro descortinado pelos pesquisadores indica a necessidade de construir uma Psicologia Educacional capaz de superar a superficialidade da formação dos professores para que estes, no exercício profissional, sejam capazes de ler a realidade, interpretá-la e elaborar formas de interferência condizentes ao compromisso de luta pela emancipação dos homens na sociedade.

A questão de uma instrumentalização teórica articulada à prática pedagógica e social na educação escolar e extra-escolar suscita o debate sobre a complexidade dessa dinâmica e as contribuições que emergem do cerne da própria Psicologia.

3. A COMPLEXIDADE DA DINÂMICA ESCOLAR E AS PSICOLOGIAS

Já se tornou lugar-comum afirmar que a escola pública "não vai bem" e precisa ser mudada. Sobre esta necessária transformação, entretanto, vale reafirmar que melhorias que se efetuem na formação docente não constituem, de modo algum, o único passo a ser dado para o alcance da qualidade esperada. Mais uma vez, é preciso atentar para os interesses da sociedade classista que faz da escola o aparelho eficiente de sua manutenção.

Se a Psicologia tem contribuições a oferecer à Educação, é preciso reconhecer que, para não se distanciar da realidade, precise atuar considerando a existência de uma dinâmica escolar bastante complexa. A escola cresceu quantitativamente e os problemas enfrentados em

seu cotidiano aumentaram na mesma proporção. Mas tal complexidade não pode ser unicamente atribuída à multiplicação quantitativa de alunos. Observar o seu interior durante todo um dia é o bastante para presenciar um desenrolar infundável de problemas que vão desde os tradicionais desentendimentos professor-aluno, as batidas "carências afetivas", as questões de ensino, até as mais diversas manifestações da sexualidade humana, de violência e tantas outras ocorrências que evidenciam os males da sociedade e a emergência da mudança.

Em nossa escola desembocam questões advindas da superestrutura social, não só porque ela é aparelho da ideologia dominante atuando na reprodução das relações de produção vigentes, mas porque, em nosso país, na luta de classes, o proletariado vem há muito perdendo, e o sofrimento causado por suas inúmeras perdas não é um sofrimento abstrato.

Sabe-se, contudo, que à Psicologia não cabe um papel conformativo, porém ela dispõe de contribuições a oferecer ao professor no sentido de melhor compreender e atuar nessa complicada dinâmica que se desenrola dentro dos muros da escola.

A complexidade dessa dinâmica está, pois, a desafiar o preparo profissional do professor.

BRANCO (1988) ressalta " episódios do cotidiano escolar que tem [sic] exigido do professor muito mais do que a competência de especialista e a formação pedagógica." (p.22). A autora explica que uma série de problemas emergentes hoje na escola, tempos atrás eram enfrentados com o respaldo da família. Hoje, configura-se uma realidade em que há pais representando ameaça à vida e integridade física da criança, pais ingênuos, ansiosos, imaturos e professores ameaçados.

Num contexto de perversas relações de produção, é natural o agravamento das crises familiares. Sabe-se bem que as necessidades de prover recursos materiais indispensáveis à sobrevivência humana têm impulsionado, não somente os pais, mas também os filhos menores a enfrentarem cotidianamente o trabalho árduo e a insegurança sobre o "dia de amanhã". É patente também que, nessa luta, a conciliação com as atividades escolares é bastante difícil. A turbulência gerada pelos problemas sociais aumenta a dimensão de conflitos existenciais, conflitos de papéis, conflitos entre sexos e outros tantos. Impossibilitados de resolver seus problemas, dada a preocupação mais premente com a sobrevivência, as famílias esperam da escola o auxílio de que precisam para ajudar os filhos a resolverem impasses e dificuldades. "A meio caminho entre a situação de desamparo frente as crises familiares e o recurso a auxílios

especializados, a escola tem sido um desembarcadouro para onde convergem muitos destes conflitos, levados para lá pelo elo que une as duas instituições: o filho/aluno." (Id. *ibid.*, p.11).

A escola, por sua vez, nutre também expectativas de que a família proporcione um mínimo de sustentação (afetiva e econômica, por exemplo) para que o aluno seja bem sucedido em seu desempenho escolar. Há, nesse sentido, verdadeira teia de cobranças e expectativas que se estabelece entre escola e família em torno da educação da criança.

Diante disso tudo, é de se supor a difícil posição em que se encontra o professor, destinatário de expectativas e cobranças sobre a melhoria do ensino e de desafios que o cotidiano lhe põe à frente. Bem ou mal preparado, o professor enfrenta um cotidiano difícil, independentemente de questionamentos sobre quais atribuições seriam (ou não) de sua competência.

SMOLKA & LAPLANE¹¹ abordam o trabalho em sala de aula remetendo a reflexões sobre a relação entre teoria e prática considerando as mediações representadas pelas condições reais e concretas presentes no cotidiano pedagógico. Dizem as autoras,

Quando observamos uma sala de aula, as impressões são contraditórias. Muitas coisas acontecem ao mesmo tempo e parece difícil decidir quais são os fatos pertinentes ao/ou relacionados com o processo de ensinar e aprender. Crianças que aparentemente não prestam atenção e estão aprendendo, crianças que não atendem as orientações da professora mas em outras circunstâncias demonstram dominar o conhecimento, crianças que apesar do clima disperso persistem nas tarefas, crianças a quem o clima disperso desestrutura de tal forma que não conseguem se organizar para começar a trabalhar, crianças que não fizeram a tarefa mas pedem para ajudar os outros, crianças que 'já sabem tudo' e desdenham todas as propostas de trabalho... (p.1-2, ênfase na fonte).

Portanto os acontecimentos em sala de aula oferecem resistência a uma prática pedagógica considerada "ideal" e as opções que o professor faz, segundo os referenciais que possui, produzem novas manifestações por parte dos alunos.

Nem sempre o professor tem claro os pressupostos teóricos em que se amparam suas decisões. É comum professores declararem sua adesão a uma teoria específica ou dizerem que pegam um pouco de cada teoria para tentar dar conta das manifestações presentes. As interpretações que o professor faz das situações heterogêneas presentes em seu cotidiano de atividades dependem do acesso que teve e que tem à produção de conhecimentos na área, além de fatores como a sua história de vida e experiência profissional. "Tais conhecimentos - teóricos, sistematizados,[...] - porque históricos, configuram-se em determinado espaço e

¹¹ Comunicação pessoal sem data.

tempo e tornam-se (ou não) disponíveis ao professor [...], passando a fazer parte dos recursos materiais dos quais ele lança mão nas situações concretas." (Id. *ibid.*, p.4).

O professor pode interpretar a prática pedagógica a partir de uma diversidade de lugares teóricos e pressupostos epistemológicos. "Em qualquer sala de aula um behaviorista, um construtivista, um sócio-interacionista, descobrirão princípios pertinentes às suas teorias e terão o que dizer sobre as relações de ensino" (Id. *ibid.*, p.3). Assim também, ao considerar a escola como um todo, pode-se dizer que behavioristas, construtivistas, sócio-interacionistas, psicanalistas, humanistas e outros sempre terão o que dizer da dinâmica escolar, assim como terão contribuições a oferecer.

Admitir que diferentes teorias têm contribuições a oferecer, não significa pregar a "miscelânea" epistemológica. Tentar caracterizar em que medida essa contribuição pode acontecer supõe adotar uma perspectiva crítica do conhecimento produzido pela Psicologia Educacional. Tal perspectiva só será possível quando se posicionar histórica e epistemologicamente o conhecimento na área e quando a Psicologia dirigir-se ao homem concreto. A adoção dessa visão crítica, se por um lado, mostra que não deve haver psicologismo, por outro não pode cair em outra espécie de reducionismo, implicando que não haja demolição de tudo o que a Psicologia construiu até aqui, porque burguesa, porque objetivista ou subjetivista, como se a dialética não existisse no seio da própria produção da Psicologia.

Entende-se, portanto, que a diversidade deve ser propiciada na formação de professores. Mas o futuro professor, no contato com as diversas escolas e teorias psicológicas, precisa saber em que condições históricas aquele conhecimento foi produzido, "a que" ou "a quem" ele serve e como pode ser utilizado para interpretar e interferir na prática pedagógica.

O privilegiamento de um enfoque teórico na formação de professores dificilmente capacitará o docente para dar conta da complexa realidade envolvida no processo educativo. Conforme se posiciona LIMA (1990): "Isolar uma teoria de uma área do conhecimento, de suas múltiplas relações com outras áreas e outras teorias da mesma área e procurar transformá-la num referencial absoluto, não só significa um equívoco científico, como implica no risco perigoso, de transformar esta teoria em instrumento de discriminação e de impedimento à evolução do conhecimento." (p.3).

Este tipo de equívoco é ainda mais prejudicial quando propostas de reformulações geradas no seio de uma dada política educacional seqüestram uma teoria em particular para

fazer dela o fundamento científico de suas proposições e, o que é pior, tomando tal fundamento teórico como se ele fosse o único a oferecer contribuições para a interpretação e solução de problemas enfrentados no âmbito escolar.

Freqüentemente a perspectiva teórico-filosófica adotada como fundamentação explicativa de uma medida política é apresentada aos professores como "solução miraculosa" dos problemas enfrentados. Várias estratégias são deflagradas para garantir a adesão dos professores, entre elas medidas de capacitação massiva como aconteceu com as reciclagens no auge do tecnicismo pedagógico.

Na raiz destes modismos pedagógicos aparece o interesse de auto-promoção das equipes de governo, de modo que, a cada novo governo ou a cada alteração que se dá na equipe de assessores das Secretarias de Educação, os professores são chamados a aderir a uma inovadora política educacional sendo que os fundamentos que possuíam até então passam a ser desvalorizados e criticados sem que nenhuma transformação substancial efetue-se em termos de melhoria das condições estruturais do trabalho educacional. Por isso, não é à toa que os professores mostram-se resistentes às inovações.

SOUZA & KRAMER (1991) são vozes que se levantam contra este tipo de situação:

quanto mais as universidades e os sistemas de ensino confundirem as cabeças dos professores com teorias redentoras, supostamente dotadas de capacidade de resolver os problemas educacionais [...], menos contribuições efetivas estarão sendo dadas a uma educação democrática, e portanto de qualidade. É crucial que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido nos vários campos, mas é preciso dimensionar esse conhecimento na provisoriedade que o caracteriza, superando modismos apressados, classificações levianas da prática escolar e propostas de mudanças rápidas e superficiais. Do contrário, mais uma vez gato será comprado por lebre e, novamente, a criança e o professor serão responsabilizados pelo fracasso." (p.70).

Evidentemente que o conhecimento de novas formulações teóricas e transformações educacionais são desejáveis e não se pretende manifestar aqui qualquer espécie de postura reacionária. Mas o novo não precisa significar a destruição do velho, mesmo porque o novo não existe sem o velho e na dialética em que o novo se faz, estão supostos velhos revisitados. Não se pode negar que "a ciência revoluciona, rompe, avança pelas rupturas que instaura, numa perene provisoriedade. Nesse sentido, é falaciosa a busca de um conhecimento mais acabado, verdadeiro ou inquestionável: ao procurá-lo, o que provavelmente encontramos será um conhecimento cristalizado, mofado e aprisionador." (Id. *ibid.*, p.70).

Contudo, muitas das contribuições da Psicologia à Educação têm sido absolutizadas no âmbito de propostas educacionais. Isto aconteceu com Piaget e assiste-se a essa tentativa em relação ao referencial de Vygotsky, o qual, por ser um teórico de base marxista, tem sido requerido como fundamento psicológico de propostas educacionais progressistas. Empréstam-se, nesse sentido, as palavras de SOUZA & KRAMER:

não se pode desconsiderar as contribuições de Piaget, da mesma forma que não se pode difundir a obra ou o pensamento de Vygotsky como se fosse a última e única palavra dita sobre o desenvolvimento infantil e sobre o trabalho com a criança. Não devemos, nesse sentido, repetir com Vygotsky, nos anos 90, o que foi feito com a obra de Piaget, nos anos 70, [...]. Simultaneamente, não podemos menosprezar agora o trabalho de Piaget, nem “jogá-lo fora com a água do banho”. [...] É preciso, mais do que tudo, uma postura de cautela e (palavra pouco usada em textos acadêmicos, mas que supomos necessário usar aqui) humildade. [...] mais do que precipitadamente optar por uma das duas abordagens, é preciso indagar a respeito dos paradigmas que nortearam seu pensamento, suas investigações e as teorias que contribuíram. Isso significa fomentar o debate Piaget/Vygotsky desde seu início nos anos 20, incorporar os avanços que vieram e vêm se dando na área, e perguntar também sobre as repercussões ou as decorrências desse debate para o trabalho pedagógico, hoje, em nossas escolas. (Ibid., p.70).

A Psicologia ao se voltar para a formação de professores não pode correr o risco de flutuar segundo modismos que, na maior parte das vezes, acabam por distorcer os pressupostos teóricos originais e apresentarem-se como soluções redentoras para os problemas na Educação.

Não se pode negar as contribuições da Psicologia à Educação e não se pode negar a multiplicidade de enfoques que amparam estas contribuições. Portanto, em se tratando de conteúdos a serem selecionados para esta disciplina, deve-se considerar a reflexão de um dos sujeitos entrevistados por URT (1989): "Será que eu posso abrir mão de um conhecimento sólido de Piaget, de Skinner, de Rogers? Não é questão de jogar fora Skinner porque é positivista, e mecanicista, ou Rogers porque é humanista e idealiza o processo educacional... eu não posso negar a História e não posso negar que essas contribuições, de uma forma ou de outra, estão falando a respeito de uma realidade..." (p.86).¹²

Posiciona-se, portanto, pelo acesso ao conhecimento produzido nos vários enfoques teóricos, situando o conhecimento dentro dos paradigmas que o orientaram de modo a evitar

¹² A título de esclarecimento, todos os sujeitos entrevistados por URT (1989) foram selecionados por serem reconhecidamente comprometidos com a Psicologia da Educação sendo todos professores universitários na graduação ou pós-graduação.

modismos e estereótipos sobre as teorias e propostas de transformação superficiais porque amparadas sem a necessária reflexão e confronto de posições por parte dos professores.

A questão da pluralidade suscita alguns pontos de reflexão. O primeiro deles é o fato da diversidade ter a mesma idade da Psicologia. Em outros termos, "A diversidade instalou-se no seio da psicologia no exato momento em que a disciplina nascia." (FIGUEIREDO, 1991, p.195). Assim sendo, a negação ou omissão da pluralidade teórica equivale à desimportância da construção histórica do conhecimento psicológico. O segundo ponto diz respeito ao objeto de estudo da ciência psicológica. Na verdade, não se tem Psicologia, mas "Psicologias", pois "cada teoria psicológica constituiu o seu objeto de maneira diferente." (GABBY JR, 1986, p.490).

GABBY aponta para o equívoco de pretender definir a Psicologia a partir de um objeto considerado como algo fixo, estável, e ao supor que "haveria uma anterioridade da observação em relação à teoria" (Ibid., p.489). Para ele, o que instaura um objeto é uma determinada consciência teórica. Por isso, "todos erram ao supor que a unidade conceitual da psicologia possa ser buscada fora dos diversos projetos teóricos que a constituem." (Ibid. p.490). As teorias não divergem porque fizeram descrições distintas da mesma coisa. Elas divergem porque constituíram diferentes objetos. Exemplificando com a teoria cognitivista de Jean Piaget ao lado da teoria de aprendizagem de Skinner, GABBY mostra que não há como contrapô-las. Diz o autor: "Piaget não está preocupado com as condições que mantêm um comportamento, mas sim com a sua gramática. Em outros termos, ele deseja saber se um certo comportamento pode ser subsumido a uma determinada estrutura cognitiva." (p.490). Assim, estas teorias não podem ser contrastadas porque elas não estão a estudar um mesmo objeto.

Se a Psicologia não tem um objeto material ou natural, a diversidade teórica pode ser explicada porque cada um dos enfoques estudou um dado aspecto do humano em função da relevância que relações sociais específicas lhe atribuíam num determinado momento histórico. Assim, os enfoques têm objetos diferentes, e a multiplicidade teórica não advém de um único objeto que possa ser apenas visto sob diversos ângulos. Conforme FIGUEIREDO, "devemos reconhecer que as diferentes modalidades de teorização e prática psicológica correspondem a diferentes formas de relação que os sujeitos instauram entre si no contexto da vida em sociedade. Nesta medida, não é à complexidade da 'natureza humana' que poderíamos atribuir a multiplicidade dos enfoques, mas à complexidade e contraditoriedade das formas de relação social." (Ibid., p.205, ênfase na fonte).

Em função disso, as formas de relação social subjacentes a cada teoria precisam ser esclarecidas em termos do contexto histórico que refletem e daquilo que estão a legitimar - "cumpra assumir a unidade contraditória do projeto" (Id. *ibid.*, p.204), de modo que os antagonismos existentes entre os enfoques teóricos não sejam simplesmente omitidos ou anulados mas, pelo contrário, sejam mantidos e esclarecidos.

Abordar os enfoques teóricos de modo que suas diferenças sejam mantidas e clarificadas implica assegurar tanto o direito que se tem de compor uma dada visão da realidade, como também que as responsabilidades sociais frente à produção do conhecimento sejam expostas.

O terceiro ponto de reflexão diz respeito à opção sobre referenciais a amparar a prática. Esta questão, entende-se, é tarefa reflexiva dos professores e não pode ser decidida no âmbito das instâncias superiores no sentido de "quais teorias servem" ou "quais teorias não servem". Assim procedendo, essas instâncias reduzem o professor a mero executor de propostas e políticas educacionais traçadas por aqueles que "pensam" a educação, celebrando-se então a velha dicotomia entre planificação e execução. Uma das funções das instâncias superiores é viabilizar ao professor condições de amplo acesso aos conhecimentos produzidos.

KRAMER (1994) assinala a posição pela pluralidade e pelo enfoque crítico que se assume fundamental para a Psicologia da Educação. Diz ela: " se as ciências humanas e sociais tornaram-se instrumentais de adaptação, ajustamento, integração e controle, não se pode negar a elas [...] o direito de se constituírem como ciências por meio de dialéticas, confrontos, divergências. Abordagens múltiplas são evidências de um processo de constituição dinâmico, em que a ruptura é fundamental..." (p.105).

Entende-se que um projeto plural e ao mesmo tempo crítico, histórico e social para a Psicologia da Educação, só pode passar pelo prisma da dialética materialista histórica, que se assume como o eixo norteador das análises deste trabalho. Finalmente, é preciso lembrar o que diz KRAMER - "as teorias só serão de fato capazes de contribuir se forem trazidas como palavras com as quais se pode dialogar, e não apenas como palavras que se deve ouvir... e repetir." (Ibid., p.122).

Ao colocar-se em pauta uma Psicologia da Educação vinculada ao aluno concreto, à complexidade de relações que se dão no cotidiano da prática escolar e social mediante as possibilidades de contribuição do conhecimento construído, pretende-se, com este trabalho, delinear diretrizes norteadoras para a formação dos professores das séries iniciais.

II. MÉTODO

1. FUNDAMENTAÇÃO

Os procedimentos de coleta e análise de dados adotados no presente estudo inspiraram-se nos trabalhos desenvolvidos por TUNES (1981), SIMÃO (1982 a, 1982 b, 1989), GOYOS (1986), ZANELLI (1992) e GUANAIS (1995).

Nesses trabalhos, o princípio básico adotado foi o de que a interação recorrente entre pesquisador e sujeito é fundamental para a construção do conhecimento sobre uma determinada situação problema, ou seja, pesquisador e participante, enquanto membros da díade interativa, contribuem para a construção do conhecimento sobre um tema. Traduz-se, pois, a interação recorrente como uma espécie de interação social planejada que se dá entre "um ator que pretende 'conhecer' o fenômeno e outro ator que detém a experiência cotidiana daquele fenômeno" (SIMÃO, 1982 a, p.37, ênfase na fonte), havendo para tanto a repetição de consultas do pesquisador ao participante até que ambos considerem o problema suficientemente esclarecido.

A repetição interativa de consultas aos participantes em torno de um problema (ou tema) resulta em um conhecimento construído processualmente, levando-se em conta que "ao longo do tempo, sob as condições da própria interação, as informações sobre o tema vão se modificando, se transformando." (SIMÃO, 1989, p.1196).

O procedimento assim previsto envolve, já na fase de coleta de dados, uma concomitante análise por parte do pesquisador porque implica na rerepresentação organizada dos relatos que o sujeito verbalizou a cada consulta, de maneira que, a partir da segunda consulta, o sujeito tem por apoio os seus próprios relatos da primeira sessão devidamente analisados, procedendo-se do mesmo modo nas consultas subseqüentes. Este trabalho de organização dos relatos do sujeito é tarefa do pesquisador e implica numa análise preliminar, simultânea à coleta de dados.

A cada nova consulta, o sujeito parte de seus próprios relatos analisados pelo pesquisador. Importa ainda ressaltar que o sujeito manifesta-se sobre os mesmos atestando sua veracidade ou ampliando, total ou parcialmente, a análise realizada pelo pesquisador.

Há, nesse sentido, um entrelaçamento das ações do pesquisador e do participante, pois as mesmas organizam-se "em segmentos conectados, onde os precedentes determinam os posteriores e são executados a seu serviço." (Id.ibid., p.1196). Cada um dos interlocutores interfere na ação do outro ao longo da interação recorrente, postura que supõe necessariamente a inexistência de neutralidade frente ao comportamento de pesquisa.

O conhecimento é gerado em um processo de participação mútua e em um contexto de forças sociais, atitudes e valores. Pressupõe também autonomia e ação auto-estabelecida dentro de um mundo no qual seus participantes são capazes de modificá-lo. A possibilidade de mudança de cada um está relacionada à produção desse 'conhecimento ativo'. Conhecimento e ação, portanto, apresentam-se dialeticamente associados. (ZANELLI, 1992, p.58, ênfase na fonte).

Assim, "as ações de um participante funcionam como critério de decisão para o planejamento e para a efetivação dos atos do outro participante" (SIMÃO, 1982 b, p.56), de modo que se estabelece nesta dinâmica uma interação organizada em várias consultas, cujo fim é atingir uma meta - o esclarecimento de uma situação problematizada pelo pesquisador, a qual no presente estudo, configurou-se pela questão: **Em relação à Psicologia, quais conhecimentos são importantes e/ou imprescindíveis à formação do professor das séries iniciais? Justifique.**

Pressupôs-se, neste caso, que os sujeitos intencionalmente selecionados teriam informações relativas a esta questão. A interação pesquisador-participante dirigiu-se para a busca de respostas às questões formuladas através de consultas repetidas que tanto permitiram ao participante confrontar as inferências que o pesquisador fez de seus relatos, como também adicionar informações novas pertinentes ao proposto.

Dirigindo a interação para a busca de respostas, o pesquisador desencadeia uma série de verbalizações do sujeito. Tais verbalizações referem-se a um processo que pertence tão somente ao sujeito que verbaliza, referem-se ao conteúdo da *consciência-2*.

ENGELMANN define a *consciência-2* como "a *consciência de outras pessoas*, incluindo como *outras pessoas* a mim mesmo em tempos passados." (1989, p.680, ênfase na

fonte). Assim, não é possível observar diretamente o conteúdo da consciência-2. Pode-se apenas inferir sobre ele (ou sobre parte dele) lançando-se mão do estudo de relatos verbais. Em outras palavras, o pesquisador ao estudar o relato verbal do sujeito, infere o relatado (parte da consciência-2). “O comportamento de falar pode ser percebido como constando de *relatos verbais*. Relato é, por definição, o representante de uma outra coisa. No caso dos relatos verbais podemos dizer que relatam *relatados verbais*. Os relatados verbais são parte da consciência-2.” (Ibid., p.681, ênfase na fonte).

SIMÃO (1989) concluiu semelhantemente a respeito dos conteúdos dos relatos verbais dos sujeitos. Para ela, “os conteúdos dos relatos dos sujeitos são referências que eles fazem a respeito de suas próprias ações ou de ações de outros” (p.1199). Assim, neste tipo de procedimento, o processo de construção do conhecimento sobre um tema ou problema fundamenta-se nos conteúdos dos relatos do sujeito que se referem tanto a situações que por ele foram vivenciadas como ainda às relações e interpretações que estabelece sobre o que vivenciou. Conforme explica SIMÃO, “... os relatos se referem ao produto de um processo [...]. O relatado já encerra, pois, uma conceitualização que o sujeito fez dos episódios que vivenciou. É produto de reflexões que envolvem alguma espécie de abstração, classificação e estabelecimento de relações entre eventos.” (Ibid, p.1200).

Depreende-se, portanto, que de posse dos relatos do sujeito, cabe ao pesquisador proceder a busca do significado daquilo que lhe foi relatado.

O significado, segundo ENGELMANN (1983), é “*aquilo que se encontra atrás da fala em seu nível de organização mais molar*” (p.1452, ênfase na fonte). O nível de organização mais molar da fala é portanto um nível semântico. A apreensão dessa semântica, contudo, implica em que o pesquisador considere que no diálogo interativo o conteúdo das verbalizações seja frequentemente acompanhado por outros recursos de expressão que o sujeito utiliza para se comunicar, como gestos, expressões faciais, entonação da voz, pausas.

Entretanto ENGELMANN esclarece que “o significado no diálogo é, em primeiro lugar, verbal” (Ibid., p.1454). Assim, há de se considerar que o relato verbal emitido pelo sujeito não é, na maior parte das vezes, idêntico ao apreendido pelo pesquisador no diálogo interativo. Como já foi dito, o pesquisador infere o significado do relatado através do relato verbal do sujeito e, para tanto, utiliza-se de transcrições que transformam o relato verbal em

linguagem escrita, supondo-se portanto que o pesquisador, no ato de transcrever, opera sobre o relato verbal do sujeito.

Para ZANELLI, " a transcrição constitui uma versão do relato verbal oral do sujeito que inclui elementos do universo do transcritor" (Ibid., p.65). Fica pressuposto por isso, que o pesquisador, ao operar, transcrevendo e classificando os conteúdos da fala do sujeito, faz interpretações a respeito do que o interlocutor verbalizou sobre o tema ou problema proposto. Em outras palavras, ele (pesquisador) infere sobre as verbalizações, compreendendo-as dentro de seu próprio universo de conhecimentos, experiências e valores. Nesses termos, o pesquisador, ao inferir sobre o que o sujeito diz, está a operar ao nível do que ENGELMANN (1989) chama *hipóteses profundas* - aquelas que se constroem por trás dos comportamentos que se podem ver ou ouvir (p.681).

Em função das operações que o pesquisador faz nas verbalizações do sujeito é que a checagem pelo participante representa uma estratégia importante para garantir a fidedignidade do significado apreendido das mesmas. Conforme explica ZANELLI,

a classificação dos conteúdos, permitida pelas inferências ou pelos referenciais peculiares ao pesquisador, e retorno desses conteúdos para checagem do participante, propicia uma estratégia de controle mútuo entre o pesquisador e o participante no sentido de refinar a comunicação (...). Um procedimento pode procurar manter fidelidade aos referenciais do participante, no sentido de que a informação transmitida seja cuidadosamente utilizada, dando-lhe oportunidade de modificar os registros e como julgue correto. (Ibid., p.66).

Somente após esgotada a atividade de consultas recorrentes ao participante, é que o pesquisador passa à análise final dos dados anteriormente coletados e checados pelos participantes. O procedimento supõe, portanto, duas fases de análise: a da organização preliminar que se dá a cada entrevista, visando à checagem e ampliação dos dados e, posteriormente, a da análise final, na qual o pesquisador, de posse do material obtido nas consultas recorrentes, passa a procurar estabelecer inter-relações dos conteúdos tendo em vista a interpretação dos dados resultantes.

2. OS SUJEITOS

2.1. Critérios de seleção

Tomando-se por referência o problema colocado na presente pesquisa, ou seja, identificar, em relação à Psicologia quais conhecimentos devam ser oportunizados na formação de professores das séries iniciais, optou-se pela seleção intencional de sujeitos, entendida como requisito fundamental para a coleta de dados.

Escolhas intencionais de sujeitos de pesquisa, em moldes semelhantes, podem ser encontradas nos trabalhos de ZANELLI (1992) e GUANAIS (1995) que selecionaram participantes considerados *experts* no tema proposto, tendo usado aspectos da história acadêmico-profissional como critérios seletivos básicos.

Sendo assim, na presente pesquisa foram selecionados dez participantes de acordo com os seguintes critérios:

- a) possuir experiência profissional mínima de um ano, como docente, na área de Psicologia da Educação, em cursos de graduação ou pós-graduação;
- b) exercer ou ter exercido (pelo menos por um ano) atividades profissionais ligadas às séries iniciais e/ou formação de professores, podendo incluir: atuação em docência ou coordenação de cursos de capacitação de professores de 1º grau (séries iniciais) ou 2º grau - Magistério; atuação em atividades de extensão ligadas ao 1º grau (séries iniciais) ou formação de professores; atuação em atividades de pesquisa sobre o ensino nas séries iniciais ou nos cursos de formação de professores.

Os critérios acima arrolados foram considerados “aditivos”, isto é, os sujeitos foram escolhidos por se enquadrarem em a e em b.

Concebida desta forma, a escolha dos sujeitos objetivou garantir o requisito “familiaridade” em relação ao problema central deste estudo.

Esta familiaridade mostrou-se elemento fundamental na qualidade dos dados obtidos, uma vez que foram selecionados profissionais que, além de possuírem conhecimentos de Psicologia, também tiveram em sua trajetória profissional a oportunidade de envolverem-se de forma mais estreita com a problemática das séries iniciais e/ou formação de professores nesta área.

Portanto, esta forma de seleção permitiu à pesquisadora, na interação com cada participante, uma interlocução privilegiada na medida em que dados significativos sobre o problema em estudo foram coletados.

2.2. Caracterização

Inúmeras foram as vezes em que, no transcorrer das atividades de transcrição e classificação dos relatos verbais, a pesquisadora percebeu-se atentando para algum detalhe especial da fala do participante em função do conhecimento prévio que tivera de sua trajetória particular e de seu modo de pensar algumas questões educacionais. Isso se deu porque a pesquisadora, objetivando delinear um perfil de cada um dos sujeitos participantes, solicitou aos mesmos dados pessoais, acadêmicos e profissionais e um depoimento¹ que envolveu os seguintes aspectos:

- a) trajetória e envolvimento com a Psicologia, Educação e formação de professores;
- b) concepção de escola democrática;
- c) concepção dos principais problemas da escola básica;
- d) possibilidades de superação do fracasso escolar;
- e) função da escola na sociedade atual.

¹ Vide Anexo 1 - ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tais questões foram apresentadas e desenvolvidas no primeiro contato da pesquisadora com os sujeitos após explicações preliminares (acompanhadas da folha de instruções)² sobre o objeto e a metodologia da pesquisa. Apenas no caso do sujeito 7, o tempo disponível pelo mesmo na ocasião do primeiro contato não permitiu que todas as questões fossem desenvolvidas, fato que gerou um encontro posterior com a finalidade de completá-las.

Desse modo, foi possível refazer suas caminhadas e delinear representações em torno das questões levantadas.³

A compreensão de que todo homem é construído na história das relações que estabelece com outros homens na prática social revelou a extrema importância do resgate da caminhada de cada um dos sujeitos - a formação que tiveram, as experiências significativas que vivenciaram, as reflexões que brotaram de modo tão natural em pessoas que já têm internalizado o hábito de pensar e repensar seu viver e fazer - constituição de sujeitos ao longo de travessias ao mesmo tempo singulares e contextualizadas.

Os participantes, mais que sujeitos desta pesquisa, foram e são atores educacionais, vozes das mais indicadas para serem ouvidas em relação ao problema proposto.

3. A INTERAÇÃO RECORRENTE: DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E ANÁLISE PRELIMINAR

As interações recorrentes entre pesquisadora e sujeito constituíram a base da coleta de dados neste trabalho.

A fim de garantir a adesão de cada um dos sujeitos participantes, a pesquisadora procedeu a um contato inicial que, em alguns casos, foi feito pessoalmente e, em outros, através de telefone, momento em que se fez apresentar aos sujeitos procurando esclarecê-los sobre o objetivo da pesquisa.

² Vide Anexo 2 - FOLHA DE INSTRUÇÕES AO PARTICIPANTE

³ Vide Anexo 3 - CARACTERIZAÇÃO DA TRAJETÓRIAS E REPRESENTAÇÕES INDIVIDUAIS DOS PARTICIPANTES

Uma vez firmado o interesse do sujeito em participar do trabalho, determinaram-se conjuntamente o local, o dia e o horário do primeiro encontro.

Naquela ocasião, a pesquisadora forneceu a cada sujeito uma “folha de instruções”⁴ com objetivo, problema e metodologia de pesquisa, procedendo-se à leitura da mesma e procurando esclarecer dúvidas que o sujeito pudesse ter.

Além disso, solicitou-se a cada sujeito o preenchimento de uma ficha destinada à sua caracterização em termos de dados pessoais, acadêmicos e profissionais⁵, na qual constaram, ainda, cinco questões finais, denominadas aqui “depoimento” e que abrangeram aspectos da trajetória profissional, envolvimento com a Psicologia e com a formação de professores, bem como suas compreensões sobre escola democrática, principais problemas da escola básica, possibilidades de superação do fracasso escolar e função da escola na sociedade atual.

A parte correspondente ao depoimento foi sempre gravada, enquanto que os outros dados da ficha ora foram preenchidos pela pesquisadora segundo as indicações do sujeito, ora pelo próprio sujeito.

Da mesma forma que o depoimento inicial, todas as demais sessões recorrentes foram gravadas e posteriormente transcritas pela pesquisadora.

A primeira sessão caracterizou-se pelo início das verbalizações a partir da seguinte pergunta apresentada aos sujeitos - **“Em relação à Psicologia, quais conhecimentos são importantes e/ou indispensáveis à formação do professor das séries iniciais? Justifique.”**

O quadro I espelha as datas e locais das sessões, por sujeito participante.






⁴ Vide Anexo 2 - FOLHA DE INSTRUÇÕES AO PARTICIPANTE.

⁵ Vide Anexo 1 - ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE.

QUADRO I - DATAS E LOCAIS DAS SESSÕES REALIZADAS COM CADA SUJEITO

SUJEITOS	SESSÕES					
	depoimento	1ª.s.	2ª.s.	3ª.s.	4ª.s.	5ª.s.
SUJEITO 1	05/06	09/06	26/06	27/07	25/08	
SUJEITO 2	06/06	06/06	19/06	12/07	21/09	
SUJEITO 3	21/06	21/06	03/07	27/07	08/08	12/10
SUJEITO 4	26/06	26/06	05/08	29/09		
SUJEITO 5	28/06	24/07	18/08	18/10		
SUJEITO 6	17/07	17/07	10/08	04/09	12/10	
SUJEITO 7	18/10 ⁶	10/08	26/08	30/09		
SUJEITO 8	28/08	28/08	04/09	18/09		
SUJEITO 9	28/08	28/08	18/09	11/10		
SUJEITO 10	02/10	06/10	19/10	03/11	10/11	17/11

LOCAIS DAS SESSÕES DE ENTREVISTA:

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG
	RESIDÊNCIA DO SUJEITO
	RESIDÊNCIA DA PESQUISADORA
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR
	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ - SEED/PR

As sessões de entrevista constantes no quadro acima realizaram-se no ano de 1995, totalizando 41 encontros com os sujeitos de pesquisa. Destes, 37 sessões destinaram-se à coleta de dados, 11 sessões destinaram-se à caracterização dos sujeitos (depoimentos) sendo que 7 delas realizaram-se no mesmo dia da primeira sessão de coleta. A média de duração das sessões esteve em torno de uma hora a uma hora e meia. A sessão mais longa realizou-se com

⁶ O sujeito 7 foi o único caso em que os dados relativos ao depoimento foram coletados em duas partes em virtude de adequação ao tempo disponível. A data de 18/10 que consta no quadro I refere-se à finalização do depoimento iniciado em 10/08/95.

o sujeito 7 em 26/08 a qual durou cerca de três horas e a sessão mais curta realizou-se com o sujeito 3 em 22/10 com duração de aproximadamente trinta minutos.

Logo após a primeira sessão com cada um dos sujeitos, a pesquisadora procedeu à transcrição, leitura, seleção e organização do material escrito, procedimento que foi repetido em todos os intervalos entre as demais sessões recorrentes. Este processo constituiu-se numa análise preliminar dos dados que teve caráter eminentemente individual, ou seja, foi realizado tendo por referência cada um dos sujeitos.

O processo de análise preliminar exigiu da pesquisadora a permanente busca de significados contidos nas verbalizações de cada sujeito. Tal busca implicou que, diante do material coletado e transcrito de cada sessão, a pesquisadora colocasse para si mesma questões como : - O participante está se referindo a quê? - Que relação tem o conteúdo desse relato com a situação problematizada na pesquisa?

A partir daí, foi sendo possível identificar grandes classes de verbalizações referentes a relatos cujos conteúdos guardavam similaridade ou correlação entre si, adotando-se, em seguida, duas formas de organização:

a) montagem de uma “matriz de verbalizações” contendo colunas correspondentes às classes identificadas, onde foram alocadas “sínteses de falas”, indicando-se a(s) sessão (ões) correspondente(s);

b) confecção de um “caderno” com as mesmas classes e sínteses de fala da matriz, porém, acrescidas de recortes literais das transcrições, sempre com a indicação da(s) sessão(ões) pertinente(s).

A matriz de verbalizações⁷ conteve para cada classe uma entrada correspondente a “o que” foi considerado importante pelo sujeito tendo em vista a formação de professores das séries iniciais; e uma entrada correspondente ao “porquê” foi considerado importante (justificativa). Comportou também uma coluna denominada “suscitam esclarecimentos” onde eram anotadas, provisoriamente, indicações de verbalizações sobre as quais a pesquisadora tinha dúvidas na tarefa de categorização e que, por este motivo, constituíram-se em pontos de

⁷ Vide Anexo 4 - MODELO DA MATRIZ DE VERBALIZAÇÕES.

reanálise com o sujeito na sessão subsequente, para posterior realocação na matriz e no caderno.

A finalidade da matriz de verbalizações, apresentada aos sujeitos no início e a partir da segunda sessão, foi a de proporcionar-lhes melhores condições de visualização do que era dito e do que precisava ser reformulado. Além disso, o quadro permitiu que o participante tivesse acesso às inferências que a pesquisadora fazia a partir de seus relatos (classes e sínteses de fala), podendo manifestar sua concordância ou discordância. Assim, a visualização da matriz serviu de valioso instrumento para verificar a anuência dos sujeitos sobre as análises preliminares realizadas.

Paralelamente, os sujeitos puderam dispor do caderno com as transcrições literais, o qual ficava disponível para a leitura sempre que o sujeito desejava proceder a uma checagem, ou mesmo situar-se, valendo como recurso à lembrança de uma fala dentro de um determinado contexto.

Foi comum sujeito e pesquisadora procederem à leitura em conjunto das transcrições da sessão anterior confrontando-as com a matriz de verbalizações.⁸

Desta forma, a recorrência das sessões permitiu que os dados verbalizados pelos sujeitos fossem ampliados ou reformulados mediante a confirmação ou não das inferências da pesquisadora, a partir do que o quadro de verbalizações e o caderno de transcrições literais foram sendo recompostos.

A recomposição foi sendo feita até o momento em que sujeito e pesquisadora julgaram as possibilidades de contribuição esgotadas, dando-se por encerrada, caso a caso, a fase de coleta e análise preliminar dos dados.

Todo o processo de coleta de dados requereu e contou com a receptividade e envolvimento compromissado de todos os sujeitos participantes, os quais, mesmo em meio às suas inúmeras atividades profissionais/acadêmicas cotidianas, sempre se esforçaram em dispor de tempo para a realização das entrevistas.

⁸ Vide Anexo 5 - RECORTE ILUSTRATIVO DO PROCESSO DE CHECAGEM PELO SUJEITO NA METODOLOGIA ADOTADA. Neste anexo ilustra-se a checagem pelo sujeito sobre as inferências preliminares da pesquisadora que se constituíam nas "sínteses de fala" e também a importância que o sujeito atribuiu ao procedimento metodológico adotado.

O quadro que se segue sintetiza as grandes classes de verbalizações que foram utilizadas para cada sujeito a partir da segunda sessão recorrente.

QUADRO II - RELAÇÃO DAS CLASSES IDENTIFICADAS POR SUJEITO DURANTE O PROCESSO DE ANÁLISE PRELIMINAR DOS DADOS⁹

CLASSES DE VERBALIZAÇÕES	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10
ENSINO E APRENDIZAGEM										
AFETIVIDADE										
PERSONALIDADE										
CONDUTA/ COMPORTAMENTO/ SOCIALIZAÇÃO										
ABORDAGENS TEÓRICAS										
CONDUÇÃO METODOLÓGICA										
ASPECTOS DE PSICOLOGIA GERAL										
CONDIÇÕES PARA O ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO										
PSICOMOTRICIDADE										
ASPECTOS BIOLÓGICOS										
LINGUAGEM										
ORGANIZAÇÃO PROGRAMÁTICA										
MORALIDADE										

Uma vez encerrada a etapa de coleta de dados, de posse das análises preliminares realizadas no transcorrer desse processo, passou-se à etapa de descrição e análise final.

⁹ Na elaboração deste quadro ilustrativo houve realocação de uma classe designada por "abordagens temáticas", que apareceu nas falas dos sujeitos 3, 4, 6, 7 e 8, dentro de classes de verbalizações correspondentes. Contudo, nas matrizes e nos cadernos individuais ficou preservada a classe "abordagens temáticas" conforme foi mantido pelos sujeitos em questão. É em função de tal realocação que o quadro II não contempla a referida classe.

4. OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

O primeiro passo para a análise dos resultados consistiu na reestruturação das classes de verbalizações formuladas pelos dez sujeitos participantes objetivando-se a identificação de conjuntos temáticos.

O processo de reestruturação implicou na análise comparativa entre as classes de verbalizações e sínteses de fala contidas nas matrizes individuais, recorrendo-se aos cadernos de transcrições literais para revisar o contexto das falas e certificar-se das correlações e articulações que iam sendo feitas entre as falas de diferentes sujeitos, bem como, identificar recortes de fala a serem utilizados no processo descritivo final.

Nesse sentido, as classes e sínteses de fala preliminares serviram para orientar a pesquisadora no processo de organização dos conjuntos temáticos e suas subdivisões.

Adotando o critério de semelhança e correlação entre falas, a pesquisadora reuniu e reestruturou as classes preliminares organizando, então, quatro conjuntos temáticos, doze subconjuntos e trinta e cinco unidades de conteúdo verbal conforme as especificidades que foi encontrando.¹⁰

Nos resultados apresentam-se os conjuntos temáticos e suas subdivisões.

¹⁰ Vide Anexo 6 - SÍNTESES DAS FALAS DOS SUJEITOS POR CONJUNTO TEMÁTICO. Este anexo espelha a forma de organização que serviu de base para a apresentação dos resultados.

III . RESULTADOS

No quadro III podem ser visualizados os conjuntos temáticos, sub-conjuntos e unidades resultantes da análise final.

QUADRO III - RELAÇÃO DOS CONJUNTOS, SUB-CONJUNTOS E UNIDADES TEMÁTICAS FORMADOS NO PROCESSO DE ANÁLISE FINAL

1. CONTEÚDOS-TEMAS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
<p>1.1. Conteúdos-temas que versam sobre o processo constitutivo do conhecimento no âmbito das relações escolares e de ensino</p> <p>1.1.1. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem</p> <p>1.1.2. Relação pensamento e linguagem</p> <p>1.1.3. Aquisição e desenvolvimento de conceitos específicos</p> <p>1.1.4. O papel do jogo e do brinquedo no processo de desenvolvimento</p> <p>1.1.5. A evolução do desenho e da dimensão estética na criança</p> <p>1.1.6. O papel do erro na construção da inteligência</p> <p>1.1.7. O fracasso escolar e a competência da escola: questões sociais, pedagógico-escolares e dificuldades individuais de aprendizagem</p> <p>1.2. Conteúdos-temas que versam sobre afetividade e conduta no âmbito das relações escolares e de ensino</p> <p>1.2.1. Desenvolvimento afetivo</p> <p>1.2.2. Relação professor-aluno-aprendizagem</p> <p>1.2.3. Linguagem e afetividade na relação professor-aluno</p> <p>1.2.4. A criança, seu mundo cultural e suas relações afetivas na família e na escola</p> <p>1.2.5. Características individuais de personalidade e interação escolar</p> <p>1.2.6. Agressividade e sexualidade na escola</p> <p>1.2.7. A construção de regras de conduta na escola</p> <p>1.2.8. Afetividade na condição de ser professor</p> <p>1.3. Conteúdos-temas que versam sobre Psicologia Geral</p> <p>1.3.1. História, objeto, métodos e divisões da Psicologia</p> <p>1.3.2. Conceituação de fenômenos e processos psicológicos</p> <p>1.3.3. O inato e o adquirido</p> <p>1.4. Conteúdos-temas que versam sobre aspectos biológicos do sujeito na relação com o psicológico</p> <p>1.4.1. Saúde x patologia psicológica</p> <p>1.4.2. O desenvolvimento psicomotor na escola</p>
2. FORMAÇÃO TEÓRICA EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
<p>2.1. Contextualização das teorias psicológicas e suas implicações na educação</p> <p>2.2. Conhecimentos teóricos em Psicologia da Educação</p> <p>2.2.1. Conhecimentos de uma diversidade de contribuições teóricas da Psicologia da Educação</p> <p>2.2.2. Enfoques teóricos propriamente ditos</p> <p>2.2.2.1. com ênfase no comportamento condicionado</p> <p>2.2.2.2. com ênfase nos aspectos relacionais e afetividade</p> <p>2.2.2.3. com ênfase na cognição</p> <p>2.2.2.4. com ênfase no desenvolvimento total</p>
3. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
<p>3.1. Pressupostos</p> <p>3.1.1. Interdisciplinaridade</p> <p>3.1.2. Favorecimento de uma visão concreta do aluno e da realidade escolar, social e cultural</p> <p>3.1.3. Fins da Educação e trabalho pedagógico como objeto de reflexão</p> <p>3.1.4. Favorecimento de reflexões filosóficas (sobre as teorias psicológicas e sobre as próprias representações)</p> <p>3.1.5. Interlocução das teorias com o pressuposto de homem concreto</p> <p>3.1.6. Articulações entre as abordagens teóricas</p> <p>3.1.7. Não-compartimentalização de dimensões e processos humanos</p> <p>3.2. Formas de condução programática</p> <p>3.2.1. Partir de temas/problematizações para reflexões teóricas em diferentes perspectivas</p> <p>3.2.2. Partir dos enfoques teóricos para reflexões posteriores</p>

	<i>(continuação)</i>
	3.2.3. Partir de uma contextualização da Psicologia para as principais teorias da Psicologia da Educação e então conduzir por temáticas 3.2.4. Flexibilidade na condução programática 3.3. Procedimentos e recursos metodológicos 3.3.1. Espaços para descoberta e teorizações próprias 3.3.2. Recursos metodológicos
4.	CONDIÇÕES PARA UM ENSINO DE QUALIDADE EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
	4.1. Condições que se referem ao domínio de conhecimentos e capacidade de articulação do professor de Psicologia da Educação 4.2. Condições que se referem ao domínio de conteúdos básicos de 1a. à 4a. série pelo aluno da formação 4.3. Condições institucionais

O processo descritivo, embora alicerçado nas construções individuais, implicou o entrelaçamento dos dados de todos os participantes.¹

Para a descrição que ora se segue recorreu-se a recortes de falas representativos dos posicionamentos e justificativas dos participantes.

1. CONTEÚDOS-TEMAS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

O critério utilizado na presente classificação foi considerar “o que”, na visão dos sujeitos, deve ser contemplado na formação para o magistério das séries iniciais.

Assim, por “conteúdos-temas de Psicologia da Educação” entende-se o rol de assuntos ou unidades temáticas apontados pelos sujeitos, sem que se levasse em conta a origem teórica dos mesmos.

1.1. Conteúdos-temas que versam sobre o processo constitutivo do conhecimento no âmbito das relações escolares e de ensino

Foram consideradas como integrantes deste sub-conjunto verbalizações referentes a desenvolvimento cognitivo, aprendizagem, linguagem e ensino.

¹ Vide Anexo 6 - SÍNTESES DAS FALAS DOS SUJEITOS POR CONJUNTO TEMÁTICO.

Identificaram-se as seguintes unidades:

1.1.1. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem

Este tema foi citado por nove sujeitos participantes. Enquanto alguns fizeram referências bem diretas a esta relação, outros simplesmente fizeram menções a “concepções de” desenvolvimento e aprendizagem, desenvolvimento e aprendizagem, de modo que todos eles demonstraram conceber a íntima relação que existe entre os dois processos.

Nenhum deles descartou a importância do tema ser visto através de diferentes enfoques, mesmo quando estes tendem a conceber distintamente os dois processos, como se pode verificar no exemplo que se segue:

“Outra questão é aprendizagem e desenvolvimento. Como é que a criança aprende, como é que o sujeito se desenvolve, dentro da questão do desenvolvimento cognitivo? (...) Ter concepções teóricas sobre aprendizagem e desenvolvimento eu acho fundamental.” (S.3,s:2)

As falas dos participantes sugerem que, em se tratando de Psicologia da Educação, esta temática constitui-se em um grande pilar da formação profissional para o magistério das séries iniciais, a ponto de um deles dizer *“... se elas chegarem no terceiro ou no quarto ano de Magistério e simplesmente entenderem que existe um processo de desenvolvimento e que aprende, eu vou ficar contente.” (S.7,s:2)*

A seguir apresentam-se as justificativas colocadas pelos participantes em termos do que os estudos acerca de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem podem, potencialmente, proporcionar para a formação dos educadores das séries iniciais:

a) conhecimentos sobre o aprendiz ao longo de seu processo de desenvolvimento

Consideram que o professor atua na escola com o sujeito em desenvolvimento. Assim, *“conhecer o sujeito com quem ele vai atuar ‘lá’” (S.9,s:1)*, *“o sujeito que vai aprender, como ele aprende” (S.10,s:5)*, *“conhecer o que se pode esperar de uma criança” (S.8,s:1)*, são pontos marcantes nesta questão.

Dois participantes entendem que nesse assunto é preciso cautela. Sem retirar méritos de concepções teóricas que destacam características universais presentes em fases/ estágios do desenvolvimento humano, estes sujeitos chamam a atenção para a forma de abordá-las. Diz um deles - *“Eu acho que a gente tem que ter um certo cuidado. Não idealizar... imaginar um*

manual de receitas - tal fase vai acontecer tal coisa, mas entender mesmo que papel a criança ocupa nesse processo de desenvolvimento.”(S.8,s:1)

Sobre esse receituário etapista fechado, tentativa de transposição colada de fases de desenvolvimento ao sujeito concreto inserido numa dinâmica de situações complexas permeadas simultaneamente pelo universal e pelo específico, comenta outro sujeito - *“Aconteceu isso na alfabetização quando nós começamos a trabalhar com a teoria da Emilia Ferreiro. Vê o seguinte, isso é o duro de pegar uma teoria e ‘jogar ali em cima’. A criança, no mesmo dia em que escrevia um texto onde ela era pré-silábica, escrevia outro texto onde era silábica. Às vezes, o primeiro texto era silábico e o segundo pré-silábico. Tá? A gente defendia naquela época a idéia de que todas as crianças passariam por todos os estágios. (...) Agora, o professor tem que saber esses estágios pra ele compreender ‘o que a criança está pensando nesse momento’. Ele não tem que saber esses estágios pra estar classificando as crianças.”(S.3,s:2)*

b) compreensão de que o trabalho pedagógico é norteado por concepções acerca da relação desenvolvimento cognitivo e aprendizagem

Foram mencionados, aqui, planejamento, metodologias de ensino, compreensão de situações e interações que possibilitem a aprendizagem, favoreçam o desenvolvimento e a própria relação professor - aluno. Desenvolvimento-aprendizagem e ensino-organização pedagógica apresentam-se como processos intimamente imbricados. Nas palavras ilustrativas do sujeito: *“ Dependendo da concepção que eu tenho de desenvolvimento, veja como a coisa vai e volta, eu também vou pensar a aprendizagem de uma maneira ou de outra. (...) Dependendo da concepção que se tenha de aprendizagem, nós vamos ter diferentes concepções do que seja esta relação - ensino, professor, aluno - e os seus derivativos.” (S.8,s:2)*

Exemplifica outro sujeito: *“... até a concepção de trabalho em grupo. (...) Acontece também lá na escola aquele negócio de ‘vamos sempre trabalhar com as carteiras juntas’. O professor está trabalhando com as carteiras juntas, mas um trabalho individual porque está todo mundo fazendo a mesma coisa no seu caderno, só estão sentados juntos, um ao lado do outro. Não existe diferença numa prática dessa de trabalho dentro da sala da de uma carteira atrás da outra... É só o ‘layout’ da sala que é diferente mas a proposta é a mesma, é a tradicional, continua tradicional. Se eu sei que com o meu parceiro, com o outro sujeito discutindo questões, eu aprendo melhor ou eu tenho oportunidade de reelaborar aquilo que*

eu penso, as minhas propostas de trabalho têm que ser para oportunizar esta discussão entre parceiros. Daí, o que acontece? O professor que não sabe que a construção do conhecimento se dá também no coletivo, uma criança que espia do lado, olhando o trabalho do outro, 'pescando' do outro - 'Olha lá, o pescoção tá copiando!'... como se ele pudesse aprender só com a explicação do professor, ele não pode aprender olhando do outro, olhando se ele fez assim, refazendo o dele... é uma forma de aprendizagem! São estas concepções todas que ajudam na construção do conhecimento... E se eu não tenho isto daí?? (S.3,s:3)

c) discussões sobre o papel e o compromisso do professor e da escola perante o aluno e perante a sociedade

Trata-se da relevância dos estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem voltando-se para a discussão do papel do professor e da escola.

Em suas falas, o professor aparece ora como o ativador, orientador da aprendizagem que vai facilitar o desenvolvimento em curso, como aquele que traz o desafio necessário à (re)elaboração cognitiva, ou parceiro adulto que deve intervir no processo de desenvolvimento através de mediações adequadas. Na condição de ser “o outro” privilegiado, os sujeitos destacam o papel que o professor tem a cumprir no que toca ao desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem da criança. A significação que atribuem à atuação docente pode ser verificada nas verbalizações que se seguem:

“... então, como atuo eu, sujeito adulto em cada um destes momentos (de construção cognitiva)? Nem deixo para que uma coisa espontânea se dê, que vai florescendo de repente, e, nem desconsidero que o sujeito tem uma lógica que lhe é própria. Então, que papel é o papel do adulto que traz o desafio? O que é desafio em cada momento do desenvolvimento? De que forma trabalhá-lo? Para isto, eu diria, é importantíssimo que ele veja a interação e os diferentes momentos da construção do conhecimento, mas, sempre voltado para a perspectiva do que é que o adulto pode fazer.” (S.5,s:1); “... se eu tenho uma definição que parte do inatismo, então, como é que fica o social nesta concepção? Que papel o professor tem aí? Ficar esperando um 'click' maturacional e acabou-se? Se eu já vou pra uma concepção de que a aprendizagem é algo a ser construído, então, que papel tem o professor?” (S.8,s:2)

Aponta-se para a necessidade de formar no professor um senso de observação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem na criança de modo a sair do pensar adulto, característica marcante da pedagogia tradicional. Assim, é preciso “... que o professor tenha o

contato direto com crianças aprendendo e observe o fenômeno de aprender, seja a língua escrita, seja na Matemática, seja na História ou na Geografia. Que ele 'veja', porque ele também fica centrado na lógica adulta, sem uma condição de entendimento de que a lógica se constrói..." (S.5,s:1)

Além disso, compreende-se que a criança traz para a escola uma série de construções/apropriações anteriores ou paralelas, repertório lingüístico, cultural e pessoal que precisa ser aproveitado e reelaborado na escola. Se "... o aluno traz a sua linguagem, seus costumes, suas vivências, suas tradições, por que o professor não usa tudo isto? Não aproveita, não reelabora?" (S.2,s:2)

Evidencia-se, inclusive, a compreensão de que as mediações proporcionadas pela escola/ pelo professor tanto podem favorecer ou desfavorecer o desenvolvimento da criança - "... a escola pode promover o desenvolvimento da criança ou atrapalhar esse desenvolvimento... o professor pode ser o dinamizador, aquele que propulsiona este desenvolvimento, ou não, não é?" (S.8,s:1)

Em síntese, a questão do ensino de desenvolvimento e aprendizagem nos cursos de formação para o magistério passa por um dimensionamento acerca do sujeito que se desenvolve e que aprende. Através das verbalizações, evidencia-se um sujeito "concreto" que, inserido numa existência real, "está ali" diante da professora das séries iniciais trazendo consigo suas determinações.

Em função da concretude do sujeito aluno, a posição de dois participantes ao apontarem a temática desenvolvimento e aprendizagem deixou de ser uma questão meramente psicológica e tomou o rumo dos fins da educação - "... se eu penso no aluno... desde pequenininho... até o adolescente, eu penso que o professor precisa ter na sua formação discussões que envolvam 'finalidades da educação', 'função da escola', função da escola na nossa sociedade'..." (S.8,s:1); e ainda, "... você tem que ver o aluno concreto, um sujeito que está ali. Não só se quiser aprenda, se não quiser não aprenda. Eu acho que você tem um compromisso social com o aluno. Esse é o papel da escola. Você tem um compromisso social, principalmente na escola pública." (S.6,s:1)

Então, a temática desenvolvimento e aprendizagem pode ser relacionada às questões mais amplas da educação em nossa sociedade, questões que ultrapassam o conhecimento psicológico mas podem ser acionadas através dele, vinculando-o ao compromisso político social do profissional docente e da escola na promoção da cidadania do sujeito aprendiz.

1.1.2. Relação pensamento e linguagem

Pode-se dizer que este tema, em termos práticos, inclui-se no anterior, uma vez que a linguagem é aquisição humana estreitamente ligada à cognição.

Contudo, dois sujeitos enfatizaram separadamente a importância dos estudos sobre a relação pensamento e linguagem: *“Existem teóricos como Piaget pra trabalhar isso, existe o Vygotsky, o Luria... A linguagem é a forma que diferencia o homem dos outros animais, faz com que o homem dê um salto qualitativo em relação aos outros animais por causa da relação que existe entre a linguagem e desenvolvimento cognitivo. O professor precisa saber estas questões aqui...”* (S.3,s:2)

A importância deste tema nos cursos de formação docente para as séries iniciais, na visão desses sujeitos, justifica-se por:

a) uma possibilidade que o professor tem de conhecer o desenvolvimento cognitivo da criança através de sua linguagem

“... através da linguagem o professor pode saber o próprio desenvolvimento da criança, como é que ele acontece. A primeira forma de saber o desenvolvimento cognitivo do sujeito é através da linguagem.” (S.3,s:2)

b) por uma postura de observação e atenção a ser desenvolvida no professor em relação aos conteúdos que ministra e ao “como” esta relação acontece na criança

“O professor precisa pra estar se preparando em termos de conteúdos que vai abordar com essas crianças mas, principalmente, estar prestando atenção nas suas crianças, como é que esta relação está sendo feita.” (S.8,s:3)

c) um questionamento acerca da relação déficit lingüístico e déficit cognitivo presente nas explicações dadas ao fracasso escolar.

“ Eu estou pensando muito na questão do fracasso escolar; muitas vezes se deduz a partir de um fracasso na linguagem um fracasso no pensamento também. A criança não fala da maneira correta estipulada como padrão e ela é classificada como uma criança que tem uma deficiência em termos cognitivos.” (S.8,s:3)

Resumindo, o estudo da relação pensamento-linguagem apresenta-se como um subsídio a ser acessado para a compreensão do processo constitutivo do conhecimento no aprendiz, razão pela qual, nesse aspecto, uma postura de atenção e questionamento é requerida do professor.

1.1.3. Aquisição e desenvolvimento de conhecimentos específicos

A questão do estudo da aquisição e desenvolvimento de noções relativas a áreas específicas do conhecimento apareceu nas falas de quatro sujeitos. Consideraram neste quadro as noções relativas à Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia, integrando-se ao mesmo o estudo da aquisição e desenvolvimento de conceitos científicos.

A aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita e a construção de noções matemáticas foram pontos destacados, uma vez que se objetiva, nos primeiros anos escolares, fazer com que a criança aprenda a ler, escrever e contar. Segundo os sujeitos, o professor das séries iniciais irá, sem dúvida, defrontar-se na escola com estas questões.

Os seguintes aspectos apareceram para justificar o tema na formação de professores:

a) as dificuldades dos professores devido à falta de domínio do conhecimento específico e da incompreensão de seu processo construtivo recaem sobre a atuação pedagógica diante do erro e sobre o compromisso do professor com a aprendizagem

Nesse sentido, o sujeito 8 traz um exemplo referente à aquisição da escrita - *“Se for pensar nas inquietações que as professoras trazem... é muito aqui, na questão da linguagem, aquisição e tal. E aí, a gente vai ver que são professoras que não dominam, elas próprias, a língua, e a linguagem é o grande ‘elã’. E me vem uma outra coisa que eu já ouvi professores perguntando - ‘Então, se eu tenho que privilegiar o conteúdo, no caso da aquisição da escrita, o que eu faço quando o aluno erra... escreve casa com ‘z’? (...) Como lidar com este tipo de erro? O erro existe porque há convenções na sociedade e a maneira de escrever é uma delas, e a verdade é que cada um de nós tem que se sujeitar a essas convenções. A gente não pode fazer de conta que isto não existe. Então, é difícil, parece que a gente não encontrou aquele ponto de equilíbrio, não ser aquele professor que vai - ‘Tá errado !!! (gritando), põe vermelho e aí, um banho de água fria na criança... Agora, por outro lado, há aquele professor que tudo está bem, sabe? ... é um descompromisso enorme...” (S.8,s:3)*

b) as crianças têm formas específicas de elaboração cognitiva para diferentes áreas do conhecimento o que requer metodologias de ensino também específicas

A compreensão de que as noções possuem “psicogêneses”² que lhes são próprias levou os sujeitos a preocuparem-se com a condução metodológica do ensino em diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, põem em questão o vínculo “Metodologia-Psicologia” a partir de uma premissa muito simples e aparentemente óbvia - “*as formas de ensinar decorrem das formas de aprender.*” (S.7, s:3)

Veja-se a expressão do entendimento dos participantes: “... *o que a criança entende... do que é um município, uma área? Uma área onde tem acidentes geográficos, onde tem uma cidade, onde tem campo, onde tem isso e aquilo? ... essas peculiaridades interferem nesse processo de compreensão... Se, subjacente a isto aí, há processos cognitivos básicos que podem estar presentes, há coisas específicas, não é? Porque adição e subtração é uma coisa, a compreensão do espaço geográfico é outra.*” (S.7,s:3); “... *o professor tem que compreender como é que se constrói o conhecimento matemático, o conhecimento social, como é que se constrói o conhecimento das ciências naturais. (...) Eu não consigo ver a Metodologia sem a Psicologia. Eu acho que quem sustenta a Metodologia e faz você encaminhar o trabalho de uma forma ou de outra, é uma concepção que você tem de como a criança aprende, como é que este conhecimento se dá.*” (S.3,s:3); “*O que a gente está sustentando? Que as crianças têm formas próprias de aprender os conteúdos conforme a sua especificidade, inclusive existem formas específicas de trabalhar conteúdos históricos, que há diferenças em relação aos conteúdos geográficos e conteúdos matemáticos. É a interferência do objeto de conhecimento. Então, se o objeto de conhecimento é tão importante quanto o sujeito, está aqui a interferência dele, ele e suas especificidades.*” (S.7,s:3)

c) a persistência de práticas tradicionais de “repasso”, memorização de “pontinhos” e definições formais que ignoram os processos construtivos do conhecimento e suas peculiaridades.

É o que o sujeito 4 denomina de “estrutura repetida de aula e de ensino” ao apontar para o estudo da aquisição e desenvolvimento de conceitos científicos. “*Eu estou pensando na metodologia que é ensinada. (...) Você vai ensinar conceitos científicos, é aquela estrutura repetida. Você vai ensinar com o ‘pontinho’ - tá, tá, tá! Na verdade, eu acho que a Psicologia explica, há teorias que dizem como o sujeito constrói o conceito... até existe o termo*

² A expressão “psicogênese” implica aqui o sentido de “conhecimento-processo”. Segundo JAPIASSU (1992), esta compreensão caracteriza as epistemologias genéticas por considerarem que a análise do conhecimento deve dar-se de um ponto de vista dinâmico (na sua formação e em seu desenvolvimento) ou diacrônico, em sua estrutura evolutiva (p.27-28).

'mudança conceitual', como se dá a aquisição de conceitos, porque... os professores que trabalham com a metodologia de ensino, de ciências e nas outras áreas, eles acabam ficando numa metodologia que enfatiza, justamente, esta estrutura repetida de aula, de ensino, que não leva em conta, por exemplo, os conceitos espontâneos que o sujeito tem... e que é algo que Vygotsky coloca, Piaget também, Ausubel... É um tema importante porque tem implicações muito significativas no modo de ensinar." (S.4,s:2)

Nas falas evidenciam-se exemplificações críticas derivadas das vivências dos sujeitos no interior da escola que demonstram a incompreensão do professor de que a criança, enquanto ser pensante, é perfeitamente capaz de elaborar explicações a respeito do mundo que a rodeia, ressaltando-se a viabilidade de uma prática pedagógica que considere os processos acionados na cognição infantil. Notem-se as situações relatadas:

"... eu sei de uma professora que veio apavorada... - 'eu fui dar a definição de força de gravidade, os meninos deram risada!' - meninos de bairro, de periferia. E ela ficou sem saber o que fazer com a definição formal que ela ia escrever. Daí nós demos um conselho pra ela - 'esqueça essa definição, é loucura, é de cunho formal e veja o que eles tem pra dizer sobre força de gravidade', porque, apesar de ser bairro, na televisão, eles já tinham visto astronauta... Ela foi dar uma definição formal e os meninos saíram com ela 'pelas costas', entendeu? - 'Professora, gravidade, eles ficam lá bailando, dançando no espaço porque não tem o que segure embaixo.' Mas, 'não tem o que segure', é o quê?" (S.7,s:3); *"...não basta eu trazer um pontinho pronto sobre o índio - que vestiam tanga, moravam em oca, faziam isto, pescavam, nadavam. (...) Eu posso partir de como é que é o índio hoje, como é que ele vive e fazer com que a criança entenda como este índio vivia antes, não é? ... Partir de hoje, do concreto, daquilo que a criança está vendo na televisão, no jornal, nas discussões... Isto é construir conhecimento social... Não que ela decore como que o índio era. O menos importante é que ele vivia na taba, o mais importante é a transformação que se passou, é esta passagem. Se eu trabalhar... 'os índios moravam em tabas', 'usavam arco, flecha', eu não faço com que a criança faça esta relação. Mas se eu fizer o contrário e partir daquilo que é o hoje, eu estou usando Ausubel tranqüilamente - daquilo que ela conhece, puxo... Mas eu estou usando Vygotsky também, a partir do momento em que eu parto de condições históricas e reais. (...) A partir do momento em que a criança estabelece essas relações e consegue discutir isto, eles se transformam em conceitos sistematizados, aquilo que o Vygotsky chama de conceitos científicos."* (S.3, s:3)

Este mesmo sujeito exemplifica a possibilidade de uma prática que considere o processo construtivo do conhecimento, agora no âmbito das Ciências Naturais - *“Lá com as criancinhas do Maternal foi feito este trabalho... na questão da germinação. (...) A nível de metodologia a professora foi orientada que elas deveriam acompanhar o crescimento das plantas. Como as crianças do Maternal não conseguem fazer relatórios, como é que nós vamos fazer isto? Nós vamos observar a plantinha e desenhar. O primeiro dia fizeram o canteirinho onde plantaram as sementinhas... a professora conversou, elas aguraram. Ai, a professora deu uma folhas, todo mundo desenhou e uma delas ia ficar para o registro no quadro... - ‘O que é que este desenho está representando?’ - ‘Hoje plantamos a sementinha de alface - 1º. dia.’ No segundo dia foram lá e aguraram. Ainda não tinha aparecido nenhum broto, registraram... No quinto dia apareceu um brotinho. Então, o desenho das crianças era todo escuro com uma ‘coisinha verde’ (rindo) - ‘Hoje apareceu uma folhinha no nosso canteiro’, puseram. E foram acompanhando a folhinha que nasceu. Nasceram outras e foram desenhando. Quando chegou o décimo-quinto dia... elas chegaram lá e as formigas tinham comido as folhas. Então, elas desenharam - ‘As formigas comeram as nossas folhinhas!’ Você precisava ver os desenhos das crianças - tudo escuro, triste, representaram que as formigas tinham comido as folhinhas de alface delas. Elas fazem todo este trabalho, partir do concreto. Não é o mesmo concreto da matemática mas é concreto. É a forma como eu acho que o sujeito constrói o conhecimento... estabelecendo relações através das situações reais da vida dele. É assim que ele constrói. Eu, como professor, tenho que propor situações onde isto aconteça. Eu não posso partir de um conhecimento pronto e acabado - que a planta nasce assim, a planta é isto... tem isto, a árvore é uma planta, tem raiz, tem isto e aquilo.”(S.3,s:3)*

d) há equívocos que se evidenciam na condução metodológica do trabalho pedagógico que se originam na falta de fundamentação teórica consistente

Nesse sentido, apontam-se distorções que ocorrem na prática pedagógica que, apesar de revestida de aparência inovadora, carece de fundamentação teórica. O relato do sujeito 3 elucida este tipo de equívoco.

“ O professor diz assim ‘eu uso material concreto pra explicar’ - ‘ele’ usa, ‘ele’ trabalha, os alunos só assistem, você entendeu? ‘Ele’ usa. Ou então, ‘eu uso concreto através do desenho.’ Não é isso! Este é um grande equívoco! Na realidade, para se transformar numa coisa concreta, o sujeito tem que participar da ação. (...) Eles dizem que fazem, acaba uma panacéia, mas eles não fazem. Na realidade, o professor faz e as crianças não fazem. (...)

inclusive na matemática... como a criança precisa ter esse conceito de número, e eu acho que aí é o Piaget que sustenta, porque você fala pra uma criança uma questão igual a esta aqui (mostra no papel), a criança que não tem o conceito de número, você trabalha com ela as tampinhas e você pergunta pra ela - 'Cadê o sete?' - 'Me dá o sete', em vez dela te dar as sete tampinhas ela te dá esta (a última) porque ela conta um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete. A criança que tem o conceito de número sabe que o sete é o conjunto das sete tampinhas. Então, o que ela faz? Ela faz essa relação aqui, olha, um contido no outro. É o professor tem um preconceito enorme ... ele não dá o material porque tem medo que a criança fique dependente do material. A gente escuta isto na escola." (S.3, s:3)

Percebe-se através desse relato que a metodologia não pode prescindir da fundamentação psicológica sobre os processos de aquisição e desenvolvimento de noções específicas. Se não for subsidiada pela compreensão destes processos psicológicos, a metodologia corre o risco de transformar-se em mero "ativismo pedagógico", em que o professor lança mão de determinados procedimentos e recursos sem o alicerce reflexivo das teorias psicológicas sobre o como tais processos ocorrem na criança.

e) a marca que representa o fracasso nas primeiras aquisições para o futuro escolar da criança

É o que aponta o sujeito 8 lembrando que os tropeços da criança nas primeiras aquisições vão trazer repercussões sobre o seu futuro escolar. Em suas próprias palavras "*é um fracasso que ressignifica os demais*" (S.8,s:3), dada a grande expectativa com a qual a criança entra na escola - ler, escrever e fazer contas; além disso, é preciso considerar que a grande maioria das crianças brasileiras não conta com a oportunidade de frequentar a pré-escola, de modo que, somente na 1ª. série ocorre o primeiro contato com o mundo escolar, razão pela qual, o fracasso nas primeiras aquisições toma um vulto ainda maior.

Por isso, na formação de professores para as séries iniciais, os estudos sobre aquisição e desenvolvimento de áreas específicas do conhecimento trazem em si a potencialidade de reconduzir a discussão maior sobre os fins da educação, alcançando assim a dimensão política do ato educativo. Como diz este sujeito: "*... uma criança erra e a prepotência da professora em dizer 'cale a boca, você só vai escrever a hora que eu falar!'* Então... *a discussão sobre a aquisição da linguagem escrita é um tema que permite estar vendo fins da educação, condições sociais da aprendizagem, talvez o mais importante, eu diria, é nesse sentido.*" (S.8, s:3)

Enfim, questões como a falta de domínio dos professores em relação aos conhecimentos específicos e aos processos construtivos subjacentes recaindo sobre o tratamento dado ao erro escolar, o vínculo Metodologias de Ensino e as formas próprias de aprender determinados conteúdos, as práticas de transmissão de conteúdos prontos e acabados, os equívocos metodológicos que indicam a necessidade de aprofundamento teórico e a preocupação de caráter sócio-político com o fracasso da criança nas primeiras aquisições resumem a importância da temática na formação dos docentes para as séries iniciais.

1.1.4. O papel do jogo e do brinquedo no processo de desenvolvimento

Para dois sujeitos desta pesquisa, esta pode ser considerada como uma temática “quase natural” das séries iniciais porque *“se você pensa em criança, você pensa no que a criança passa a maior parte do tempo fazendo e no que ela sente prazer.”* (S.8.s:3)

Assim, pensando no papel que têm o jogo e o brinquedo, os participantes indicam o tema para a formação de professores das séries iniciais, pois:

a) o jogo e o brinquedo têm um papel no desenvolvimento (cognitivo, social, moral, afetivo) e na aprendizagem da criança. Compreender isto contribui também para resgatar o prazeroso e o lúdico na prática pedagógica.

“Aí, vem a questão do jogo, entender o jogo, desde o jogo do bebê que está chacoalhando o seu móbil até o momento em que a criança começa a brincar com as outras estabelecendo o jogo. Um jogo de ocupação, o faz-de-conta, o brincar de casinha, brincar de médico... até a criança maiorzinha jogando damas, jogos de memória, alguma brincadeira em grupo. Então, através da observação destas diferentes situações de uma criança que brinca, a gente tem elementos riquíssimos pra pensar a respeito da socialização da criança, do desenvolvimento dela em termos de estruturas cognitivas. (...) O Vygotsky tem uma concepção a respeito disso, Piaget tem outra, tantos outros autores... Eu vejo até como um convite ao professor de pensar num resgate do prazeroso, do lúdico na sua prática. Às vezes, pra criança, é um fardo ter que aprender alguma coisa que se fosse ensinada... respeitando a sua necessidade de brincar, de extravasar, de pensar no aspecto emocional da fantasia... Eu acho que o professor tem que ter conhecimento disto, por estes aspectos, pelo que o jogo e o brinquedo têm a ver com o desenvolvimento e a aprendizagem dessa criança.” (S.8, s:3)

b) permite compreender o papel do simbolismo no pensamento infantil, o que, por sua vez, pode ser relacionado com a compreensão do próprio processo construtivo da escrita. *"... o jogo e o brinquedo têm um papel fundamental a nível do simbólico na criança, têm um impacto na forma de pensamento da criança, mostrar como que a criança está trabalhando com o simbólico... Esse simbolismo, no caso, tem relações com a escrita. É o mesmo processo."(S.4, s:1)*

c) o brinquedo funciona para a criança do mesmo modo que o trabalho funciona para o adulto, entretanto, nas escolas, percebe-se a dissociação entre o aprender e o brincar.

"... esse brincar da criança não pode ser menosprezado... Exemplificando - o professor que faz uma cisão entre - 'Bom, agora...pré-escola, 1ª., 2ª. série', 'agora é hora da lição, é hora de aprender a escrever..., isso é uma coisa séria, é uma aprendizagem 'de fato'. E aí, eu tenho a 'hora da recreação', que é o 'dia' do brinquedo... Me parece que se alguém quer entender alguma coisa de criança tem que entender um pouco do que a criança faz, e o que a criança faz é brincar, assim como o adulto trabalha. O professor pensar que o jogo e o brinquedo são instrumentos de aprendizagem, que não há, necessariamente, isto de ter que fazer essa cisão... 'agora é sério', 'agora a criança está produzindo alguma coisa'."(S.8, s:3)

Nesse aspecto, ressalta-se imprescindível para a escola encarar o jogo e o brinquedo como atividade "produtiva" da criança que se relaciona ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Decorre daí a compreensão de que o prazer não precisa ser dissociado da produção e, portanto, é dimensão a ser resgatada na escola.

1.1.5. A evolução do desenho e da dimensão estética na criança

A temática em questão foi apontada apenas pelo sujeito 4. Encarada como questão que remete direto ao trabalho pedagógico, o desenho e a arte na escola têm sido dimensões consideradas secundárias. Segundo o sujeito, *"... esta questão do desenho é até maior. A questão da arte na escola é muito negligenciada de 1ª à 4ª série. Então, não se usa, não se explora a dimensão estética, raras exceções."(S.4, s:1)*

Além disso, afirma que *"...a Psicologia se dedicou, muitos teóricos se dedicaram a analisar essa evolução do desenho." (S.4, s:1)*. Nesse contexto cita autores como Luquet, Meredieu, Lorvenfeld, Widlocher. Constata a necessidade de *"...permitir que esta esfera de*

atividade continue sendo desenvolvida pela criança, porque, na verdade... a criança vai até um ponto do processo de desenvolvimento do desenho. Depois ela pára e fica com o desenho infantil ao longo da vida.”(S.4,s:1)

Portanto, através deste tema a Psicologia da Educação pode discutir que tratamento a escola tem dado a estas dimensões e como se pode explorá-las no trabalho pedagógico.

1.1.6. O papel do erro na construção da inteligência

O erro na construção da inteligência foi colocado pelo sujeito 1 como conteúdo-tema a ser destacado na formação de professores das séries iniciais, embora o tratamento dado ao erro na prática pedagógica já tenha sido anteriormente mencionado por outros sujeitos em suas justificativas . Ressalta que, por faltar aos professores uma melhor compreensão do processo construtivo da inteligência, estes acabam concebendo o erro como o antagônico da aprendizagem e desenvolvimento, e não como algo que é inerente/participante destes processos. Em suas próprias palavras “... *pra professora, o erro é realmente erro e não hipótese de pensamento, forma de conceber.”(S.1,s:3)*

Na visão de quem percebe assim, o tema se justifica porque :

a) em função da concepção que se tem acerca do papel do erro na inteligência humana, certas práticas pedagógicas são deflagradas.

A avaliação autoritária e o ensino quase que totalmente voltado à mecanização de respostas, são exemplos de práticas que derivam do como o professor interpreta o papel desempenhado pelo erro no desenvolvimento cognitivo.

O episódio relatado adiante espelha o cotidiano escolar assinalando, ao mesmo tempo, o entendimento de uma professora que organiza o trabalho pedagógico em cima do pressuposto de que errar significa “não reproduzir respostas”, ou melhor, “certas” respostas cuidadosamente treinadas no dia-a-dia escolar.

“Isso aconteceu ano passado lá... (sujeito referindo-se à escola onde atuava como Supervisora Pedagógica) A criança tinha que fazer o triplo de uma determinada quantia. Colocou lá ‘16+16+16’ e chegou no resultado. E é o triplo mesmo. Mas daí, na prova era ‘menos’ porque o triplo é ‘vezes’. (risos) Tinha que estar o ‘vezes três’ ! Ai, eu fui conversar com a professora. - Mas... professora... veja! - Mas não foi isto que nós trabalhamos! Eu vi que ela

entendeu mas, na prova, eu ainda falei que triplo e dobro era 'só com vezes', ainda 'contei' na prova pra eles. Veja que coisa gozada! Eu (professor) não quero uma criança inteligente, eu quero uma criança que responda do jeito que eu treinei o bimestre inteiro na sala de aula - dobro é 'vezes dois', triplo é 'vezes três' e não 'o raciocínio de', sabe?" (S.1, s:3)

b) o aluno internaliza a concepção de erro que vivencia na prática escolar.

O sujeito mostra que, ao punir o raciocínio e valorizar a repetição mecânica, professor e escola inculcam no aluno tal forma de conceber erro e acerto, de modo que este passa a acreditar que no espaço escolar não existe lugar para quem erra e que o acerto corresponde invariavelmente à resposta que o professor quer ouvir.

Desse modo, deixa o aluno de pensar e de ousar. Não pergunta para tirar dúvidas pois teme expor-se. Elege o “acerto reproduzido” como o grande referencial de avaliação e, ao fazer tudo isto, tem seu desenvolvimento e aprendizagem prejudicados.

Esta justificativa do sujeito 1 envolveu um relato episódico com Taynã, aluna de 3^a série, que passou por duas escolas que se diferenciam na organização do trabalho pedagógico e, portanto, em suas concepções de erro, inteligência, aprendizagem, demonstrando como a criança percebe o que a escola e o professor esperam dela, como também ora aceita, ora questiona a condução da prática pedagógica.³ Note-se o que conta o sujeito: *“A gente tende a minimizar o potencial da criança, não levar em consideração essa capacidade de percepção que a criança tem. Veja um exemplo que eu tenho pra te dar sobre isto. É em relação à Taynã. Quando ela estava lá na escola, a prática era uma. Ela foi pra uma outra escola onde a prática tenta ser uma prática diferente mas ainda assim, toda imbricada com a questão da cobrança, da memorização, do tempo... Então, ela teve uma avaliação e não conseguiu fazer a última questão. E ela sabia, só que não teve tempo. Daí, ela chateada falou assim: - Se eu estivesse lá (primeira escola) isto não acontecia. E eu falei: - Mas, por quê? - Porque lá... eles querem saber se a gente sabe e não se a gente sabe 'num tempo'. Veja!! ... E eu falei: - Fale mais um pouco, Taynã, como assim? - Ah! É assim. Lá (primeira escola) tudo era diferente. O professor tava preocupado se a gente tava aprendendo ou não, porque a gente tinha tempo pra fazer as coisas, a gente 'falava' sobre o que a gente fazia. E eu falei: - Pois é, era diferente. Mas, como é que é na tua escola agora? - ... Lá, a gente 'só faz'! - Como 'só faz'? - A professora não pergunta nada, a gente 'só faz no papel'. Daí, eu ainda perguntei:*

³ A título de esclarecimento, o sujeito 1 desenvolve pesquisa e acompanhamento sobre a adaptação de alunos egressos da primeira escola que está sendo referida no episódio.

- Mas, quando você fala, Taynã, na tua escola? - A gente fala na aula de Ciências. Mas, porque a aula de Ciências é laboratório. (...) - Você não pergunta pra tua professora quando você tem dúvida? - Não. - Mas, por que você não pergunta? - Ah! É porque ela vai saber que eu sou burra. - Mas, você não é burra Taynã, você é super-inteligente, um exemplo disto é o que você está me contando. O que você fez foi uma análise... é coisa muito inteligente. Ela falou: - Não, lá, isso é da Matemática. (...) Vê então o que acontece. Ela tem consciência de que a professora quer o aluno que não tem dúvida, o aluno que sabe tudo. E daí, é claro, se ela tem dúvida e se expõe, ela vai achar que a professora acha que ela é ruim. Então, ela não pergunta. Não pergunta no Português, não pergunta na Matemática, nada. E aí, eu perguntei: - Como é que é corrigido o compromisso, Taynã? - Eles mesmo corrigem. A professora corrige no quadro e eles corrigem. - Mas, e o teu caderno está sempre certo? - Ah! Mas eu apago e ponho o 'mais'... Ela não quer ter o 'menos' no caderno, porque a professora não gosta de 'menos', a professora gosta de 'mais'. você entende? Então veja, ela está direcionando o comportamento em função de como vê que a professora acha o erro, o que ela acha certo e errado. O melhor aluno é aquele que não erra nunca, que acerta sempre."(S.1,s:3)

Em outras palavras, o que se traz é a concepção do professor sobre o papel do erro na construção da inteligência traduzida em certas práticas pedagógicas que a criança lê, adotando comportamentos conforme percebe as expectativas que o professor tem sobre seu desempenho. Há, portanto, um processo de inculcação que separa erro de aprendizagem e desenvolvimento.

1.1.7 O fracasso escolar e a competência da escola : questões sociais, pedagógico-escolares e dificuldades individuais de aprendizagem

Esta temática apareceu na fala de quatro participantes. Por ser objeto de estudo mais específico da Psicologia Educacional, poder-se-ia considerar, unicamente, a questão "dificuldades individuais de aprendizagem". Contudo, esta não foi a posição dos sujeitos. Ao pensarem nas dificuldades de aprendizagem, fizeram-no a partir de uma perspectiva bem mais ampla que engloba tanto os determinantes sociais e históricos, como as contribuições emanadas do interior da escola que resultam no fracasso do aprendiz.

Verificou-se, assim, que não há, por parte dos participantes, reducionismos a causas psicológicas do fracasso escolar, mas também não há negação de que elas possam existir. Justificaram a relevância da temática considerando os seguintes aspectos:

a) necessidade de (re)situar a questão distúrbios/dificuldades de aprendizagem percebendo variados fatores que se envolvem numa aprendizagem bem ou mal sucedida.

Justamente porque existem fatores individuais e exteriores associados ao fracasso da criança na escola é que o estudo das dificuldades de aprendizagem se complexifica, devendo ser conduzido no sentido de discernir se o problema é individual mesmo ou se *“isto aqui não está no sujeito, está fora do sujeito.”* (S.9, s:1)

Os participantes que apontaram esta temática enfatizaram que não estão a referir-se a casos patológicos que caracterizam os chamados “distúrbios de aprendizagem”, embora reconheçam que existem distúrbios e que frequentemente esse é o modo pelo qual as dificuldades de aprendizagem são “rotuladas”. O que orienta a fala dos sujeitos é a situação da criança “normal”, mas que se encontra atrasada em relação ao padrão de desempenho escolar das demais crianças em idade aproximada. Portanto, a criança de que se fala *“não é surda, não tem deficiência mental, não é cega, mas apresenta mais dificuldades pra aprender em relação ao grande grupo.”* (S.3,s:4)

Portanto, não se está a falar aqui de alguma forma de educação especial. O que os sujeitos percebem é que, para além de fatores individuais de natureza biológica, pesam fatores sócio-históricos e fatores de natureza intra-escolar. Isto é, *“... quando você vai discutir a questão dos problemas de aprendizagem, vão aparecer, claro, ‘problemas de ensinagem’* (risos). *São os problemas de ensino e são muitos, mas vão aparecer também problemas das próprias condições históricas do sujeito...”* (S.3, s:4)

É claro para os participantes que o estudo das dificuldades de aprendizagem pode prender-se a uma perspectiva mais individualista (centrada na aptidão ou prontidão, por exemplo), ou pode direcionar-se no sentido de inserir o sujeito individual, que apresenta dificuldades, no contexto real de sua existência pensando em *“como é que foi a estimulação desta criança, que solicitações o meio lhe faz, o histórico de vida... até chegar no contexto onde a criança está apresentando esta problemática, o contexto da escola.”* (S.8, s:2)

Resituar a questão dos problemas de aprendizagem de modo a permitir ao professor a compreensão de toda a gama de fatores que podem ser envolvidos numa aprendizagem bem ou mal sucedida é, pois, o ponto em questão.

b) preocupação com as variáveis intra-escolares que acionam, mantêm ou ampliam fracassos na aprendizagem.

Muito embora a etiologia das dificuldades de aprendizagem seja bastante variada, foram sobretudo as variáveis intra-escolares que se sobressairam como preocupação, em torno da qual os sujeitos centraram as suas justificativas sobre a importância do tema para a formação de professores. *“Então, como é que essa escola trabalha aprendizagem? Qual o método que utiliza? Que lugar a criança está ocupando ali? De repente, é um problema que não é da criança, mas é o fracasso da escola...”* (S.8,s:2); *“... às vezes, o professor é ruim, é problema de ‘ensinagem’...”* (S.3,s:4)

c) necessidade de superar a culpabilização do aluno e da família pelo fracasso escolar

Segundo o sujeito 3, a questão das dificuldades de aprendizagem aparece associada, para muitos professores, à questão da inteligência. *“Em qualquer conversa que você tem com professores, eles colocam: que o menino é inteligente ou não é, que tem dificuldades ou não tem”* (S.3,s:4). Daí a necessidade que vê em discutir concepções de inteligência pois quando se trata de fracasso e dificuldades em aprender o que vem ocorrendo é a eterna culpabilização da criança invariavelmente associada a problemas inseridos no âmbito individual. Como diz o sujeito 9 : *“... joga-se sempre na criança - é ‘ela’ que tem dificuldades (...), o que ele (professor) faz é uma salada mista de rotular a criança. (S.9,s:1)*

O que percebem os sujeitos é que a escola não se questiona, sequer revê suas práticas, colocando na criança que fracassa todo o peso de responsabilidades, desde pequeninas coisas do dia-a-dia escolar - *“... a criança passa a apresentar troca de letras, ela (professora), já diz que é disléxica. Só que ela não parou para perceber... até que ponto ela trabalhou esta criança pra ela perceber, por exemplo, que o q e o p são diferentes. ‘Não, mas a criança é disléxica’, entende?”* (S.9,s:1)

Além do mais, cabe à Psicologia da Educação, na visão dos sujeitos, discutir os problemas de aprendizagem e fracasso escolar dentro das reais relações que se dão entre professor-aluno e escola--família numa sociedade dividida em classes. Nesses termos, trata-se de tentar superar a visão depreciativa de pobreza inserida nos discursos dos professores sobre o fracasso da criança na escola. Essa visão, via de regra, culpabiliza o aluno e/ou a família, esquecendo o compromisso da escola com o sucesso das crianças. É o que pode ser ilustrado na fala do participante - *“... essa tendência de deslocar a questão da escola e colocar ou no*

sujeito, ou na família. (...) É uma certa visão que se tem de classe social, de pobreza mesmo, de 'nível social', de condições de vida..." (S.4,s:1)

Como já foi dito, não há negação da existência de problemas individuais de aprendizagem. A questão que se coloca é que esta não é a única via pela qual ocorre o fracasso escolar, devendo ser abordada, portanto, ao lado de dificuldades extra-individuais.

d) a escola e o professor têm como compromisso a aprendizagem, por isso devem tornar-se competentes para superar o fracasso escolar

Estudar variáveis que se envolvem no fracasso escolar não é de todo suficiente para os sujeitos. É preciso mais. É preciso formar no professor uma atitude comprometida com a aprendizagem do aluno, o que pressupõe a busca de competência no trato dos problemas de aprendizagem incluindo assim o conhecimento suficiente para se indagar - *"é problema de aprendizagem ou sou eu, professor, que estou fazendo a coisa errada?" (S.9,s:1)*

Lembrando o caso de uma aluna de classe social abastada que só conseguiu aprender a ler mediante um esforço intenso e particularizado de muitos anos, o participante 3 comparou o tratamento diferenciado que se dá, nas diferentes classes sociais, às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. *"A classe mais privilegiada põe o seu filho na aula particular, a própria escola oferece reforços, tudo mais... O aluno da escola pública não tem este tipo de atendimento e precisa ter. (...) A criança da classe privilegiada pode se dar ao luxo de estar indo pra lá e pra cá. E a criança da classe pobre fica ali, reprovando, reprovando, até que desiste..." (S.3,s:4)*

O mesmo sujeito afirma que a reprovação não é o meio pelo qual vão ser solucionados os problemas de aprendizagem, tocando na responsabilidade da escola - *"... crianças nossas, que estão lá, com 14 anos na 2ª. série, ... este tipo de criança não adianta ficar reprovando. O que a escola tem que fazer com estas crianças que têm mais dificuldade... é... deixar que a criança vá pra frente com seu grupo e fazer propostas de atendimento mais individual, um trabalho mais separado... pra não deixar a criança atrasada." (S.3, s:4)*

Uma vez que o participante 3 havia se referido à existência de problemas individuais independentes da condição social e do interesse da escola no sucesso do caso que relatara, a pesquisadora perguntou-lhe se a admissão de problemas marcadamente individuais não implicaria, para ela, na postura psicologicista que vem sendo criticada na Educação. Re-situando a problemática do fracasso escolar o sujeito posicionou-se esclarecendo: *"Esta crítica é equivocada... Não é porque você é de uma linha mais marxista você não tenha que*

considerar este individual. Eu acho que tem que considerar este individual. Agora, o que nós temos que fazer, eu penso, é que ... porque é condição 'dele', é problema 'dele'. Não é isto. A gente tem que tentar reverter a situação, seja ela familiar, seja escolar... tomar este sujeito como sujeito social também, e tentar buscar, junto com ele, soluções. Numa concepção mais psicologicista ou uma concepção liberal o problema está 'no sujeito', então a gente se exime de culpas - 'Ele não aprende, coitadinho! Então deixa ele lá'. Mas, não é isto dentro de uma concepção sócio-histórica. (...) Não reduziria o problema a ele mesmo. (...) Mesmo considerando que o sujeito tem algumas limitações nós temos que buscar soluções pra isto.”(S.3, s:4)

Enfim, não se pensa em atribuir “super-poderes” à escola. O que interessa e que norteou a fala dos participantes sobre o tema, é que já é mais do que hora da escola e do professor assumirem a responsabilidade que lhes cabe seja no fracasso, seja no sucesso escolar das crianças.

O debate sobre as questões sociais, pedagógicas e individuais que pesam sobre o insucesso escolar das crianças, acima de tudo, deve contribuir para formar o professor efetivamente competente e compromissado com a aprendizagem e, também, para levar a escola como um todo a questionar permanentemente a organização que dá ao trabalho pedagógico, bem como aos pressupostos que a sustentam.

A questão mencionada pelo Sujeito 3 sobre a constituição de espaços escolares para acompanhamento e atendimento pedagógico às crianças com dificuldades de aprendizagem merece ser destacada porque, afinal, o fato maior a ser considerado é que a escola existe em função da aprendizagem da criança, e o óbvio é que tem que se tornar competente para dar conta dela.

1.2. Conteúdos-temas que versam sobre afetividade e conduta no âmbito das relações escolares e de ensino

Compõem este sub-conjunto verbalizações de nove participantes que se referem a desenvolvimento afetivo, personalidade, interações e conduta.

1.2.1. Desenvolvimento afetivo

Cinco participantes incluíram o estudo do processo de desenvolvimento afetivo no rol de conteúdos a serem contemplados na formação de professores das séries iniciais.

Do que foi mencionado a este respeito, aparecem a estruturação do desenvolvimento afetivo em etapas, o entrelaçamento dinâmico de fatores biológicos, relações parentais, interpessoais e fatores de natureza sócio-cultural.

As justificativas dos participantes envolveram os seguintes aspectos:

a) é importante compreender o aluno, sujeito concreto, não apenas pela dimensão cognitiva mas também como ser que está em processo de construção/constituição afetiva

Conforme foi colocado - *“... se eu tenho que conhecer o sujeito, o sujeito não é só cognição, o sujeito é muito mais...”* (S.9,s:2). Assim, *“ela (professora) precisa entender que há etapas do desenvolvimento afetivo, que o sujeito não nasce pronto... então, quais as condições que são externas ao sujeito?”* (S.5,s:2)

Pensar o aluno concreto significa, para os participantes, valorizar também a dimensão afetiva tanto quanto a dimensão cognitiva; afetivo que está se constituindo, identificando, ao mesmo tempo, o papel dos fatores exógenos no desenvolvimento no seio dos quais se encontram a escola e o professor.

b) o processo de aprendizagem sofre influência da história relacional do indivíduo

Explica-se o sujeito 2: *“Uma criança que desde bebê foi respeitada, valorizada, estimulada a pensar e a criar é uma criança tranquila... segura... confiante, e isso é importante no processo de aprendizagem, ela confia nela própria. Claro que uma criança assim, dentro de uma sala de aula, é uma criança ativa, participativa...”* (S.2,s:1)

Prosseguindo, em outro momento colocou: *“Quanto mais estruturada, menos mecanismos de defesa ela usa. A criança sabe que na escola ela pode errar..., que pode melhorar através desse erro. Se foi aceita, valorizada, ela é capaz de trabalhar com o seu próprio erro; simplesmente vê que a coisa não funciona e volta a buscar uma nova forma de chegar aquele objetivo. Então, é necessária uma certa dose de frustração para fortalecimento do nosso ‘eu’.”* (S.2,s:2)

Portanto, as próprias condições da criança na tolerância à frustração do erro, inerente ao processo de aprendizagem, relaciona-se, na visão do participante, à história relacional de sua estruturação afetiva.

c) os professores precisam conhecer a dinâmica de fatores (biológicos, sociais, culturais) envolvidos na estruturação afetiva do sujeito e que se expressa na escola

Conforme foi colocado - *“... várias situações de sala de aula exigem que o professor tenha conhecimentos sobre desenvolvimento emocional da criança.”*(S.3,s:2)

Da vivência nas escolas emergiram articulações dos participantes.

“Na escola, você vê as crianças atravessando aquelas características das fases que Freud coloca - a oral, a anal, a fálica. Eu tive aluno totalmente desorganizado, tudo o que pegava sujava, todo lambuzado e sentia prazer nisso...” (S.3,s:2); *“A professora não pode conhecer só aquela criança que chegou à uma da tarde e vai embora às cinco. Ela tem que ter algum conhecimento da vida dessa criança - aquela criança que só recebe atenção quando ela quebrou; quebrou, apanha; surrou o irmãozinho, apanha. Na escola, ela vai fazer a mesma coisa, é uma forma de chamar a atenção. A professora não nota o Joãozinho, a hora que o Joãozinho bate, morde, ela vai lá. Então veja, é uma questão afetiva.(...) E na questão social... por que essa criança fala tanto palavrão? De repente, pra mim o 'filho da p.' agride, agora, pra uma criança que nasce ouvindo isso é comum. Vê, é afetivo porque a professora fala que esta criança é agressiva. Mas, onde é que está tudo isto? Será que é tão agressiva? Sob certos olhos é, mas no contexto em que ela vive não é.”*(S.1,s:2)

Portanto, fatores de diversas naturezas acabam expressados cotidianamente no ambiente escolar requerendo conhecimentos sobre a influência que exercem na estruturação afetiva da criança.

Ampliando a importância do desenvolvimento afetivo como temática, três dos participantes destacaram a necessidade de se focalizarem, na formação para o magistério, conhecimentos relativos a características, influências, interesses e problemáticas próprias da clientela escolar que se tem nas séries iniciais. Este é o caso da criança de seis a onze anos (aproximadamente) e do adolescente. Verifique-se como os sujeitos se expressaram: *“Então, há mais necessidade de compreensão de quem é este sujeito latente, de quem é este sujeito daqui a pouco adolescente, que coisas são revividas aí.”*(S.5,s:2); *“A adolescência teria que ser um tema a ser discutido.”*(S.3,s:4)

No que toca a esta focalização, a argumentação dos participantes envolve:

- um sentido de funcionalidade dos conteúdos em relação à clientela das séries iniciais

A fala do sujeito 5 é bem ilustrativa dessa questão:

“Eu penso o seguinte - se tu fores ver quando vai se estudar isto, as pessoas ficam na coisa inicial, que é fundamental... Mas, se tu és um professor, é diferente. Eu quero dizer que o conteúdo tem que ser trabalhado distintamente, de acordo com o uso que o profissional fará acerca deste conteúdo. Então, se tu fores um professor, é importantíssimo que tu tenhas mais conhecimentos de quem é esse sujeito que está aprendendo a ler... Agora, tu tens ‘este’ sujeito... Eu vejo alunos que vão pras escolas de formação de professores e as coisas ficam soltas - o ‘depois professor’ faz o que com esse nenê que está ali, teoricamente? Não é quem ele tem!! Ainda que tenha algumas características daquele nenê, não é o nenê que está com ele!!”(S.5,s:3)

- uma constatação da significativa presença de adolescentes nas séries iniciais, o que exige preparo na formação de professores

Este ponto foi bastante enfatizado ante a realidade que se observa na escola pública. Note-se a fala: *“Nós vivemos numa escola em que as crianças não estão em idades certas... Há menino de doze anos fazendo a segunda série, principalmente as crianças da classe popular que não são como os nossos filhos que vão cumprindo todas as etapas, passando sem reprovar... Então, são crianças muito grandes que num ensino menos perverso estariam lá no final de 1º Grau e no entanto estão no primeiro segmento do 1º Grau em função dos vários insucessos que tiveram... Ela (professora) lida com adolescentes, mesmo de primeira à quarta, e muito! E muitos!! Ali, na escola, nós temos em cada classe umas dez crianças fora de idade... crianças de quinze anos na segunda série.”(S.3,s:4)*

Além dos atrasos de escolaridade e das condições materiais de existência que explicam a presença de adolescentes nas séries iniciais, outro participante marcou a heterogeneidade da situação que, em decorrência, o professor terá que encaminhar: *“... na escola pública vamos trabalhar com esta clientela (adolescentes), uma clientela que está nas séries iniciais..., que vai apresentar uma série de comportamentos diferenciados de um adolescente de outra escola e mesmo do grupo infantil em que ele está... Portanto, tem que se preparar para enfrentar essas situações... a escola de Magistério não está preparando para uma realidade.”(S.9,s:2)*

- uma possibilidade de, através dos conteúdos de Psicologia da Adolescência, contribuir para o auto-conhecimento da aluna de Magistério, via de regra, adolescente

Este é um ponto que foi mencionado e ao mesmo tempo reconhecido pelo sujeito 5 como uma questão complicada. Disse ele: *“A gente não pode esquecer que o nosso aluno, o futuro professor das séries iniciais, é ele um adolescente. Então, se antes eu te dizia que o*

professor precisa aprender a se olhar, a se compreender, a se colocar, até pra pensar no outro e ter a dimensão do motivo do outro, tu não tens como fazer isto salvo se tu tiveres conteúdos que te permitam. E eu diria um pouco assim - 'infelizmente, nós ensinamos muito cedo o professor a ser professor.' Ele não tem sequer resolvidas muitas coisas de maturidade do 'seu' desenvolvimento.(...) Então, entender que, concretamente, o teu aluno, futuro professor, é ele um adolescente... sempre nessa perspectiva... as pessoas às vezes acham que tomar conteúdo da Psicanálise é fazer psicanálise... e não é! Acaba até sendo terapêutico, mas pelo profilático."(S.5,s:3)

Nesse sentido, refere-se ao potencial de identificação presente nos conteúdos sobre desenvolvimento afetivo. Esse potencial poderia vir a ser aproveitado no próprio auto-conhecimento do futuro professor de modo que, sem fazer terapia nos cursos de formação de professores, o terapêutico far-se-ia presente através de conhecimentos sobre o afetivo. Por outro lado, argumentou o sujeito, melhor seria se a formação do professor das séries iniciais proporcionasse o devido tempo para a resolução de conflitos próprios da adolescência.

Apesar de postular-se a focalização em características próprias da clientela das séries iniciais, entende-se, ainda, que a amplitude do desenvolvimento não pode ser perdida. Explica-se o participante : *"... assim como tu consideras o princípio, tens que considerar pra onde é que está caminhando, até mesmo porque a nossa intenção, enquanto educadores, é propiciar a boa caminhada pra direção natural dela que é pro crescimento mesmo."(S.5,s:3)*

O que transparece é o entendimento de que, embora se aconselhe um espaço maior para o estudo das características próprias da clientela das séries iniciais, isto não pode pressupor parcelização, desarticulação e dissociação. É importante que o processo de desenvolvimento seja trazido às discussões enquanto totalidade.

1.2.2. Relação professor-aluno-aprendizagem

A relação afetiva entre professor e aluno, bem como suas conseqüências para a aprendizagem escolar foi uma temática citada por cinco participantes. No corpo das razões que apresentaram estão os seguintes pontos:

a) toda relação de ensino-aprendizagem pressupõe uma relação humana

“... pressupõe contatos, e a primeira coisa para facilitar o desenvolvimento de alguém é que eu (professor) tenha ‘condições de’...”(S.5,s:1); “O professor é o mediador da aprendizagem... A relação entre esses sujeitos tem que ser uma relação tranqüila para que a aprendizagem possa acontecer. Então, aqui, é em função do aprender e do ensinar.”(S.3,s:2)

Além do mais, *“... ao entrar em sala de aula o professor tem que ter claro que vai encontrar trinta ou quarenta dinâmicas diferenciadas e que, na relação, vão ser abertos espaços ou não, coisas vão aparecer com maior ou menor intensidade e, nesse meio das relações interpessoais vai estar o conhecimento que é o objetivo da escola.” (S.6,s:1)*

Portanto, entende-se que o processo de apropriação e reconstrução do conhecimento sistematizado não prescinde da relação humana e diz respeito à tarefa interventora do professor. É o que se resume na indagação - *“... intervir como, se não for na relação?”(S.6,s:1)*

b) a conquista da autonomia intelectual vincula-se à construção de sentimentos de segurança, limites, auto-imagem, auto-estima

É o que enfatiza um dos participantes ao dizer: *“O professor é uma grande figura pra ajudar ou prejudicar a caminhada das pessoas... esta possibilidade de ajudar cada um a ir ficando mais parecido consigo, a se construir como sujeito epistêmico... se dando o direito de ser um sujeito produtor de conhecimento, de ser um pensador, de poder pensar diferente do que está escrito, do que está dito...” (S.5,s:1)*

Assim, o papel do professor na constituição de sujeitos pensantes e produtores de saber pressupõe a construção de uma base afetiva que é necessária às estruturações e reestruturações cognitivas tendo-se em vista um desenvolvimento cada vez mais pleno e autônomo.

c) existem mecanismos inconscientes que participam do campo da relação professor-aluno

Proporcionar estudos sobre a atuação do inconsciente na relação professor-aluno em cursos de formação de professores não significa, para os participantes, qualquer tentativa de “psicanalisar” indivíduos no espaço da sala de aula. Esclarece-se sobre isto o seguinte: *“Aqui, é o conhecimento, ‘claro que decodificado’, da relação transferencial...”(S.5,s:1); trata-se de uma percepção que o professor pode desenvolver sobre “... essa interferência do inconsciente na vida das pessoas...”(S.6,s:1); é um entendimento de que “... ele (aluno) introjeta em mim (professor) coisas que não estão claras pra ele...”(S.6,s:1)*

Evidencia-se a compreensão de que a relação professor-aluno pode favorecer a resolução de conflitos afetivos, ou, ao invés disso, mantê-los ou ampliá-los. Além do mais, quando o campo destas relações é favorável, promove-se a identificação com conteúdos de ensino e busca do conhecimento. *“Há uma frase no livro da Maria Cristina Kupfer que ‘o professor pode ser ouvido quando está revestido por seu aluno de uma importância especial.’ Quanto mais houver essa afetividade presente, mais o indivíduo se identifica com os conteúdos, mais ele busca o crescimento...”* (S.2,s:2)⁴

Além do potencial das relações transferenciais entre professor e aluno, admite-se também o potencial de valores e representações contidos nos próprios conteúdos de ensino - *“Eu estou mexendo com conteúdos e com a minha fala eu posso até estar resolvendo coisas pra esse sujeito, dando respostas.”* (S.6,s:1)

d) o campo da relação professor-aluno é um campo de exercício da cidadania

Este aspecto foi colocado pelo participante 5 quando se referiu à “condição de continência” que pode ser construída na relação professor-aluno.⁵

“... quando tu te relacionas com alguém vais desenvolvendo a tua condição de continência que para a cidadania é fundamental, é político!!! (...) A condição de continência... ‘o elástico interno’ é alguma coisa que se constrói nesse movimento. (...) O que eu mais queria enfatizar no sentido do professor continente é essa condição de ser a ‘prótese’ do outro até que o outro desenvolva em si essa condição... uma tolerância à frustração. É incrível como essa sociedade competitiva e individualista em que a gente vive faz com que as pessoas tenham numa qualidade não muito legal, dentro de si, o coletivo. Tu vê, por exemplo, quantas pessoas têm lixo no seu carro? As pessoas tratam o coletivo de uma maneira pejorativa... E como é que alguém desenvolve o coletivo dentro de si? Através de relações de cooperação e de respeito mútuo, inicialmente com seus pares. Como os pares, num momento do desenvolvimento são heterônomos, se tu deixares, a própria relação é uma relação não de respeito mútuo, não de cooperação. Então, o adulto faz esta mediação.” (S.5,s:2:3)

⁴ O participante refere-se a obra: KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação : o mestre do impossível*. (1989). Nela, a autora discute a questão da impossibilidade *versus* possibilidade da relação Psicanálise e Educação.

⁵ A condição de continência é uma construção na qual se levam em conta desejos e necessidades pessoais tanto quanto as necessidades coletivas; figura no limite entre a permissão e a repressão. O professor continente seria aquele que nem é repressor ao extremo, nem é permissivo demais ajudando o aluno a tolerar frustrações ante necessidades maiores (coletivas) que incidam sobre as individuais. O sentido que está sendo esclarecido aqui foi objeto de questionamento da pesquisadora ao sujeito obtendo-se a devida confirmação.

Portanto, o professor tem um papel mediador entre o sujeito e as necessidades coletivas. Esse processo é construtivo e supõe que outras necessidades ou desejos, que não exclusivamente do sujeito, sejam considerados. Tal construção, que implica reciprocidade, descentração, cooperação, participação, é necessária para a formação política dos indivíduos e encontra no campo da relação professor-aluno um espaço modelar para o seu aprendizado e exercício. Assim, o professor continente ajuda a construir a condição de continência em seus alunos; sem esse “elástico interno” não é possível chegar à condição de cidadão.

e) é preciso romper com a visão idealizada que coloca o professor como “dono de um saber acabado” situando-o como parceiro no processo de aprendizagem

Essa foi uma razão apontada pelo sujeito 8, na medida em que o espaço da relação professor-aluno, pelas interações aí estabelecidas, é capaz de promover tanto a idealização do professor como aquele que detém conhecimentos cristalizados, numa perspectiva distanciada e tradicional, quanto desmontá-la, situando professor e aluno como pares que caminham juntos, elaborando e reelaborando saberes que nunca se esgotam e que não “estão contidos” no professor.

Nas palavras do participante: *“Num primeiro momento existe essa ligação do aprendiz com o professor, ele coloca o professor como mestre que ‘sabe tudo’. O professor, aos poucos, pode romper esta visão idealizada mostrando que também é aprendiz... que o saber não se esgota... não é algo que eu possa levar para casa e dizer ‘é meu’, está aí, circula.(...) Então, que papel ela (professora) ocupa nessa relação?” (S.8,s:1)*

f) é preciso resgatar a dimensão afetiva do ato pedagógico, esvaziada nas últimas tendências pedagógicas, que não pode ser descartada na compreensão do homem concreto

O participante se explica - *“Eu sou emoção antes de mais nada. Muitas vezes, o professor pula por cima disto. E, eu acho também, que foi em função de uma crítica; houve uma crítica ao psicologismo. (...) Quando se deixou de lado o Escolanovismo pra se pensar em uma abordagem mais técnica da educação, a competência técnica excluía as interações afetivas. (...) Numa outra abordagem, a Histórico-crítica houve ênfase nos conteúdos, era o conteúdo visto como alguma coisa que prescinde do aspecto das relações... como se a questão da competência no conteúdo, a competência cognitiva não envolvesse o aspecto afetivo, relacional, o ‘prazer em aprender’; como se conhecimento e prazer fossem coisas separadas. (...) Essa crítica, tem essa dimensão aí, do contexto histórico da educação. (...)*

Agora, pra ter compromisso político eu tenho que compreender este homem, esse aluno, não como ser abstrato... compreendê-lo como um ser de relações, que tem emoções, afetividade... tem o cognitivo...”(S.6,s:2)

1.2.3. Linguagem e afetividade na relação professor-aluno

Esta temática integrar-se-ia na unidade anterior uma vez que o grande veículo da relação professor-aluno é a linguagem (tomada aqui, em seu sentido mais amplo). Contudo, optou-se por destacá-la em função do caráter que lhe atribuí o sujeito 4. *“Esse tema - Linguagem e constituição do sujeito - está muito relacionado à afetividade, afetividade no sentido... ‘ - o que me afeta? - como é que eu sou afetado? - quem me afeta? - como esse afeto se transforma em emoção pra mim?’ É nesse sentido que eu estou pensando afetividade e a relação professor-aluno.”(S.4,s:1)*

Dois aspectos foram marcados pelo participante na justificação do tema:

a) é urgente trabalhar nos cursos de formação a importância linguagem e afetividade na escola em termos de como se desenvolve a relação professor-aluno

“... a auto-estima do aluno vai sendo rebaixada nessa relação, muitas vezes, por falta de estar ‘atento à’. (...) A relação professor-aluno é muito tumultuada, desgastante, ela depende energia... é centrífuga, vai pra fora. (...) Essa afetividade é construída no grupo; o aluno vai se disciplinando, vai avançando, na medida em que ele tem um certo espaço que o professor está dando. E o professor também, vai abrindo ou limitando na medida em que os alunos vão avançando nesse espaço; é uma negociação o tempo inteiro. (...) A questão da sala de aula e dos movimentos que se dão na relação professor-aluno... da discriminação, do olhar, do gesto, do tom de voz, tudo! Essa sensibilidade na afetividade! (...) Esse trabalho com a criança tem que ser muito significativo pra ambos - alunos e professores; tem que ser num clima integralmente favorável; a relação tem que ser muito bem cuidada...” (S.4,s:1)

b) uma vez que a linguagem é constitutiva do sujeito, é preciso entendê-la como um instrumento de ajuda nos conflitos infantis

“... tentar perceber que um problema de aprendizagem, um conteúdo que o aluno não aprende, alguma coisa que está acontecendo e está travando o processo de aprendizagem, muitas vezes, está ligado a problemas familiares, a estados íntimos da criança decorrentes

de problemas exteriores à escola, e às vezes pelo procedimento inadequado. (...) Muitos desses travamentos podem ser resolvidos nesse trabalho com a linguagem... um toque, um tom de voz ou uma determinada atitude fazem com que ele (aluno) consiga esse destravamento e, por conta de estar resolvendo estados subjetivos, permite que ele se desenvolva, que aprenda. (...) A leitura é um elemento muito importante pra esse destravamento; quer dizer, à medida em que o professor conta histórias em que ele está usando metáforas, propicia a identificação e a catarse. (...) A linguagem tem esse potencial, esse poder curativo.” (S.4,s:1)

Portanto, há aqui um forte reconhecimento do poder da linguagem na interação professor-aluno o que implica em verificar como é que está se dando esta relação na realidade de nossas escolas.

1.2.4. A criança, seu mundo cultural e suas relações afetivas na família e na escola

Este tema, apontado pelo participante 7, foi expresso do seguinte modo: “... ‘a criança e o outro’, quem é o outro? São as relações afetivas, o sistema..., relações afetivas na família, relações afetivas na escola. Esta criança está num mundo cultural cheio de valores e regras” (S.7,s:2). O estudo das influências culturais e das relações afetivas na família e na escola sobre a criança, justifica-se porque:

a) a criança não é apenas um ser intelectual

“ Ela não é um ser exclusivamente intelectual. (...) Eu me centrei muito em conhecer a criança intelectualmente, nas elaborações dela, mas, conhecê-la afetivamente, a forma dela sentir, gostar ou não gostar das coisas do mundo e das pessoas do mundo, o envolvimento dela, a ‘cor’ afetiva que põe em cada coisa que faz, em cada sistema de relações que ela tem. (...) Como é que ela interpreta regras?” (S.7,s:2)

b) afetividade e cultura fazem parte do processo educativo extra e intra-escolar

“Nesse processo, ver que ela (criança) tem toda uma educação neste mundo em que ela está... um processo educativo que está fazendo com que ela tenha determinadas atitudes e, em que escala de valores ela está funcionando?” (S.7,s:2)

Percebe-se portanto que, ao apontar “a criança e o outro”, o participante põe em questão uma temática abrangente que entrelaça aspectos culturais e afetivos que incidem sobre o desenvolvimento infantil.

1.2.5. Características individuais de personalidade e interação escolar

A percepção de que há diferentes modos de ser e agir é o pano de fundo das falas de dois participantes. Aqui, são trazidas à pauta desde características temperamentais até comportamentos aprendidos que se expressam cotidianamente nas interações escolares. Trata-se assim de discutir - *“... o aluno mais introvertido ou o mais submisso, a própria questão da liderança, das diferenças de personalidade, a criança muito autoritária, (...), um temperamento que é seu e um temperamento que é meu.”* (S.1,s:1:2)

No bojo das motivações para a colocação do tema, dois aspectos foram considerados:

a) as características individuais de personalidade expressam-se na dinâmica da sala de aula e da escola

Dizem eles: *“Um reage de forma agressiva, outro é mais tranquilo; só que você descobre isto na medida em que interage com o teu aluno e ele vai te mostrando qual é o jeito dele.”* (S.1,s:2); *“Nós vemos quantas crianças que irritam a professora porque são perfeccionistas, ficam duas, três horas copiando umas frases do quadro com perfeição quase que exata. (...) Uma criança, com quem trabalhei, chorava quando errava e arrancava a folha do caderno e começava tudo de novo e isso irritava a professora... Então, sofre a criança, sofre a professora, sofrem os colegas...”* (S.2,s:2)

b) a dinâmica de diferenças individuais exige preparo e atuação pedagógica do professor

Esta motivação pode ser assim ilustrada - *“Como trabalhar com aquela criança que é líder no sentido da bagunça, do chamar os amiguinhos pra ‘aprontar’? Mesmo no sentido de não querer fazer determinadas atividades, daí o outro amiguinho acha bonito, vai se negar também; propicia uma certa desestruturação no grupo, não é? Eu acho importante a professora saber como se posicionar frente a essas situações. (...), saber como trabalhar com aquele aluno mais introvertido ou submisso pra que, justamente, supere isso, que tenha voz ativa no grupo e não fique, assim, à sombra dos outros...”* (S.1,s:1); *“Para a criança agressiva, a primeira coisa que a professora faz é punir, mandar para a Direção. (...) Por*

que não canalizar, sublimar essa agressividade em coisas aceitáveis?”(S.2,s:2); “ Vamos ver lá na escola : como agir com o Elvis e como agir com o Paulo, o loirinho? O Elvis precisava de alguém que enxergasse os seus pontos positivos, que o valorizasse. (...) O Paulo, a mesma coisa, mas porque ele era inseguro. Se você fosse chamar a atenção do Paulo, ele desmontava num choro só e aí não fazia mais nada. Duas crianças completamente diferentes que pediam o mesmo tratamento da professora. Estas são questões que ela (professora) vai buscar aqui, analisando as diferenças de personalidade e a melhor maneira de agir sobre cada uma.” (S.1,s:2)

Portanto, ao aludirem às diferenças individuais entre os alunos e a necessidade de preparação do professor para atuar pedagogicamente sobre elas, os participantes constataam uma realidade que, segundo entendem, precisa ser considerada na formação de professores. Não se observou, nesse sentido, a concepção de que esses alunos deveriam ser levados a ajustar-se ou adaptar-se sem que haja questionamento de normas e valores dominantes na sociedade, de forma que a veiculação deste tipo de conteúdo colaborasse para uma “pedagogia de ajustamento”, que faz da punição, exclusão e conformação ao que é posto a garantia de manutenção do atual *status quo*. Pelo contrário, presente se faz a preocupação em propiciar ao professor subsídios que lhe permitam atuar na diversidade humana tendo em vista um relacionamento que desencadeie e favoreça o aprendizado e o desenvolvimento dos escolares.

1.2.6. Agressividade e sexualidade na escola

Quatro participantes citaram a agressividade e a sexualidade dos escolares como um dos temas importantes à formação para o magistério nas séries iniciais, embora se verifique que, “... *tanto agressividade como sexualidade são conteúdos que estão dentro de uma temática maior, que é desenvolvimento, mas talvez valesse a pena pensar como tema específico.*”(S.8,s:4)

As razões pelas quais estas questões merecem atenção nos cursos de formação de professores foram as seguintes:

a) as questões de sexualidade e agressividade (inclusive associadas) são freqüentes nas “queixas” sobre problemas de comportamento

“Veja, se for pensar nas inquietações que as professoras trazem pra gente, há os chamados ‘problemas de comportamento’, associados à questão agressividade e sexualidade. Masturbação, aquela coisa de ‘ah, o menininho tava no banheiro mostrando o pintinho pra menininha’. É interessante porque a queixa que chega é agressividade... O professor não se dá conta, ele traz uma queixa - ‘ah, as crianças estão se batendo muito, estão impossíveis, estão indisciplinadas’. Investigando um pouco mais a fundo se percebe que o que está vindo à tona são questões da ordem da sexualidade.” (S.8,s:3)

b) a escola não pode desconhecer a influência que os meios de comunicação de massa exercem sobre a criança

A este propósito, os sujeitos colocam - *“ A criança está identificada com os personagens dos desenhos, das notícias ou das novelas.”(S.8,s:3); “Sexo está sendo visto na televisão, eles já vão com o cabedal!”(S.9,s:2); “Eu vejo hoje o Tiago, um menino de seis anos, ligado com estas questões porque há todo um estímulo externo pra isso, a televisão. (...) Você veja, ele pegou outro dia a revista ‘Play Boy’, pôs embaixo da blusa e na hora do recreio ele fez fila pros outros meninos - ‘vem ver mulher pelada, vem ver!’ E, nessa questão de violência as crianças tendem a repetir o modelo daquilo que elas vêem na televisão colocando isto tudo dentro da escola. A gente está nesse mundo de agressividade e violência.(...) É evidente que esta criança sofre a influência dos meios... (S.3,s:4:5)*

c) inclusive nestas questões (sexualidade e agressividade) a compreensão do aluno “concreto” demanda conhecimentos das reais condições de seu desenvolvimento sócio-cultural

Verifiquem-se as argumentações:

“... às vezes, a criança mostra uma agressividade na escola, algo que é compreendido como uma coisa agressiva e na realidade ela não está sendo agressiva porque na relação que ela tem com a família, com os amigos no bairro em que ela vive, por exemplo, uma criança de periferia, ela age daquela maneira, ela fala aqueles ‘nomes’, ela responde daquele jeito na rua. Então, essa agressividade dela é compreendida numa situação de escola porque o professor pensa a escola dentro de outros valores e pensa as crianças dentro de outro contexto. Ele não conhece a realidade lá.”(S.3,s:5); “ Num colégio, uma criança ficava colocando o ‘pipizinho’ pra fora o tempo todo e daí nós fomos descobrir que pela condição sócio-econômica que eles tinham, moravam num cômodo só, ela participava das relações sexuais do pai e da mãe... e era colocado, na escola, como um distúrbio de comportamento

porque a criança mostrava seu órgão sexual pra todo mundo e queria passar a mão nas meninas.” (S.1,s:2); “Na classe menos privilegiada existe promiscuidade no sentido físico da sua moradia; então, se passam mil e uma coisas.”(S.9,s:2)

d) é preciso preparar a professora para lidar com crianças vítimas de sevícias sexuais

“Outra coisa que não se alerta é sobre sevícias sexuais por parte dos familiares e das pessoas que circundam.(...) Nós estamos vendo aí todo dia, sai até em manchete de jornal - ‘pai, padrasto sevicia filha’. Então, nós estamos lidando com isto, sempre lidamos! A professora tem que estar preparada pra tudo isso e quem é que pode preparar? É o Magistério, não é?!” (S.9,s:2)

e) em função das condições de desenvolvimento das crianças na sociedade atual, questões como a violência e sexualidade suscitam a necessidade de revisar a concepção de infância posta na formação de professores

“Nós temos que ver que a criança das séries iniciais não é mais ‘tão criança’... que não é a nossa criança de classe média que fica mais protegida. Nós vemos crianças de sete, oito anos que têm irmãs de quatorze, quinze que já têm filhos, têm contato com uma outra realidade, assistem cenas de relações dos pais, as vezes são estupradas, são crianças que além de estudar, trabalham. Então, não é a ‘mesma criança’. Isto é uma coisa fundamental que surja - ‘qual é a concepção de infância que se tem? Dá a impressão de que só existe ‘um tipo’ de criança, ‘um tipo’ de infância...”(S.8,s:3)

f) o professor precisa conhecer caminhos para atuar pedagogicamente na canalização da agressividade

“... ver qual é o melhor caminho pra trabalhar com aquela criança - puxar como líder na sala de aula, propor trabalhos coletivos onde tenha que estabelecer normas.. a questão da parceria, assembléias no grupo onde a professora junto com os alunos possa discutir o posicionamento, a participação.” (S.1,s:1)

g) a formação de professores deve considerar seu papel preventivo perante problemas que atingem dimensão social

Notem-se as falas que se seguem: *“A escola de Magistério está sendo muito teórica e não mostra. (...) Apesar de se falar tanto em sexo, certas coisas ainda são tabus. (...) É preciso ‘alertar’ pra certas coisas.”(S.9,s:2); “A Psicologia da Educação tem que pensar que envolve o ensino formal e mais o aspecto cultural, familiar - a educação para além dos*

muros da escola... Então, tem que pensar em questões de cunho social. (...), inclusive, porque a criança oferece menos resistência, as crianças são mais abertas... (S.8,s:3)

h) é um tema que também contribui para o auto-conhecimento do professor

Nesse aspecto, colocou-se que "... todo tema é lucrativo em se falando de ser humano, mesmo que você esteja falando do comportamento da criança, do adolescente, faz pensar sobre 'o próprio'. Se eu estou falando da sexualidade infantil eu vejo ali 'a minha' sexualidade, da agressividade infantil, da mentira, sabe, aspectos que fazem parte do cotidiano também dariam pra gente." (S.8,s:3)

Enfim, em se tratando de sexualidade e agressividade, foi possível evidenciar um número significativo de argumentos dos participantes sobre a importância do tema para os professores. Ilustrou-se uma demanda de preocupações que passam pelas "queixas" dos professores, pelos estímulos proporcionados pelos meios de comunicação, pela influência das condições reais de desenvolvimento da crianças indo até ao questionamento da concepção de infância transmitida nos cursos de formação, a percepção de que se pode (e se deve) atuar pedagogicamente nestas questões, a discussão de uma dimensão preventiva da Psicologia da Educação e, por último, a contribuição do tema para a própria pessoa do professor.

1.2.7. A construção de regras de conduta na escola

Esta temática apareceu na fala de três participantes e diz respeito à relação entre o processo de socialização que é proporcionado na escola e o desenvolvimento da autonomia moral do sujeito.

Enumeram-se, em seguida, as motivações dos participantes na indicação do tema para a formação de professores:

a) o professor tem um papel no desenvolvimento da autonomia moral dos alunos e os cursos de formação não têm abordado este aspecto

"Qual o papel do sujeito adulto na relação com o grupo pra favorecer a descentração? Pra favorecer a visão do outro ponto de vista? Isto é um conhecimento importantíssimo e eu fico surpresa porque eu trabalho bastante com este assunto e as pessoas estão vendo sempre pela primeira vez, não é uma coisa que se trabalhe nos cursos." (S.5,s:1)

b) o professor é fundamental para a construção de um coletivo escolar capaz de superar o individualismo

O sujeito ilustra o argumento com a sua própria experiência.

“Veja lá na nossa escola. O uso comunitário de materiais é fundamental pela questão sócio-econômica do grupo - aqueles que têm lápis de cor e aqueles que não têm. Num colégio particular é tudo individualizado e com certeza a socialização do material não é uma necessidade. (...) Nesse sentido, é fundamental o posicionamento do professor. Na escola, com algumas professoras essa questão da partilha acontecia de forma natural mas em algumas salas de aula as crianças não admitiam a troca, quebrar o meu lápis era uma coisa terrível, emprestar meu lápis pra você era doido. Quando a gente ia dar uma olhada via que a própria professora separava materiais. (...) Veja, nós tínhamos duas turmas de primeira série. Numa turma todos os alunos usavam os potinhos de lápis coletivos e na outra, só os alunos que não tinham lápis é que usavam os potinhos coletivos. Ai está uma diferenciação grande e a professora é importantíssima na sala de aula.” (S.1,s:2)⁶

c) a ação pedagógica deve orientar-se para a análise coletiva da necessidade de regras de convívio social (os “porquês” da regra) e não para a imposição das mesmas

“É importante tirar as normas deles próprios; as normas têm que ser criadas de acordo com as necessidades do grupo, elas se constituem no social. Se, na sala de aula, é importante pro grupo que não se masque chicletes, isto pode constituir-se numa norma de conduta, senão, não! A criança, então, tem que se adequar às regras propostas pelo grupo, não de forma impositiva da professora para o grupo, mas, levantar no grupo estas questões, fundar-se no porquê da regra.” (S.1,s:2)

d) a disciplina dos alunos relaciona-se à forma pela qual a escola e o professor organizam e efetivam o trabalho pedagógico

O sujeito esclarece sua compreensão: *“... a disciplina está muito amarrada com a própria organização do trabalho pedagógico. Eu não vejo disciplina no sentido do aluno passivo, quietinho. O aluno tem que entender que ele não pode fazer tudo o que quer e tem que saber qual é o envolvimento dele no trabalho na sala de aula. (...)A disciplina, aqui, é o envolvimento da criança no trabalho e isso implica o professor repensar o seu trabalho porque, muitas vezes, a desordem que está acontecendo em classe, o não-envolvimento da*

⁶ A título de esclarecimento, o uso coletivo de lápis de cor nas classes, conforme mencionado pelo sujeito, foi uma alternativa apontada pelas crianças e que constava das “regras do grupo”.

criança está relacionado com a forma como o professor está conduzindo esse trabalho. Então, o professor coloca sempre o problema de disciplina para o aluno e na realidade ele também tem que repensar a sua prática. (S.3,s:5)

e) o desconhecimento do professor sobre o processo de desenvolvimento moral/social contribui para uma postura “tarefeira” de propostas de trabalho relacionadas à conduta na escola

Dois participantes apresentaram o problema da adoção de um recurso (metodológico) que permanece na esfera de uma atividade feita para cumprir uma proposta que acaba sem ser plenamente vivenciada. Pondera-se que o desconhecimento sobre processos psicológicos, que embasariam certos procedimentos em classe, torna-se um entrave para uma real construção do sujeito. Notem-se as falas:

“... o que não funcionava na escola é que as regras de conduta constituídas no grupo, ficavam assim - ‘Hoje é dia de levantamento de regras!’ E daí, botavam lá no canto da parede e o dia das regras acabou! Não se voltava, não se viviam as regras. Cumpre-se uma proposta de trabalho e não se vive a proposta, como se as regras lá na parede, por si só, dessem conta do comportamento das crianças. (...) A criança precisa do retorno da professora, ela não está com o auto-policimento constituído dentro dela; ela precisa de alguém para mediar o seu comportamento.” (S.1,s:2); “O papel que foi colocado na parede tem as nossas normas, mas não é trabalhado. (...) A coisa mais importante é ir conscientizando o grupo sobre essas regras, o que elas significam, o que elas representam. O professor que age desta forma é evidente que não compreende a questão da cooperação, do respeito mútuo que é o que vai entrar ali, naquelas regras. Como isto não é compreendido fica só como uma ‘a-ti-vi-da-de’ - ‘eu fiz as minhas regras do grupo’, ‘minhas regras já estão na parede’. Mas, e na hora de funcionar? E também, as regras não precisam ser feitas todas de uma vez só. Por que não podemos, em função de problemas e circunstâncias, das condições materiais que vão aparecendo em classe, ir estabelecendo regras? Algumas podem ser suprimidas, outras introduzidas. Então, como o professor não compreende isto, ele faz como se fosse uma tarefa. E aí diz... ‘está pronto!’ Aquilo que seria uma estratégia pra socializar melhor a criança, pra romper com alguns problemas no grupo... não é feito porque o professor não compreende.” (S.3,s:5)

f) relações escolares que favoreçam a autonomia favorecem a cidadania

Segundo o sujeito 5, *“a escola deve ser um espaço engrandecedor da autonomia... - que a escola possa ser um lugar que favoreça a justiça social... a paz entre as pessoas... a construção de um mundo melhor; transformar a escola no melhor lugar que muita gente possa ter para a conquista da autonomia intelectual e moral. E daí, tu começa a trabalhar com questões de cidadania. (...) Será que essas pessoas vão se indignar se verem menores abandonados? As pessoas perderam a condição de indignação com o que está acontecendo. Então, a escola tinha que devolver pra elas a condição de indignação e eu acho que a Psicologia podia ser este espaço.”*(S.5,s:1)

Portanto, nas falas destes participantes, a temática considerada implica favorecer a construção da autonomia dos sujeitos, a elaboração e reelaboração partilhada de normas, o repensar da relação entre disciplina e organização do trabalho pedagógico, a vivência cotidiana “no” e “a partir” do grupo, um movimento permanente para superar o autoritarismo e o individualismo compreendendo, nesse sentido, que há uma responsabilidade do professor e da escola na conquista da condição cidadã.

1.2.8. Afetividade na condição de ser professor

Temática trazida pelo sujeito 8, que contém alguns aspectos já apontados em outras temáticas, sugere uma proposta de, na formação de professores em Psicologia Educacional, trabalhar questões motivacionais da escolha profissional pelo Magistério, representações de professor, de aluno, do contexto em que se vai atuar, questões essas ligadas ao auto-conhecimento do professor na condição de ser uma pessoa que é professor.

Verifique-se a proposição do sujeito - *“na Psicologia da Educação convém atentar pra este aspecto da Psicologia enquanto um instrumento de auto-conhecimento; aquela contribuição meio terapêutica sem a intenção de fazer terapia na escola - do professor estar se revendo, saber dos seus limites, saber do seu desejo, do porquê ele está ali, porque escolheu este caminho e não outro, porque tais coisas incomodam tanto na prática cotidiana. Conteúdos voltados pra esta pessoa, enquanto professor. (...) Então, toda aquela coisa do professor ser considerado como modelo, de ser o chamado sujeito do suposto saber. E ele vai ter que ir rompendo com isso a fim de propiciar a autonomia do seu aluno, não é?(...) Pensar na transferência, na motivação, e principalmente, que expectativas tem com relação ao*

aluno. *Daria pra ligar com fracasso escolar; você já leu o texto da expectativa do fracasso que gera fracasso?*” (S.8,s:1:2)

Para tanto, o sujeito apresentou as seguintes justificativas:

a) a necessidade do professor perceber suas próprias motivações, limites e temores

“... para saber até onde eu vou, até onde eu não vou. De repente, se isso (magistério) assusta, eu posso encarar agora ou daqui a pouco? Tem esse lado.”(S.8,s:1)

b) há necessidade de resgatar o papel do professor dentro de uma postura ético-profissional comprometida com sua responsabilidade de modelo

“... é uma coisa de resgate do papel desse professor da escola básica, sabe? - que não é um 'bico', não é um trabalhinho qualquer, também não é uma vocação ou um dom. (...) O professor que faz um 'bico' não se dá conta de que está ali como modelo. (...) Desenvolver uma postura, um compromisso, uma ética. (...), ter postura profissional de professor e que não seja 'a tia' da escola, 'o conselheiro'... percebe?” (S.8, s:1:2)

c) é indispensável que, para o magistério, assim como para toda profissão, o sujeito seja preparado para as exigências de sua realidade profissional

“ O que ele (professor) espera? Trabalhar um pouco o imaginário... ‘ - por que vai ser professor? - o que está embutido aí? - qual o contexto que vai atuar? - quem é o seu aluno?’ Para qualquer profissão, com certeza existem certas coisas que é preciso saber que vai ter que fazer. Tem que saber que vai precisar ler muito, que as certezas aqui não são tão certas, lidar com a frustração... é um trabalho a longo prazo, não aparece. O professor tem que ter certo conhecimento do que lhe espera.”(S.8,s:2)

Na condição de ser professor está também o relacionamento com os próprios pares na escola. Por isso, o sujeito propõe que se trabalhem conhecimentos sobre dinâmicas de pequenos grupos. A justificativa que apresenta, nesse sentido, é a de que a atuação multi-profissional seria favorecida - *“ ter conhecimentos de Psicologia de Grupo... pensando na relação que ele vai estabelecer com os seus pares, os chamados especialistas em educação, os técnicos de passagem ou do quadro permanente da instituição... o supervisor, o orientador, o coordenador, o fonoaudiólogo, o assistente social, o psicólogo... por causa da dificuldade da gente trabalhar em equipe multi-profissional.”* (S.8,s:1:2)

Portanto, para o sujeito, há um espaço que a Psicologia da Educação pode favorecer no que diz respeito ao próprio professor.

1.3. Conteúdos-temas que versam sobre fundamentos de Psicologia Geral

Este sub-conjunto foi composto por verbalizações de seis participantes tomando-se como critério aspectos pertinentes ao quadro da Psicologia Geral, propostos, contudo, para integrar a Psicologia da Educação na formação de professores. São eles: história, objeto de estudo, métodos de pesquisa e divisões da Psicologia; conceituação de fenômenos e processos psicológicos; discussões sobre o inato *versus* o adquirido.

1.3.1. História, objeto, métodos e divisões da Psicologia

Dois participantes mencionaram esta unidade temática denominando-a, primeiramente, por “noções básicas” ou “aspectos fundamentais” de Psicologia para, em seguida, esclarecerem ao que se referiam. Os sujeitos expressaram-se assim: *“ a professora das séries iniciais tem que ter noções básicas de Psicologia - o que é, qual o objeto de trabalho. (...), o relato histórico, como ela (Psicologia) aparece..., a principal preocupação o que é.” (S.1,s:1:3); “a gente teria que trabalhar questões de Psicologia Geral, aspectos fundamentais. Então, por exemplo: evolução do conceito de Psicologia, questão dos métodos, (...), a divisão.” (S.4,s:1)*

Apesar de postular a importância de noções básicas de Psicologia para os professores, o sujeito 1 mostrou-se em dúvida sobre a validade da inserção do estudo de seus métodos e divisões. Disse à pesquisadora: *“Você poderia colocar as divisões, as áreas, mas assim, sabe, numa ‘pincelada informativa’. (...), ‘a Psicologia pode ter estes e estes métodos’... assim, mais rápido, vendo também o tempo do curso. Há tantas outras coisas mais importantes. Colocaria de forma bem informativa ou nem colocaria.”(S.1,s:3)*

Portanto, em se tratando de um curso para formação de professores, sua fala espelha uma preocupação em, no máximo, “informar sobre”, dado que alude a este tipo de conteúdo uma importância menor.

As justificativas que os sujeitos apresentaram para a unidade temática passam por:

a) uma necessidade de introduzir o aluno de Magistério ao campo de estudo da Psicologia, diferenciando-a dos interesses das demais ciências da Educação

É o que coloca o sujeito ao dizer - *“... pra ela (futura professora) saber o que a Psicologia trata, qual é a preocupação, justamente pra diferenciar da Sociologia, da História da Educação...”* (S.1,s:3)

b) uma necessidade de situar/desdobrar as teorias psicológicas que contribuem para a Educação no quadro geral da Psicologia

“... precisa situar a Psicologia inicialmente, pra daí entrar na Psicologia da Educação. (...), pra poder desdobrar... como que as teorias psicológicas que não são teorias educacionais específicas, como que elas estão dentro do quadro da Psicologia enquanto ciência.(...) Seria situar.” (S.4,s:1:3)

Nota-se, então, que a temática proposta assume um caráter introdutório que os sujeitos entendem necessário para contextualizar a construção e o interesse da ciência psicológica, seus desdobramentos e seu potencial de contribuições para a Educação.

1.3.2. Conceituação de fenômenos e processos psicológicos

O sujeito 10 postulou que antes de abordar o estudo da Psicologia da Educação seria importante, na formação, clarear conceitos básicos tais como reflexo, instinto, hábito, sensação, percepção, atenção, imaginação, tipos de memória, intuição, pensamento, operações de raciocínio, entre outros. *“Eu considero que para o aluno poder entender a Psicologia da Educação teria que ter pelo menos um ano de conhecimentos básicos da própria Psicologia - o que são reflexos, o que é instinto, o que vem a ser hábito, memória... tipos de memória...”* (S.10,s:1)

Dois argumentos foram apresentados:

a) a ausência de conteúdos de Psicologia Geral, face à redução da carga horária de Psicologia no curso de Magistério, tem dificultado o entendimento das teorias de desenvolvimento e aprendizagem; a Psicologia não nasce solta

“... antigamente existia Psicologia Geral e Social na primeira série e ficava muito mais fácil de se trabalhar desenvolvimento e aprendizagem. A falta disto está atrapalhando bastante o entendimento das meninas. A gente faz a volta mas, e a carga horária de Psicologia, agora, nos cursos de Magistério? Duas horas (semanais) na primeira e duas horas na segunda, é muito pequena; tá certo que não vamos psicologizar o curso, mas, a Psicologia da Educação

não nasce solta, entende? Então, elas têm uma idéia do que envolve o pensamento, por exemplo? Do que é intuição?” (S.10,s:1) ⁷

b) É no curso de 2º. Grau que se dá o primeiro contato com a Psicologia, área que tem características de abstração diferentes de outras áreas do conhecimento; é o início da construção de um conhecimento psicológico sistematizado

“Veja, no 1º Grau, ela (aluna de Magistério) tem conhecimentos de geografia, de matemática, ela nunca entrou em contato com esses conteúdos (psicológicos) que são conteúdos bem abstratos e ela vai ter que trabalhar com isto. (...) Ela vai trabalhar memória sem saber o que é memória? (...) Até aquele momento ela não tinha entrado em contato ‘com’. Certo?” (S.10, s:1)

Este é um assunto que, na visão do sujeito, também assume um caráter introdutório e de preparação para o estudo da Psicologia da Educação propriamente dita, razão pela qual entende indispensável a destinação de carga horária suficiente para dar conta destas questões.

1.3.3. O inato e o adquirido

Mencionado pelo sujeito 6, este tema foi colocado no seguinte sentido: “... discutir o inato e o adquirido numa perspectiva mais filosófica”(S.6,s:2). Percebe-se aqui que não se trata de adentrar ao estudo de teorias inatistas e ambientalistas, mas de suscitar uma polêmica introdutória. O propósito ficou mais claro perante a justificativa do sujeito - “... é pra mostrar, em cada teoria psicológica, como é que aparece; eu não fecho nada em relação a isto porque eu penso assim - nós todos, enquanto educadores, temos que dar continuidade a estas pesquisas. É uma ênfase em que todo professor é também pesquisador na medida em que ele vai, na experiência do dia a dia aprendendo e relacionando coisas.” (S.6,s:2)

Assim, o tema permitiria, sobretudo, levantar indagações muito mais que respondê-las. A polêmica inato *versus* adquirido perpassa toda a construção da Psicologia podendo ser traduzida de diferentes formas: endógeno - exógeno, organismo - meio, individuo - sociedade,

⁷ A crítica do sujeito contida nesta fala refere-se a redução da carga horária de Psicologia na habilitação Magistério no estado do Paraná pela implantação de nova grade curricular a partir de 1990. O esquema “antigo” mencionado seguia a seguinte seqüência: Psicologia Geral e Social (1ª. série), Psicologia do Desenvolvimento (2ª. série), Psicologia da Aprendizagem (3ª. série).

sujeito cognoscente - objeto de conhecimento; é ela que permite a localização epistemológica dos quadros teóricos da Psicologia.

Segundo o sujeito, sua validade relaciona-se com a necessidade de formar nos professores uma postura de pesquisa, no sentido de senso de indagação e busca de alternativas perante a realidade com que se deparam no cotidiano escolar. Portanto, trata-se de uma problematização que pode ser válida para a análise dos conhecimentos psicológicos.

1.4. Conteúdos-temas que versam sobre aspectos biológicos do sujeito na relação com o psicológico

Fazem parte deste sub-conjunto temático as verbalizações de dois participantes as quais apresentaram alguns aspectos que poderiam ser integrados ao sub-conjunto anterior no contexto de assuntos de Psicologia Geral. Porém, optou-se aqui, por apresentá-los distintamente na medida em que se identificou um eixo com nítida alusão à relação Biologia-Psicologia.

Integram a temática conteúdos que versam sobre saúde *versus* patologia psicológica e desenvolvimento psicomotor na escola.

1.4.1. Saúde *versus* patologia psicológica

Esta unidade envolve a fundamentação bio-neurológica do desenvolvimento e aprendizagem, manifestações da relação psiquismo-organismo, bem como saúde e psicopatologia, tudo isto mencionado pelos sujeitos em função da compreensão de crianças na escola.

Três motivações principais foram apresentadas pelos sujeitos:

a) o professor que medicaliza dificuldades de aprendizagem o faz, inclusive, por falta de conhecimentos bio-neurológicos

“... o professor está tão distante dessa realidade neurológica e biológica que ele comete absurdos, aberrações. Uma criança está com dificuldades de aprendizagem, o que o professor faz? Chama o pai e fazem um eletro. (...) Se o professor tivesse um certo conhecimento neurológico ele saberia que não é um simples eletro que vai atestar a capacidade de uma criança.” (S.2,s:1)

b) na escola há crianças que apresentam alterações orgânicas derivadas de razões psicológicas

Aqui, o sujeito refere-se a manifestações psicossomáticas: *“Você não pode dissociar o psiquismo do orgânico. Veja o caso da raiva. A raiva é uma resposta a uma frustração do indivíduo... Mas, o que está acontecendo com o indivíduo no momento da raiva? Ele tem uma descarga de adrenalina... dificuldade maior na respiração, sudorese, aumento do peristaltismo intestinal, circulação sanguínea mais rápida ... Outro aspecto são as doenças psicossomáticas, muitas delas, respostas emocionais - entram asma, alergias, bronquites, gastrites... Quantas crianças nos primeiros dias de aula têm uma série de sintomas físicos porque não sabem superar a separação mãe-filho? Numa situação muito difícil não apelam pra problemas orgânicos? Ai, vem a ‘dor-de-barriga clássica’ nos dias de prova, vêm os desmaios, outra série de sintomas assim.” (S.2,s:2)*

c) há casos de crianças esquizofrênicas na escola

Este é um argumento que funda a proposta do sujeito para a discussão do tema saúde e psicopatologia - *“ uma das coisas seria discutir saúde e doença, como se encara esta questão da loucura e tudo mais. Não acontece muito mas a gente tem... Nós tivemos na escola crianças esquizofrênicas, um menino da Elizabeth (nome de uma professora), e este ano nós estamos com uma menina da Lucimar (outra professora), este problema também.” (S.3,s:4)*

Percebe-se no interior das argumentações uma preocupação em propiciar ao professor conhecimentos que lhe permitam lidar com a relação biológico-psicológico no âmbito de manifestações corriqueiras ao cotidiano escolar ou dos comportamentos divergentes menos frequentes; no entanto, quer se evitar que se coloque no biológico toda e qualquer justificativa de dificuldades que o escolar vier apresentar.

1.4.2. O desenvolvimento psicomotor na escola

Ao apontarem para a questão da psicomotricidade os participantes fizeram questão em enfatizar que se trata de um estudo que não deve isolar esta dimensão do desenvolvimento humano das demais dimensões - *“ é uma visão totalmente diferenciada e dentro de um contexto. Então, você faz uma abordagem do indivíduo motor, que é um indivíduo social, um indivíduo afetivo, um ser pleno...”* (S.2,s:4). Seus argumentos levam em conta :

a) uma necessidade de compreender o aspecto psicomotor como integrante do desenvolvimento humano total e dentro desse sentido ser contextualizado na formação de professores

Os dois sujeitos abordaram este ponto - *“dentro da Psicomotricidade a visão que se tem é bem mecânica e física. Então, o enfoque é outro; não aquela coisa rígida e mecânica mas um vivenciar de ‘todo’ um comportamento, de ‘todo’ o indivíduo.”*(S.2,s:4); *“Aqui, quando eu falo da importância do desenvolvimento psicomotor é porque nós temos que entender o sujeito na sua totalidade e a parte motora é um aspecto do homem. Então, a aluna de Magistério ou de Pedagogia tem que compreender também como é que se processa e como ele pode interferir nos outros aspectos do desenvolvimento do sujeito.”*(S.3,s:5)

b) uma necessidade de atuar pedagogicamente nas dificuldades psicomotoras

Nesse sentido, o participante esclarece: *“não vamos dizer ‘problemas’ mas ‘dificuldades’ que podem ser momentâneas. Se ela (professora) tem esse conhecimento e há uma criança com determinada dificuldade, o que ela vai fazer? Vai parar e trabalhar com essa criança.”*(S.2,s:1)

c) a necessária superação da visão mecânica e tradicional de psicomotricidade compreendendo que esta dimensão precisa ser trabalhada na escola através de atividades significativas para a criança

Aqui, os participantes trazem as suas experiências:

“... uma professora deu pras crianças uma folha com o contorno de um rosto e as crianças deveriam colocar os olhinhos, nariz e boca. (...) As crianças não sabiam situar nessa folha de papel onde ficavam os olhos, o nariz e a boca. Aí, a professora perdeu a paciência e começou a gritar com uma criança - ‘Cadê teu nariz?!’ E a criança apertava o seu próprio nariz. - ‘ Pois agora põe na folha de papel o nariz! Aqui!!!’ E a criança colocou o seu nariz ali (na folha) porque a professora mandou. Se essa professora tivesse alguma noção de

psicomotricidade iria trabalhar o corpo através de um jogo, uma brincadeira, fazer a criança deitar no chão, rolar, pegar o seu nariz... o nariz do outro...”(S.2,s:1); “Não é nesse aspecto de trabalhar o desenvolvimento psicomotor no sentido de exercício gráfico, mecânico. Trabalha-se lateralidade como se a criança fosse se apropriar disto em uma aula sobre direita e esquerda. A lateralidade é questão de ocupação do espaço, da criança se orientar nisso. (...) Não é levando o ‘coelhinho na toca’ que vai se desenvolver a coordenação fina. (...) Veja, Montessori já propunha esse desenvolvimento motor num outro contexto..., pensou a nível de escrita..., propunha um outro tipo de material e um cantinho na sala aonde a criança ia trabalhar, ela chamava ‘a parte criativa’. (...) Estas atividades tem que propiciar, além do desenvolvimento, uma criação, a produção de um trabalho que não fique o exercício pelo exercício.”(S.3,s:5)

d) uma constatação de que há cursos de Magistério que adotam práticas de treino psicomotor da escrita para suas próprias alunas, demonstrando-se assim uma visão equivocada do processo de desenvolvimento.

O participante conta o que conhece na formação de professores:

“Você sabe que no Magistério, ainda, as meninas tem que fazer caderninhos? Tem que fazer... tem que preencher aaaaaaaa, bbbbbbb, ccccccc, tudinho, direitinho (rindo), igualzinho à criança; o que eles pensam que é pra criança, elas fazem!! Fazem caderninhos de coordenação motora, acham um absurdo mas a escola adota essa linha e tem que fazer.”(S.3,s:5)

Enfim, para os participantes a questão do desenvolvimento psicomotor na escola, pela importância de que se reveste dentro do desenvolvimento integral do sujeito, merece ser abordada como temática da Psicologia da Educação na formação de professores; questionam, porém, as práticas mecânicas tradicionais ainda presentes nas escolas e na própria formação para as séries iniciais e demonstram a necessidade de uma prática na qual o sentido seja o eixo norteador das atividades psicomotoras.

2. FORMAÇÃO TEÓRICA EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A constituição deste conjunto temático levou em conta todas as verbalizações em que se evidenciaram posicionamentos dos participantes em referência a teorias, teóricos e/ou enfoques da Psicologia da Educação na formação de professores para as séries iniciais.

Assim sendo, o conjunto “Formação teórica em Psicologia da Educação” integra manifestações dos participantes sobre conhecimentos que julgam necessários à compreensão teórica, sobre a postura que adotam em relação às possibilidades de contribuição das teorias psicológicas para a Educação e sobre os conhecimentos teóricos propriamente ditos.

2.1. Contextualização das teorias psicológicas e suas implicações na Educação

Consideraram-se neste sub-conjunto verbalizações referentes à historicização (social, política, cultural) das elaborações teóricas, clarificação dos objetos de estudo e princípios centrais respectivos, pressupostos filosóficos e epistemológicos norteadores e implicações das teorias psicológicas para a Educação.

Embora seja possível a identificação de unidades temáticas neste sub-conjunto para cada um dos aspectos acima mencionados, optou-se por não o fazer em virtude da articulação observada entre os mesmos nas falas dos participantes.

Assim, os relatos verbais indicam a importância de uma ampla contextualização das teorias psicológicas sem que os aspectos dessa contextualização levem, necessariamente, a uma fragmentação por tópicos.

Ilustra-se o colocado com o que se segue: “... mostrar pra esse professor como nascem as diferentes abordagens...”(S.1,s:1); “... em cada teoria, os pressupostos filosóficos. (...) Por exemplo: o Behaviorismo teve uma influência positivista assim, assim. Então, o que é esta filosofia, discutir com as alunas. Quando falamos em Rogers... ele sofreu influência de Kierkegaard, da Fenomenologia...”(S.2,s:4); “... conhecer as semelhanças que existem, (...), ver onde estão diferenças cruciais dessas abordagens. (...) Há diferenças quando eu privilegio uma relação direta entre sujeito e objeto pensando mais ao nível de estruturas de pensamento e quando eu privilegio uma relação sujeito-objeto em parceria com outro

alguém. (...) Por outro lado, quando eu coloco que existem pontos semelhantes, existem sim. Veja a questão da cognição. Tanto Piaget como Vygotsky vão falar que o sujeito é um construtor do seu saber, que ele se apropria do conhecimento, que ele age sobre o objeto do conhecimento. São pontos semelhantes. O Comportamentalismo vai falar de aprendizagem também... só que aí há uma diferença grande porque não privilegia a questão da cognição.”(S.1,s:1:2); “Então, é inato? É construído? O princípio tem que estar claro... este é um ‘a priori’ - a definição do princípio.”(S.5,s:2); “Seria assim... princípios centrais que ela (teoria) tem, os representantes, o próprio contexto em que foi elaborada... histórico... social, e puxar dessas teorias as implicações educacionais...” (S.4,s:1); “... mostrando que é o conhecimento produzido na área, que ele (teórico) dentro dos seus limites, do seu contexto, foi o possível pra época e ele traz contribuições muito importantes.”(S.6,s:1)

Os argumentos de sete participantes para justificar a importância da contextualização das teorias psicológicas podem ser resumidos do seguinte modo:

a) toda teoria é limitada ao seu objeto de estudo e à história de sua elaboração. Este é um fator pelo qual nenhuma delas consegue(irá) dar conta da complexidade humana e nem pode(rá) ser meramente aplicada ao contexto das necessidades atuais

Observe-se o que dizem os participantes: “... precisa mostrar pro aluno de Magistério que há um conhecimento produzido e que nós temos que conhecer como foi produzido. (...) Cada teórico se propôs a algumas coisas. Piaget, naquele momento que escreve sobre fases de desenvolvimento, escreve num determinado momento, com determinados limites... e, qual era a questão dele?! Então, ele não dá conta de tudo! Eu comecei a perceber isto: Piaget, Gestalt, Freud, Vygotsky - tudo isto é pouco ainda pra compreender a dinâmica do ser humano.” (S.6,s:1); “Cada uma dessas abordagens surge num determinado momento histórico. (...) Hoje, a nossa situação é outra. Então, conhecer como se dá, contextualizá-la e não querer trazer tal qual ela se deu, entende? (S.1,s:2)

b) é o contato com as diversas motivações de um teórico que permite compreender porque ele pensou “daquele jeito”

“... ajuda a entender porque o tal Fulano fez essa teoria; que motivações estavam nele, qual era o clima em que ele vivia... Então, Freud nasceu em 1856, o que acontecia no mundo naquela época? (...) Você veja o quanto a origem judaica influenciou o desenvolvimento de sua teoria. Conhecer o panorama, o autor... Quando a gente vai estudar Rogers, uma teoria tão ammmmpla, tão humana!! Ele próprio relata que foi criado de uma forma muito rígida,

padrões morais e religiosos severíssimos... Ai, você vai entender porque ele chegou nesse tipo de teoria..." (S.2,s:4)

c) é um conhecimento que clarifica diferentes concepções de mundo presentes nas abordagens psicológicas tornando possível uma "sintonia teórica" sem que isto signifique desconsiderar outros elementos de reflexão sobre o trabalho pedagógico

Nesse sentido, os sujeitos percebem que *"... cada teoria está vinculada a uma forma de compreensão da relação homem-realidade"(S.6,s:2)*. E mais: *"... se eu faço uma escolha por esta teoria ou por outra, isto tem a ver com a minha concepção de mundo. (...) Só que este 'escolher uma linha', também não significa se fechar às demais. (...) Se ela (futura professora) está aberta pra outros conhecimentos, não significa o ecletismo que a gente tem por aí. Então,... com certeza, é 'situá-los'. Eu acho que é a grande questão - que concepção de mundo, de sociedade, se tem nesta teoria e não em outra, percebe?"(S.8,s:2); " Acho fundamental a professora saber dos princípios de cada uma dessas abordagens pra direcionar sua ação pedagógica. (...) Com o auxílio da fundamentação teórica ela vai refletir sobre sua prática... vai estudar dentro do conceito que tem de aluno, de ensino, de aprendizagem, de sociedade e, principalmente, do que ela objetiva, o que quer do seu aluno e dela mesma, qual a função do trabalho dela. (...) A professora tem que conhecer estas diferenças e, daí sim, sintonizar numa abordagem que se afinize..., não que ela vá descartar as outras." (S.1,s:1:2)*

d) conhecer os diferentes objetos de estudo das teorias ajuda o professor a interpretar e interferir sobre necessidades do trabalho pedagógico

Aqui, os sujeitos indicam *"... a importância do professor saber qual é o objeto de estudo de cada um, como cada teoria aborda o sujeito..." (S.1,s:3)*

O sentido que se dá é o de mostrar possibilidades de reflexão sobre o trabalho pedagógico que vêm de diferentes contribuições teóricas. É o que esclarece o sujeito ao dizer: *"Algumas (teorias) colaboram mais numa área, e outras, noutras áreas. (...) Como que diferentes teóricos olham pra escola, pra educação, pra sala de aula, pra relação professor-aluno, pro trabalho pedagógico?" (S.4,s:1)*

A preocupação com a metodologia de ensino não fica fora dessa questão: *"Veja a questão metodológica. Se você acredita na potencialidade do aluno e na significância do que deve fazer, você não vai fazer exercício mecânico 'só'. Se o aluno precisa de coordenação motora fina, não precisa estar preenchendo pontinhos, ele pode alinhar com uma agulha..."*

pode contar feijões. Então, a professora vê outros recursos. Mas, precisa também trabalhar em cima do traçado do ' b ', do traçado do ' c '... repetir algumas vezes... porque também é importante repetir. Veja a tabuada. Claro que vai trabalhar memorização, mas, 'depois' da criança ter compreendido o processo - o que são quatro vezes dois, não é? Agora, da forma que eu aprendi fui compreender a tabuada muito tempo depois que eu já sabia a tabuada 'de cor'.⁸ (...) Daí, é que é uma prática mecânica e sem sentido, não é?" (S.1,s:3)

e) a contextualização favorece a compreensão de que a Psicologia não é um conhecimento pronto , nem dissociado de outras áreas do saber

Na fala do sujeito percebe-se que é preciso: "... entender as influências sobre uma corrente. Por exemplo, Rogers fala muito da influência que sofreu de Martin Buber... Lao Tsé também influenciou. Procurar fazer esta correlação... não ficar vendo a teoria como uma coisa única, radical. Al... fazer a interdisciplinaridade - buscar esse autor na relação com a Geografia, com História, com Política, com Filosofia." (S.2,s:4)

f) a compreensão epistemológica das teorias é condição necessária para evitar o ecletismo na formação

Segundo os participantes , "... é ela (epistemologia) que vai mostrar onde o sujeito se apoia dentro de sua teoria... É o que subsidia a idéia básica." (S.10,s:3); "... a essência tem que estar claramente definida, 'epistemologicamente'. (...) Eu acho que até intuitivamente o professor acaba usando várias coisas pra dar conta de uma realidade que é multifacetada. Mas, este 'uso um pouquinho de cada', também é resultante de uma formação medíocre em tudo... Muitas vezes, quando vem a crítica ao eclético, ela vem adequada porque ela vem dizendo assim - 'quem é eclético não tem profundidade em nada'. Por isso, aquela coisa - o princípio. Se o paradigma está claramente estabelecido não há porque não enriquecê-lo de várias perspectivas... A gente pode evitar a 'salada' quando tem clareza se o mirante está à esquerda, à direita, mais pra cima ou mais pra baixo." (S.5,s:2)

Portanto, os participantes entendem que a contextualização das elaborações teóricas mostra-se indispensável a uma formação consistente, especialmente porque consideram a possibilidade de trabalhar na diversidade de contribuições teóricas da Psicologia para a Educação.

Ainda que admitam a necessidade do professor buscar opções teóricas coerentes com uma dada concepção de mundo, sociedade, escola, os sujeitos não rechaçam a validade de

⁸ De cor = de memória. Fonte: FERREIRA (1986), p.475.

diferentes contribuições e nem consideram que o trabalho pedagógico subsidiado por essa diversidade tome, necessariamente, a qualidade de eclético.

A contextualização, conforme concebida aqui pelos sujeitos, seria justamente o requisito capaz de explicitar os paradigmas teóricos, tanto pelo lado daquilo que têm em comum, como também pelas diferenças essenciais que os caracterizam.

2.2. Conhecimentos teóricos em Psicologia da Educação

O critério para a constituição deste sub-conjunto temático pautou-se pela identificação de verbalizações referentes às contribuições teóricas da Psicologia para a Educação, tendo em vista a formação de professores para as séries iniciais.

Num primeiro momento, verificou-se nas verbalizações dos participantes um posicionamento que implica acesso a conhecimentos de diferentes enfoques teóricos.

Em seguida, procurou-se sistematizar verbalizações que aludiram aos enfoques propriamente ditos.

2.2.1. Conhecimentos de uma diversidade de contribuições teóricas da Psicologia para a Educação

A presente unidade constituiu-se a partir da constatação de que os sujeitos de pesquisa contemplaram, em suas verbalizações, a defesa explícita de uma postura de pluralidade teórica em termos de Psicologia da Educação.

Os exemplos que se seguem ilustram formas pelas quais essa postura de pluralidade apareceu nas verbalizações dos participantes.

“E daí sim, entraria a questão das teorias - Comportamentalismo, Subjetivismo, Teorias Cognitivas e a Dialética de Vygotsky. (...) O Rogers... Ah! O Freud tem que entrar também. Na questão do Cognitivismo o Piaget... o Ausubel e o Bruner...” (S.1,s:3); “[pq⁹ : ... você já apontou conhecimentos de Psicanálise, conhecimentos da Psicogenética de Jean Piaget... já

⁹ pq = pesquisadora

apontou Vygotsky, tá? Eu queria ver como é que você entende esta questão porque na tua fala dá pra ver que já existe uma diversidade teórica, apesar de que você abraçou... você tem um enfoque piagetiano bastante forte, mas você não descarta outras...] - De maneira nenhuma! [pq: Então, eu queria que você esclarecesse este teu posicionamento e se isto é importante pra professora das séries iniciais.] - Hum, sei. O Mário Quintana diz uma coisa muito engraadinha - 'eu sou ecumênica' - eu escrevo um dia uma coisa, outro dia outra, bem diferente" (S.5,s:2); "Acho importante pra formação do professor conhecer as diferentes concepções teóricas... (...) E eu volto a te dizer - essa diversidade teórica é fantástica!" (S.8,s:1:2)

A postura de pluralismo teórico foi unânime entre os sujeitos de pesquisa e envolveu, em sua defesa, as seguintes argumentações:

a) a complexidade do humano exige que sejam acessadas variadas possibilidades interpretativas objetivando-se, nesse sentido, proporcionar uma visão mais totalizante do sujeito e de suas relações no mundo

Notem-se as falas dos participantes a respeito: *"Eu te falei de todas essas teorias, não simplesmente pra subsidiar a aprendizagem, mas pra conhecer o ser humano antes de tudo. (...) Então... no aspecto afetivo... na questão psicomotora... na formação do conhecimento..." (S.2,s:4); "O ser humano tem mil facetas... Ele tem possibilidades de construir o conhecimento? Tem, e eu tenho uma linha que explica isto. É condicionado? É, não dá pra negar. São duas linhas teóricas, contraditórias como dizem, mas são formas de enfocar o ser humano." (S.9,s:1)*

No relato verbal que segue, o participante refletiu sobre a validade que há em todo estudo aprofundado, ressaltando porém o risco de perder a totalidade do humano, que subjaz na especialização. Em sua reflexão faz uma analogia com o que vê acontecer hoje na Medicina - *"... eu estava pensando na Medicina... Ao mesmo tempo em que a especialização permitiu um aprofundamento de atendimento e diagnóstico, ela permitiu um esfacelamento... Você sofre um acidente e vai, no mesmo dia, a três consultórios diferentes. (...) Mas, ao mesmo tempo que o aprofundamento permite todo esse trabalho, permite também um certo esfacelamento do sujeito que está ali, vivendo aquela situação. Eu acho que na Psicologia corre-se esse risco." (S.3,s:3)*

b) a constatação do caráter dinâmico e multifacetado da prática pedagógica e da realidade educacional implica admitir que, nem a Psicologia sozinha, nem um único enfoque teórico possam ser capazes de lhes dar sustentação

Nesse sentido, os participantes têm clareza de que a complexidade, multiplicidade e diferenciação das relações que se dão na prática pedagógica implicam diversidade de recursos teóricos. Dizem que, *“... não dá pra dizer, na prática pedagógica, que você vai ser só uma coisa. Eu não consegui dizer até hoje... Você não separa na prática. Por exemplo - no momento em que o professor sabe da necessidade de auto-estima, ele pode empregar o reforço pra valorizar o sujeito. Então, ele estará usando de duas posições teóricas ao mesmo tempo.(...) Eu estou empregando reforço e estou valorizando aquilo que é fundamental - é ele, o sujeito! Mas você não vai ouvir falar em auto-estima dentro do Behaviorismo, não é?”* (S.9,s;2:3)

Para os participantes, então, nenhuma teoria sozinha, nem todo o conjunto de produções da Psicologia consegue responder a todos os aspectos envolvidos no trabalho pedagógico. Assim, é preciso compreender que as teorias psicológicas representam, sobretudo, instrumentais de análise, os quais, ao lado de outros referenciais mostram algumas possibilidades de intervenção - *“... os teóricos não se aprofundaram em todos os temas. Por exemplo, no Vygotsky temos bem desenvolvida a questão da linguagem, ainda com muitas questões para serem explicadas. Mas, o afetivo no Vygotsky não entra... O Vygotsky não dá conta de tudo, como Piaget não dá conta de tudo. Então, é complicada a situação da escola. (...) Você ficar numa dada concepção fechada não te sustenta a prática porque ela é muito rica e multifacetada. E ainda tem mais um detalhe: a Psicologia sozinha não responde as questões todas da escola. Ela precisa de outras áreas.”* (S.3,s2); *“Não dá pra levar em consideração só o que a Psicologia está dizendo sem levar em conta uma série de outras coisas como a realidade, o social que está lá, a visão das outras ciências. É assim... sozinha não, sozinha não.”* (S.4,s:3)

c) as teorias são fontes de “reflexão sobre” e “inspiração para” o trabalho pedagógico

Aqui, o que se discute é o papel das teorias enquanto quadros explicativos e interpretativos sobre um dado objeto de estudo. Para os participantes constituem-se elas em instrumentos reflexivos e inspiradores do trabalho pedagógico. Não se observou, nas verbalizações, a visão de que as teorias devam ser aplicadas à prática pedagógica em termos de proporcionarem colagens ou receituários. A fala do sujeito 4 enfatiza esse aspecto: *“Eu queria*

clarear o seguinte - que, 'contribuições para o trabalho pedagógico' não significa transposição colada. Não é nesse sentido, é no sentido de 'inspira'. As teorias inspiram o trabalho pedagógico nas séries iniciais porque elas explicam questões específicas. Por exemplo, o Wallon inspira muito na relação professor-aluno, a sensibilidade, a afetividade... Vygotsky inspira muito no modo de você ensinar, no modo de trabalhar o conteúdo... Elas inspiram práticas... formas de ensinar... formas de interagir no processo. (...) É uma sinalização..." (S.4,s:2:3)

d) apesar da importância de o professor assumir uma concepção norteadora de sua ação pedagógica, a complexidade do “real-vida” e do “real-pedagógico” exige a sensibilização de variados canais e recursos de entendimento

As idéias dos participantes a esse respeito se complementam e se entrelaçam - “É evidente que se eu tenho uma concepção sócio-histórica, eu vou encaminhar minha ação dentro dela. Mas, ela não me dá conta, ela não me responde tudo... Dentro do nosso trabalho lá na escola, de partir de uma compreensão da realidade da criança, quando começam a construir as classes de multiplicação, a professora para fixar propõe alguns jogos, e assim mesmo há crianças que não conseguem fixar. O que a professora faz? Para aquele grupo que não consegue fixar ela dá operações várias vezes. Então, a professora que está trabalhando dentro de uma linha estaria acessando, abrindo um canal..., como um canal auxiliar. O professor tem que ter uma determinada concepção para encaminhar o seu trabalho, mas ele busca outras teorias e outras formas de ensinar pra criança aprender... não consegue ficar só em uma. Existe uma que prevalece, mas não é só uma, não! ... todas elas (teorias) têm o seu sucesso, o seu mérito.” (S.3,s:2); “... obrigatoriamente a gente acaba assumindo uma determinada teoria, aquela que mais nos inspira... Mas, não podemos desconhecer as outras... Eu acho que Vygotsky inspira, Wallon inspira, mas não consigo descartar coisas como a Psicanálise. Elas fazem parte, justamente porque falam da vida, e... as pessoas estão na vida.” (S.4,s:2); “... a realidade é de tal forma multifacetada que seria, para dizer, menos ingênuo, pensar que há alguma forma de entendimento que dê conta.(...) Quanto mais tu sensibilizas distintos nervos, mais ampla é a tua superfície de captação.” (S.5,s:2)

e) o contato com a diversidade de concepções amplia a consciência de mundo e a consciência de si possibilitando ao professor amplos referenciais de questionamento

A este propósito um dos participantes destacou: “Veja o Behaviorismo. Ele é importante pra entender o que está acontecendo com o indivíduo dentro de nosso sistema

hoje. Então, o que o Behaviorismo nos traz? É a questão do condicionamento, do controle, do reforço. Dentro do momento que vivemos... num país que é capitalista, dá pra entender porque o Behaviorismo se adapta bem a isto. (...) Com outras teorias, dentro desse contexto, dá pra entender o indivíduo, suas relações familiares, suas relações sociais, a questão profissional. (...) Em cada uma delas, se a gente fizer relações, quanta riqueza há! A visão que a gente tem, de mundo, se amplia... e de você se entender, ter consciência do teu eu..." (S.2,s:4)

f) o acesso à diversidade é uma das condições para que o professor ganhe clareza sobre os pressupostos que direcionam a sua ação pedagógica

É o que ressalta o sujeito 4: "... que o professor tenha claro que existem diferentes opções. (...) Num processo de individuação dele, de construção de professor, ele provavelmente vai acabar se orientando pra um determinado tipo de prática. Mas, eu acho que todo professor teria que ter consciência do que o inspira, do que ele quer... Ele tem que ter diversidade pra ele escolher, pra ele saber. (...) Hoje, nós vivemos numa época de grande indefinição, se pensarmos na maioria dos professores das séries iniciais. São poucos os dizem assim - 'eu sou construtivista'... Falta pra nós, paranaenses, muito isto - o professor dizer 'eu gosto', 'eu me inspiro nas idéias de Vygotsky'. (...) 'O Piaget me ajuda em tais coisas'; professores que têm clareza disto.(...) Então, eu queria que os professores tivessem isto: consciência das teorias que os inspiram." (S.4,s:2)

g) o pluralismo contrapõe-se às tendências dogmáticas e modistas frequentes na educação brasileira

Nas falas dos participantes evidencia-se significativa resistência aos dogmas e aos modismos em educação. Percebe-se também que este tipo de problema aparece associado à forma pela qual as instâncias educacionais superiores (Secretarias de Educação, Universidades) levaram aos professores, ao longo das últimas décadas, novos referenciais teóricos da Psicologia e orientações pedagógicas inovadoras. Dizem, então, a respeito: *"... eu tenho uma história longuinha na rede... eu tenho décadas de modismos. (...) Na década de 60, começo de 70, foi Comportamentalismo só. Historicamente a gente sabe porque isso aconteceu na educação, não é? De 70 para 80 foi Piaget... Agora, nós estamos com o Sócio-Interacionismo de Vygotsky... e eu já estou pensando o que é que vem depois... É isto, embora exista no mundo inteiro, é uma coisa muito patente em nossa educação. Por que? Porque a educação é muito atrelada à política. Então, chega um secretário novo, governo novo, tem que mudar..."*

(S.9,s:1); “Agora é Piaget, agora é Vygotsky... Isto gera revolta, gera uma desmotivação imensa dos professores. Eles dizem assim - ‘Eu tenho que jogar fora tudo o que eu aprendi até hoje. São os doutores das universidades que dizem o que está na moda.’ Isto é muito complicado!” (S.8,s:2); “Absolutamente não deve haver dogmatismo, a não ser que o critério seja outro. Quando o critério é político-ideológico cai nisso. (...) É... relações de poder, moda... A gente tem que ter consciência que em qualquer interpretação que se faz de um fenômeno existe ideologia, claro! Sem dúvida! Em qualquer atividade científica existe ideologia, o caso é que você tem que explicitar. Mas isto não pode ser o critério principal porque, pra mim, o critério principal é o conhecimento. (...) Senão... é o estreitamento da visão... inclusive, você nem pode comparar autores... Não! De repente, fecham em Vygotsky... Que ‘rolo’ é este em torno da zona de desenvolvimento proximal? Por que tal função? Então, agora, a zona de desenvolvimento proximal resolve tudo pro professor?” (S.7,s:2; “Não dá pra pensar em coisas muito direcionadas e dogmáticas. (...) Que a escolha, a opção, vá surgindo de um processo de formação contínua oferecido aos professores.(...) Sempre é tudo muito extremado - ou é tudo, ou é nada, e na verdade, a Secretaria de Educação trabalha assim, por opções recortadas, muito pelo ‘espírito da época’, sem levar em conta que os professores precisam ter acesso a essa diversidade mesmo.” (S.4,s:2)

h) ao apresentarem-se como “verdades absolutas” os modismos negam o caráter inacabado de todo conhecimento científico

A este propósito, a absolutização de certos referenciais teóricos implica, “ ... jogar fora a história... como se a roda fosse inventada cada vez...” (S.5,s:2)

Para os participantes é preciso compreender, então, que “... nunca vamos ter uma teoria que explique tudo, nunca vamos ter. Se nós dermos estas coisas como prontas e acabadas, negamos a própria questão da ciência...” (S.6,s:2); “... a diversidade teórica é saudável, é o confronto com a diferença... é não colocar nenhuma verdade como absoluta.” (S.8,s:2)

i) é preciso diferenciar a opção por um referencial teórico, quando se pretende trabalhar numa linha de pesquisa, das exigências impostas pela prática pedagógica

Coloca-se, nesse sentido, que a posição do pesquisador na academia, quando opta por uma concepção teórica norteadora de uma linha de pesquisa, é peculiar na medida em que se vincula à testagem, ampliação e/ou aperfeiçoamento do referencial adotado. Esta é, portanto, uma situação diferenciada da que vive o professor na prática pedagógica. “ Se você vai pra

uma linha de pesquisa sua, você vai optar por uma linha teórica, isto é evidente, porque não é possível abarcar todas elas. Mas, pesquisa é uma coisa, prática pedagógica é outra. (...) A prática pedagógica implica em eu saber deste ser humano com tantas possibilidades. Pra isto, eu preciso de referenciais teóricos diversos.” (S.9,s:1)

j) constata-se pontos comuns, mesmo entre teorias de enfoques diferenciados

Dois sujeitos mencionaram esta constatação no momento em que se posicionaram pela pluralidade teórica. Este tipo de referência já apareceu anteriormente, quando o sujeito 1 marcou em sua fala a necessidade de uma ampla contextualização das teorias psicológicas em relação às suas diferenças e semelhanças.

Aqui, colocou-se o seguinte: *“Você não pode ficar só num autor. Deve mostrar a importância de todos eles. E, em determinados momentos eles são semelhantes... eles se encontram... e você não pode deixar isso de lado. Só porque privilegia o Fulano vai matar os outros?” (S.10,s:4)*

Contudo, a explicitação sobre possíveis encontros entre estudos de teóricos diferentes apareceu na fala do sujeito 7 quando exemplificou apontando: *“... acontece que há teorias que são mais abrangentes que outras, que o caso que aquela teoria explica se embute e se integra no de outras. Assim é que eu vejo análise experimental do comportamento. Se você quiser que a criança entenda que isto aqui (toma uma caneta) tem a cor vermelha, a ‘petitiquinha’ que está aprendendo nome de cor ainda, não tem outro jeito - é uma resposta de identificação da cor, de ‘discriminação’. ‘ - Que corzinha é esta, Fulaninha?’ ‘ - Azul?’ ‘ - Não!’ ‘ - Vermelha!’ ‘ - Isto!!! Muito bem!’ ‘Pra isto você responde vermelho, pra aquilo você não responde vermelho.’ (apontando canetas de cores diferentes) E aí, pode ver - respondeu vermelho? ‘ Isto!!! Que inteligente! Que beleza!!!’ Então, o que é que o indivíduo faz desta informação? É o que Piaget diz, é a experiência física com os objetos. Meu Deus, você instala um reforço e é isso mesmo! Só que o mundo dos fenômenos psicológicos não se resume a esta explicação, entende? Pra mim, isso aqui, do Skinner, se integra num contexto mais complexo. Então, pra esse tipo de resposta é Skinner. Nós estamos usando Skinner todo dia, eu não vou ser louca de dizer que não existe, que isto não seja uma verdade científica, porque é!! Esta aí, existe! Você diz muito bem e a criança passa a responder ‘muito bem’. Você modifica o comportamento. Ah! É só com os cachorrinhos? Não! Com gente também. Só que nós não somos reduzíveis a isto... não esgotamos. Por isso que eu acho que o professor de Psicologia da Educação não pode ser dogmático! (...) Eles (teóricos) partem de*

quadros epistemológicos diferentes, concepções de mundo e de ciência diferentes. E daí, vamos ver qual deles eu me afinizo, sem negar o outro... Isso não é time de futebol - ou eu sou Atlético ou eu sou Coritiba e vamos nos matar por causa disto. (risos) ” (S.7,s:2)

1) Pluralidade não implica ecletismo

Indicam as verbalizações de três participantes que uma postura plural não deve ser confundida com postura eclética perante as contribuições da Psicologia para a prática pedagógica. Nesta linha de argumentação, esclarecem: *“Isto não quer dizer que eu tenha que ser eclético... não é isto... não é por aí... não é juntar um pouquinho de cada, mas, entender o que cada um construiu e como construiu. Perceber que todos foram limitados mas todos dão ‘dicas’ para compreender esse dinamismo das pessoas. É dessa forma que eu acho que tem que ser trabalhada a teoria - mostrar o que é, mas em que contexto, qual o objeto, qual o papel dela.” (S.6,s:1)*

Portanto, no trabalho com as teorias, depreende-se que a clareza sobre objetos de estudo, os processos de construção, os limites e méritos mostra-se vital para evitar o ecletismo na formação.

Mais um aspecto foi trazido para diferenciar pluralidade de ecletismo: *“ Veja, o ecletismo é você pegar um pouco de cada um e querer aplicar do jeito pelo qual eles (teóricos) colocaram. Então, eu pego um pouquinho da Teoria de Campo e jogo aqui, um pouquinho da Gestalt, um pouquinho das idéias de Piaget e das idéias de Vygotsky, faço receitinhas e repito tal qual foi colocado. Na diversidade teórica eu tenho conhecimentos do que os autores propuseram, mas eu vou reorganizar isto num todo significativo pra mim na minha prática pedagógica... Não é receita porque eu trabalhei em cima disto, eu reorganizei... pra ler e subsidiar a minha prática.” (S.10,s:3)*

Desse modo, para o sujeito 10, a diversidade difere de ecletismo na medida em que se possibilite uma reorganização própria, uma teorização construída na relação entre as teorias disponíveis e a prática pedagógica. Não se supõe, então, que as teorias, ou parte delas, funcionem como receitas a serem linearmente transpostas para a prática pedagógica.

Porém um aspecto levantado pelo sujeito 5 extrapola a dimensão de mero acesso à diversidade teórica, basicamente abordando algumas condições que entende necessárias a um professor plural. Disse ele: *“Como não cair na ‘salada de fruta’? O que é ser plural? Eu penso que não basta um currículo bem montado, ainda que seja uma condição ‘sine qua non’, mas, que o sujeito tenha sensibilidade. A sensibilidade te dá têmpera... Tu me dissestes*

assim - 'Bom, eu estou falando contigo mas tenho clareza do suporte teórico que embasa o teu entendimento de desenvolvimento, o que não significa que tu não tenhas conhecimentos de outras coisas e que não as utilize para compreender este real...' ¹⁰ É isto que tu enxergas e que eu acho necessário. É preciso que seja claro o princípio e é preciso que o ambiente seja rico para o professor e para o aluno. (...) Eu vejo a arte como fundamental, a arte como um todo, a cultura. Isto faz uma di-fe-ren-ça impressionante porque são as nuances, senão ficaria só a cor de cada tinta. É o que te dá esta condição de mescla... de não ter amarras, porque, a ciência te dá balizas mas também te dá amarras. A arte é esta coisa que o homem inventou 'que solta'. (...) Um professor que não tem essa possibilidade, acho pouco provável que seja um bom professor. Não tem outro jeito de desenvolver a sensibilidade..." (S.5,s:2)

Conseqüentemente, a sensibilização pela arte e cultura apresenta-se, para o sujeito, como uma condição de aquisição de uma postura plural. É uma questão bem maior que o acesso à diversidade teórica, ainda que esta lhe seja inerente. É uma questão que remete, sobretudo, às práticas concretas dos cursos de formação nos dias atuais, como também permeia as próprias condições materiais dos professores.

Colocou-se, em defesa da pluralidade, a busca de uma visão mais totalizante do homem e de suas relações, apontou-se para o caráter multifacetado da prática pedagógica e para o papel das teorias nesse contexto. Os participantes não negam a importância de o professor assumir uma concepção norteadora do seu trabalho pedagógico, porém consideram necessários outros recursos interpretativos que ampliem a percepção da realidade e permitam ao professor referenciais de questionamento sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia. De modo semelhante, o acesso à diversidade aparece como condição para o desvelamento de premissas que conduzem a ação pedagógica do professor.

Além disso, há uma rejeição de posturas dogmáticas e modismos, destacando-se o absolutismo que os caracteriza e que nega o próprio processo de construção da ciência. Verificou-se, também, uma discriminação entre as funções que cabem ao professor e ao pesquisador. Confrontando referenciais teóricos diferenciados, os sujeitos indicaram a existência de pontos semelhantes entre eles, mostrando que no seio da diversidade residem

¹⁰ A referência que o participante faz nesta fala a partir da expressão 'tu me dissesstes assim...' foi dirigida à pesquisadora em virtude de uma intervenção desta no sentido de esclarecer que, mesmo tendo verificado pela interlocução anterior, que o sujeito mostrava um enfoque piagetiano bastante forte, ainda assim, não descartava outras contribuições teóricas, ao que solicitou-se esclarecimentos. A interlocução referida aparece nas páginas 92-93 deste trabalho. Vide sujeito 5.

alguns aspectos comuns. Entendem que pluralidade não é sinônimo de ecletismo e que a clareza sobre os contextos históricos de elaboração, objetos de estudo, princípios epistemológicos das teorias, bem como uma postura de teorização própria subsidiada pelo já construído e articulada à prática pedagógica e a sensibilização do professor são fatores que jogam fundamental importância para que a diversidade não se transforme em ecletismo.

Finalmente os onze argumentos que brotaram das reflexões dos sujeitos apontam a pluralidade teórica em Psicologia da Educação como diretriz a ser considerada na formação de professores para as séries iniciais.

2.2.2. Os enfoques teóricos propriamente ditos

A partir da postura de pluralidade que foi descrita na unidade temática anterior, procurou-se identificar os enfoques teóricos indicados pelos participantes para a Psicologia da Educação na formação do professor que atuará na escolaridade básica.

Tomando-se a frequência por critério inicial de processamento dos dados, tem-se uma unanimidade dos sujeitos em torno de quatro enfoques: Behaviorismo, Psicanálise freudiana, Psicogenética de Jean Piaget e a abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky.

Ao enfoque psicanalítico de Sigmund Freud foram acrescentados dois outros teóricos - Erik Erikson, mencionado por três participantes e Carl Gustav Jung, por um deles. O quadro teórico behaviorista, embora fundamentado unanimemente nos estudos de Burrhus Frederic Skinner, abarcou também alusões a Ivan Pavlov, Edward Lee Thorndike e outros. A Psicogenética de Jean Piaget deve ser entendida como um quadro de contribuições que inclui os piagetianos, como é o caso de Emilia Ferreiro, por exemplo. O mesmo ocorre com o quadro Histórico-Cultural de Vygotsky, que pressupõe as contribuições de vygotskyanos como Luria, Leontiev e outros.

Seguem-se aos quatro enfoques principais a Teoria Humanista de Carl Rogers, com oito indicações, a Teoria da Instrução de Jerome Bruner, com cinco, a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, com quatro, a Gestalt, com duas.

Em relação à última, considere-se ainda a Teoria de Campo de Kurt Lewin a qual, embora tenha sido destacada por um dois sujeitos, faz parte do quadro teórico gestaltista.

A abordagem dialética de desenvolvimento de Henri Wallon foi apontada por dois participantes enquanto que a Teoria das necessidades humanas de Abraham Maslow e a Teoria de Desenvolvimento de Arnold Gesell apareceram com apenas uma indicação.

Para efeito de uma descrição mais detalhada sobre contribuições desses referenciais, optou-se por considerar como critério básico da organização desses dados a identificação da ênfase que tais referenciais dão em suas formulações teóricas. Vale dizer, nesse sentido, que o critério de descrição é, sobretudo, um critério “psicológico”. Portanto, não se ignora que os referenciais poderiam ser organizados segundo a posição epistemológica que ocupam, suas premissas filosóficas, ou mesmo, a abordagem metodológica que adotam. O que se considerou, ao adotar o critério psicológico, foi a aproximação dos objetos de interesse dos diferentes enfoques.

Dessa forma, quatro sub-unidades foram constituídas:

- conhecimentos teóricos com ênfase no comportamento condicionado;
- conhecimentos teóricos com ênfase nos aspectos relacionais e afetividade;
- conhecimentos teóricos com ênfase na cognição;
- conhecimentos teóricos com ênfase no desenvolvimento total.

A seguir descrevem-se as sub-unidades organizadas:

2.2.2.1. Conhecimentos teóricos com ênfase no comportamento condicionado

Aqui é o quadro das teorias behavioristas que se encontra em questão, tendo sido citados teóricos como Pavlov, Thorndike, Skinner, Bandura e Sears.

Um dos sujeitos defendeu o acesso à concepção behaviorista nos cursos de formação sem, no entanto, levantar possíveis contribuições desse quadro teórico, ressaltando nele uma concepção de homem com a qual não compartilha. Disse ele: *“Já a behaviorista, é mais no sentido de conhecimento mesmo, de saber que existe uma determinada concepção de homem que está ali. Mas, eu não te diria que ela me inspira muito. Pode inspirar modelos que não me interessam pra aquilo que eu quero, pra minha sociedade utópica... (rindo), pra minha república.”*(S.4,s:2)

Todavia, verifica-se que os demais participantes não desconhecem as críticas dirigidas ao Behaviorismo em nosso contexto educacional, havendo, inclusive, recomendação explícita de atenção às suas implicações políticas e ideológicas e repercussões históricas, como se

ilustra: *“Há uma perspectiva ideológica e política nisso. (...) Quer dizer, a ênfase no tecnicismo... essa coisa que veio muito forte pra cá - Onde é que nasce o Behaviorismo? Qual o objetivo que convém? (...) Havia uma intenção quando desse envolvimento com o Brasil na perspectiva educacional - que homens deveriam ser treinados? (...) É mais ou menos isso, não dá pra fazer uma leitura desvinculada, não é?”* (S.6,s:2)

Mesmo conhecendo as motivações que perpassam a maioria das críticas ao Behaviorismo, os participantes firmam sua importância na formação de professores, levantando nas argumentações os seguintes aspectos:

a) o professor precisa conhecer a concepção de aprendizagem do Behaviorismo

Dizem os sujeitos: *“... eu acho que é útil para o professor ter conhecimentos disto... Skinner, condicionamento e tal..., como o behaviorista pensa a aprendizagem.”* (S.8,s:3); *“ a Teoria Comportamental eu acho importante,(...), até pra poder estabelecer uma relação e uma diferença entre ela e a cognitiva. (S.1,s:4)*

b) constata-se uma tendência em negar na totalidade a importância do exercício na aprendizagem, embora se reconheça que a aprendizagem não pode ser reduzível a essa dimensão

Note-se como os sujeitos verbalizaram: *“ A bendita lei do exercício! Dependendo do tipo de aprendizagem, é necessário!(...) Precisa, sabe!”* (S.10,s:1); *“Veja a questão na aprendizagem... De início, por que as crianças demoram tanto pra escrever? Porque elas gastam toda a energia dominando o mecanismo das letras. Já pensou se cada vez que eu fosse escrever eu tivesse que pensar a letra ‘a’ ? ‘- Faço este traçado, volto aqui, vai aquela perninha ali.’ Para todo esse mecanismo foi necessário, primeiro, um trabalho consciente, agora, tornou-se mecânico. (...) Para determinadas situações há necessidade que se tornem mecânicas, por exemplo, escovar os dentes, trocar a marcha... Aí, você joga tua energia intelectual pra outra coisa, outra atividade que seja significativa. A nossa preocupação é quando toda aprendizagem que envolve o intelecto, a afetividade, o volitivo, se torna mecânica. Aí, sim, é aí que tem que cuidar muito!”* (S.2,s:3); *“Pensando na mistificação que se faz dizendo que o Behaviorismo não serve pra nada.(...) Então, vamos pensar que a aprendizagem é um mero adestramento das pessoas? Que tudo é mecânico? Que é uma mera questão de associação estímulo-resposta? Tá!!! Mas, não é só isso! Não é reduzível a isso. Mas ela é ‘também’ isso. Então, passa por aí a importância do Behaviorismo. (S.8,s:3)*

c) existem em classe situações que demandam ensino individualizado

“... alguns alunos só aprendem quando trabalham sozinhos, quando são mobilizados para realizar atividades de forma isolada, atendendo aquilo que ele gosta... Outros trabalham bem dentro do grupo... Há alunos que te dizem - ‘quando você me explica eu vou compreendendo’, outros preferem ler sozinhos e tirar suas próprias conclusões, então, já entra num ensino mais individualizado... e você tem que subsidiar tudo isto na atuação como professor.” (S.10,s:3)

d) o reforço pode ser um recurso importante para o professor promover o desenvolvimento da auto-estima e do auto-conceito do aprendiz

Os participantes valorizaram bastante este aspecto em suas verbalizações. *“Então, a ‘lei do efeito’ - efeitos agradáveis favorecem..., a gente sabe que isto é assim mesmo, que acontece realmente! Quantas e quantas vezes o aluno se sente bem porque é elogiado, passa a corresponder, entende, vai em busca, presta mais atenção. É quando é menosprezado, então os efeitos são desagradáveis, e ele deixa de aparecer na sala de aula, não é? (S.10,s:5); “A criança diz ‘é isso’, e você diz - ‘acertou!!’ Essa valorização, pra formação da personalidade da criança, de saber que acertou, é extremamente importante!” (S.8,s:3); “Eu penso assim, por exemplo, essas coisas de passou no vestibular ganha um carro, passou de ano ganha a bicicleta... isto é uma forma muito equivocada que as pessoas aprendam porque aquilo que ela conseguiu é que é o seu presente. (...) Mas, ao mesmo tempo, existem situações, há reforços que são... é a coisa do prazer imediato e do prazer mediato... Quando eu começo a fazer um regime... então, eu não estou comendo doce aquela hora mas, daqui a pouco, eu vou ‘botar’ uma calça e fecha. É um prazer a mais longo prazo. Eu acho que quando a gente vai trabalhar o reforço tem que ver isto - o quanto o sujeito está desenvolvendo em si a condição de poder ‘fechar a boca’ e não precisar estar ganhando, ganhando, ganhando! Mas, há situações na vida... em que uma balinha ajuda. Quantas vezes, não é, eu ganho uma aguinha com açúcar ou ganho um abraço... coisas de consolo mesmo e que nós precisamos enquanto seres humanos. Também é necessário saber quando um agrado pode ter um significado muito importante. (...) Na vida da gente, nós somos sujeitos aprendizes sempre e quando os nossos professores, nos mais diferentes tipos de ensino, nos devolvem uma imagem construtiva, isto faz com que a gente melhore nossa própria auto-estima... Uma das coisas que eu vi em crianças com dificuldades de aprendizagem, é que esses sujeitos tem a auto-estima prejudicada. Muitas das coisas que para nós é só um erro, pra essas pessoas é um caos, e o papel do outro é ‘fun-da-men-tal’ pra que cada um se goste.*

A gente aprende a se gostar muito pela forma como é gostado. E o professor nisso é 'im-portan-tís-si-mo'!" (S.5,s:3)

e) o Behaviorismo valoriza o papel sinalizador do professor

Em relação a esse aspecto, os sujeitos destacaram a importância do professor mostrar para o aluno os avanços de seu próprio desenvolvimento, os erros que comete e a existência de limites na interação entre pares - *"Mesmo como espelho, é preciso que tu possas mostrar para o outro que tu estás reconhecendo o desenvolvimento dele, ali, para que ele possa reconhecer o seu próprio desenvolvimento e possa aprender a desenvolver em si a condição de reconhecer o dos outros."* (S.5,s:3); *"Sabe, eu vejo uma coisa assim, do professor achar que perdeu o seu papel de norteador... de modelo, daquele que sinaliza até onde o sujeito está acertando e o sujeito está errando... (...) E aí, já vem um calafrio... falar de 'caminho certo' e 'caminho errado', 'errou' e 'acertou'. Mas, isso é um dado da realidade, coisas que na aprendizagem a gente faz. Pode se tratar de um erro construtivo, mas, é um erro e é preciso, a partir disto, modificar alguma coisa e produzir outra. Então, hoje em dia, revendo o Behaviorismo... é uma realidade inquestionável!"* (S.8,s:3)

f) através do Behaviorismo, o professor pode compreender que seu próprio comportamento pode manter ou transformar comportamentos inadequados de alunos

Sobre isto, diz o sujeito: *"... mostrar, principalmente, o que elas (professoras) fazem com o aluno que chamam de 'mal comportado', com 'Joãozinho, o terrível'!! Refletir que o comportamento delas é realmente de manutenção... então, elas teriam que transformar e como é que elas vão transformar o sujeito que apresenta este tipo de comportamento?"* (S.9,s:2)

g) há no Behaviorismo uma postura que implica em observações mais sistemáticas e meticulosas do comportamento do aluno contribuindo, inclusive, para a disciplina discursiva do professor.

"O mérito do Behaviorismo é nos auxiliar no sentido de uma observação sistemática, tentar definir 'de fato' quais são as variáveis intervenientes num determinado comportamento. Não é incomum, quando a gente faz um trabalho com as professoras, uma professora chegar e falar - 'Ai! Eu não agüento mais esse aluno, ele é muito indisciplinado!' - Ah, é? Então, pra não ficar numa análise genérica me diz uma coisa - em que situações você observa que ele é indisciplinado? Tenta fazer um relatoriozinho, tenta observar a criança, como é a indisciplina dela, como é que ela responde a determinados estímulos?' Percebe? Então a

gente acaba usando uma coisa que eu vejo que é muito próxima do que o behaviorista faz. Me parece que o ponto principal está nessa observação meticulosa, cuidadosa.(...) Então, contribui para uma disciplina discursiva, não é? Eu vou falar mas eu vou observar 'de fato' o que está acontecendo. E um incentivo pro professor prestar mais atenção nos seus alunos." (S.8,s:3)

h) não se pode negar contribuições como a instrução programada e as máquinas de ensinar

É o que se resume da seguinte fala: *" Lá, do Skinner, ver que eu posso aproveitar a instrução programada, utilizando em sala de aula, as vezes. A máquina de ensinar está aí, subsidiando os computadores no processo de ensino. Começou com ele!"* (S.10,s:1:3)

i) a aproximação sucessiva é uma técnica útil para promover adaptações emocionalmente satisfatórias para a criança

"... uma coisa que eles (behavioristas) fazem bem é a questão da adaptação ... da criança se adaptar na escola... essa coisa de ser sucessiva. Eu tive experiência de crianças com dificuldades de adaptação na escola, tu vais fazendo isto - a mãe fica um pouco na sala, depois fica na porta, depois ali fora... o Behaviorismo trabalhou isso muito bem, inventou uma técnica ótima... é emocionalmente homeopático... Isso dos primeiros dias de escola, aquela choradeira..." (S.5,s:3)

j) o controle está em toda parte e a educação pode capacitar os indivíduos a discriminarem estímulos que os controlam

Dois sujeitos tocaram neste aspecto: *"Eu sou defensora do Behaviorismo... Tem que mostrar a importância. (...) É lógico que eu digo pra elas (futuras professoras) que ele pode ser mal usado... deixo isso bem claro. (...) Mas, quando começam a refletir seu próprio comportamento, que podem ser manipuladas pelos outros, mas podem usar o contra-controle, então a coisa fica mais clara... Eu sei que a literatura condena... mas, ele não é um aluno tão passivo assim, ele tem escolha de respostas, ele 'opera'... eu tenho possibilidade de me comportar ou não me comportar..."* (S.9,s:2). *" Um aspecto que tem me chamado a atenção é o controle social. Já que a nossa sociedade é capitalista, o reforço casa muito bem com esses preceitos de condicionar o individuo a agir de determinadas formas de modo que se favoreça ou traga benefícios para aquele segmento da sociedade.(...) Quer dizer, o reforço existe, estamos convivendo com ele o tempo todo. Mas, uma coisa eu gostaria de comentar... é que o individuo estivesse ciente - se ele não pode fugir da situação de controle, que pelo menos*

perceba que é controlado, que tenha esse espírito crítico, essa visão. (...) Nosso cuidado é de não sermos controlados totalmente... seja pela religião, pela instituição em que trabalhamos, pela educação... e se você usar o conceito behaviorista seria uma discriminação. Na hora que o indivíduo discrimina pode até tentar extinguir o seu comportamento...” (S.2,s:3)

l) a presença do condicionamento no cotidiano das pessoas, inclusive na escola, é uma realidade incontestável

Esta questão, entre todas, foi a mais destacada para justificar a importância do Behaviorismo na formação dos professores. Notem-se algumas das expressões dos sujeitos à respeito: *“Quer queiram, quer não, a gente tem muita coisa comportamental em nosso dia a dia. (...) Na escola, o professor explicando o conteúdo, os alunos num grupo de discussão, bate o sinal... quatro ou cinco alunos fecham o caderno e estão prontos pra sair. É o modelo? Quantas vezes você vê o aluno repetindo o que você acabou de dizer, até na expressão que você usou?! Ele está na fase da imitação, ainda não reorganizou, mas aí, são os comportamentais que te explicam.” (S.10,s:1:5); “Na verdade, todos nós somos condicionados e nós temos essa possibilidade de sermos condicionados. (...) Temos isto no nosso dia a dia... a moda, o que é a moda? Como é que nos alimentamos? (...) Então, eu não posso descaracterizar a teoria enquanto importante pra compreensão da realidade.” (S.6,s:1:2)*

Vale destacar, finalmente, que as verbalizações dos sujeitos acerca da importância dos conhecimentos behavioristas para a formação do professor não demonstram uma visão ingênua perante suas diversas implicações. Pelo contrário, percebe-se nelas uma postura que insiste em considerar toda a gama de fatores que tem feito do Behaviorismo um dos enfoques mais criticados no terreno educacional - a revisão da pedagogia tecnicista e seus propósitos, o objetivismo epistemológico que o caracteriza, os aspectos ideológicos e políticos dele decorrentes, entre outros.

Contudo, ao refletirem sobre o Behaviorismo, os sujeitos tomaram uma direção que vai para além da crítica. Reconhecendo o condicionamento como realidade, cientes também de que não esgota nem a realidade, nem o homem, buscaram extrair dele possíveis contribuições para o pensar e para o fazer pedagógicos. Nesse sentido, destacaram situações em que o exercício, a individualização no ensino, e até a modelagem mostram-se necessárias. Lembraram o reforço como instrumento de valorização do aluno, o papel sinalizador que cabe ao professor, a importância de uma postura de observação sistemática dos alunos, o zelo que o professor deve

ter quando fala sobre o aluno, a compreensão de que a conduta docente pode fortalecer ou modificar determinados comportamentos e a percepção de que é preciso entender-se como um ser passível de controle mas que, contraditoriamente, pode tornar-se capaz de discriminar situações em que o controle se dá. Enfim, em se tratando da difícil relação Behaviorismo-Educação, vale ainda atentar para a reflexão do sujeito 8: *“Nos meus tempos de estudante eu não gostava destes termos - ‘condicionamento’... ‘reforço’... a impressão de que o ser humano é um ratinho de laboratório ou é um robô manipulado. Mas isso, no tempo em que eu era sonhadora e acreditava muito na liberdade de escolha. (...) Hoje, eu diria que a vida tem me ensinado que o condicionamento está aí, que o ser humano tem o seu comportamento determinado por uma série de coisas, há um certo determinismo... há situações em que a liberdade é a liberdade de ‘desejar em vão’, como diria Lacan. (...) O comportamento do indivíduo não nasce do nada, existem condições de produção de um determinado comportamento... E quando se fala em modelagem... é um termo meio antipático, mas na verdade a gente faz. Eu tenho filhos e eu sei que a gente faz isto quando quer ensinar... Então, há princípios do Behaviorismo que se usam no dia a dia, mas parece que a gente não gosta de anunciar que está usando.” (S.8,s:3)*

2.2.2.2. Conhecimentos teóricos com ênfase nos aspectos relacionais e afetividade

Tendo por eixo norteador os aspectos relacionais afetivos que incidem sobre o ser humano, formou-se esta sub-unidade temática. Incluem-se aqui as contribuições das abordagens psicanalítica, através de teóricos como Freud, Erikson e Jung, e humanista, através de Rogers e Maslow.

No que se refere à abordagem psicanalítica, as contribuições freudianas foram mencionadas por todos os participantes acrescidas de menções às formulações de Erikson e Jung. Notem-se os exemplos: *“... em se tratando de personalidade eu teria que fazer uma abordagem freudiana... e colocaria o Erikson. Ah! Colocaria o Erikson com toda certeza! ... situado no Freud, primeiro.” (S.9,s:2); “Freud traz um conhecimento aí ... mas eu acho que tem que dar continuidade na Psicanálise trabalhando o Jung.” (S.6,s:1)*

Dentre as alusões particularizadas às teorizações de Erik Erikson, dois aspectos destacaram-se: o primeiro é a relação que Erikson estabelece entre o desenvolvimento da personalidade e os grupos sócio-culturais; o segundo aborda uma elaboração de

desenvolvimento que vai do início ao final da vida. *“O Erikson faz esta relação da personalidade e o social que é de suma importância. E o Erikson consegue chegar ao adulto. Então, eu tenho um processo de desenvolvimento muito mais amplo, em termos de personalidade.”* (S.9,s:2); *“Erikson vai além de Freud porque vê o papel do social, não só a relação direta com pai e mãe, mas a sociedade incluída nesse processo de desenvolvimento.”* (S.10,s:1); *“O que me agrada na Neo-Psicanálise é justamente uma posição interacionista... por exemplo, o Erik Erikson. Eu estava pensando nele e naqueles que dão uma conotação mais culturalista...”* (S.7,s:2)

Quanto a Jung, foi especialmente a elaboração dos ‘tipos psicológicos’ que se sobressaiu - *“... essa interferência do inconsciente na vida das pessoas não fica tão clara no Freud como fica no Jung. (...) Este é um recorte que eu trabalharia, porque está no dia a dia também... esta elaboração dos tipos. Eu acho interessante pra ela (futura professora), não pra usar disto e taxar o aluno... mas perceber que é possível fazer uma diferenciação psicológica... mostrar que isto está na nossa realidade.”* (S.6,s:1:2)

Em termos do referencial psicanalítico fundamentado em Freud, os participantes consideraram:

a) a necessidade de o professor ter subsídios que lhe permitam interpretar a conduta do aluno ao nível de relacionamento afetivo

Diversas verbalizações apontam para a importância de conhecimentos sobre o desenvolvimento e estruturação da personalidade, aspectos relacionais que interferem no desenvolvimento, manifestações do inconsciente na relação professor-aluno, manifestações da sexualidade, possibilidades para a canalização saudável de comportamentos agressivos, discussões sobre correção educativa e sobre o papel do professor na superação de modelos internalizados de comportamento, tudo isto, tendo em vista proporcionar ao professor elementos de análise, interpretação e intervenção sobre as interações que se estabelecem na escola dentro desse âmbito.

Exemplifica-se o colocado através das verbalizações: *“Cada pessoa tem, realmente, um lado da personalidade que é compulsivo, que quer prazer imediato, e um outro que vai falar - ‘o que é isso, Fulano!’ Então, uma questão interessante é a estrutura da personalidade ... os elementos - id, ego, superego, (...) o desenvolvimento, as fases propostas, as características... as questões de uma determinada conduta, determinado padrão de comportamento... estas trocas a nível de relacionamento afetivo... os mecanismos de defesa...”*

A Psicanálise vai subsidiar a professora com informações que vão ajudá-la a se posicionar frente a algumas situações de relacionamento, de comportamento. (...) Compreender que determinados interesses são peculiares a uma determinada faixa etária por uma questão de libido, centro de interesse mesmo. Veja, a criança em determinada faixa etária está descobrindo o sexo. É que nem lá (refere-se à escola em que atua), uma professora pegou dois aluninhos, um abaixando a calça do outro. Qual a reação que a professora vai ter? É gritar e falar - 'Imagina!! Que é isto?! Que feio!?' - Não! Ela vai ter que propor uma situação que tire a atenção daquilo e depois saber trabalhar entendendo que é uma questão natural, de curiosidade da constituição do corpo... Mesmo na questão da adolescência, como trabalhar tudo isto, principalmente em classes heterogêneas a nível de faixa etária. (...) A questão do Complexo de Édipo, a gente trabalha com crianças dessa faixa etária e observa, realmente, que o menino tem toda uma afeição pela mãe. Lembra o caso daquele menino que segurava as fezes até não poder mais e acabava fazendo nas calças?¹¹ É um caso, lá na escola, de uma criança que ia ao banheiro e manipulava as fezes? Para casos assim o referencial que a gente tem é a Psicanálise." (S.1,s:2:4); "Outro aspecto ... é a questão da correção. Freud achava que a punição excessiva gerava neurose. Mais tarde, ele chegou a conclusão que o indivíduo também teria neurose por falta de limites. (...) E a sublimação ... o quanto se pode fazer isto na escola! Veja a questão da agressividade. Para a criança agressiva em sala de aula, a primeira resposta que o professor tem é punir e mandar pra Direção. (...) Por que não canalizar? Leva as crianças lá fora no pátio, ... vamos ver quem joga a bola mais longe... Imagine, quanta raiva uma criança pode colocar amassando papel, lidando no barro... O professor com conhecimentos de Psicanálise vai saber lidar um pouco melhor com a agressividade.(...) Outro aspecto importante... é a autonomia, é deixar de ser dependente. (...) Infelizmente, é melhor seguir um modelo já internalizado que dá segurança, tranquilidade, não corro riscos. Na visão que devemos ter da Psicanálise, cabe destruir dentro de nós aqueles modelos pra buscarmos por nossos próprios pés a nossa independência.(...) Que o aluno... tenha o seu desejo e que busque..."(S.2,s:2)

b) as contribuições que traz sobre as implicações da afetividade no processo de aquisição e construção do conhecimento

¹¹ A lembrança que o sujeito faz nesta fala diz respeito a um caso que a pesquisadora conheceu quando atuava como diretora de uma determinada escola na qual o sujeito exercia a supervisão pedagógica, daí o tom de familiaridade que imprime à fala.

Segundo o sujeito 10, é preciso ver que *“a afetividade, a relação entre pai, mãe e filhos interfere no processo de aprendizagem. Então, falando em desenvolvimento ao mesmo tempo estou vendo as implicações desse desenvolvimento emocional no processo de aquisição do conhecimento, na aprendizagem.”* (S.10,s:1)

Outros aspectos estudados pela Psicanálise e que têm a ver com aprendizagem e desenvolvimento cognitivo também foram trazidos pelos sujeitos. É o caso da pulsão escópica e da pulsão de domínio¹² - *“... a pulsão escópica ou pulsão ligada ao olhar, que é a curiosidade intelectual de ver o mundo, de conhecer as coisas, e a pulsão de domínio presente em todo ato de conhecimento... Quantas vezes a criança abre um bichinho pra ver o que tem lá dentro e como funciona? Nós, muitas vezes, punimos a criança porque temos pressa... ‘não está no programa’... A criança é curiosa... Então, a questão é aproveitar muito bem tudo isto. (...) Aí, o professor, aproveitando esses conhecimentos freudianos, estará ajudando a construção do conhecimento.”* (S.2,s:2)

Indo por esta mesma linha de raciocínio, outro participante colocou: *“Outra coisa fundamental e que também é um conhecimento da Psicanálise é assim - por que é que o conhecimento é alguma coisa que o sujeito humano busca? (S.5,s:1)*

Assim, destacam-se as motivações imbricadas na busca do conhecimento, o que, dito em linguagem psicanalítica, equivale à análise das razões subjacentes que levam alguém a tornar-se “desejante do saber”.

c) os subsídios que oferece ao auto-conhecimento do professor

Quatro aspectos com relação a esse assunto apareceram nas verbalizações dos sujeitos.

O primeiro deles salienta o auto-conhecimento do professor, em termos de reconciliação com a criança que subsiste dentro de cada pessoa. Isto apresenta-se como capacitação necessária ao professor para o entendimento dos dilemas infantis. Note-se a fala: *“Nós esquecemos que um dia fomos crianças ... Veja, nós exigimos que a criança entenda nosso raciocínio mas não pensamos no que ela está pensando enquanto eu, professor, estou*

¹² Segundo KUPFER (1989), em Freud, a *pulsão* é um conceito-limite entre o somático e o psíquico. Sua origem é somática (uma região do corpo), porém, apresenta-se ao indivíduo através de imagens (representantes) que lhes informam sobre o que se passa no corpo. Daí seu aspecto psíquico (p.39). A *pulsão escópica* (ver, olhar, conhecer) e a *pulsão de domínio* (curiosidade) figuram como formas sublimadas das investigações sexuais infantis que associam-se no desenvolvimento do desejo de saber. A pulsão escópica deriva das fantasias da criança a partir da visão da cena primária (relação sexual dos pais), enquanto a pulsão de domínio tem origem sádica (p.81-83). Segundo a autora - *“ são seus derivativos o prazer de pesquisar, o interesse pela observação da natureza, o gosto pela leitura, o prazer de viajar...”* (p.83).

explicando... Queremos que a criança aja como nós, entenda como nós, tenha um ritmo que é nosso. Esquecemos esse 'ficar de bem' com a criança que existe dentro de nós.”(S.2,s:2)

O segundo, complementando o já colocado, ressalta na Psicanálise uma contribuição ao desenvolvimento de uma postura investigativa sobre si e sobre as situações, postura considerada essencial para transformações que se desejem, seja no professor, na escola ou no social. Verifique-se - *“Outra coisa que a Psicanálise dá... eu te diria... é que as pessoas possam... ter condições de olhar mais pra si 'pensando'... a auto-análise e a análise das situações... E isto acabaria sendo quase que um diagnóstico que te permite, então, a transformação, porque, pelo que nós estivemos conversando, qual seria o grande papel da escola em nossa sociedade atual?¹³ Seria um papel transformador... Então, da Psicanálise esta condição diagnóstica é uma coisa bem importante.”(S.5,s:2)*

Outro aspecto verificado nas verbalizações abordou o auto-conhecimento em termos da compreensão do professor sobre as relações que estabelece “com” e “na” instituição escolar e também em relação às próprias representações que carrega sobre a figura de professor e sobre o mundo à sua volta. Disse o sujeito: *“... eu penso um pouquinho maior a relação que você (professor) tem com a instituição, com a escola ... ela pode ser a projeção, a forma de canalização de inúmeros processos neuróticos... Essa coisa colada que uma pessoa tem no poder, essa busca, essa sede. Pra mim, tudo isso é um pouco fora de eixo... Essa pessoa, no momento em que existem nela processos que estão 'em baixa'... em 'maré baixa'... insatisfeitos, tem que se colar em alguma coisa, tem que viver e onde é que vai por a vida? Há pessoas que põem no poder, põem na instituição, põem onde quiserem... É revelador de processos internos. (...) A Psicanálise tem coisas maravilhosas nesse sentido.” (S.4,s:2)*

Ainda, um último aspecto que se observou, refere-se à colaboração da Psicanálise no desenvolvimento de uma postura analítica sobre a forma do professor conduzir o seu trabalho pedagógico, incluindo-se aí uma dimensão ética que diz respeito à coerência do discurso do professor com a prática que desenvolve - *“... não estamos formando terapeutas mas, aproveitar isto (Psicanálise) para que o professor consiga trabalhar desse jeito. (...) Como é que se aprende isto? É pelo que eu digo? Não, é pelo que eu faço... pela forma com que nós (professor/alunos) trabalhamos juntos. (...) Então... que as pessoas fossem formadas num ambiente no qual essas coisas acontecem... É muito diferente quando tu dizes assim ... -*

¹³ O sujeito refere-se ao depoimento inicial tomado pela pesquisadora no qual uma das questões discutidas foi a função da escola na sociedade atual.

'Olha, é importantíssimo que o espaço do conflito esteja ali'... Dizer isto e não dizer nada é quase a mesma coisa. Agora, dizer isto num ambiente em que isto acontece é a grande diferença. Então, quando o professor diz assim - 'estudar é fundamental pra aprender.' Dizer isto sem que tu corrijas os trabalhos dos teus alunos, sem que tu tenhas estudado pra vir trabalhar tua aula, ou que tu escrevas pra daí teus alunos escreverem, cai no vazio.' (S.5,s:1)

Portanto, motivados pelos subsídios que pode oferecer para a compreensão da conduta do aprendiz em termos de suas interações afetivas, para o entendimento de implicações afetivas sobre a aprendizagem e construção do conhecimento e, também, visando ao auto-questionamento do professor, os sujeitos reconheceram no quadro teórico da Psicanálise um instrumento valioso para a reflexão pedagógica.

Em se tratando do enfoque humanista na Psicologia, oito participantes indicaram contribuições rogerianas e um (sujeito 9) preferiu Maslow a Rogers.

A indicação de Maslow diz respeito, principalmente, à chamada "Pirâmide das Necessidades Humanas", enquanto elaboração teórica sobre motivação. Dois aspectos foram apresentados pelo sujeito .

O primeiro destaca que a compreensão das necessidades humanas favorece a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. Diz ele: *"... aí, eu vejo que a relação professor-aluno, no sentido humanista, cresceria. Eu acho Maslow interessante pro professor... o professor ter consciência das necessidades básicas de um indivíduo... organizar situações de ensino calcadas nessas necessidades e com isto ter um processo de aprendizagem mais eficiente."*(S.9,s:3)

O segundo aspecto refere-se à compreensão de contextos humanos presentes, especialmente na escola pública - *" eu teria o Maslow como importante, objetivo e prático para a nossa realidade, sobretudo porque nós sabemos que, na escola pública, quantos sujeitos há cujas necessidades básicas não são atendidas."* (S.9,s:3)

Conforme já foi colocado, dentre as demais verbalizações sobre o enfoque humanista, Rogers foi o mais indicado. Porém, é preciso dizer que uma série de ressalvas acompanharam tais indicações, fato que sugere, mais uma vez, a presença de espírito crítico e conhecimentos dos participantes quanto à concepção de homem e mundo que norteia Rogers e quanto às implicações que esse referencial pode ter na Educação.

Nesses termos, consideram-se as alusões sobre o idealismo que o caracteriza, o reducionismo psicologista que tudo explica pela via do individual e o não-diretividade na Educação. Aliás, pode-se dizer que das verbalizações sobre Rogers é, especificamente, o não-diretividade a postura mais refutada. Observem-se alguns exemplos ilustrativos: *“Nos primeiros tempos de professora eu adorava Rogers... trabalhei dentro da linha rogeriana... mas chegou ao final, eles (alunos) tinham feito muito pouca coisa em relação aos outros onde eu trabalhava mais nos moldes de professor tradicional... Então, o rendimento foi terrível e aí eu tive que parar e retomar tudo do início.(...) Você tem que incorporar determinadas atitudes... respeitar o aluno como pessoa, deixar bem claro que ele é capaz, que pode mobilizar dentro dele energias pra realizar. Mas eu já te disse - não abro mão de que eu, professora, tenho que direcionar... (...) Eu não deixo solto para que cada um faça o que quiser.”* (S.10,s:2); *“Aí, vinculado a essa concepção mais idealista, alguma coisa do Humanismo... o Rogers. (...) Aqui, ele acaba reduzindo tudo a este indivíduo e, nesse sentido, enquanto ‘mais uma’ ela (teoria de Rogers) pode contribuir, não como a única.”* (S.6,s:3); *“Há questões do não-diretividade do Rogers que são um pouco preocupantes - o medo de deixar a coisa ‘laissez-faire’, muito solta... (...) É o medo do espontaneísmo... Também não é assim! A criança tem que sentir cobrança de regras estabelecidas... Mas, o professor tem que conhecer e saber dosar o que é bom... o que vai ajudar no relacionamento com o aluno e o que não cabe.”* (S.1,s:4)

Apesar disso, três categorias de argumentos foram organizadas para justificar o referencial rogeriano na formação docente para a escola básica:

a) a valorização do outro enquanto atitude humana necessária ao professor

Este é um ponto comungado por todos os participantes que aludiram a esse enfoque. Como exemplo: *“Veja, é importante a professora perceber o outro, não como objeto com o qual está se relacionando mas como ser humano... que tem um potencial... que é capaz... valorizar.”* (S.2,s:1); *“Rogers vai mostrar pra gente a valorização da pessoa...”* (S.10,s:2)

b) a validade das condições facilitadoras de uma aprendizagem significativa

Notem-se os méritos que os participantes colocam nos pressupostos rogerianos para a aprendizagem.

“... há considerações que Rogers faz sobre o respeito que você (professor) tem que ter pela individualidade, pelo gosto da criança, o diálogo franco e aberto com o aluno, que são questões super importantes e que vão garantir, de determinada forma, o êxito no processo de

aprendizagem. Ter um bom relacionamento... ter espaço pra errar e saber que tem compreensão do outro lado são questões que contribuem enormemente para que o aluno deslanche no processo de aprendizagem e são questões de afetividade também.” (S.1,s:4); “O papel do professor dentro da Teoria Humanista seria o de auxiliar o aluno a desenvolver seu potencial, mas, numa relação sadia, satisfatória... num clima que possa auxiliar o indivíduo a construir seu saber.” (S.2,s:2); “Se tu entenderes o sentido do facilitador rogeriano, o que é que esta pessoa sabe, que postura ela tem perante o sujeito aprendiz, isso é uma lição de ‘como ensinar’ ! (...) Num curso pra professores eu apontaria a atitude do facilitador, esta condição que o Rogers capta com muita pertinência... Então, eu sempre aponto porque a pessoa que viu isto melhor foi o Rogers.” (S.5,s:3)

c) a importância de desenvolver no aluno uma postura de auto-avaliação

“A auto-avaliação é um dos aspectos que eu considero importante...a pessoa aprender a verificar se aquilo que fez é correto ou não... se deu tudo que podia. E isso se aprende como?” (S.10,s:2); “Essa questão da auto-avaliação é muito rica. Quem deve saber das minhas transformações? Nossas avaliações são ‘furadas’ e não levam a nada. Cada dia concordo menos com a questão de notas, boletins, diplomas. A preocupação em nossa sociedade é apresentar resultados numéricos pra mostrar a todo mundo... A gente vê pais preocupados que o filho, desde os nove ou dez anos, tem que se preparar para o vestibular porque ‘lá em cima’, ‘lá adiante’, a batalha é dura. Ah, se os indivíduos fossem valorizados pelo seu próprio desenvolvimento! Mas ninguém diz - ‘olha, é bom que você estude, que você aprenda, não para conseguir notas mas para lidar com as situações, para crescer... conhecer... ser feliz... ter novas visões do mundo!!” (S.2,s:2)

Desse modo, a idéia rogeriana de auto-avaliação poderia contribuir para mudar o sentido que comumente se dá ao estudar e ao aprender, ou seja, a preocupação com notas, mercado profissional, competição. Cultivada na escola uma postura constante de auto-avaliação, o eixo das preocupações deslocar-se-ia para o desenvolvimento do sujeito.

Enfim, pode-se dizer que os argumentos dos participantes em torno dos méritos rogerianos centram-se, particularmente, na postura do professor em relação ao aluno, que sobretudo é postura ética, na medida em que respeita, valoriza, dialoga, aceita, confia e estabelece um clima proficuo ao desenvolvimento e à aprendizagem.

2.2.2.3. Conhecimentos teóricos com ênfase na cognição

Dentre as verbalizações dos participantes que se referem a conhecimentos teóricos que têm a cognição por área de interesse, verificaram-se indicações de Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel e gestaltistas.

O subsídio teórico oferecido pelos gestaltistas¹⁴ foi objeto de indicação de dois participantes incluindo-se aí a Teoria Topológica (ou Teoria de Campo) de Lewin mencionada particularizadamente por um deles.

Bom é frisar que, ao recomendar a Gestalt, o sujeito 6 ressaltou o idealismo que lhe é peculiar, situação que demonstra, novamente, a presença de análises vinculadas aos pressupostos filosóficos que norteiam as concepções teóricas. Deve-se, então, trabalhar... “*a Gestalt, mostrando sempre que é um referencial idealista porque se nós temos a ‘boa forma’, nós temos esse... ‘a priori’, não é? De onde vem isto? De uma concepção idealista.*” (S.6,s:2)

Apesar do idealismo ressaltado, os seguintes pontos foram trazidos em relação às contribuições da Gestalt:

a) a condução do processo de ensino deve levar a criança a percepções corretas

“... a sincrise, a análise e a síntese sempre aparecem em todas as coisas. Quem nos traz isso? É a Gestalt! (...) Eles provaram pra gente que nós enxergamos as coisas como um todo, mesmo que num primeiro momento esse todo não esteja bem claro. Num segundo momento é que a gente vai perceber as partes desse todo e reorganizá-las num terceiro momento, deixando isso significativo. Então... a professora tem que levar a criança a fazer percepções corretas. É isso que a Gestalt coloca - o aluno tem que perceber as coisas de forma correta.” (S.10,s:3)

b) as formas de organização perceptual, o “insight” e o “ensaio-e-erro”¹⁵ são recursos através dos quais o professor pode conhecer o grau de compreensão da criança sobre conceitos e situações

¹⁴ A Gestalt ou Psicologia da Forma, movimento encabeçado por Ehrenfels e desenvolvido especialmente pelos alemães Wertheimer, Koffka, Kohler e Lewin, tem no estudo da percepção humana, enquanto estrutura de totalidade, o seu eixo principal.

¹⁵ Entende-se por “formas de organização perceptual”: pregnância (boa figura), fechamento, proximidade, similaridade e continuidade, conhecidas como “leis da Gestalt”. A aprendizagem por “insight”, expressão cunhada pela Gestalt, indica a apreensão súbita das relações entre os elementos de uma situação, sendo que a aprendizagem por “ensaio-e-erro” pressupõe tateios, buscas e tentativas até que se chegue ao “insight”.

“...ele (professor) vai vendo se a criança conhece os conceitos e como é que ela faz... como é que ela integra fazendo a sua síntese significativa... Ela mostra se compreendeu a situação... se teve o ‘insight’ ou não... Termina de explicar um problema e a criança diz - ‘eu já sei’, ou então te dá a resposta. Mas os gestaltistas também falam no ‘ensaio-e-erro’, mostram os dois tipos de aprendizagem- por ‘insight’, quando é rápida e normalmente acontece quando a criança trabalha de forma inteligente sobre o conteúdo, ou através do ‘ensaio-e-erro’ que é mais trabalhosa. Mas há crianças que só conseguem chegar ao ‘insight’ passando primeiro pelo ‘ensaio-e-erro’. Então, o professor precisa conhecer isto, que ele vai ter vinte alunos que vão ter ‘insight’ e vinte outros que só chegarão lá depois de uma situação mais trabalhosa, mais complicada... a Gestalt subsidia o professor nesse sentido.” (S.10,s:3)

c) a Teoria de Campo de Lewin mostra a importância de atividades e conteúdos significativos e motivadores (valência positiva) permitindo considerar, ainda, a pessoa do aluno com as valorações próprias de seu espaço vital

É o que coloca o participante: “Lewin fala do espaço vital, do campo psicológico, e nesse campo coloca em questão todas aquelas atividades que tenham significado, que tenham valor. Ele fala na valência, os valores que se atribuem às coisas que nos rodeiam. Dentro desse espaço, segundo ele, ficam coisas significativas. No envoltório, fora, ficam coisas que não dou significado. Eu acredito que nas séries iniciais é importante que as crianças vejam valor naquilo que fazem. Ele diz que o que tem valência positiva guarda-se com mais facilidade. Então, competeria ao professor de 1ª. à 4ª. levar o aluno a saber o que fazer com aquilo para que passe a fazer parte do espaço vital do sujeito. Para Lewin, aprender é reorganizar esse espaço, é modificar-se. Essas modificações são feitas em relação ao que ele (aluno) dá significado. Então, o professor tem que saber que o conteúdo que ele trabalha tem que ser valorizado pelo aluno e descobrir formas de se chegar a isto. (...) Ainda dentro desse espaço vital ele coloca a pessoa, que tem maneiras próprias, maneiras especiais de aprender e que os valores que vão ser dados vão depender de cada sujeito. Isso também o Lewin coloca pra gente e de 1ª. à 4ª. série é importante.” (S.10,s:3)

No tocante às contribuições de David Ausubel, identificam-se quatro indicações favoráveis por parte dos participantes. Contudo, a análise dos argumentos apresentados indica um consenso em torno de uma questão principal - a importância deste instrumental teórico para a organização significativa dos conteúdos de ensino. Observe-se a verbalização ilustrativa:

“... uma das coisas que me chama a atenção é a aprendizagem significativa, que ele diz que ocorre quando a informação nova ancora em conceitos relevantes, preexistentes numa estrutura cognitiva. Quando isto não acontece nós temos a aprendizagem mecânica que é o que existe muito em nossa educação... Os nossos professores, simplesmente, colocam conteúdos de forma estanque, sem correlação nenhuma, nenhuma, nenhuma. (...) Colocando um exemplo aqui - se o professor vai trabalhar ‘metalurgia’, o aço, por que não usar o que Ausubel chama de pontos de ancoragem? Os subsunçores? - ‘o que vem a ser o aço?’ - ‘você tem alguma coisa de aço em casa?’ Isto seria um organizador prévio, não é? Seria uma ponte para a criança encontrar correlação com os conceitos que o professor estará trazendo. Então, ... ‘o que temos de aço?’ - ‘o que conhecem?’ - ‘é duro, é mole?’ Ai sim, trabalhar as propriedades do aço. E veja como seria bom fazer correlação com outras coisas... com a História, com Geografia... - ‘quais as cidades que têm grandes metalúrgicas’, a questão humana - ‘como é o trabalhador das metalúrgicas’, ... a matemática - ‘quanto se faz’... Nenhuma criança esquecerá! ... Isto teria significado!” (S.2,s:3)

Da ênfase de Ausubel na estrutura cognitiva preexistente deriva uma necessária preocupação que deve ter o professor quanto à efetivação de um planejamento instrucional voltado para a significância do aprendizado.

Em relação às contribuições de Jerome Bruner, aventadas por cinco participantes, semelhantemente ao que se viu em Ausubel, também têm na organização do ensino a motivação principal - *“... o Bruner trata muito com as questões de ensino e aprendizagem.” (S.3,s:2); “... mais pelo modo com que ele compreende o ensino, o currículo em espiral, este tipo de inspiração...” (S.4,s:2); “Marcante do Bruner é quando ele diz que se pode ensinar qualquer coisa a qualquer criança, em qualquer idade, desde que se ensine de uma forma honesta.” (S.2,s:3)*

Portanto, embutidas nas questões de ensino e aprendizagem, destacam-se a proposição de Bruner sobre o currículo em espiral ¹⁶ e a compreensão que traz sobre as possibilidades do professor tornar simplificados e reconhecíveis para o aluno mesmo os mais complexos conteúdos de ensino.

¹⁶ Segundo MOREIRA (1983), a idéia de currículo em espiral de Bruner implica em oportunidades para o aprendiz de contatos variados com o mesmo tópico/conteúdo em níveis diferentes de profundidade e modos de representação (p.38).

Em relação às verbalizações sobre conhecimentos teóricos originários dos estudos de Jean Piaget e Lev Semenovitch Vygotsky, as indicações dos participantes lograram unanimidade. Em muitos casos, provavelmente pela grande aproximação dos objetos de interesse desses dois teóricos e pela perspectiva interacionista que os caracteriza, a recomendação dos mesmos apareceu de modo associado. Note-se um exemplo: “... *eu vejo Piaget, embora ele vá estar falando em desenvolvimento, mas também em aprendizagem ao mesmo tempo. E aí, o Vygotsky como um avanço no interacionismo.*” (S.8,s:3)

Assim também notaram-se verbalizações que integraram os dois teóricos no momento de argumentá-los para a formação de professores. É o caso, em especial, dos subsídios que trazem para as discussões que envolvem desenvolvimento cognitivo e aprendizagem e relação pensamento e linguagem no bojo de preocupações com o trabalho pedagógico. A fala que se segue ilustra esta vinculação: “... *como é que se dá a aprendizagem, qual a relação com o pensamento, a relação pensamento e linguagem? Piaget vai falar, Vygotsky também. Então, eles subsidiam com informações a nível de aprendizagem, de construção de pensamento, de desenvolvimento. (...) É importante remeter aqui a relação desenvolvimento e aprendizagem... Isto tudo a professora precisa saber.*” (S.1,s:4)

Entretanto, como aqui se tem em vista finalidades descritivas, optou-se por tentar resumir os aspectos pontuados nas verbalizações sobre um e outro separadamente, mesmo porque, apesar de apresentarem interesses comuns e uma perspectiva epistemológica interacionista, os dois referenciais diferem substancialmente.

Das contribuições da Psicogenética de Jean Piaget destacaram-se ainda as seguintes motivações:

a) sua perspectiva construtivista de conhecimento

Dizem os participantes: “*Eu enfatizo a questão construtivista mesmo.*” (S.6,s:2); “*O professor precisa saber como é que o conhecimento se constrói.*” (S.5,s:1)

b) o questionamento que seu referencial permite da visão tradicional de ensino, centrada na transmissão de conhecimentos e na lógica do professor

É o que enfatizam os participantes quando dizem que: “... *ele (professor) fica centrado na lógica adulta sem uma condição de entendimento de que a lógica se constrói.*” (S.5,s:1); “... *sinto que nossos professores, infelizmente, têm aquela visão... - ‘educar é transmitir conhecimentos’, e o aluno que dê um jeito de engolir para no dia da prova vomitar e está*

resolvido. (...) Não se questiona o que, de fato, este aluno assimilou e construiu - o que ele fez com esse mundo que a professora empurrou pra dentro dele.” (S.2,s:3)

c) a valorização do espaço da descoberta na prática educativa

“... no Piaget, bastante significativo pra educação é permitir que a criança busque, descubra o mundo e recrie dentro de si. Isto é essencial. Nós, professores, costumamos passar tudo pronto para a criança, ‘mastigado’, o único trabalho dela é engolir.” (S.2,s:3)

d) a valorização do jogo enquanto atividade que explora a (re)construção cognitiva, a criatividade e a descoberta

“... é muito importante trabalhar através de jogos, na pré-escola... 1ª. à 4ª.(...) No jogo simbólico, ela cria maneiras de trabalhar com a realidade... O jogo demonstra a transmissão e a construção. Na transmissão... é o exógeno que fala... o modelo... as atividades que vêm de fora e vão contribuir para o processo de desenvolvimento do sujeito. E, no segundo momento que é o mais importante pra Piaget, é o endógeno - o próprio sujeito vai construir o mundo a sua maneira e vai reconstruir...” (S.10,s:4)

e) as implicações das oportunidades de (co)operação entre parceiros para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos alunos

Aqui, o que se coloca é “... a questão do trabalho cooperativo no desenvolvimento de aspectos morais - respeito, solidariedade, compreensão do outro..., a interação grupal e a troca de experiências...” (S.2,s:3), importando ao professor compreender ... “ como é que alguém passa de uma condição de anomia pra uma condição de heteronomia e pra uma condição de autonomia.” (S.5,s:1)

Nesse sentido, observa-se o cuidado em esclarecer ao professor os pressupostos piagetianos sobre a vinculação entre desenvolvimento intelectual e moral. Diz o sujeito: “... que o professor que está se formando pra trabalhar com crianças tenha o entendimento de que a autonomia moral é ‘prima-irmã’ da autonomia intelectual.” (S.5,s:1)

f) a perspectiva que traz sobre o papel do erro na (re)construção cognitiva

“ Nessas problematizações aparece o papel do erro... É errando que se vão descobrir ‘n’ possibilidades. (...) Pra criança, é mais produtivo que erre porque, enquanto vai reorganizando, vai descobrindo possibilidades... pode chegar a vários ‘possíveis’ através de um único erro, numa única atividade Viu quanta coisa há no Piaget?” (S.10,s:4)

g) o valor pedagógico do conflito cognitivo e da postura problematizadora do professor

“ Piaget trabalhou bem a questão do conflito... cada novo conhecimento... um desequilíbrio... situações que nos levam a buscar alternativas.” (S.6,s:2); “O professor tem que estar junto. Piaget não coloca que ele é o facilitador... mas, o professor ao visar uma atividade, deve saber aquilo que ele pretende desenvolver. Ele não vai dar pronto para o sujeito, ele vai deixar que o sujeito chegue lá, que ele faça a sua construção... e não é a criança por si só fazendo a descoberta das coisas. Ela vai descobrir subsidiada por alguém. É um papel muito importante, é ele, professor, que desequilibra, traz a dívida... e o professor tem que saber o momento certo de deixar a criança em dívida. Entrou a dívida, desequilibrou, e ela vai ter que reorganizar novamente. A cada processo deste, ela cresce... sua estrutura cognitiva vai ampliando.” (S.10,s:4)

h) o papel desempenhado pela interação social na (re)construção cognitiva do sujeito

Nesse sentido coloca-se: “ Não é fazer a cópia, mas... eu vou usar ‘modelo’ aqui, no Piaget... porque modelo é importante... Na hora em que a criança começa a andar, ele (Piaget) mostra isso, ela corrige sua maneira de andar observando outros... É modelo nesse sentido, veja, está errando, erra e vai observar os outros. (...) É o papel da interação social. (...) Isto é necessário para que haja desenvolvimento e aprendizagem, para que regule e faça sua construção.” (S.10,s:1); “... é importantíssimo que o professor tenha clareza de que (conhecimento) não é alguma coisa inata, tampouco posta de fora para dentro, mas que se dá na interação - como é que alguém aprende matemática na interação, não é?” (S.5,s:1)

i) a grande expressão da Teoria Psicogenética na educação brasileira

Este argumento foi trazido por dois sujeitos os quais questionaram lacunas que entendem no referencial piagetiano, ainda que considerem importantes as contribuições do mesmo na educação. Segundo eles: “... a Psicogenética é uma coisa muito forte hoje, as pessoas têm que conhecer, até pra que percebam como essa teoria não explica tudo, que tem lacunas, como todas têm. Eu acho que é interessante trabalhar Piaget, mostrar as contribuições dele...” (S.4,s:2); “... até pela grande influência que teve na educação no Brasil..., até porque trata do desenvolvimento e aprendizagem...” (S.6,s:2)

j) a coerência e a comprovação de sua estruturação teórica

Note-se a verbalização do participante sobre esta questão: “ Ninguém explica melhor o desenvolvimento cognitivo do que Piaget, não achei outro, ainda..., principalmente porque temos hoje, já, revisões imensas, brilhantes, da teoria piagetiana que continuam mostrando, em vários países, em várias sociedades, que a evolução intelectual se dá dessa forma,

passando por etapas, deixando bem claro que a faixa etária não é uma coisa pra ser levada com rigidez porque são sociedades diferentes... Mas que o conhecimento se constrói dessa maneira, se constrói. Então, Piaget inevitavelmente! Pra desgosto de muitos, Piaget!!!” (S.9,s:2)

Em resumo, os participantes trazem do referencial piagetiano a importância de os professores conhecerem sua concepção de desenvolvimento e aprendizagem, relação pensamento e linguagem, ressaltando-se ainda uma visão de ensino diferente da tradicional na qual a descoberta, o jogo, a cooperação entre parceiros, o erro, a problematização ganham espaço. Valorizam a interação social, ainda que percebam que se trata de uma concepção de interação própria que não leva em conta questões históricas e culturais do meio social concreto. Destacam a repercussão que tem no meio educacional brasileiro. Percebem-no também como um referencial teórico consistente e suficientemente comprovado, de modo que, como dizem os participantes, em se tratando de formação docente - “ *Piaget! Sem dúvida nenhuma!*” (S.9,s:2); “... *não dá pra deixar de trabalhar Piaget!!*” (S.6,s:2)

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, assim como a Psicogenética de Piaget, logrou a indicação de todos os participantes, lembrando-se aqui, uma vez mais, que um dos pontos mais destacados e frequentemente colocado no confronto com Piaget diz respeito à relação aprendizado-desenvolvimento. Como diz um dos participantes em referência à teoria vygotskyana : “*não se pode esquecer que o desenvolvimento da criança e seu aprendizado estão inter-relacionados e que todo processo ocorre da relação social para o indivíduo...*” (S.2,s:3)

Em se tratando, porém, das argumentações que relacionam os conhecimentos vygotskyanos e formação docente, pontuou-se o seguinte:

a) a noção de “Zona de Desenvolvimento Proximal” implica o reconhecimento do papel das mediações do professor e das relações escolares no desenvolvimento cognitivo da criança

“ *Outra coisa importantíssima que os professores (de Psicologia da Educação) deveriam trabalhar é sobre a zona de desenvolvimento proximal... em que medida o relacionamento com o professor e com os colegas interfere nisso...*” (S.5,s:1); “... *na questão da zona proximal ele enfatiza o tempo inteiro a importância do ensino, do professor... ‘aprendizado escolar’, o ‘bom ensino’, a situação que está fora do aluno...*” (S.9,s:3)

b) o avanço que representa enfatizar o papel do meio sócio-cultural-histórico no desenvolvimento do sujeito

“... a dinâmica de como é que a criança aprende, como traz pra sua cabecinha todo esse mundo que está aí fora. (...) Não é simplesmente entender o desenvolvimento em suas várias fases mas, como esse desenvolvimento se faz... como é que esse desenvolvimento pode ser compreendido na dinâmica da apreensão que qualquer sujeito faz da realidade pra poder atuar nela. (...) A proposta do Sócio-Interacionismo é básica. (...) Eu valorizo mais a forma que o Vygotsky enfatiza porque o meio é o meio concreto... é o meio histórico, quer dizer, a criança está entrando em contato com o objeto e é o objeto desta cultura e não de outra. (...) O Vygotsky é mais completo nesse sentido.” (S.6,s:1:2)

e) a compreensão da importância dos signos no desenvolvimento da inteligência

“ ... a gente tem que trabalhar bastante essa parte dos signos, (...), auxiliar o professor a entender qual é o papel dos signos no processo de desenvolvimento. (...) Levar a professora a valorizar o diálogo, a discussão, o debate, desde a primeira série. O professor que vai trabalhar com as séries iniciais precisa valorizar isto... valorizar o que a criança escreve, fazê-la explicar o que escreveu.” (S.10,s:1:2); “... interessantíssima em Vygotsky é a questão do papel da palavra, que não é nem linguagem, é a palavra mesmo, palavra enquanto significante com significado na questão da estruturação mental.” (S.7,s:2)

d) a concepção político-filosófica das teorizações de Vygotsky

“... pra eles (professores) compreenderem qual visão de mundo que o Vygotsky tinha. O Vygotsky partiu dessa questão histórica... ele teve uma proposta teórica mesmo - ‘ vamos fazer uma Psicologia que tenha a ver com a concepção de homem colocada pelo ideal socialista’, o referencial materialista dele.” (S.6,s:2)

e) a configuração de um modo de ensinar e organizar o trabalho pedagógico que investe no sujeito e prioriza a ação partilhada

“ Se você entende que pode colocar o conteúdo a ser ensinado acima do nível real, daquilo que os alunos já dominam e que, pela mediação, eles conseguem se apropriar desse conteúdo que é superior... Então, você configura um modo de ensinar totalmente diferente do que se você tivesse se inspirado em outras teorias... é o modo como você encara o ensinar e o aprender, (...), organizar o ensino, organizar o conteúdo, planejar situações, seja no trabalho com Língua Portuguesa, seja na Matemática. Enfim, planejar situações que priorizem essa interação, esse confronto entre professor e alunos, essa troca..., prever situações onde, em

grupos, haja a interação, troca, ação partilhada, onde se dê a possibilidade de 'pegar do outro'. Essa questão de colocar no nível potencial, que é a célebre frase do Vygotsky - 'o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento'... Seria isto - o que a escola deve fazer neste processo? Colocar o quê?" (S.4,s:2); "O Vygotsky tem muitas coisas interessantes... a possibilidade dela (professora) investir no sujeito." (S.9,s:3)

f) o valor pedagógico das (inter)ações entre alunos de níveis de desenvolvimento e meios lingüísticos e culturais diferenciados

"Eu vejo muito rica a troca de experiências de crianças mais experientes com crianças menos experientes, de meios lingüísticos e culturais diferentes... as crianças crescem e constroem conhecimentos a partir destas relações." (S.2,s:3); "... este pensar sócio-interacionista te permite construir um tipo de prática que valorize, por exemplo, você prestar atenção nas interações sociais..., nas trocas que se dão entre os alunos, na influência do modo de ação, do modo de realizar determinada tarefa..., e esta troca como extremamente constitutiva de novas formas de pensar que são construídas pelos alunos." (S.4,s:2)

g) a valorização das mediações do professor (pela linguagem) implica em não subestimar a capacidade intelectual do aluno

"Nós, professores, temos uma concepção que é muito forte - é a questão de subestimar a capacidade e as condições. Vê, você acaba justificando - 'Ah, isto é muito elevado, isto não é próprio, não é adequado!' Mas, na escola de 1ª. à 4ª., essencialmente, a mediação permite e a linguagem tem esse papel. No caso da alfabetização das crianças, você traz um texto literário, que só pelo fato de ser literário já traz uma linguagem mais desdobrada, que não é a linguagem colada no real mas que tenta pegar o real e tratá-lo de um modo superior... um real 'mais que real'... Inicialmente, você poderia pensar que existem termos, palavras que os alunos não compreenderiam. Na verdade... pela mediação você consegue que os alunos compreendam... Eu acho fundamental não ter medo de dar acesso a um conhecimento, uma teoria, um texto, imaginando que os alunos não vão compreender... Isto é uma coisa extremamente antidemocrática, é uma concepção limitadora... Eu sempre costumo dizer - é o outro que me constrói... o outro é a medida que me constrói... Me afeta, me desafia, me traz, me dá acesso, eu reelaboro, eu consigo avançar, chegar num outro nível e dele enxergar outras coisas... Eu fico extremamente angustiado quando vejo este horizonte limitado que nós temos... não dá pra pensar em subestimação e na escola é muito comum." (S.4,s:2)

Resumindo, ao refletirem o referencial teórico vygotskyano e a formação de professores para as séries iniciais, os participantes destacaram as mediações escolares atribuindo especial relevância à figura do professor e às formas de ensinar. O professor deve conhecer o papel dos signos no desenvolvimento. Implícito aí encontram-se as formas pelas quais o professor trabalha com os processos de aquisição e desenvolvimento da escrita e leiturização iniciados na alfabetização. Também está o modo pelo qual compreende o papel do ambiente histórico-social no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Ressaltou-se um ensino configurado pelo *modus operandi* da partilha dos saberes, da mediação de um professor que não subestima o intelecto de seus alunos mas que entende que a sua própria linguagem (e consequentemente o seu preparo) é elemento essencial para conduzi-los a compreensões mais plenas. Ainda se disse da concepção materialista-histórica que orienta esse referencial e da construção de uma Psicologia com orientação socialista.

Enfim, cabe ainda mencionar uma última reflexão do sujeito 4 - “... *este pensar sócio-interacionista é um modo de vida. Deixa de ser... um modo de ser professor... O que implica admitir a noção de constitutividade? Isso dá uma mudança... uma transformação em mim.*” (S.4,s:2)

2.2.2.4. Conhecimentos teóricos com ênfase no desenvolvimento total

Foram considerados aqui os referenciais teóricos de Henri Wallon e Arnold Gesell.¹⁷

¹⁷ A atitude da pesquisadora ao classificar as contribuições de Wallon e Gesell como conhecimentos teóricos com ênfase no desenvolvimento total orientou-se pela abordagem concreta e multidimensional que os caracteriza, conforme esclarecido por TRAN-THONG (1983). Diz ele, na tradução portuguesa: “A abordagem concreta e multidimensional consiste, em resumo, em abordar o estudo da criança como uma realidade viva e total no conjunto da sua atividade, do seu comportamento, e no conjunto das suas condições de existência, em seguir o seu desenvolvimento em todos os seus aspectos e em situar o seu desenvolvimento entre outros desenvolvimentos que apresentem relações com ele. A análise das suas condutas sucessivas procede por identificação e relação dos conjuntos, visando localizar significações evolutivas e hierarquizá-las de maneira a discernir e estabelecer estádios que revelem ao mesmo tempo a natureza das modificações sofridas no desenvolvimento da criança e a unidade profunda do seu ser real em transformação. Uma tal abordagem tende, nos seus objectivos, para um conhecimento objectivo da criança em si mesma.”(p.24).

Para TRAN-THONG esta abordagem é comum a Wallon e Gesell justamente porque em ambos verifica-se o objetivo de descrever o desenvolvimento da personalidade completa da criança. “A noção walloniana e geselliana de estádio é portanto essencialmente e em primeiro lugar uma realidade psicológica. Através dos diferentes estádios, é o conhecimento objectivo da criança e do seu desenvolvimento que é visado.” (p.16).

Entende-se aqui que a consideração de um abordagem multidimensional para Wallon e Gesell coaduna-se ao critério de classificação dos referenciais teóricos adotado pela pesquisadora na medida em que nos referenciais classificados anteriormente verificaram-se ênfases em determinadas dimensões psicológicas: comportamento nos Behavioristas, aspectos relacionais e afetivos em Freud e Rogers, cognição em Piaget, Vygotsky, Gestaltistas.

A concepção dialética de desenvolvimento infantil de Wallon foi objeto de referência de dois participantes e a motivação em torno da qual ambos referendaram suas contribuições para a formação de professores gira em torno das questões da afetividade na relação professor-aluno, especialmente no sentido de “linguagem afetiva”, isto é, linguagem corporal, tom de voz, olhar do professor. Conforme disseram os participantes: “ *Se você quiser buscar respostas para o afetivo vai ter que buscar no Wallon...* ” (S.3,s:2); “ *A questão da sala de aula e dos movimentos que se dão na relação professor-aluno... da discriminação, do olhar, do gesto, do tom de voz, tudo! Essa sensibilidade na afetividade! Eu acho que o Wallon esclarece muito. Ele está mostrando que essas reações que o aluno tem, até no sentido de postura do corpo, voz, problemas, dificuldades de aprendizagem, ele chama de 'imperícia'... essa questão é construída na relação professor-aluno.* ” (S.4,s:1)

Portanto, apesar do referencial walloniano estudar o desenvolvimento da pessoa completa, foi sobretudo a dimensão afetiva que ganhou destaque entre os participantes que o indicaram.

Diferentemente ocorreu em relação ao participante que apontou Gesell. Em sua argumentação ressaltou como importante para a formação dos professores a visão ampla e detalhada sobre os vários aspectos do desenvolvimento infantil contida nos estudos gesellianos. Note-se como isto acontece: “ *O Gesell vai explicar o desenvolvimento da criança desde zero anos... ele enxerga a criança de zero anos, de um, de dois, de três, quatro, cinco... Ele entra no afetivo, no relacionamento da criança com o pai e a mãe, na importância da mãe no processo de desenvolvimento dessa criança..., a presença do pai... os outros membros da família. Então, entra no aspecto afetivo e no social... na interação que existe, sabe? (...) E enquanto está acontecendo este desenvolvimento afetivo e social..., inclusive a linguagem..., ele mostra também o desenvolvimento intelectual, ao lado do motor e do próprio biológico... e minuciosamente. Ele é detalhado. (...) Ele vê todos os aspectos do desenvolvimento.* ” (S.10,s:4)

Então, a relevância dos estudos de Gesell para o professor das primeiras séries da escolaridade encontra-se, na visão do sujeito, especialmente no detalhamento que faz do processo de desenvolvimento e na abordagem multidimensional que torna mais concreta a totalidade de aspectos psicológicos que se integram no ser humano.

Para concluir a descrição do conjunto temático “Formação Teórica em Psicologia da Educação”, vale lembrar que independentemente das posições e preferências particulares que

os sujeitos possam ter por este ou aquele referencial teórico, houve uma posição de pluralidade teórica assumida por todos eles no que se refere à formação de professores. Também frisaram a necessidade de uma ampla contextualização em termos dos históricos das elaborações teóricas, seus objetos de estudo, seus pressupostos filosóficos e epistemológicos e suas implicações educacionais.

Finalmente, é preciso considerar que a indicação dos referenciais teóricos já descritos caracteriza-se como um processo seletivo efetuado pelos participantes à luz de seus estudos, reflexões e experiências na área de Psicologia, bem como das ligações com a formação docente e/ou envolvimento com as séries iniciais.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DOS CONJUNTOS TEMÁTICOS 3 E 4

Conforme já explicitado na metodologia deste trabalho, o problema apresentado pela pesquisadora aos participantes indaga quais conhecimentos, em relação à Psicologia, seriam considerados relevantes e/ou fundamentais para a formação do professor das séries iniciais.

Contudo, as verbalizações dos participantes ultrapassaram os limites de suas posições a respeito de conteúdos e formação teórica em Psicologia da Educação, dirigindo-se, em muitas ocasiões, para elaborações diversas sobre o ensino da disciplina na formação de professores e algumas condições que entendem necessárias à qualidade desse ensino

Pode-se dizer, então, que em termos dos dados trazidos pelas verbalizações dos participantes, houve uma extrapolação dos limites da questão inicial proposta, fato que, durante o processo de coleta de dados através das interações recorrentes, não foi tolhido pela pesquisadora e nem se constituiu embaraço na classificação preliminar das falas, uma vez que a pesquisadora inseriu classes pertinentes nas matrizes individuais de verbalizações.

Dada a relevância desses dados e por terem os sujeitos evidenciado em suas verbalizações o indissociável vínculo conteúdo-forma-realidade é que se optou pela apresentação dos mesmos.

Explica-se desse modo a categorização dos conjuntos temáticos 3 e 4 : organização do trabalho pedagógico e condições para um ensino de qualidade em Psicologia da Educação.

3. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Três aspectos fundamentais que emergiram das falas dos participantes dizem respeito à organização do trabalho pedagógico na disciplina Psicologia da Educação, o que foi tomado como critério de constituição deste conjunto temático. São eles: - princípios ou pressupostos para planejamento e encaminhamento do trabalho pedagógico; - possíveis formas de condução programática; - orientações sobre procedimentos e recursos metodológicos.

3.1. Pressupostos

Este sub-conjunto constituiu-se a partir de verbalizações acerca dos seguintes pressupostos: buscar a interdisciplinaridade; favorecer uma visão concreta do aluno, da realidade escolar e da sociedade atual; ter nos fins da Educação e no trabalho pedagógico o objeto central de reflexão da Psicologia Educacional; favorecer a reflexão filosófica no trato dos conteúdos teóricos e das representações existentes; colocar as teorias em interlocução com o pressuposto de homem concreto; promover articulações entre os enfoques teóricos; não compartimentalizar dimensões e processos psicológicos.

Apresenta-se, em seguida, a descrição dos pressupostos tais como foram colocados pelos participantes.

3.1.1. Interdisciplinaridade

A questão da interdisciplinaridade foi contemplada por sete participantes como princípio, atitude ou valor que deve estar presente nas preocupações dos professores ao pensarem e encaminharem o trabalho pedagógico. Notem-se algumas de suas formas de expressão: *“Não é assim ‘a Psicologia’, ‘a Metodologia, ‘a História da Educação. (...) Isto vai influenciar no quê? Em como abordar as questões da Psicologia. Se você não acha isso importante você vai trabalhar os conteúdos presos na especificidade da Psicologia... vai estar restrito a isso. Se você pensa diferente, pensa os fatores psicológicos e ‘n’ outros permeando. Você vai fazer outra abordagem.” (S.1,s:2:3)*

Cinco espécies de motivações para a defesa e busca da interdisciplinaridade na formação foram trazidas pelos participantes:

a) a indivisibilidade do homem, da realidade que lhe afeta e do conhecimento

Observe-se o que dizem: *“... transformam o ser humano em retalhinhos e ele não é. (...) Mostrar que ele não é só Psicologia, que ele é muito mais, ele é um ser numa sociedade, ele é um ser biológico... tem seus valores, vive num momento histórico.” (S.9,s:2); “... quando nós vamos trabalhar Psicologia não dá pra trabalhar conceitos isolados, dissociados... O sujeito tem toda essa questão de seu psiquismo, mas, dentro de um contexto... da influência do que ele vive, da questão sócio-econômica, da questão da família. (...) Você não pode descartar a questão histórica da pessoa... Nosso deslize é que se abordam só os aspectos psíquicos.” (S.1,s:3); “Não existe nada solto, todas as coisas são interligadas... A interdisciplinaridade deve existir. (...) O aluno precisa sentir que o conhecimento é amplo... tem ‘n’ aspectos, mas é um só.” (S.10,s:3:4)*

b) a constatação de que o conhecimento que se oferece na formação é fragmentado e que a organização escolar que se tem não favorece a sua superação

“Agora, pensando em termos de carga horária, não dá! Com uma carga horária de sessenta horas¹⁸ quem consegue fazer esse trabalho? Se você é professor de Sociologia, de Filosofia, eu sou de Psicologia e a gente não se encontra? Não discute os programas? Porque é a nossa realidade, tanto na Universidade como no Magistério. A interdisciplinaridade existe, nós é que não conseguimos trabalhar de forma integrada para que, em forma de parceria, possa

¹⁸ A alusão do participante a sessenta horas de carga horária dos professores refere-se à concessão da SEED/PR, à época da entrevista, para o acúmulo legal de horas-trabalho semanal, o qual, anteriormente, era de quarenta horas semanais.

ser objetivada.” (S.6,s:4); “... o conhecimento é amplo e tem ‘n’ aspectos. Esses aspectos tem sido abordados de maneira estanque pelas diferentes disciplinas. Enquanto a gente, na Psicologia, está tratando de alguns autores... teria que fazer ligação com a Filosofia, Sociologia, com o contexto... ir fazendo a relação interdisciplinar... (pq: Mas isso não existe?) - Não existe! A própria organização da escola não deixa espaço pra esses encontros, as aulas são organizadas em todos os dias da semana, os professores quando não estão com uma série, estão com outra... Não há encontro entre professores e alunos.” (S.10,s:4)

c) a forte interdependência e interpenetração entre Psicologia, Metodologia e Didática na formação de professores

Ao que indicam as falas de dois participantes, não é possível desconsiderar a intensa relação que existe entre essas três áreas disciplinares. Afirmando isso não negam as relações e articulações que a Psicologia Educacional deve ter com as demais áreas do conhecimento. O que se evidencia aqui é a maior intensidade ou maior grau de imbricação e infiltramento entre essas áreas, significando, portanto, uma razão a mais para a defesa de um trabalho interdisciplinar. *“Existem campos específicos mas eles são muito interpenetrados. Não estou dizendo que a Psicologia da Educação é Didática ou é Metodologia. Ela é Psicologia da Educação. Mas elas se interpenetram muito, elas tem uma interface muito forte, entende? A Metodologia é o modo de intervenção, o ensino? É. A Psicologia da Educação é o aprender na escola? É. Mas, ao meu ver, o aprender nos dá uma série de hipóteses sobre o como é que deve ser esse ensino. Então, uma coisa se amarra na outra. Eu não posso fazer uma metodologia divorciada dos processos psicológicos do indivíduo de construir um objeto de conhecimento determinado.” (S.7,s;3)*

No seio das argumentações sobre a intensa articulação Psicologia-Metodologia-Didática evidencia-se uma visão crítica dos sujeitos sobre negações ou ocultamentos que se fazem das inúmeras contribuições que a Psicologia tem proporcionado às elaborações nessas áreas da Pedagogia. Note-se a seguinte fala: *“... ensino e aprendizagem só podem seguir irmanados.(...) Se hoje há gente que acha que a Metodologia pode ser divorciada , ainda que possa existir uma Didática Geral mais ou menos independente, não tem sentido! (...) Mesmo porque a maior parte das contribuições da Metodologia, veja de onde é que vieram?! Vieram de implicações do trabalho em Psicologia da Educação. (...) É uma relação necessária. Eu não vejo independência da Metodologia, nunca! Se a Metodologia, até onde vai o nosso vão entendimento, consiste no estudo das formas do ‘como interferir’ pra aprender, ou seja, as*

formas de ensinar, eu vou ensinar pra aprender... esse 'como aprender' é que vai me dar as grandes linhas do 'como ensinar' ! É muito difícil fugir disso... implica!!!" (S.7,s:3)

Emergiu ainda, no interior deste tipo de crítica, a complexidade de fatores envolvidos na Educação e na dinâmica escolar e de ensino, de modo que se faz clara a consciência sobre os limites da Psicologia na Educação ao mesmo tempo em que se efetua a crítica aos que pretendem promover a independência da Metodologia e/ou da Didática sem que sejam levadas em conta as possibilidades de contribuições advindas de uma relação interdisciplinar entre essas, e ainda, com as demais áreas do conhecimento.

A fala mais ilustrativa dessa situação, além de desvelar aspectos interessantes da relação apregoada, representa, sobretudo, um desabafo do participante às rejeições e resistências que se fazem à Psicologia da Educação - *"Olha, eu tenho um pouco de medo em dizer e vou falar baixinho (rindo), até por questões universitárias. Mas eu diria o seguinte: que a Psicologia inspira o trabalho pedagógico de um modo tão intenso que eu sou levado a concluir que as metodologias não existem por si mesmas.(...) Eu diria que o pano de fundo... vou aliviar, vou abrandar... eu diria que, em grande parte a Metodologia se constitui a partir das contribuições da Psicologia. Isto é inegável e é polemicíssimo... Na escola, não é só a metodologia inspirada numa Psicologia. A escola é muito complexa, ela envolve projetos diferentes, condições, envolve a realidade concreta... o que acontece é uma prática social muito ampla... é a educação que está se dando... que está constituindo sujeitos de um determinado modo - é um leitor, é um escritor, é uma pessoa que está pensando, que está votando... agindo... sentindo... vivendo... É uma cultura. A educação está constituindo pessoas que não estão desvinculadas do maior também. (...) A Metodologia quer se colocar enquanto área independente - ela quer se mostrar... A Didática também quer, apesar de ter tópicos específicos : planejamento, avaliação. Vou te dar um exemplo bem pequenininho pra você ter uma idéia. Quando a Didática trabalha o conteúdo avaliação, fica presa na avaliação formal - nas provas e exames. Ai, vem o Enguita, vem o Luiz Carlos de Freitas e dizem o seguinte - 'olha, a avaliação formal tem um impacto, ela é excludente, é seletiva'... mas, 'pero'¹⁹ ... a avaliação informal, aquela que se dá na relação, nos juízos de valor e aí, eu tão inspirado no Wallon diria - ... pelo movimento, ...gesto, tom de voz, modo de olhar, modo de você se colocar... tua postura, até física, estão sendo formas sutis mas muito intensas de exclusão e de marcar indivíduos - deixar marcas que são, às vezes, muito mais*

¹⁹ "pero" - porém (em língua espanhola)

fortes que um zero ou uma reprovação. Quer dizer, nesse processo estão se constituindo sujeitos. E essa avaliação informal quem é que pode explicar? A Didática pode falar - 'olhem o Enguita', 'olhem Gimeno' um autor da Sociologia espanhola que diz que a avaliação informal tem um peso muito grande, que o professor vai estar levando em conta os comportamentos, o penteado do cidadão, a roupinha... o cheirinho que ele tem. Então, quem explica isto? Isto é uma coisa que perpassa e a Psicologia pode até ir além, explicar bem intensamente. (...) Então, a Didática quer se impor, a Metodologia quer se impor e na verdade essas coisas não são separadas... são todas imbricadas. Mas também, não sou psicologista. Só quero preservar o seguinte - 'Psicologia e trabalho pedagógico' - Ah! É muito inspirador!" (S.4,s:2)

Portanto, não há pretensão em sobrepor a Psicologia às demais áreas. Pretende-se, sim, na forma de articulação interdisciplinar, preservar a importância e o papel que lhe cabe na Educação.

d) a constatação dos limites da Psicologia da Educação

Os sujeitos demonstram entender que "... não é ela (Psicologia da Educação) que vai dar conta de tudo isto, não é?" (S.8,s:2); "... aí vem a minha questão - trabalhar integradamente com a Filosofia, com a Sociologia, porque só a Psicologia não dá conta. (...) Veja, se o professor de Psicologia tiver que dar conta do embasamento filosófico, ... eu acho que a gente pode estar apontando, mas não é ser o professor de Filosofia... É a Filosofia, no caso, se encarregar de dar o referencial apontando para a Psicologia. Por isso que é interdisciplinaridade..." (S.6,s:4)

e) a constatação de desacertos que emergem na desarticulação interdisciplinar e que podem comprometer o aprendizado dos formandos

Em relação a este aspecto, o sujeito 7 contou uma experiência em que a ausência de espaços de troca entre professores de diferentes disciplinas provocou, entre os alunos da formação, equívocos e confusões quanto ao conhecimento. *"Então, o que acontece? Você está dando Psicologia da Educação e ao mesmo tempo as meninas estão fazendo uma lição de Didática em que estão pondo em quadradinhos as características principais das teorias de ensino... que elas tiraram do texto que o professor deu e que você está dando explicações sob outra ótica.(...) Um dia desses, eu expliquei que se a gente tomar o sentido geral da Corrente Cognitivista, o interesse pelos processos de cognição, dá pra pôr no 'mesmo balaio' ... Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel, embora eles tenham teorias que têm pontos divergentes,*

embora eles enfoquem processos diferentes nas pesquisas deles, embora valorizem aspectos diferentes das coisas. Elas ficaram loucas!! Porque daí, elas tinham que pôr lá nos quadradinhos 'Cognitivismo' e 'Sócio-Interacionismo'... Então, Vygotsky 'só era' sócio-interacionista e era noutra quadradinho. (risos). Isto é falta de conversar, de acertar 'o barato'!" (S.7,s:3)

Em resumo, pode-se dizer que das falas dos participantes acerca da interdisciplinaridade destacam-se dois aspectos principais: a interdisciplinaridade no trato do conhecimento sobre o homem quando se ressalta a interrelação do psicológico com as suas demais dimensões e a interdisciplinaridade como trabalho de parceria entre os professores da formação para viabilizar a compreensão de totalidade que se tem em vista.

3.1.2. Favorecimento de uma visão concreta do aluno e da realidade escolar, social e cultural

Através de diferentes modos de expressão, sete participantes tomam o favorecimento a uma visão concreta de aluno e realidade como um pressuposto importante na organização do trabalho pedagógico em Psicologia da Educação. Notem-se algumas falas: *"... levar a professora a ter consciência de 'com quem' ela estará trabalhando."* (S.1,s:3); *"... nós temos que pensar a Psicologia da Educação em função 'da escola'. Então, o que é que lá na escola o cotidiano exige de mim?"* (S.3,s:4)

A respeito desse assunto as motivações dos participantes envolveram os seguintes aspectos:

a) uma necessidade de superar o distanciamento da Psicologia da Educação em relação ao aluno e realidade que o professor tem diante de si, através da proximidade

Aqui se destacam questões como a vinculação teoria-prática, teoria-cotidiano, teoria-sujeito concreto, de modo que seja possível favorecer um trabalho menos abstrato que considere tanto o indivíduo inserido em suas reais situações de existência como as relações que, nesse contexto, ele elabora com o conhecimento. Segundo os participantes é preciso: *"... trabalhar o aluno concreto. Quem é esse aluno concreto? É esse aluno de quem as teorias todas estão falando e que está lá na escola? (...) Às vezes... dá a impressão de que você descontextualiza, sai do chão,...parece um ser estático de que se está falando. Então, vincular*

o trabalho de estar mostrando o conhecimento produzido na área a esse aluno concreto. Como é que se faz isto? Como é que eu faço esta ligação? Como trabalhar a 'nossa criança' tendo por respaldo a questão teórica? Eu acho que é conhecendo o dinamismo das pessoas no seu dia-a-dia... e não é só na escola. (...) É um desafio esta questão metodológica para nós. Me parece fundamental esse legado teórico e histórico da Psicologia e junto, trabalhando a dinâmica do homem 'hoje', a criança, o sujeito com quem vai lidar... analisando situações... analisar a própria vida... analisar o corriqueiro..."(S.6,s:1); "... que a Psicologia da Educação se centre, antes de mais nada, no trabalho de que esta menina do Magistério seja levada a se dar conta de que aquela criança real que está diante dela 'pensa', tem idéias sobre diferentes aspectos da natureza, do espaço, do mundo dos objetos de conhecimento, do contexto cultural em que ela está." (S.7,s:2); "... que a preocupação do professor seja esta - não jogar conteúdos... Mas, vamos colocar isto no contexto da escola!! É importante um conhecimento das escolas, um diagnóstico das escolas, ter contato com a realidade, com a trajetória que a criança traz." (S.8,s:1)

b) há um contexto de transformações culturais que não pode ser desconsiderado sob pena de proporcionar aos formandos uma visão desatualizada e limitada que os incapacita ao entendimento dos acontecimentos atuais

Este é um aspecto ressaltado nas falas de dois participantes que postulam a vinculação da Psicologia às influências, necessidades e problemas emergentes na sociedade atual. Dizem eles: *"Não dá pra falar do homem hoje e a educação do teu avô... Os valores eram outros, o contexto sócio-econômico era outro, tudo era outro, até o que era exigido na escola, até valor de homem era diferente. É só ver a questão do adolescente - o que é valor pro adolescente, hoje? O modelo que a televisão passa e antigamente não tinha... a influência da erotização da televisão. Veja, até os meios de comunicação a gente tem que discutir... E não é só televisão. Tudo isto tem que ser considerado quando se aborda a Psicologia e não trabalhar só questões que a gente acha específicas da Psicologia." (S.1,s:3); "A visão que ainda se passa é a de uma Psicologia parada no tempo, que não acompanha todo esse processo de desenvolvimento.(...) Eu tenho visto que elas (alunas da formação) têm uma visão enfraquecida da realidade e distorcida de Psicologia. Estudam que é a 'ciência da alma' ! ...Eu tenho sentido com as alunas de Pedagogia - 'que visão vocês trouxeram?' (do curso de Magistério) - 'o que observaram?' E elas trazem uma coisa muito padronizada - 'Psicologia serve pra isto e faz teste daquilo'. Nós não podemos ver a Psicologia assim! É o*

indivíduo, mas, dentro do seu contexto!! Você passa a ter outra visão de homem, outra visão do processo educacional, pode entender o que está acontecendo.” (S.2,s:4)

c) a contextualização no sujeito concreto e na realidade favorece o reconhecimento de fatores envolvidos no fracasso escolar evitando-se o reducionismo ao psicológico

“... é o cuidado que a gente tem que ter porque existe ainda o colocar sempre a culpa na criança. A criança é ‘desfavorecida’, então, não acompanha..., veio mal alimentada, não acompanha. E ainda, existe muito psicologismo. Eu não sei se não foi por causa disso que a Psicologia foi perdendo tanto o seu valor, que há tanta crítica em cima, não é? Tudo a Psicologia explica? Tudo é Psicologia? A coisa não é bem assim... Não é só a criança a responsável (pelo fracasso escolar), o professor é responsável, a metodologia é responsável, o sistema... tudo tem que ser pesado. (...) Teria que entrar uma avaliação crítica pra entender que o processo não é feito de um, o processo é feito de um todo. Se continuar vendo pedacinho, vai continuar essa Psicologia.” (S.2,s:4)

d) é preciso capacitar o professor ao diálogo com o contexto cultural do seu aluno

É o o que se resume da fala do sujeito 8: “Então, aqui vem o polo central, que é ele estar se formando para trabalhar nesse contexto, com esse aluno. Mas há um interlocutor maior que é o contexto cultural onde esse aluno está inserido e o professor tem que ter esta capacidade de dialogar com esse contexto... pensando no aluno e entendendo melhor...” (S.8,s:2)

3.1.3. Fins da Educação e trabalho pedagógico como objeto de reflexão

A Psicologia na formação de professores deve assumir os fins da Educação e o trabalho pedagógico como seu eixo principal de reflexão e análise. É o que manifestaram oito dos participantes, conforme se ilustra: *“...é essa compreensão de Educação, até de métodos... Eu penso que a Psicologia pode fazer essa abordagem.” (S.2,s:4); “Então, a Psicologia estaria sempre ligada com a prática pedagógica.” (S.3,s:4); “O que eu queria é que o professor tomasse a prática como objeto de reflexão e análise. (...) A questão ‘trabalho pedagógico’ na escola das séries iniciais deveria ser a força motriz para a análise na disciplina Psicologia.” (S.4,s:2:3); “... uma Psicologia... que situe a escola enquanto instituição engrenada no sistema social maior, possibilidades de mudança ou de manutenção*

da escola como está. (...) Com certeza vai ter que pensar na função da escola na sociedade atual, função da educação, uma compreensão do que seja o fracasso escolar...” (S.8,s:1:2)

Os argumentos envolvidos na justificativa desse pressuposto passam por:

a) considerar que se está a tratar de “formação de professores”

Aqui se define a esfera de atuação da Psicologia Educacional - *“Eu penso assim - nós estamos trabalhando com formação de professores!!” (S.4,s:3)*

Destaca-se também, nesse contexto, a diferenciação que se entende necessária fazer entre os campos específicos de atuação da Psicologia. É o caso dos distintos interesses entre a Psicologia Clínica e a Psicologia Educacional freqüentemente confundidos. É o que coloca o sujeito 1 - *“... o primeiro plano é a Psicologia subsidiar para a prática pedagógica... Na questão de ‘análise de sonhos’, eu não vejo relação nenhuma e acho extremamente perigoso o professor (de Psicologia da Educação) querer por o ‘divã’ na sala de aula - ‘Ah, se sonhou é por causa disto!’ (...) É difícil. Um psicólogo clínico é uma coisa mas, às vezes, as meninas (formandas) parecem ter essa ânsia de buscar explicações...” (S.1,s:4)*

b) considerar que a Educação, enquanto prática social, é objeto das ciências pedagógicas (entre elas a Psicologia Educacional)

“... a Educação é uma prática social e precisa das diferentes teorias e das diferentes ciências - as chamadas ciências pedagógicas. Então, você tem a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, a História e tem as outras áreas. (...) A Psicologia situa-se no mesmo nível que as demais ciências pedagógicas. O conjunto dessas ciências pode formar a teoria pedagógica necessária para a Educação, porque você sabe... - nós não temos uma teoria pedagógica, não é?! Então, quem vai formular? Quem vai contribuir na formulação dessa teoria pedagógica? Todas as ciências, não é? Não é só a Psicologia.” (S.4,s:3)

c) as melhorias qualitativas que se desejam na formação do professor tendo em vista uma atuação profissional competente e crítica sobre grandes e pequenos problemas da Educação e da sociedade

Dentro dessa argumentação, há os que ressaltam que o espaço da competência do professor está no âmbito da prática pedagógica - *“ Ele (professor) tem que ter conhecimentos mas para quê? Para a prática pedagógica, para ser um bom profissional, senão não tem sentido tudo isso. Saber por saber, não tem sentido. É para que a prática seja boa e ele um profissional competente.” (S.1,s:4)*

Outros referenciaram-se em suas próprias observações sobre a educação efetivada nas escolas. *“Na maioria das escolas que eu tenho visto, chegam lá pras crianças e enchem o quadro de continhas, de letras, e vá a criança passar o dia inteiro copiando. Pra quê? Se tivessem outra visão de Educação não estariam fazendo absurdos destes. (...) É o que existe! Então, o que está faltando? Acho que toda uma reformulação... de se estar preparando para a educação, a educação consciente, crítica e atuante.”* (S.2,s:4)

Ao mesmo tempo em que se trabalham os conteúdos próprios da Psicologia deve-se, então, favorecer discussões sobre o papel que o professor exerce na relação com o aluno e sobre seu posicionamento diante dos grandes e pequenos problemas da educação - *“Qual é o papel? Como vai o professor atuar diante deste aluno? (...) O que vai fazer o professor?”* (S.9,s:2); *“... é o repensar da escola e da prática pedagógica para o professor poder se posicionar, poder optar. (...) O desenvolvimento da autonomia do professor, se é isto que ele vai tentar trabalhar com os seus alunos, ele primeiro conquista na medida dessas imposições todas que são feitas via direção de escola, Secretaria de Educação. Enfim, ele se vê obrigado a repensar sua concepção de mundo, de sociedade, e afunilando um pouco, de aprendizagem, daquele probleminha específico de dentro de sua sala de aula, do aluno que faz bagunça, que não fez a lição. Vai e volta, do pequeno para o grande... do grande para o pequeno, e assim vai.”* (S.8,s:2)

Vincular os conteúdos da Psicologia Educacional às discussões sobre Educação na sociedade é também uma contribuição à formação para a cidadania - *“... se não for assim, é totalmente vazio. (...) Digamos que nós fôssemos trabalhar ‘moral’ - ‘desenvolvimento moral’. Se não tivermos o entendimento de cidadania, da condição de ser cidadão, de alguém que reconhece seus direitos e deveres e que sabe, no coletivo, ser sujeito, ter o coletivo dentro de si, se trabalharmos só o conteúdo ‘moral’, ele não vai te levar pra isso, ele fica uma coisa ‘boiando’. E é engraçado porque a Educação, como ela não tem um conteúdo muito claro, ela acaba tendo essa sorte, ela vai tomando de vários conteúdos e fazendo uma coisa mais global. Então, ... eu entrei na Educação e eu era da Psicologia, mas eu fui vendo na construção do meu trabalho que se tu não tiveres ensinando o teu conteúdo numa metodologia que tenha a ver com o contexto, fica perdido - não sabe ‘por quê’, nem ‘para que’ aquele monte de coisas. (...) É aquilo que eu chamaria de cidadania, (...), alguma coisa em que um número maior de pessoas possa usufruir do desenvolvimento econômico de uma determinada sociedade, preservando o meio ambiente e preservando a questão humana... que*

caminhasse para uma cultura de paz. Se tu não tiveres isso claro, em termos mais amplos, tu podes ser um excelente conhecedor de Matemática, que aquilo que tu vais ensinar de Matemática ou serve pouco pro indivíduo, ou serve pouco pro coletivo. (S.5,s:3)

Portanto, para os sujeitos, só há sentido na Psicologia Educacional se esta tiver o trabalho pedagógico e os fins da Educação como objeto de análise e reflexão na formação de professores.

3.1.4. Favorecimento de reflexões filosóficas (sobre as teorias psicológicas e sobre as próprias representações)

Embora várias verbalizações já apresentadas remetam aos conteúdos filosóficos presentes nas elaborações teóricas da Psicologia, aqui, a presença do pressuposto de favorecer reflexões filosóficas assume um caráter revestido da tônica de organização do trabalho pedagógico em Psicologia da Educação. Não se trata, portanto, de inserir premissas filosóficas apenas pela via dos conteúdos de um programa ou plano de curso da disciplina. É mais que isso. É estar, o tempo todo, favorecendo um diálogo entre os conteúdos trabalhados na Psicologia e as grandes linhas do pensamento filosófico (empirismo, idealismo, interacionismo), simultaneamente propiciando aos formandos reflexões e análises sobre seus próprios modos de pensar e sentir tudo aquilo que vai sendo colocado no ensino de Psicologia da Educação.

A oportunização de espaços constantes que permitam a reflexão dialética é a justificativa em torno da qual giram as verbalizações de dois participantes nessa questão. Note-se, nesse sentido, o que dizem os participantes - “... *esse aluno (de Magistério), dificilmente tem espaço de reflexão para pensar o próprio processo de pensar o nosso pensamento. Isto não é muito recente em termos de história, só temos alguns séculos. E as pessoas não têm, na sua vida cotidiana, espaços de reflexão sobre esse pensar. Então, é assim - você aprende a pensar mas não aprende a pensar sobre como você pensa. É uma concepção inatista? É uma concepção empirista? Ou não é, é dialética. Não se para pra pensar a própria visão que se tem. Então, não há. Nem espaço de reflexão formal e nem o cotidiano permite isso. (...) Na verdade, aí, é uma reflexão filosófica da teoria do conhecimento... tem que fazer esse caminho.*” (S.6,s:4); “... *é uma coisa ‘legal’ quando tu trabalhas com o teu aluno que vai ser*

professor, de modo que ele possa ir desenvolvendo o processo de olhar o seu pensar e o seu sentir... Não se privilegia, não há momentos para fazer isso, não é atribuída a importância necessária. A coisa é meio 'papagaiada', muitas vezes o discurso fica significativo em detrimento da práxis mesmo de como o sujeito funciona." (S.5,s:3)

Portanto, o espaço para a reflexão dialética é um pressuposto a ser considerado na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico na disciplina de Psicologia da Educação.

3.1.5. Interlocução das teorias com o pressuposto de homem concreto

Este é um pressuposto que foi bastante ressaltado pelo sujeito 6. Note-se a explicitação. *"O que eu coloco de início é uma visão de homem, esse homem concreto, esse homem que tem que ser entendido na sua totalidade nas suas várias dimensões, pra depois - 'Essa teoria, como é que ela vê o homem? Qual a visão?' (...) O que uma dá conta, o que a outra dá conta. Será que essa teoria dá conta desse homem total, desse homem concreto? O que falta, por exemplo, na visão psicanalítica, o que falta no Behaviorismo pra essa visão de homem concreto? Eu não contraponho, eu não nego que é uma contribuição importante e que, com certeza, contribui muito pra gente chegar a uma visão mais completa. (...) No próprio senso comum já há todo um conjunto de reflexões teóricas mas que estão na objetividade, na realidade concreta, não de forma sistematizada. Então, quando o aluno traz esse conhecimento chamado de senso comum, ele já traz uma teorização ou uma teoria colocada ali fragmentada. O que eu quero dizer é... nós temos que ultrapassar isso pra chegar a um instrumental de segurança... Ou seja, tem que haver pressupostos que respaldem a interlocução com as teorias. Então, eu dou um pressuposto de homem concreto, de homem situado pra poder fazer essa interlocução." (S.6,s:3:4)*

Para justificar a interlocução das teorias psicológicas com o pressuposto de homem concreto, totalidade, ser de interações, o participante trouxe as seguintes motivações:

a) é um encaminhamento que não descarta referenciais teóricos e mostra seus méritos e lacunas na compreensão da realidade

"... eu não faço a crítica pela crítica - 'isso não serve'. Qual a contribuição que ela traz? Será que ela dá conta? Sempre no sentido do 'dar conta'. Que lacunas deixa que a outra

pode me dar? (...) Quer dizer, quando a gente vai, por exemplo, falar do Freud, muito bem! Essa teoria é 'uma' sistematização... Só que ela não pode ser a única e nem tomar conta da visão que eu tenho. Então, não é pra substituir a visão de homem, mas para dialogar com ela." (S.6,s:3:4)

b) é uma forma de evitar o pragmatismo eclético favorecendo a visão de que as teorias ajudam a “pensar” o homem e a realidade

“Pra mim, o eclético vem daquela postura pragmática da coisa. O ecletismo é assim - eu tenho lá, Psicanálise, Gestalt, Humanismo e tal, então, como é que eu aplico isto...? Eu não tenho essa visão pragmática. Pra mim, esse conjunto de conhecimentos nós não podemos desprezar, ele existe e me dá referenciais para compreender o sujeito. É o que foi produzido ao longo da história, foi isso! Então, não é 'colcha de retalhos' mas, pra que eu não faça essa 'colcha de retalhos' eu tenho que ter um pressuposto anterior, eu tenho que ter uma visão de homem. É por isso que eu não consigo perceber essa visão eclética de soma de coisas para aplicar, porque eu parto de um pressuposto e as teorias vão trazendo contribuições, instrumentais, pra entender essa totalidade.” (S.6,s:3)

c) é uma forma de evitar a visão de “só mais um autor” reconhecendo o caminho histórico do conhecimento psicológico

Para o sujeito 6, acatar tal pressuposto significa admitir que houve um caminho histórico na construção do conhecimento psicológico. *“Agora mesmo, na semana passada, com Rogers, eu voltei lá... tentando fazer esse caminho, porque se eles (formandos) não tiverem isso, fica complicado, aí, é só mais um autor. É a história da teoria do conhecimento... e eu acho que tem que fazer esse caminho.” (S.6,s:4)*

d) através dessa interlocução é possível mostrar o caráter inacabado do conhecimento e favorecer a postura de professor-pesquisador (alguém que pode teorizar e não, simplesmente, aplicar teorias à prática)

“Não trazer as coisas em termos de verdades acabadas. (...) Essa interlocução das teorias é um referencial que você vai ter num trabalho didático-pedagógico de estar o tempo todo levantando dados, analisando, mesmo de uma forma não muito sistematizada. (pq: Então, o professor de 1ª. à 4ª...) - ele pode ser um pesquisador. (pq: Se ele aprende a colocar referenciais em diálogo numa postura de conhecimento não acabado, quando vê o aluninho com determinado tipo de dificuldade ele vai, não apenas perguntar-se por quê, como buscar

o que uma teoria dá conta, o que a outra dá conta...) - *Hum-hum, hum-hum. E seria uma reelaboração dessas teorias e não o 'uso' delas. Ele estaria construindo.*" (S.6,s:3:4)

3.1.6. Articulações entre as abordagens teóricas

O ensino de Psicologia da Educação pode favorecer articulações entre as abordagens teóricas no sentido de *"... estar puxando e mostrando - 'olha, isto pro Rogers é diferente', ou, 'para o Freud isto é de outro modo'."* (S.4,s:3)

Tais articulações que promovem o confronto entre enfoques teóricos distintos, significam, para o sujeito, uma mediação capaz de propiciar a análise crítica dos mesmos. Segundo coloca: *"... a mediação permite você fazer essas idas e vindas, essa articulação maior que eu acho que dá pra fazer entre as teorias. (...) É uma análise crítica você apontar para os possíveis problemas que a teoria coloca em termos de organização da teoria e em termos de contribuições para o trabalho pedagógico."* (S.4,s:3)

Portanto, a análise crítica que supõe o sujeito 4 dar-se-á na medida em que os referenciais são confrontados num trabalho de articulação entre os mesmos.

3.1.7. Não-compartmentalização de dimensões e processos humanos

Ter a integração e articulação de dimensões e processos humanos como pressuposto para o ensino de Psicologia Educacional é questão abordada aqui, face às colocações de três participantes. A justificativa geral refere-se à interação entre os processos e dimensões na própria totalidade do ser humano que é frequentemente fragmentada em função das sistematizações didáticas do conhecimento sobre o homem.

"... a gente sempre tem que estar se policiando. É um problema da gente como professor... Tem que estar lembrando - 'aqui, aquele outro aspecto também está no comportamento da criança.' (...) Você não vai separar. Você separa quando sistematiza... é fatal por causa das abordagens teóricas você falar em dimensões ... - 'vamos estudar desenvolvimento da inteligência'. Depois, 'vamos estudar desenvolvimento afetivo da criança'. A gente vai... (gestos de separação). E daí, aquele risco tremendo de não fazer as gavetas se

comunicarem...” (S.7,s:2); “... tentando pensar assim - que a aluna (da formação) não tenha visões estanques. Isto é complicado - ‘Piaget, do cognitivo, Freud, do desenvolvimento afetivo, Vygotsky ficou com o social!’ Ai, se reparte o mesmo sujeito... Eu acho que não é por aí.” (S.8,s2); “Não como a gente fez muito tempo, separando, primeiro, desenvolvimento e depois, aprendizagem. (...) Agora, eu já vejo que tem que trabalhar os dois simultaneamente(...), fazendo relações entre eles. (...) A gente esquecia que enquanto o ser se desenvolve ele aprende e enquanto aprende ele se desenvolve...” (S.10,s:1:2)

3.2. Formas de condução programática

Em relação a formas pelas quais pode desenvolver-se a condução programática na disciplina Psicologia da Educação, verificaram-se posições diferenciadas nas verbalizações de nove participantes.

Há os que entendem que a condução deve partir de temas problematizadores que seriam aportes de sustentação em torno dos quais se dariam reflexões oriundas das diferentes contribuições teóricas. Essa concepção de encaminhamento programático foi evidenciada nas verbalizações de cinco participantes.

Há, contudo, os que compreendem a condução da disciplina partindo de suas próprias teorizações para, então, articulá-las às suas implicações educacionais. Dois deles manifestaram-se assim.

Vê-se, ainda, uma terceira posição, a qual foi apresentada por um dos participantes e, de certa forma, é conciliatória em relação às demais na medida em que supõe uma condução programática que contempla as principais elaborações teóricas da Psicologia da Educação, situadas após a contextualização dessa área de interesse na Psicologia Geral, como implica, também, um momento de condução através de temas problematizadores.

Finalmente, um outro participante apontou para a flexibilidade que entende necessária à condução programática em Psicologia da Educação.

A questão das formas de condução programática é, portanto, uma questão que diz respeito à organização do trabalho pedagógico na disciplina. Essas formas apareceram como elaborações e reelaborações dos sujeitos participantes na tentativa de construir, a partir de

seus conhecimentos e experiências, uma Psicologia Educacional que responda à realidade que vivenciam nas escolas e/ou no contexto mais amplo da vida social.

3.2.1. Partir de temas/problematizações para reflexões teóricas em diferentes perspectivas

O modo pelo qual apareceu essa forma de condução é demonstrado através dos exemplos ilustrativos que se seguem: *“Um tema - ‘A construção do conhecimento’... Como é importante isso, lá na formação, buscar temas e discutir como os teóricos pensam. (...) O trabalho com temas se refere mais a um encaminhamento metodológico - é a forma como vou encaminhar estes aspectos teóricos... Eu não estou refutando as teorias, não! Eu acho que tem que ter as diferentes concepções teóricas ‘dentro’ dos vários temas... As teorias não estariam nem antes e nem depois. A partir dos temas saem as contribuições de cada autor... vêm sustentar, alinhar todos os temas. O professor pode ir chamando os autores e situando os autores historicamente. Ele poderia estar buscando isto. São formas... e o próprio aluno fala - ‘Puxa, mas onde viveu esse ‘cara’? Quem é ele? De onde tirou suas idéias?! Não é?’ (S.3,s:3:4); “ Por exemplo, a relação professor-aluno nas várias linhas teóricas. Eu acho que dá pra trabalhar bem - seja numa perspectiva behaviorista, numa perspectiva cognitivista, construtivista, sócio-interacionista. (...) - quais as várias leituras que se poderia fazer, no que esta fundamentação da Psicologia pode contribuir... Talvez fosse por aí... uma abordagem temática...” (S.6,s:3)*

Para tal forma de condução os sujeitos fundamentam-se nos seguintes pontos:

a) um tema nasce de um problema concreto

Dois sujeitos aludiram a esse aspecto: *“... o tema nasce de um problema. Então, eu estou vendo bem por aí, quer dizer, pegando problemas que eles (formandos) trazem nós temos temáticas. E aí, a gente tem o confronto teórico.” (S.8,s:2); “Se você perguntasse para o professor que está com um problema na classe, ele vai dizer - ‘Como é que eu lido’, por exemplo, ‘com aquele menino que não obedece?’ Vamos supor - ‘que é super-agressivo?’ O professor sempre indica pra você a nível de tema - ‘como eu vou fazer? Olha lá o Fulano tem problema de aprendizagem, tem dificuldade em tal coisa.’ Então, o professor sempre te*

aponta isso. Ele nunca pergunta o que a teoria 'de tal' fala sobre isso. Você entendeu? Ele te aponta temas." (S.3,s:4)

Assim, os temas justificam-se especialmente pela marca problematizadora. São indagações, são dúvidas que se instalam no confronto com a realidade cotidiana e que requerem análise e reflexão.

b) há maiores dificuldades de articulação teórico-prática quando se conduz, formalmente, através de teorias

Ao fazer uma análise de sua própria prática, o sujeito 1 enfatizou dificuldades que advêm do caráter seqüencial da condução por teorias que não propicia os elementos para que haja a interlocução entre as mesmas e a articulação destas com a prática pedagógica. *"A gente faz um quadro geral e a partir daí trabalha teoria por teoria. (...) Eu vejo que da forma que eu trabalho não está funcionando. Há momentos em que estou falando do Comportamentalismo e seria importante, para fazer algum gancho, puxar uma questão do Cognitivismo, mas elas nem tiveram ainda. Então, dá a impressão de que o conteúdo da sala é 'conteúdo'! Elas não articulam, não articulam!! (...) A impressão é assim - 'Ah, agora acabou o Comportamentalismo, agora estamos na Teoria Humanista...', nada a ver uma com outra. No momento em que eu quero fazer ganchos, ver relações, pontos semelhantes e diferentes entre uma teoria e outra, e volto, é como se não tivesse ficado nada." (S.1,s:4)*

Outro participante refutou a formalização por teorias na medida em que esta condução não facilita a articulação com o real e tende a reforçar o estilo tradicional de ensino - *"... essa história de teorizar, teorizar, no atual estado de coisas, não funciona.(...) Quando as meninas vêm com esta coisa de 'pau que nasce torto, é torto e não endireita mais', é o caso de fazê-las explicitar num tipo de Psicologia da Educação que a gente sonha - 'Ah, você acha? E todo mundo acha assim? ... Vamos ver esta tua hipótese num projeto de trabalho... Vamos ver se você nos prova...' Então, vão se levantar dados e pensar e investigar. (...) O que eu estou querendo é uma Psicologia da Educação vivida, centrada em observar 'de fato' o fenômeno real." (S.7,s:1:2)*

A organização temática problematizadora favorece a relação teoria e prática, teoria e cotidiano, conforme coloca um participante - *"... seriam temas da Psicologia que estariam trabalhando questões que estão lá na escola, lá no cotidiano e que o professor precisa ter conhecimento. Se a gente pensar bem a forma como a Psicologia é trabalhada, nós trabalhamos a nível de teorias e na hora do professor fazer a articulação ele não consegue.*

Se trabalhasse numa organização temática, seria mais fácil. Esses temas podem surgir de situações de observação... de estágio..., poderiam surgir de pesquisas em função de problemas que se enfrentam na prática. (...) É uma boa forma porque o tema é uma coisa mais concreta, é mais direta em função dos problemas que o professor está enfrentando. Você estaria trabalhando dentro de uma relação teoria-prática...” (S.3,s:4)

c) a condução por teorias é uma condução estruturalista

Aqui, o sujeito comparou a condução através de teorias com a forma de conduzir, através da gramática, o ensino de Língua Portuguesa. Disse ele: *“... se eu trabalho a nível de teorias eu estou tendo uma condução metodológica estruturalista, assim como se tem a nível de linguagem, de ensinar a língua através da gramática. Mas, se trabalho com eixos temáticos, não é que eu vá dar a estrutura, não é que eu não vá trabalhar a gramática. Eu vou trabalhar, só que eu vou trabalhar a gramática de uma outra forma.” (S.3,s:4)*

d) a condução por temas/problematizações favorece a visão da pluralidade de referenciais teóricos que contribuem para o trabalho pedagógico dinamizando a reflexão

“... fica mais fácil ver esta pluralidade - o que uma teoria me dá que a outra tem lacuna, o que eu vejo aqui que não encontro ali.” (S.1,s:4); “... se a Psicologia trabalhasse com temas, trabalharia melhor, estaria mais ligada ao cotidiano da escola e, por acreditar que o cotidiano da escola é uma coisa muito rica e multifacetada e muitas coisas aparecem, é que a gente não pode pensar em trabalhar só determinadas abordagens. Nós temos que dar uma visão ampla - como é que as várias abordagens concebem essas questões, porque... o tema pelo tema não se sustenta... fica sem ligação. Na verdade, seriam as abordagens teóricas vistas dentro dos temas.” (S.3,s:4); “Tinha que ser uma coisa mais dinâmica..., trabalhar reflexivamente. Esse reflexivo envolve que o aluno tenha instrumentos pra refletir. (...) É aquilo que eu te falei - trabalhar com estudos de casos, situações de análise da realidade... porque aí, haveria uma dialética. No caso, é uma situação e como essas teorias estarão iluminando a reflexão. Você tem que dar para o aluno (formando) uma condição para que ele consiga ‘refletir sobre’.” (S.6,s:3)

3.2.2. Partir dos enfoques teóricos para reflexões posteriores

No sentido desta forma de condução têm-se verbalizações de dois participantes: *“Eu faria um trabalho assim - começaria por teorias... partir da teoria, dar um pressuposto pro aluno (formando)... Essas teorias dentro de uma vivência.”* (S.2,s:4); *“... para o aluno poder entender a Psicologia da Educação ele teria que ter, pelo menos, um ano de conhecimentos básicos de Psicologia. Depois então..., as diferentes ‘linhas’ que enxergam desenvolvimento e aprendizagem.”* (S.10,s:1)

Nas falas dos participantes sobre essa condução considera-se que as articulações (posteriores) com o real ou com as implicações pedagógicas das teorias trabalhadas evitariam a “teoria pela teoria”, bem como seriam respeitados pré-requisitos para a aprendizagem. Note-se: *“não, simplesmente, a teoria pela teoria. (...) Por exemplo, agora em Piaget...nós aproveitamos tudo aquilo que ele disse das crianças - o pensamento animico, os processos de conservação e quantidade, a reversibilidade. (...) Fomos convidar uma criança, conversamos para acompanhar o pensamento dela. (...) Eu acho que essa linha de trabalho seria muito viável no Magistério, por que não? (...) A partir daí, eu digo sempre pras alunas - será que isto que está escrito no livro é o que existe na realidade? Vamos confrontar - porque sim e porque não.”* (S.2,s:4); *“Bom, eu privilegio, primeiro, Psicologia Geral, porque nela o estudante vai encontrar os conceitos básicos da própria Psicologia. E depois, a gente vai trabalhar dentro de desenvolvimento e aprendizagem, as diferentes linhas... mas, tem que articular com a prática. (...) São pré-requisitos de conhecimentos anteriores que deve ter para poder, durante o estudo de desenvolvimento e aprendizagem, fazer a relação de uma melhor forma.”* (S.10:1:5)

Portanto, vê-se nessa forma de condução uma seqüenciação que implica em tentar extrair dos conteúdos formalizados as suas implicações para a prática pedagógica.

3.2.3. Partir de uma contextualização da Psicologia para as principais teorias da Psicologia da Educação e então conduzir por temáticas

Esta forma de condução, de certo modo, concilia as formas já colocadas e foi apresentada pelo sujeito 4 o qual definiu uma seqüência clara em relação à organização

programática que entende importante e viável no ensino de Psicologia Educacional. O sujeito seguiria os seguintes passos: contextualização da Psicologia; principais abordagens teóricas de Psicologia da Educação; abordagens temáticas. Verifique-se como colocou: *“é uma hierarquia porque é assim - inicialmente, trabalhar aspectos fundamentais, a questão do conceito (de Psicologia), a própria evolução do conceito, ... métodos da Psicologia... Isso dá uma base geral. Daí, situar a Psicologia da Educação dentro dessa divisão toda e, entrando na Psicologia da Educação, especificamente, fazer um quadro geral dessas teorias, (apontando o elenco teórico que consta de sua matriz de verbalizações), uma introdução a todas elas e aí trabalhar cada uma ... mostrar seus representantes, como se constituiu, em que período da história, na sociedade, os conceitos fundamentais de cada uma delas e a implicação educacional, as contribuições delas para o trabalho pedagógico. Agora, depois que você trabalhar essas teorias é que entrariam os temas, os temas que eu coloquei como importantes. Dentro desses temas, as várias teorias que falam deles...”* (S:4,s:3)

Três motivações evidenciaram-se na justificativa do sujeito para tal hierarquia na condução programática:

a) a necessidade de situar/desdobrar as teorias psicológicas que contribuem para a Educação no quadro geral da Psicologia enquanto ciência

“... justamente pra poder desdobrar, porque as teorias psicológicas não são teorias educacionais específicas... elas estão no quadro da Psicologia enquanto ciência. Quer dizer, existe a Psicologia e você tem as teorias psicológicas... A Educação é que vai buscar nelas, referenciais, fundamentação, porque, também, elas têm o que oferecer.” (S.4,s:3)

b) a organização programática, se conduzida somente através de temas, pode levar à indistinção teórica - o professor não identificar os referenciais que orientam o seu trabalho pedagógico

“Talvez seja uma estrutura repetida... mas, eu creio nisso, eu creio nisso! Não consigo pensar em trabalhar só por temas. (...) Eu sei que é algo que pode ser perfeitamente questionado. Os manuais antigos trabalhavam com temas. Eu peguei um livro de Psicologia da década de cinquenta que se usava muito na época e é interessante porque é um livro que não trabalhava com teorias, trabalhava com temas - ‘Como educar a criança’, ‘Os defeitos e as qualidades da criança’, esse tipo de coisa, uma visão interessante para a década. Mas, de repente, é até um pouco por isso que no Brasil nós levamos muito tempo para diferenciar uma teoria da outra. É claro que isto tem a ver com a história da educação... E depois, toda a imposição

que houve - uma fase piagetiana, uma fase behaviorista, que passou em tudo, não é? Na formação do psicólogo, do professor. Depois, em oitenta, o renascimento de Piaget através de Emilia Ferreiro e outros. (...) Eu acho assim, que o fato de nós, professores, e professores até bem mais antigos que nós, não conseguirmos fazer distinções entre o que fundamentava a Educação na escola, nos projetos, no sistema, nas redes, era o fato de não ter diferenciação. (...) Hoje, nós já temos uma certa visão dos limites, nós sabemos que tal linguagem, tal tipo de concepção está mais próximo de um determinado referencial. Mesmo assim, existe polissemia. Você pode pegar o mesmo problema e 'falaram isto', 'Piaget explica isto', 'Skinner explica isto' e 'Freud explica' ... Eu acho 'legal' você saber o que fundamenta." (S.4,s:3)

c) a formação psicológica proporcionada aos professores carece de embasamento teórico/científico porque ainda se mostra atrelada ao senso comum. É preciso dar solidez teórica aos professores

"... Psicologia é algo muito complicado, aí, no senso comum das pessoas. Quando você diz - 'eu dou aulas de Psicologia', '- Ahhh! Psicologiiiiia!!!' Quer dizer, o que se passa na cabeça das pessoas quando se fala em Psicologia? Há uma coisa muito idealista... é uma visão meio mágica até, e a Psicologia tem esse encantamento! Mas, quando você vai tratar de Educação, é algo muito científico, algo construído em várias teorias. Eu acho que nós, mesmo trabalhando nesse modelinho repetido, mesmo assim, nós sabemos pouco de teoria... Nós, professores, que saímos da escola de Magistério e nós que trabalhamos na escola - 'nós sabemos pouca teoria mesmo trabalhando numa estrutura que prioriza teoria.' Sai com pouco. Eu tenho a impressão que se tirar esse trabalho com teorias corre-se o risco de perder muito. (...) É muito senso comum, o 'eu acho' do professor... Cai em receitinhas que são mais de senso comum... Fica faltando embasamento científico. (...) E se lembrar daquilo - 'estes professores não passaram por escola nenhuma? Por universidade nenhuma?' Veja a concepção que estamos soltando pra esses professores!! ... É cinquenta por cento senso comum... O problema do fracasso escolar, essa relação escola-família, essa visão de aluno carente... nós não conseguimos mudar um milímetro na formação. (...) A formação tem um peso 'enooooorme' e antes, eu não tinha me dado conta desse peso." (S.4,s:3)

Portanto, o sujeito 4, mesmo admitindo um trabalho com temas, defende a anterioridade de um trabalho com teorias.

3.2.4. Flexibilidade na condução programática

O sujeito 9, no sentido de buscar adequações às condições e peculiaridades próprias de cada turma, recomendou flexibilidade na condução programática. Disse ele: *“Você imagina, por exemplo, ‘vou deixá-los construir o conhecimento’, e aí, você chega e vê condições. (...) Elas podem construir... mas, pra aquele prazo que você concebeu não vai acontecer e você tem que fazer uma variabilidade de coisas. Sabe, eu tenho muitas restrições à elaboração de programas pré-fabricados, com técnicas pré-fabricadas porque a turma te surpreende e você tem que adequar. Numa turma eu consegui que escrevessem um texto sobre Vygotsky depois de mil leituras... Redigiram. Com a turma que eu tive recentemente, eu não pude fazer isto porque elas tinham dificuldades até para escrever. (...) Nós temos programas a cumprir e nos apegamos a esses programas. Às vezes, aquilo que você planejou para a segunda feira, você entra na turma e percebe que estão em estado de ebulição... e, porque conheço minha turma e sei um pouquinho da afetividade dos meus alunos - ‘e aí, o que está acontecendo?’ (...) Eu entendo um programa como um rol de conteúdos. (...) Tenho que começar colocando as coisas ao nível deles. (...) Então, essa flexibilidade depende do grupo que eu tenho... Rigidez no programa, eu acho muito difícil.” (S.9,s:2)*

3.3. Procedimentos e recursos metodológicos

Os pressupostos de organização do trabalho pedagógico e as possíveis formas de condução programática que os sujeitos verbalizaram (itens 3.1 e 3.2) , de certa maneira já remetem para formas metodológicas que o professor de Psicologia da Educação pode recorrer ao formar professores para as séries iniciais.

Porém, alguns participantes referiram-se de modo mais explícito sobre alternativas metodológicas que podem ser adotadas. Assim, o sub-conjunto “Procedimentos e recursos metodológicos” foi categorizado em duas unidades que apareceram nas falas: espaços para descoberta e teorizações próprias e recursos metodológicos.

3.3.1. Espaços para descoberta e teorizações próprias

Para o sujeito 7, a condução metodológica do ensino de Psicologia da Educação deve oportunizar descobertas e elaborações/teorizações ao aluno da formação, situando-se “a posteriori” as formulações teóricas já sistematizadas. Disse ele: *“Você, numa sala de aula de Psicologia da Educação vai fazer fóruns de discussão de casos que estas meninas observaram sozinhas ou em grupo, e vai fazer com que elas teorizem. Você pode iluminar (teoricamente), há hora em que você pode dizer - ‘olha, isto que vocês descobriram tem um autor que completa essa interpretação assim.’ Neste processo, chega o momento em que você pode formalizar mais, mas, que tal que elas descubrem? (...) Veja bem, sem eu dar a interpretação... ‘eu, professora, dar’. De repente, a menina estava explicitando. Eu vejo assim... - vai enfrentar o problema real... agora, depois, dar lugar pra sistematização. Se esse processo acontecer, vai naturalmente chegar a teorizações. Elas vão estruturar explicações. (...) Elas chegam, aí eu digo assim - ‘pois sabe, existe o Sr Freud que a respeito disso... Ah, é Freud? Então vão ler um texto de Sr Freud e ver o que acham...’ Quer dizer, nada impede que ao final do curso elas não estejam ‘debulhando’ tratados teóricos do Seu Fulano e do Seu... (pq: Então as teorias não são dadas ‘a priori’?) - Você faz com que elas teorizem e daí ‘me prove’, como aquela menininha... ‘pau que nasce torto morre torto?’ - Pode até ser, levante e veja na população se todo mundo é assim, no que as pessoas divergem, o que as mães dizem, os pais dizem, os professores dizem. Mas isso não é suficiente para pôr aí? Você vai provar? Então, veja quem é essa criança. Vamos provar, que teorias se arranjam?”* (S.7,s:2)

A motivação deste sujeito em relação a tais espaços na formação liga-se ao questionamento da formação tradicional dos próprios professores de Psicologia da Educação que precisam descondicionarem-se do hábito de estar emitindo respostas prontas e formais de modo a permitir que aos alunos sejam possibilitadas oportunidades para descobrir fatos e construir relações. *“... eu sei que é um negócio complicado que vai exigir de nós, professores, todo um policiamento muito grande. Eu vejo todo dia o esforço que é a gente tentar ser coerente. O processo é tão complicado que, de repente, você quer avançar porque você já tem a resposta e se impacienta, já quer dizer ‘faça assim’, sabe, sem ele (aluno) chegar*

naquilo. Eu estou todo dia me dizendo assim - 'fecha a boca porque, olha lá, o Fulano já está indo!' Quer dizer, a gente tem formação tradicional, então é uma virada." (S.7,s:2)

Nesses termos, a colocação do sujeito situa-se no âmbito de procedimentos metodológicos que, no ensino de Psicologia da Educação, possam propiciar o espaço necessário às construções e reconstruções do aluno formando.

3.3.2. Recursos metodológicos

Em se tratando de sugestões sobre recursos metodológicos para o professor de Psicologia da Educação, as vivências “com” e as observações “da” criança, pela via de projetos de trabalho são valorizadas. Recursos como dramatizações, trabalhos em grupo, seminários, grupos de estudo, encontros entre professores e alunos também foram mencionados.

Entre as motivações que permeiam tais sugestões encontram-se:

a) a concepção de que o desenvolvimento de uma postura investigativa favorece o senso crítico e transformações autênticas na prática pedagógica

“... se ele (professor) tem essa formação de buscar, fazer questões, levantar questões, procurar respostas para as suas questões, controlar estas respostas, verificar e fazer análises, ele é um investigador e ele modifica a sua prática assim. Daí, não precisa ninguém estar enchendo a paciência dele com treinamentos e confusão. (risos)” (S.7,s:2)

b) o entendimento de que os futuros professores devem ser colocados em situação de “encarar” a prática

“... trabalhar vivências, dramatizações, seriam recursos interessantes. Eu observo nos meus alunos que você pode levar um texto maravilhoso a respeito de um problema que eles vão ter que encarar, mas, se você não colocá-los ‘na situação’, no sentido de vivência mesmo, a coisa não flui, empaca.” (S.8,s:2)

c) a constatação de que é preciso superar a dependência que os formandos têm da aula expositiva

“Vamos propor trabalhos em grupo, seminários, mas daí... ‘nós queremos aula expositiva’, não é? Eu acho que se está trabalhando com formação de professores, tem que trabalhar muito este tipo de coisa - os procedimentos metodológicos. Então, a importância de trabalhar

em grupos, de não ficar vinculado numa relação de dependência da aula expositiva do professor.” (S.8,s:2)

d) a busca da articulação interdisciplinar

“Os alunos poderiam desenvolver projetos em que num assunto a ser trabalhado pudessem ver os diferentes aspectos ... filosóficos, psicológicos, sociais, para que sintam a relação que há. Quer dizer, o ensino fica mais rico, o todo será visualizado. E dentro desse projeto devem ter momentos de encontros, grupos de estudo dos professores de diferentes áreas com os alunos de Magistério. Nesses encontros eles iriam discutir aquele tema que está sendo trabalhado. Mas aí, no grupo. As meninas colocariam o que tinham descoberto, o que já construíram e no encontro com diferentes professores haveria uma troca.” (S.10,s:4)

A questão da natureza de leituras propiciadas ao aluno da formação também foi objeto de interesse nas verbalizações. Leituras de pesquisas e artigos científicos, assim como leituras em obras dos próprios teóricos abordados são sugeridas.

Um dos participantes colocou que o aluno da formação *“...já poderia, no 2º. Grau, estar começando a ler pesquisas. Existem tantas coisas em termos de alfabetização, formação de professores, ensino. Não ler revistinha comprada em qualquer ‘biboca’... Há coisas acessíveis. Com a orientação do professor, por que não? Artigos do Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Arquivos Brasileiros de Psicologia...” (S.9,s:2)* Justifica-se o sujeito na necessidade de criar o hábito de ler trabalhos científicos, o que, por sua vez, remete à preparação e valorização do profissional professor.

Outro participante falou em *“ ir a fundo e não ficar só vendo o sujeito (teórico) pelo que o outro sujeito diz. Ir à teoria da pessoa e buscar, e tentar ver o que ele coloca.” (S.10,s:3)*

Sua argumentação centra-se em possibilidades de vieses interpretativos e na compreensão de que o professor pode elaborar sua análise crítica - *“[pq: Isso é uma recomendação?] - É, porque às vezes, a gente está discutindo um autor pelo que o outro disse e nem se deu ao trabalho de verificar como é que disse. Procurar traduções mais exatas e não ler o sujeito só na interpretação de outros. É um viés. (...) Se eu vejo Piaget através do Lino de Macedo eu tenho uma leitura, se eu vejo através da Cláudia Davis, que tem um livro muito utilizado no Magistério, eu tenho uma leitura do Piaget totalmente diferente. Levar os alunos a lerem o próprio Piaget, os ‘Seis Estudos’ por exemplo, eles vão fazer ‘suas’ leituras do Piaget. (...) Agora, é claro, é um processo demorado. Não pode querer em duas aulas*

trabalhar todo um autor... é preciso motivá-los para ir em busca, para serem autodidatas, que eles mesmos vão descobrir.” (S.10,s:3:4)

Portanto, as leituras de trabalhos científicos e leituras nos próprios teóricos foram colocadas pelos sujeitos como recursos importantes à formação dos professores.

4. CONDIÇÕES PARA UM ENSINO DE QUALIDADE EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

O presente conjunto temático foi montado a partir de verbalizações dos sujeitos referentes a certas condições que sugerem relevantes para que um ensino de qualidade em Psicologia da Educação possa ser efetivado.

Nem todos os participantes verbalizaram sobre este tema; afinal, como já foi explicado, este conjunto temático, bem como o anterior, estão sendo considerados como extrapolações da questão inicial proposta na pesquisa. Desta forma, é bem possível que as condições aqui verbalizadas não esgotem tudo o que se faz necessário à qualidade do ensino de Psicologia da Educação.

As condições que serão enumeradas referem-se ao domínio de conhecimentos e compreensões do professor de Psicologia da Educação, ao domínio de conteúdos básicos das séries iniciais pelos alunos da formação e às condições de ordem institucional.

4.1. Condições que se referem ao domínio de conhecimentos e capacidade de articulação do professor de Psicologia da Educação

Através de variadas maneiras seis participantes mostraram-se preocupados com a competência do professor de Psicologia da Educação. Em geral, é possível afirmar que tais preocupações gravitam em torno do domínio de conteúdos teóricos da disciplina e da articulação destes com as questões pedagógicas existentes na realidade, registrando-se uma

série de alusões à prática pedagógica real e às implicações educacionais dos conteúdos. As seguintes falas ilustram essas preocupações: “... *tudo isto significa que eu preciso de um professor com muito mais competência a nível de conhecimentos e a nível da própria concepção de Psicologia. Qual concepção ele tem de Psicologia da Educação? Pra que serve isto? Entendeu? A formação do professor aqui é muito importante.*” (S.3,s:4); “... *esse professor do 2º. Grau, o que ele conhece das teorias? O que ele conhece da prática e dessa relação toda?*” (S.4,s:3); “... *ai, vai depender muito da base que o professor que vai trabalhar com o Magistério tem. (...) De conteúdos teóricos que ele tem que ter como base e tem que articular com a prática pedagógica...*” (S.10,s:1)

Nas argumentações sobre o preparo teórico em Psicologia na relação com o preparo pedagógico residem motivações como:

a) a necessidade de superar a desarticulação teoria psicológica e prática pedagógica

“ *Deixe só eu te falar meu medo - é que eu (professor de Psicologia da Educação) não dê conta disto, entende? (...) Vê, quando você faz relações das teorias pra ver a concepção de aluno que cada uma tem... as implicações metodológicas que cada uma vai trazer, tem que estar ‘super-seguro’, realmente, das diferenças entre elas.. Se eu não tenho... vai ser pior do que trabalhar compartimentalizando. Por isso, o professor (de Psicologia da Educação) que não teve experiência de sala de aula, eu acho que fica ainda mais difícil fazer estas articulações. A coisa não é assim ‘feijão com arroz’.*” (S.1,s:4); “*Depende também do domínio que ele (professor de Psicologia da Educação) tem das teorias. (...) Esta articulação, ou centralidade na análise do trabalho pedagógico, enquanto força motriz da Psicologia da Educação, vai depender muito do que este professor domina mais.*” (S.4,s:3); “*Isso (referindo-se ao domínio de implicações metodológicas e didáticas dos conteúdos psicológicos) faz parte da formação dele. Eu não vejo um professor de Psicologia da Educação que não tenha este tipo de domínio porque uma coisa é muito interligada a outra.*” (S.7,s:3)

b) a constatação de que o professor de Psicologia da Educação é formador de professores para as séries iniciais

É o que coloca o sujeito 3: “ *vê: o professor de Psicologia da Educação é o professor que vai trabalhar lá no Magistério, que vai formar os professores lá das séries iniciais.*” (S.3,s:4)

c) a necessidade de superar o ecletismo na formação de Magistério

“Eu já tive alunos que tentaram pesquisar na formação de Magistério mostrando que com o que o aluno sai é ‘colcha de retalhos’, sai mais perdido do que entrou. Ser plural e ser eclético não é a mesma coisa. Eu acho que este é um ponto fundamental, tem que ficar claro.” (S.8,s:2)

d) a necessidade de superar a superficialidade na formação de professores de Psicologia da Educação nos cursos universitários (Pedagogia e Psicologia)

“Veja como isto é uma corrente tão grande que você não vai conseguir ficar apenas na Psicologia da Educação no Magistério pras séries iniciais porque ela te exige a formação deste outro profissional... lá na Pedagogia, lá na Psicologia... E daí a importância dos projetos articulados a nível de universidade e Magistério, que as pessoas que trabalham nos estágios, nos acompanhamentos, sejam pessoas ligadas ao conteúdo, que as pessoas da Psicologia da Educação sejam ligadas com os estágios porque precisa pra fazer toda esta articulação.” (S.3,s:4)

Assim, na raiz das preocupações dos participantes com o trabalho a ser desenvolvido pelo professor de Psicologia da Educação, agente formador dos professores das séries iniciais, encontram-se questionamentos sobre a formação que os cursos universitários de Pedagogia e Psicologia têm oferecido ao formador.

4.2. Condições que se referem ao domínio de conteúdos básicos de 1^a à 4^a série pelo aluno da formação

As condições que foram colocadas pelo sujeito 7 ultrapassam o âmbito particular da Psicologia Educacional pois não se configuram como condições a serem supridas ou superadas dentro de seu eixo de atuação. No entanto, segundo o participante, são condições necessárias, embora não suficientes, para que o ensino de Psicologia da Educação seja qualitativamente bom. Nesse sentido, referiu-se à (re)construção de conteúdos básicos das séries iniciais como matemática, português, ciências, história, geografia que deverão ser contemplados no currículo dos cursos de formação de professores os quais atuarão nessa faixa de escolaridade. Segundo o sujeito: *“... uma vertente é esta - da professora reconstruir ou... construir o que ela não construiu antes e passar, de novo, por um processo de aprendizagem de português, história,*

geografia, ciências e matemática... pra ela realmente compreender esses conteúdos. (pq: Hum-hum, agora, esta tarefa de reconstrução ou construção destes conteúdos seria tarefa da Psicologia?) - Não. Não seria. Mas é uma tarefa indispensável pra gente fazer uma Psicologia da Educação melhor com elas. Não é a Psicologia que vai fazer isto. É o professor, 'uai', de História, de Geografia..." (S.7,s:1:2)

Três qualidades de argumentos foram verbalizados pelo sujeito sobre esta condição.

a) as deficiências do 1º. Grau, aliadas à pouca idade média da futura professora exigem a reconstrução dos conteúdos específicos das séries iniciais

"Como é que a gente quer que a aluna da 'escola normal', que tem de quinze a dezoito anos depois de um primeiro grau tão questionável, entenda destas coisas? Como é que a gente quer que ela vá ensinar aritmética, português? (...) Na 1ª. à 4ª. séries ela tem que provocar o aluno para ele construir noções de aritmética, as noções psicogenéticas, como fazer isto se nem ela construiu? (...) Esta menina ficou a vida inteira na escola e chega no Magistério com a coisa completamente decorada... Esta foi a tônica da maior parte do processo de aprendizagem dela no primeiro grau tal como ele está aí. Esta menina, absolutamente, não entende o que é o sistema de escrita enquanto objeto de conhecimento... Não entende, por exemplo, o que é uma porcentagem..., faz contas com base em algoritmos, em regras de chegar ao resultado correto..., tem pouco conhecimento histórico, não entende sua processualização..., quando muito tem datas e nomes e muito pouco compreende de relações espaciais que tem a ver com geografia física e os processos humanos da geografia humana. Pensando em ciências, que conhecimentos tem realmente compreendidos?" (S.7,s:1:2)

b) ninguém pode ensinar "construindo" conteúdos que não construiu. Pode apenas treinar respostas reproduzindo o estilo tradicional de ensino

"Se a gente quiser ser coerente a nível desta história de construção, que estilo, que forma própria de funcionamento, esta futura professora tem? (...) É necessário ao professor, 'ele' dominar, 'ele' entender, ter muito bem estruturado e elaborado esse conteúdo que ele quer que o outro aprenda. (...) Se a gente pretende uma compreensão da escrita pela criança, que este processo ocorra na escola enquanto processo de alfabetização, e a professora? As dificuldades das professoras entenderem, por exemplo, o processo da psicogênese da língua escrita segundo Ferreiro? (...) Como ela (professora) foi treinada e sabe emitir respostas e reforçar respostas, é isto que ela vai fazer de 1ª à 4ª série.(...) Até onde a gente sabe, nas nossas salas de aula, entra moda e sai moda de teorias, linha 'a', linha 'b', mas o que

continua acontecendo é o tradicional, quando muito com aparência mais contemporânea, avançada ou progressista, mas executada de uma forma tradicional.” (S.7,s:2)

c) o processo reconstrutivo pode ser mais intenso e veloz na aluna de Magistério em função de estruturas já conquistadas, desde que não haja comprometimentos funcionais derivados da interferência enrijecedora do ensino tradicional que possam impor limites à reconstrução

“Eu vejo este sentido de retomar... Se a hipótese estiver correta é muito provável que esta construção se faça num ritmo muito mais intenso e rápido, num tempo menor do que se faria no desenvolvimento dela enquanto criança porque, afinal, neurologicamente ela já tem estruturas que permitem que se faça esta coisa. (...) Eu acho isso e mantenho mas queria colocar um pouco de limite pra não deixar tão generalizado. (...) Existe a interferência enrijecedora de um ensino tradicionalista que pra alguns pode ser um obstáculo tremendo pra depois tentar reverter a situação. (...) Às vezes, essa marca do ensino decorado ... a marca do não-pensar, a marca do desperdício da atividade inteligente... é tão forte que é difícil ‘desembuchar’ isso! Acho que, realmente, poderá ser mais rápido porque não é uma criança construindo mas... sabe, há sustentação neurológica pra isso, o desperdício funcional de determinados conjuntos neuronais, de determinadas interconexões neuronais... entende? O indivíduo tem sadio o aparato neurológico mas, funcionalmente está comprometido porque não funcionou! É o créodo, é o caminho de funcionamento.²⁰ E o pior, são créodos enrijecedores, são caminhos pobres. (...) Enrijeceu de tal forma, o indivíduo foi de tal forma obstaculizado a não pensar, só a repetir, só a decorar, que é difícil reverter esse quadro. Você até consegue e é provável que o fluxo seja mais rápido mas, entende, eu faço esta restrição... Não é assim tão generalizante.” (S.7,s:2:3)

Em face de tais argumentos o participante defendeu, na formação de professores, um espaço onde possa haver possibilidades para o formando reconstruir conteúdos básicos que ainda lhe faltam, não apenas porque serão tais conteúdos objetos curriculares da escolaridade

²⁰ Em *Biologia e conhecimento* (1973), obra em que Piaget trata das relações entre regulações orgânicas e processos cognitivos, aparece alusão aos “créodos”. Segundo Piaget, a evolução de noções ou estruturas operatórias particulares nos colocam em presença de vias diferenciadas mais ou menos regulares que seguem canais próprios apesar de suas interações com outras vias. Piaget atribui a Waddington a expressão “créodos” como caminhos ou canais que caracterizam desenvolvimentos particulares de um órgão ou de uma parte do embrião enquanto a expressão “sistema epigenético” refere-se ao conjunto de créodos mais ou menos profundos e bem canalizados. Para Piaget, “ a verdade consiste em que toda construção conceitual ou operatória supõe uma duração *ótima*, (...), porque esta construção admite um certo número de etapas necessárias, cujo itinerário é o equivalente de um créodo.” (p.31, ênfase na fonte).

inicial mas também porque sem o domínio deles, tornar-se-á muito difícil compreender os seus processos construtivos na criança, processos esses que se constituem em objeto de estudo na Psicologia da Educação. É especialmente nesse último sentido que a questão se configura como condição relevante e necessária à qualidade do ensino na disciplina.

4.3. Condições institucionais

Os participantes também mencionaram certas condições de natureza institucional como a conquista de espaços para viabilizar a interdisciplinaridade, a superação da dispersão do professor em diferentes disciplinas e o processo de formação permanente dos professores de Psicologia da Educação.

Em relação às condições para que haja interdisciplinaridade os participantes argumentaram que:

a) a interdisciplinaridade não tem sido postura institucional. Quando ocorre é de modo esporádico e dependente de acertos pessoais entre professores

É o que levantaram os participantes: “... nós temos o nosso problema de trabalhar combinando as coisas. (...) É uma questão absolutamente pessoal, de acerto entre pessoas mas não é institucional. (...) É muitas vezes, acontece no corredor e a gente até fica feliz!” (S.7,s:3); “ Eu nunca consegui sentar com professores de outras áreas por questões institucionais e burocráticas. Não dava para marcar reunião, quando marcava a pauta não era essa. (...) Um ano a gente conseguiu sentar pra aprovação dos programas e planos de curso... em integração. Agora, isso é fundamental na formação, tanto no Magistério como nas Licenciaturas.” (S.6,s:4)

b) é preciso superar a dispersividade do professor em diferentes disciplinas, fator dificultador de seu aprofundamento

O sujeito 10 fala dessa questão : “... são os cuidados pra não dar cinco disciplinas... É o que não acontece. A gente vê isso nos acadêmicos recém saídos da universidade e que vão trabalhar Psicologia, Sociologia, Estrutura, Filosofia. Na escola acham que têm que aproveitar o profissional do jeito que podem.(...) Só na Psicologia, desenvolvimento e aprendizagem vão exigir dele uma série de leituras, de estudos e não dá tempo de construir

alguma coisa sólida quando ele trabalha com tudo ao mesmo tempo.(...) A qualidade do trabalho de professor melhora quando ele tem um número limitado de disciplinas para que ele possa se aprofundar... comprar mais livros naquela área, fazer leituras profundas, organizar melhor o conteúdo, fazer relações teoria e prática. Isto não acontece quando ele tem cinco, seis disciplinas diferentes...” (S.10,s:1:2)

c) atualização e formação permanente são condições de qualidade do ensino

A questão da atualização e aperfeiçoamento permanente dos professores também foi abordada: *“O professor não pode parar de estudar... tem que ser alguém muito preparado e, por enxergar que aprendizagem é construção, tem que fazer essa construção continuamente... fazer leituras constantes, estar constantemente em contato com outros professores... voltar à universidade, fazer especializações, participar de grupos de estudo dentro da própria escola discutindo com os colegas.” (S.10,s:1)*

No contexto desse tipo de preocupação mencionaram-se precariedades que o professor enfrenta e a compreensão da realidade que se lhe impõe. A atualização permanente, segundo o sujeito 5, é que *“... vai te dando a dinâmica do novo e de tu te colocares nesta posição de aprendiz. (...) Isto dá outra abertura, a condição de interpretação da realidade fica outra. É mais dialética” (S.5,s:3)*. Porém, há que se considerar que *“ vários professores se acomodam porque falta dinheiro , até para estarem comprando livros... As bibliotecas nem sempre têm aquilo que ele precisa. Então, tudo isso atrapalha...” (S.10,s:1)*

Educação continuada é condição de preparo e profissionalização que implica em postura institucional. É o caso de viabilizar ao professor condições como salário digno e recursos disponíveis aos seus estudos.

Em resumo, pode-se dizer que as preocupações refletidas nas falas dos sujeitos extrapolaram, em muito, a questão inicialmente proposta sobre os conhecimentos de Psicologia necessários à formação do professor para a escolaridade básica.

Isto se deu porque, simultaneamente às elaborações que fizeram acerca das contribuições da área de conhecimento da Psicologia, os participantes formularam uma série de construções importantes para a organização do trabalho pedagógico na disciplina. Teceram pressupostos, pensaram formas de encaminhá-los, sugeriram procedimentos e recursos metodológicos. Por terem em vista a qualidade do ensino de Psicologia da Educação identificaram ainda um conjunto de condições que merecem ser refletidas, já que a almejada qualidade a elas se relaciona.

Os dados até então descritos resultam e espelham as construções dos dez participantes sobre a relação Psicologia de Educação e formação de professores. A organização dos mesmos provoca, pois, um processo reflexivo sobre as diretrizes que se impõem à Psicologia da Educação na formação de professores para as séries iniciais mediante a realidade delineada pelos resultados deste trabalho.

IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quando a discussão dos resultados deste trabalho se impôs à pesquisadora houve que se superar a perplexidade inicial instalada diante do enorme conjunto de fatores imbricados nos dados até então descritos. Por onde começar? O que selecionar para a discussão quando tudo parecia ser tão relevante?

Foi buscando diretrizes para a disciplina Psicologia da Educação na formação de professores das séries iniciais que tudo começou. Ponto de partida, ponto de chegada: chegada que se quer coerente com o propósito político de ajudar a educação avançar por trilhas transformadoras da realidade, ainda que consciente de suas tantas limitações; chegada que se sabe provisória porque inserida no processo dialético da *práxis* humana.

O objetivo traçado para este trabalho vincula-se ao “o que fazer” para que esta ciência, Psicologia, contribua para a Educação, melhor dizendo, para uma “certa” Educação, emancipadora dos homens e crítica da realidade. O pano de fundo é, pois, a relação Psicologia-Educação, visto tratar-se do primeiro termo a serviço do segundo, pois mais que uma Psicologia da Educação pensou-se numa Psicologia para “tal” Educação.

A pesquisadora revisitou os dados e ao fazê-lo constatou, primeiro, que estes emergem de “construções de professores”, sujeitos, de certo modo, “representativos” no sentido atribuído por HELLER (1985, p.74) e PIMENTEL (1994, p. 35-39)¹ - professores que estão além do desenvolvimento individual médio característico de uma época.²

¹ Agnes Heller em “*O cotidiano e a história*” (1985) explica que o estudo do desenvolvimento histórico da individualidade não deve partir do padrão médio dos indivíduos de uma época. É preciso analisar a possibilidade máxima produzida pela época a qual pode ser descoberta em certos indivíduos “representativos”(p.74). Destaca ainda que - “Existem épocas em que o ato de criar uma comunidade e desenvolver através dela a individualidade requer capacidades tão extraordinárias, um emprego tão intenso de energia moral e intelectual que só os indivíduos representativos conseguem fazê-lo.” (p.84). Semelhantemente, Maria da Glória Pimentel (1994) em “*O professor em construção*” considera representativos professores que reagem à desumanização, opõem-se às formas de alienação, vivem o mundo, abrem perspectivas; pessoas críticas que constataam a realidade e sabem decodificá-la, entendem-se como seres históricos e construtores. Podem ler o mundo filosófica e epistemologicamente e constroem leituras próprias balizadas por uma consciência que desvela fenômenos e os compreende. (p.35-39).

² A representatividade dos sujeitos pesquisados relaciona-se aos próprios critérios pelos quais foram selecionados. Os sujeitos deveriam atender, concomitantemente, a dois tipos de condições na história de seus exercícios profissionais: docência na área de Psicologia da Educação em graduação ou pós-graduação e atividades ligadas as séries iniciais e/ou formação de professores. Portanto, a representatividade constatada nos sujeitos não se deu de forma ocasional mas derivou de força metodológica. Tal constatação referenda a importância dos critérios de seleção intencionalmente adotados pois nenhum sujeito foi dispensado do processo de consultas recorrentes.

Os professores, sujeitos desta pesquisa, são indivíduos apossados de uma ciência (Psicologia), de uma prática e de um compromisso (Educação). Porquanto, ao pensarem a Psicologia da Educação na formação de professores das séries iniciais, fizeram-no levando em conta três aspectos básicos: o da ciência Psicologia, o da Psicologia da Educação enquanto ação (fazer) escolar e/ou educacional emancipadora do homem e o de disciplina escolar Psicologia da Educação na formação de professores.

O aspecto ciência (conhecimento sistematizado, teorias psicológicas) aparece estreitamente vinculado ao aspecto ação/intervenção educacional (implicações, reflexões teórico-práticas). Este tipo de relação fundamenta os dois primeiros conjuntos temáticos (Conteúdos-temas e Formação teórica em Psicologia da Educação). Contudo, o aspecto de disciplina escolar - a Psicologia da Educação como elemento curricular no(s) curso(s) de formação de professores constituiu-se o fundamento dos dois últimos conjuntos temáticos (Organização do trabalho pedagógico e Condições para um ensino de qualidade).

Esta tríplice dimensão - “conhecimento científico - ação educacional - disciplina escolar” representa o campo através do qual os sujeitos transitaram de modo contínuo e reflexivo num esforço para articular Psicologia e Educação, estabelecendo entre estas áreas, variadas relações, confrontos e discussões, pois como diz KOSIK (1989): “O homem vive em muitos mundos mas cada mundo tem uma chave diferente, e o homem não pode passar de um mundo para o outro sem a chave respectiva, isto é, sem mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação da realidade.” (p.23).

Assim também, a Psicologia da Educação não pode perder as chaves dos mundos em que habita e deve considerar que cada um destes mundos é carregado de contradições tanto quanto é contraditória a relação entre eles. Enquanto Psicologia da Educação, a disciplina encarna a unidade contraditória de ser e não ser só Psicologia e de ser e não ser só Educação. No campo da formação que oferece deve olhar, ao mesmo tempo, para o ser subjetivo (indivíduo/aluno) e para a concretude de sua inserção no mundo das relações sociais e históricas, mundo em que também se insere a escola.

Não há como haver-se livre desta tensão pois é ela o motor que impulsiona todo curso da realidade. A Psicologia da Educação é, pois, presa na realidade educacional e na sua própria ciência.

Destacar tais amarras, contudo, não significa reforçar o imobilismo; significa ter consciência da totalidade e da contradição que caracterizam todo tipo de atividade humana,

elementos que são, também, e principalmente, os requisitos do novo. “Justamente por ser uma negação, quando visto na perspectiva de sua gênese, é que aparece, do ponto de vista da realidade atual, como a ‘posição’ de algo original. Assim, o que existe porque é negativo (daquilo que provém) é ao mesmo tempo positivo (enquanto o novo agora se afirma existente).” (PINTO apud Cury, 1987, p.30).

É no seio da contradição que reside a possibilidade de (re)construção da Psicologia Educacional. Não há, por isso, que se negar que ela é Psicologia e que ela é Educação. As construções dos sujeitos apontam para essa premissa básica, primeira e grande diretriz a ser considerada na formação de professores.

1. REVISITANDO OS CONTEÚDOS-TEMAS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO CONSTRUÍDOS PELOS SUJEITOS

Não se pretende retomar aqui cada uma das unidades já descritas, mesmo porque a proposta de buscar diretrizes para programar o ensino de Psicologia da Educação não pode ser confundida com a organização programática propriamente dita. Esta, entende-se, é tarefa dos professores de Psicologia da Educação a partir de um engajamento no trabalho coletivo, portanto, em interação com os professores das demais disciplinas e com os próprios alunos em suas realidades.

Todavia é possível olhar para as temáticas buscando desvelar nelas, ou através delas, alguns eixos norteadores para o propósito em questão.

A revisão dos conteúdos-temas indicados pelos sujeitos permite que se percebam quatro fontes de inspiração: a) os próprios processos psicológicos que ocorrem no indivíduo; b) o trabalho pedagógico³ que se efetiva no cotidiano escolar; c) a realidade sócio-cultural, política e econômica; d) a situacionalidade da disciplina Psicologia da Educação.

³ A expressão “trabalho pedagógico” extrapola a dimensão de ensino-aprendizagem restrita à dinâmica da sala-de-aula; abrange a totalidade da escola (suas formas de organização, funcionamento, envolvimento do coletivo dos professores e alunos, relações da escola com a família, com a comunidade, etc). À propósito de trabalho pedagógico vide FREITAS (1995).

Ainda que se possa identificar uma certa ênfase em determinada fonte de inspiração, a maioria deles transita entre a, b e c, exceção feita aos conteúdos que versam sobre Psicologia Geral cuja característica marcante é o fato de ser entendido como requisito para situar a Psicologia Educacional.

As temáticas que abordam desenvolvimento cognitivo, aprendizagem, relação pensamento-linguagem, aquisição e desenvolvimento de conceitos científicos, o jogo e o brincar no desenvolvimento, a evolução do desenho e da dimensão estética na criança, o erro na construção da inteligência, o desenvolvimento afetivo, os processos de socialização e de construção da afetividade, saúde e patologia psicológicas, desenvolvimento psicomotor parecem inspirar-se no âmbito dos próprios conhecimentos produzidos e sistematizados pela Psicologia.

Há também as que refletem em suas próprias formulações a preocupação com o trabalho pedagógico e com o contexto social. Aí se podem colocar aquelas que discutem fracasso escolar, relação professor-aluno-aprendizagem e, afinal, todas as formulações em que a escola aparece referenciada.

Entretanto, a mera formulação de um conteúdo-tema não diz tudo. O que se vê é que tais formulações foram amparadas em determinadas concepções de mundo, homem, sociedade e educação e configurações da realidade que aparecem expressas nas justificativas dos sujeitos. Acredita-se, por isso, que há uma certa “identidade” por detrás das temáticas construídas.

Segundo SILVA (1995), em termos genéricos, uma identidade é “uma fusão dinâmica de traços que caracterizam, no espaço e no tempo, [...], uma pessoa, um objeto ou qualquer outra entidade concreta.” (p.31). Porém a identidade é mais porque se constroem em meio aos movimentos das pessoas ante os desafios do mundo. Nesses movimentos, “ocorrem situações de identificação e diferenciação para a consciência do sujeito” (Ibid., p.32). Por isso mesmo, porque há o movimento do concreto, “é mais seguro abordar uma identidade como verbo (vir-a-ser) e não como substantivo (é o que é).” (Ibid., p.32).

CIAMPA (1989), nessa mesma linha de análise, considera lícito afirmar que “as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela conservando-a ou a transformando.” (p.67). A identidade contém em si a relação indivíduo-sociedade e remete a um projeto político. “Trata-se de não contemplar inerte e quieto a história. Mas de se engajar em projetos de coexistência humana que possibilitem um sentido da história como realização de um porvir a ser feito com os outros.” (Ibid., p.73).

Nos argumentos dos sujeitos identifica-se um homem/aluno que é multidimensionado. Reconhecem o homem como simultaneamente cognitivo, afetivo, cultural, biológico, estético, lúdico, sexual, comportamental, social, econômico, político e histórico. Em várias ocasiões indicam um movimento de resistência à sua fragmentação. A palavra “aluno” é inúmeras vezes repetida. É certo que muito se fala, teoricamente, do aluno “em desenvolvimento” ou do sujeito “aprendiz” - já se disse que os sujeitos identificam-se com sua ciência. Mas também, muito se lembra de casos concretos - os meninos que riram da definição formal de força de gravidade (S.7); os pequeninos que representaram no desenho a tristeza pelas alfaces devoradas pelas formigas (S.3); Taynã que teme errar mas analisa a prática pedagógica (S.1); os alunos “grandes” que ainda cursam as séries iniciais (S.3, S.5, S.9); o “Joãozinho” que bate, morde e fala palavrões (S.1); a menina perfeccionista que chora a cada erro e arranca a folha de caderno (S.2); a rebeldia de Elvis e a insegurança de Paulo - o “loirinho” (S.1); a precocidade de Tiago que leva para a escola revistas de mulheres nuas (S.3); as crianças seviciadas, anônimas nos jornais e na consciência do professor e da escola (S.9); as crianças com “dor-de barriga” em dia de prova (S.2); as crianças esquizofrênicas das professoras Elizabeth e Lucimar (S.3); a menina que após os gritos da professora acabou colocando o próprio nariz na folha de papel (S.2); entre outros.

Nesses poucos exemplos é possível perceber as multifacetadas do ser humano as quais não são estanques nem desconexas umas das outras - por detrás do riso ante a definição de gravidade não está a elaboração cognitiva daqueles meninos? Por detrás da representação simbólica, atividade cognitiva dos pequeninos não se expressou a emoção da tristeza? Por trás do fato de existirem alunos “grandes” nas séries iniciais não se retratam as dimensões social, cultural, econômica e histórica do homem?

O homem, já dizia MARX, é a síntese de múltiplas determinações. Compreendê-lo implica reconhecer as condições necessárias ao seu desenvolvimento integral e harmonioso, não no sentido exclusivamente individualista como o de um sujeito encerrado em si mesmo, mas no de um desenvolvimento pleno, onilateral.⁴

MANACORDA (1991) refere-se à exigência da onilateralidade frente à realidade da alienação humana - alienação por outro, alienação da própria natureza e alienação do desenvolvimento a uma esfera restrita. Fala da onilateralidade como - “um desenvolvimento

⁴ oni: (do latim *ominis*, e) = tudo, todo. FERREIRA (1986), p.1224.

total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.” (p.78-79).

A onilateralidade é, para MANACORDA, “ a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.” (Ibid., p.81).

GRAMSCI também valoriza o desenvolvimento integral e harmonioso. Nas cartas para a esposa está presente tal preceito educativo. Disse ele, referindo-se aos filhos:

Creio, que em cada um deles *manifestam-se todas as tendências, como nas demais crianças*, seja para a prática, seja para a teoria e a fantasia e que, por isso, seria justo orientá-los, nesse sentido, a um equilíbrio harmonioso de todas as faculdades intelectuais e práticas, que poderão especializar-se em seu devido tempo sobre a base de *uma personalidade vigorosamente formada em sentido pleno e integral*. (apud Manacorda, 1991, p.140, ênfases nossas).⁵

Tudo isto implica numa diretriz - a Psicologia da Educação considerar o homem na multiplicidade de seu próprio ser, numa palavra, onilateralidade. Sendo onilateral, o homem é multidimensionado, é homem inteiro e não fragmentado. A Psicologia da Educação, ao tratar desse homem, deve buscar inseri-lo na multidimensionalidade de seu próprio ser. Não é possível conceber que a Psicologia da Educação priorize determinadas dimensões, como vem ocorrendo com a dimensão cognitiva, minimizando-se a importância das demais dimensões, através do argumento de que a escola é instituição voltada para a transmissão/assimilação dos conhecimentos. De fato é. Foi para isto que a humanidade instituiu a escola. Mas o homem intelectual é também um homem afetivo, social, cultural, sexual, lúdico, estético, biológico. Desconhecê-lo nas suas múltiplas dimensões significa alienar-lhe de sua própria natureza, negar-lhe possibilidades e estreitar os seus horizontes. O homem concreto precisa, pois, ser resgatado na totalidade de suas dimensões subjetivas e objetivas em constante interação.

Vinculadamente, os sujeitos trazem argumentos alicerçados na crítica à escola e à prática pedagógica. Criticam e analisam tradicionais formas de repasse e memorização

⁵ Conforme MANACORDA (1991), p. 140, este trecho aparece em 'Lettere'..., cit.p.159, carta n°. CIII de 14/12/1931, e p.199, carta n°. CXXXIX, de 01/08/1932.

mecânica (S.3, S.4, S.5, S.7); dificuldades e equívocos dos professores em referência às metodologias adotadas (S.1, S.2, S.3); a incompreensão quanto ao caráter construtivo do conhecimento (S.1, S.3, S.7, S.8); apontam dimensões importantes (como o jogo, o brinquedo, o desenho, a arte) secundarizadas na escola (S.4, S.8); a culpabilização do aluno/família pelo fracasso escolar e a “ensinagem ruim” (S.2, S.3, S.8, S.9); questionam a arbitrariedade e o autoritarismo da avaliação (S.1, S.2); da reprovação e a ausência de espaços para atendimento individualizado às crianças com dificuldades específicas (S.3); o professor postado como o dono de um saber pretensiosamente absoluto (S.2, S.6, S.8); a imposição de regras de conduta (S.1, S.3); o esvaziamento da afetividade nas relações (S.1, S.2, S.3, S.4, S.5, S.6); enfim, situam todo um conjunto de problemas situados no cotidiano da atuação do professor e da escola.

As análises que fazem desse cotidiano revestem-se de importância porque o cotidiano é impregnado de trabalho. Assim, em suas críticas os sujeitos situam referências sobre o trabalho alienado⁶ na escola traduzido especialmente na desarticulação teoria e prática.

HELLER (1985), ao analisar a estrutura da vida cotidiana, conclui que esta, “de todas as esferas da realidade, é aquela que ‘mais se presta à alienação’” (p.37, ênfase na fonte). Explica que na cotidianidade o homem é devorado por e em seus papéis orientando-se apenas para cumpri-los; é daí que advém o conformismo próprio dos indivíduos “sem núcleo” (Ibid, p.38). Prossegue ela:

Quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas. [...] Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção. (Ibid, p.38).

⁶ SUCHODOLSKI (1976), referenciado em Marx, analisa os quatro aspectos da alienação na sociedade capitalista: a) o trabalho que o homem realiza produz objetos que não são para ele. Quanto maior é a valorização do mundo das coisas, maior a desvalorização do humano e os objetos produzidos não se convertem em elementos de valorização do próprio desenvolvimento humano (espiritual, moral, estético) (p.164-165); b) o trabalho transforma-se numa atividade que lhe é externa. O trabalhador nega-se a si mesmo pois o trabalho não satisfaz suas necessidades essenciais; é só um meio de manter a existência (p.165-166); c) o trabalho alienado deforma a relação do indivíduo com a essência da própria humanidade; é a sujeição do homem às suas necessidades mais imediatas; converte a essência num meio de existência (p.166-168); d) o homem alienado do trabalho produtivo aliena-se também dos outros homens (p.168-169).

Ora, seguindo-se esse modo de pensar, vê-se que as críticas que os sujeitos trazem retratam a alienação no espaço de trabalho “escola”. Os agentes educativos “sem núcleo” não se compreendem como sujeitos transformadores de suas próprias práticas.

As possibilidades de superação para tal impasse, no entanto, são dadas pelos próprios participantes que, ao erigirem temáticas cuja base está na crítica ao trabalho pedagógico (alienado) constituíram o trabalho pedagógico (socialmente produtivo) como princípio em torno do qual deve gravitar a constituição de conteúdos-temas na Psicologia da Educação tendo em vista a formação de professores para as séries iniciais. Eis aí uma diretriz importante a ser levada em conta: cotidiano e trabalho (alienado *versus* socialmente produtivo) dirigindo a escolha de temáticas para a disciplina.

Contudo, é preciso dizer que o trabalho não é só atividade prática do homem. O trabalho é mais, é unidade teórico-prática/ intelectual-manual.⁷ Por isso, entre todos os conteúdos-temas que foram apontados pelos sujeitos somente são objeto de questionamento aqueles que versam sobre Psicologia Geral.

A unidade “História, objeto, métodos e divisões da Psicologia”, ainda que útil para situar a Psicologia da Educação e desdobrar referenciais teóricos, provavelmente seria mais profícua se partisse de uma problematização, como é o caso, por exemplo, do tema “O inato e o adquirido” (que poderia ser acrescido de: “na construção da Psicologia e nas construções dos professores”) o qual teria a função essencial de provocar a pesquisa e com isso promover a relação teoria-prática.

A unidade “Conceituação de fenômenos e processos psicológicos” tende a caracterizar-se como um conteúdo tradicional, meramente teorizado. De fato, a Psicologia da Educação não nasce solta e o curso de Magistério representa mesmo o primeiro contato do aluno da formação com a ciência psicológica e sua linguagem própria. Todavia, tal tipo de impasse poderá ser solucionado através de mediações apropriadas do professor, entre as quais pode estar, para auxílio do professor e do aluno, o vantajoso hábito de consultar bons dicionários terminológicos de Psicologia.

Entende-se que a defesa que o proponente deste tema faz é ilustrativo de como o professor comprometido com sua tarefa tenta, às vezes, por atalhos, solucionar problemas com os quais se defronta. Na verdade, nem sempre se pode resolver problemas da Educação apenas

⁷ Esta questão está referenciada em MANACORDA (1990) na explicitação que faz sobre o trabalho como princípio educativo em Gramsci. (p.244).

por dentro da Educação (com alterações curriculares, no caso). Ainda que seja importante a defesa de maior carga horária para a Psicologia na formação (como colocou o sujeito reivindicando um ano para trabalhar conceitos básicos de Psicologia Geral considerados pré-requisitos), este tipo de situação faz pensar numa luta política mais ampla, tanto pelo que se refere às condições precárias de vida dos alunos das escolas públicas e a qualidade da escolarização que recebem, como também, pela conquista de recursos materiais indispensáveis às escolas para favorecer a formação - é o caso dos bons dicionários. Então, há coisas da Educação que só serão resolvidas através de lutas mais amplas, o que coloca o professor na posição de militante político na sociedade.

Apesar disso, há compreensão de que alunos, professores e escola inserem-se numa sociedade que precisa ser transformada, pois se sabe que a educação reproduz na micro-esfera as macro-relações que se dão entre capital e trabalho. Por causa dessa compreensão os sujeitos demonstram uma identidade política-educacional quando discutem papéis (do professor e da escola no desenvolvimento e aprendizagem e na formação do cidadão) e quando destacam seus compromissos éticos e sociais, envolvendo-se, portanto, num projeto de intervenção na realidade, para o qual colocam a sua ciência à disposição.

É por isso que, apesar da especificidade epistemológica da Psicologia da Educação, enquanto Psicologia, os sujeitos provocam rupturas buscando (re)definir a responsabilidade social de uma disciplina que é instrumental na Educação.

Se a identidade se afirma sobre o homem/aluno concreto, onilateral, sobre o trabalho pedagógico intra e extra sala de aula no cotidiano escolar, e sobre uma postura política interventora na realidade, estas são importantes diretrizes a serem consideradas na seleção de conteúdos-temas na Psicologia Educacional.

Conforme já se disse, a identidade não é só o que é, mas um porvir a se realizar no coletivo.

2. REVISITANDO A FORMAÇÃO TEÓRICA CONCEBIDA PELOS SUJEITOS PARA A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A questão da formação teórica em Psicologia Educacional, conforme concebida pelos sujeitos, suscita três pontos fundamentais para esta discussão: o sentido que se atribui às teorias, a posição de pluralismo teórico e a contextualização das teorias psicológicas.

As indicações dos sujeitos sobre o papel das teorias psicológicas na formação de professores encontram-se em vários momentos da organização descritiva. Concebem as teorias como limitadas aos seus objetos de estudo e à sua história de elaboração. Limitadas também são suas capacidades/potencialidades de explicarem/compreenderem a complexidade do homem, do real e da prática pedagógica. Na medida em que foram citando os quadros teóricos propriamente ditos (Conjunto Temático 2 - Formação Teórica em Psicologia da Educação), os sujeitos buscaram, através deles, pensar relações que se dão na escola, na sociedade e entre essas instâncias, assim como tentaram identificar mecanismos de intervenção sobre o trabalho pedagógico. Mais uma vez reafirmou-se a identidade com a ciência Psicologia e com a intervenção educacional.

As falas dos sujeitos revelam-se críticas da idéia de “teoria-receita” que percebem existir nas concepções dos professores. Em vários momentos explicitaram que a contribuição da ciência psicológica para o trabalho pedagógico não pode ser vista no sentido de “transposição colada” (S.4), ou de “querer trazê-la tal qual se deu” (S.1). O sentido que se assume para a teoria psicológica é o de “instrumento de compreensão da realidade” (S.8), “inspiração ou sinalização para o trabalho pedagógico” (S.4).

A visão pragmatista, criticada pelos sujeitos, de aplicar inteira e linearmente uma teoria à prática independentemente da complexidade de fatores contextuais (sociais, históricos, econômicos, culturais) que se envolvem na educação humana, aparece, entre os sujeitos, associada ao problema dos modismos que tendem a eleger de forma absoluta determinado quadro teórico como o “melhor” para a educação em determinado momento. Nos modismos, a teoria passa à condição de mercadoria - produtos do cérebro, no dizer de MARX (1987), dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos (p.81). No modismo há uma espécie de fetichização da teoria que induz a postura de consumo pelos professores.

Julga-se, nesse sentido, que na raiz do problema dos modismos encontra-se a ausência de canais que viabilizem uma relação mais estreita entre quem produz conhecimentos e os divulga, e os professores. Deve-se levar em conta todo o peso de uma história de isolamento da produção acadêmica das universidades em relação às questões enfrentadas pelos professores de 1º e 2º grau e em relação aos modos de divulgação adotados pelas instâncias superiores das redes de ensino (Secretarias de Educação municipais e estaduais) nos processos que imprimem para a capacitação docente.

Ocorre que o professor de 1º e 2º graus não se compreende como um profissional construtor de saberes a partir de sua prática, mas um reprodutor/executor do que, por outrem, é apresentado como melhor ao consumo. Nisso, a prisão dos professores ao livro didático e manuais facilitados de orientação pedagógica também contribuiu.

GRAMSCI assinalou que todos os homens são intelectuais e que toda atividade e seus produtores se acham inscritos no contexto das relações sociais (apud MANACORDA, 1990, p.151). Só isto basta para compreender que as teorias (geradas por determinado produtor dentro de um determinado contexto de forças sociais) não podem, linearmente, serem aplicadas a outros contextos. Como todos os homens são intelectuais, o professor, enquanto produtor de uma *práxis*, é perfeitamente capaz de teorizar no movimento mesmo da *práxis* em que se insere.

Supor que o professor é mero executor de propostas teóricas, significa, nesses termos, negar a *práxis* e incapacitá-lo a entender a dimensão da Educação como uma prática de liberdade humana, no sentido atribuído por FREIRE (1989), de uma educação para o “homem-sujeito”, para um homem que não está *no* mundo, mas *com* o mundo (p.39). O professor executor de teorias-receita, porque alienado de sua condição pensante, não pode tornar-se educador-sujeito/agente da História/educador-de-sujeitos. A condição que assume, fetichizada pela receita pronta a ser mastigada em sua sala de aula é a do educador-objeto/reprodutor da História/educador-de-homens-objetos.

Assim, as teorias precisam ser entendidas como produtos humanos contextualizados que refletem a formulação de um quadro explicativo/interpretativo/descritivo de determinado fenômeno.

Se o objetivo é extrair destas reflexões diretrizes para a Psicologia da Educação no que se refere aos conteúdos das teorias psicológicas, tem-se que a unidade teoria-prática precisa ser restabelecida de modo que o trabalho “vivo”, “não-artificial”, na expressão de FREITAS

(1995, p.99), seja o eixo em torno do qual a Psicologia empreenda suas análises e reflexões. “A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional.” (GRAMSCI, 1987, p.51-52).

Conforme já dito, do ponto de vista da disciplina Psicologia da Educação, verificou-se um ir e vir entre o domínio da ciência Psicologia (que fornece as teorias) e o domínio da Educação (que é a prática social que se deseja ver transformada). Este é um movimento dialético que não pode ser ignorado sob risco de dicotomizar teoria e prática e implicar no pragmatismo da teoria-mercadoria.

Como é o trabalho vivo o que deve ser resgatado para dar sentido à unidade teoria-prática, tem-se que a Educação é o objeto da disciplina enquanto que os conhecimentos teóricos construídos pela Psicologia são instrumentos de reflexão. Nesse sentido, “as teorias constituem, [...], um lugar do qual se olha a prática cotidiana.” (SMOLKA & LAPLANE, p.3)⁸.

No entanto, se essa prática refere-se a trabalho “socialmente” produtivo, as teorias oferecidas pela Psicologia da Educação não podem prender-se, unicamente, às situações de análise da micro-estrutura da sala-de-aula. A identidade dos temas que os sujeitos apontaram é também político-social, o que requer análises da macro-estrutura da sociedade e do papel da Educação nesse contexto. É o que evidenciam os sujeitos ao transitarem da dinâmica da sala-de-aula e da escola (organização do trabalho pedagógico, relação professor-aluno) para os fins e funções da educação (cidadania, sobretudo).

Ora, se é constatável que nenhuma teoria dá conta da realidade, que as teorias possuem objetos de estudo próprios, que são condicionadas pelo pensamento e pelas condições materiais de sua época e que, além disso, a prática pedagógica não é um todo homogêneo mas complexa e multifacetada, a questão da pluralidade teórica se impõe à discussão.

Os argumentos que os sujeitos apresentaram em favor da diversidade teórica, os méritos e lacunas que apontam nos referenciais que selecionaram, indicam a existência da contradição no seio dos conhecimentos gerados pela própria Psicologia e no seio da própria Educação.

Em se tratando da Educação, o mundo das possibilidades já se abriu. Esta perspectiva adveio das contribuições de GRAMSCI sobre a importância estratégica da Educação em

⁸ O texto em que as autores fazem esta afirmação é uma comunicação pessoal denominada “O trabalho em sala de aula: teorias para quê?” (sem data)

manter ou minar as estruturas de dominação. Verificou-se o que constata SILVA (1992) - “A educação ‘também’ gera o novo, cria novos elementos e novas relações, gera resistências que vão produzir situações que não constituem mera repetição das posições anteriores. Em suma, [...], - ela também produz.” (p.59, ênfase na fonte). Esta motivação, fundada na categoria dialética contradição, permite vislumbrar “brechas” no interior da reprodução das relações sociais vigentes.

A sociedade civil e suas instituições (como é o caso da escola) é o espaço privilegiado da circulação das ideologias. Nesse espaço é possível criar contra-ideologias que provoquem rupturas e corrosões nas concepções de mundo e de sociedade dominantes tendo em vista uma educação emancipadora dos homens.

Se neste trabalho tem-se a Psicologia Educacional como ponto de discussão, é preciso dizer que “também” o conhecimento psicológico já construído, ainda que seja conhecimento carregado de ideologia burguesa (como é burguesa a escola e a educação que se tem), não é livre da contradição; carrega, pois, possibilidades de produção do novo e de transformação/reestruturação e não está destinado à fatalidade da reprodução. Tal como esclarece CURY (1987):

A contradição não se limita, então, a ser uma categoria que melhor compreende a sociedade. Ela compreende também todo o mundo do trabalho humano e seus efeitos e se estende a toda atividade humana. [...] O caráter inacabado se inscreve, pois, no próprio real objetivo, definindo não só o homem, como as relações que sua realidade impõe. O corte do ‘ainda-não’ nega o dinamismo interno das coisas para aquilo que elas possam ser. Assim, o inacabamento da realidade faz com que a contradição implique a descoberta das tendências latentes na realidade e que constituem a mediação entre o possível e sua realização. (p.31, ênfase na fonte).

SARUP (1986) afirma o mesmo pressuposto ao dizer que:

A opinião tradicional sustenta que $A=A$. A não pode ser ao mesmo tempo não- A . A dialética não nega isso, mas acrescenta que nada é meramente idêntico a si mesmo e contido em si mesmo. [...] Uma contradição não é um simples conflito accidental, mas essencial: é a oposição dentro de uma unidade. O resultado de uma contradição concreta, pelo processo que Hegel chamou de *aufgeben*, é uma coisa nova. (p.122).

Se pela dialética é possível compreender que A pode também significar não-A, é preciso reconhecer que mesmo o conhecimento psicológico sistematizado no seio de uma ótica burguesa é contraditório e, como tal, repleto de “tendências latentes” que, descobertas, podem ajudar a construir a “coisa nova” em sua relação com a Educação.

Então, é dentro da contradição que emerge o “núcleo válido” da Psicologia burguesa que proporcionará as condições de sua própria superação. O pluralismo teórico implica resgate do núcleo válido, compreensão da provisoriedade de todo conhecimento científico, posição crítica indispensável à superação, pois como coloca GRAMSCI (1987) a respeito:

Na colocação dos problemas histórico-críticos, não se deve conceber a discussão científica como um processo judiciário, no qual há um réu e um promotor, que deve demonstrar que o réu é culpado e digno de ser tirado de circulação. Na discussão científica, já que se supõe que o interesse seja a pesquisa da verdade e o progresso da ciência, demonstra ser mais ‘avançado’ quem se coloca do ponto de vista segundo o qual *o adversário pode expressar uma exigência que deva ser incorporada*, ainda que como um momento subordinado, na sua própria construção. Compreender e valorizar com realismo a posição e as razões do adversário (*e o adversário é, talvez, todo o pensamento passado*) significa justamente estar liberto da prisão das ideologias (no sentido pejorativo, de cego fanatismo ideológico), isto é, significa colocar-se em um ponto de vista ‘crítico’, o único fecundo na pesquisa científica. (p.31, ênfases nossas em itálico; ênfases na fonte em aspas simples).

Em vários momentos os sujeitos indicaram semelhante compreensão - opõem-se às exacerbações dogmatistas e modistas (S.4, S.7, S.8, S.9); admitem a necessidade de sensibilizar variados canais de entendimento da vida e do real (S.3, S.5); entendem a pluralidade como requisito de ampliação da consciência de mundo e de si (S.2, S.6); vêem nela um suporte de questionamento necessário para o professor dirigir sua ação pedagógica (S.3, S.4); apontam para pontos comuns entre teorias de diferentes objetos e inspirações filosóficas (S.1, S.7, S.9).

Como cada teoria supõe um recorte da realidade (pois nenhuma é completa), os sujeitos foram trazendo uma série de contribuições que permitem verificar o potencial reflexivo que mesmo as teorizações caracterizadamente burguesas são capazes de oferecer ao questionamento da realidade e às finalidades políticas de promover uma educação para o homem-sujeito.

Ao se pretender diretrizes para a Psicologia da Educação, entende-se que a posição de pluralidade sintoniza-se aos propósitos políticos de emancipação do homem se possibilitar um processo de conscientização no sentido atribuído por FREIRE (1980), “uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”, pois é preciso reconhecer que “Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne...” (p.40).

Por isso, mais que possibilitar o acesso às várias correntes teóricas, pensando numa educação instrumentalizadora da formação crítica do cidadão, o projeto de pluralidade precisa amparar-se em três aspectos essenciais que caracterizam a superação da consciência ingênua: a compreensão epistemológica, a *práxis* e a consciência histórica.

Segundo FREIRE, o processo de conscientização implica chegar a uma esfera crítica - “na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.” (Ibid., p.26). Tal processo não pode existir sem a unidade dialética da ação-reflexão que constitui o modo dos homens serem e transformarem o mundo. A conscientização requer inserção crítica na história implicando aos homens assumirem-se agentes fazedores e refazedores do mundo (Ibid., p.26). A base da conscientização é a relação consciência-mundo (Ibid., p.27) pela qual o homem integra-se à realidade e não se superpõe à ela recebendo-a ou enquadrando-a em um sistema de idéias que se cria por si mesmo (FREIRE, 1989, p.106; PINTO, 1993, p.60).

Nesses termos, a pluralidade, por si só, não remete à conscientização. Para que possa servi-la será preciso que se articule ao trabalho socialmente produtivo e ao questionamento das múltiplas formas de determinação da alienação do homem na sociedade. Se não for amparada na relação consciência-mundo (via epistemologia, *práxis* e inserção histórica), o pluralismo vira ecletismo⁹ na formação de professores.

⁹ O *ecletismo*, segundo SILVEIRA (1965), é uma palavra criada por Leibnitz que se refere à “escola filosófica que procura harmonizar as diversas correntes de filosofia.” Eclético (do grego - ekletikos) significa escolhido (p.1059). CUNHA (1982) define ecletismo como “método que consiste em reunir teses de sistemas diversos” (p.283), enquanto CALDAS (1964) coloca ecletismo como “liberdade de escolher o que se reputa melhor na política, na literatura, nas artes, sem preferência exclusiva de um sistema ou método” (p.1299). Para ele, eclético é “o que não segue partido político ou não é partidário de um sistema...” (p.1299). *Pluralismo*, conforme CUNHA (op.cit), vem do latim (*pluri* = muitos, mais *ismos* = mania de) (p.615). Conforme CALDAS (op.cit), pluralismo é “doutrina que pretende não ser possível uma substância única, primitiva, de onde tudo deriva, pois que no mundo tudo é diferente de tudo.” (p.3163).

Dado que pluralismo implica em estabelecer e compreender diferenças, enquanto ecletismo em tentar harmonizá-las, o ponto de vista que se assume neste trabalho nada tem de apartidário nem consensual, por isso, um pluralista não é eclético.

É por isso que a contextualização das teorias psicológicas, conforme colocada pelos sujeitos, em termos do desvelamento dos diferentes objetos de estudo dos teóricos, da história das elaborações, dos pressupostos filosóficos-epistemológicos que as sustentam e das articulações com a Educação reveste-se de grande importância.

O eixo de sustentação/reflexão representado pela relação consciência-mundo supõe a posição crítica perante as teorias para evitar o ecletismo na formação e para compreender que a Psicologia nunca esteve e nem pode estar sozinha na intervenção educacional.

Até aqui, em termos de diretrizes, formulou-se o seguinte: as teorias psicológicas não podem ser transpostas linearmente à prática pedagógica; a disciplina deve pautar-se pela unidade teoria-prática; o trabalho que está em pauta é a Educação; as teorias são instrumentos de análise e intervenção na Educação (jamais sozinhos, jamais os únicos); a pluralidade teórica é importante para a formação pois que nela subsiste a contradição, a possibilidade de crítica e de superação; a contextualização histórica e epistemológica das teorias amparada na reflexão consciência-mundo supõe o embasamento crítico necessário à coerência na pluralidade e desta em relação ao propósito de uma educação cidadã.

Semelhantemente ao que ocorreu na indicação dos conteúdos-temas, nas várias contribuições teóricas que os sujeitos trouxeram, verificou-se a preocupação com uma educação voltada para o homem onilateral, o qual, em termos psicológicos, é homem condicionado, relacional-afetivo, cognitivo, total. Daí a presença de variados quadros teóricos os quais, através de seus objetos de estudo, podem ajudar a compreender esse homem, ao mesmo tempo único e multifacetado. Constatou-se, também, uma série de alusões ao cotidiano do trabalho pedagógico na escola e na realidade social do presente momento no sentido de referendar a indicação de determinado quadro teórico para a formação de professores.

Os sujeitos buscaram nas teorizações erigidas pela Psicologia um critério de validade que só pode se dar perante o real. Daí a importância de suas alusões ao cotidiano, que é o “já” e “agora” da escola capitalista e do trabalho pedagógico dentro dela.

Paulo FREIRE, na defesa de uma educação crítica e problematizadora, ressalta as potencialidades de limitação e desafio representadas pelo “aqui e agora” dos homens no mundo; é por isso que o “já-concreto” é tão importante como ponto de partida das reflexões na Educação (1980, p.82). É este real que permite o retorno à teoria e suas conseqüentes reestruturações e superações.

As reestruturações efetuadas pelos sujeitos, ainda que a princípio possam ser provisórias, trazem um novo sentido para a Psicologia da Educação - o sentido de um *devoir* que esboça a fecundidade que subsiste no confronto das teorias com o social de “agora” nos mais variados segmentos que o modo de produção capitalista engendra, um *devoir* que acalanta o nascimento de um novo homem - o homem onilateral.

3. REVISITANDO A ORGANIZAÇÃO E AS CONDIÇÕES DE QUALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO REFLETIDAS PELOS SUJEITOS

Os conjuntos temáticos “Organização do trabalho pedagógico” e “Condições para um ensino de qualidade” retratam, sobretudo, o caráter de “disciplina” escolar conferido à Psicologia da Educação na formação de professores. Trata-se de um direcionamento das reflexões dos sujeitos ao “como” encaminhá-la e as “condições” para efetivá-la. As indagações sobre “o quê” e “para quê” foram ultrapassadas, ainda que subsistam como pano de fundo desta reflexão. Por isso mesmo, os sujeitos professores constataram limites da situação da disciplina na estrutura do curso de formação, expressando a contradição pela qual o professor “...não é apenas um produtor, mas também um empregado daqueles que desejam ‘reproduzir’ a sociedade tal como é.” (SARUP, 1986, p.128, ênfase na fonte).

Contraditoriamente, o próprio encapsulamento na cultura escolar de formação, tal como é, fornece indicadores para pensá-la de um modo qualitativamente diferente ao posto.

Três aspectos foram marcados pelos sujeitos quanto à organização do trabalho pedagógico na disciplina: pressupostos, condução programática e recursos metodológicos.

No que concerne aos pressupostos, os sete pontos aventados pelos sujeitos sintonizam-se com as diretrizes até aqui defendidas e constituem-se, eles próprios, em diretrizes adicionais e/ou complementares: interdisciplinaridade (S.1, S.4, S.6, S.7, S.8, S.9, S.10); favorecimento de uma visão concreta do aluno e da realidade escolar, social, cultural (S.1, S.2, S.3, S.5, S.6, S.7, S.8); fins da Educação e trabalho pedagógico como objeto de reflexão da disciplina (S.1, S.2, S.3, S.4, S.5, S.8, S.9, S.10); favorecimento de reflexões filosóficas sobre as teorias e

sobre as próprias representações (S.5, S.6); interlocução das teorias com o pressuposto de homem concreto (S.6); articulação entre as abordagens teóricas (S.4) e não-compartimentalização de dimensões e processos humanos (S.7, S.8, S.10).

As diretrizes esboçadas caminham no sentido de evitarem o mecanicismo que faz a transposição colada das teorias para a Educação (e ignora o movimento da *práxis*), e o isolamento em relação ao indivíduo concreto e aos contextos social, educacional e das demais áreas de conhecimento e reflexão sobre o homem.

Nessa sintonia, há uma visão crítica dos sujeitos que decorre da compreensão de que o real é uma unidade dialética.

Colocando-se o movimento dialético na organização do trabalho pedagógico em Psicologia da Educação tem-se, em resumo, o ponto de partida - o homem concreto, não compartimentalizado e a Educação como prática social.

Cada um dos pressupostos enumerados pelos sujeitos traz em si um potencial reflexivo que suscita a dialogia. Essa postura dialógica é muito própria dos que compreendem que a educação, como ação libertadora, só pode ser um ato de debate e criação de idéias no coletivo dos homens.

O diálogo, segundo FREIRE, “é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso humanizar” (1980, p.83). Por isso, a relação dialógica opõe-se aos métodos bancários que supõem acabamento da realidade e dos homens e mero consumo de idéias de uns pelos outros. A essência dos pressupostos é problematizadora, portanto, afina-se à formação crítica suscitando “um movimento que compromete os homens como seres conscientes de sua limitação, movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo.” (Ibid., p.82).

FREIRE ensina que não se pode dicotomizar diálogo e ação revolucionária: o primeiro é a essência do segundo; não há etapa para um e para outro (Ibid., p.84). O método dialógico é pois um método revolucionário na medida em que intenciona o desvelar da realidade para promover a emancipação humana. “O método é a forma externa da consciência que se manifesta por atos, que adquire a propriedade fundamental da consciência: sua intencionalidade.” (Ibid. p.86).

Subsumidas na intencionalidade dos sujeitos emergem vontades políticas - promover o humano, fazer uma escola melhor, uma formação melhor para os professores, discutir grandes e pequenos problemas da educação e sociedade visando a uma postura interventora. Por isso a

identidade de organização do trabalho pedagógico não é arbitrária mas filosófica e politicamente orientada; identidade que, no dizer de GRAMSCI (1987), corresponde às necessidades objetivas históricas (Ibid., p.33).

A dialogia pressuposta na organização do trabalho pedagógico na disciplina, enquanto método ativo e consciente, será uma intervenção mediadora do formador filosoficamente orientado, pois como diz GRAMSCI - “O verdadeiro filósofo é - e não pode deixar de ser - nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o individuo faz parte.” (Ibid., p.40).

Os pressupostos como as demais diretrizes já consideradas, enquanto possibilidades abertas à redefinição de uma Psicologia Educacional comprometida com seu objeto de análise (Educação) residem no “reino da liberdade” - “Possibilidade quer dizer liberdade.” (Id., ibid., p.47).

Todavia, a Psicologia da Educação, como é evidente nas falas dos sujeitos, precisa esmiuçar-se em programas, planejamentos, recursos metodológicos e, o que é mais difícil ainda, precisa pensar nas condições dadas e a conquistar, para que um ensino de qualidade seja oferecido à formação. O reino da liberdade depara-se, então, com um universo de restrições, barreiras a serem transpostas para a redefinição da disciplina.

O embate que é trazido pelos sujeitos se dá entre o que se quer da Psicologia da Educação e como fazê-la diferente diante do quadro de formação que existe. É este embate que lhes permite indagar e refletir - como conduzi-la? - partir de quê? - teorias? - temas? - teorias e temas? - flexivelmente? - quais procedimentos? - quais recursos? - quais leituras? - quais as condições que são dadas na realidade ao professor de Psicologia Educacional? - ao aluno da formação? - quais condições a instituição formadora propicia? Enfim, da *práxis* dos sujeitos emerge também o “reino da necessidade”.

Mas necessidade e liberdade fazem parte da mesma unidade orgânica (NOSELLA, 1992, p.120-125), daí o esforço gramsciano em buscar a unitariedade (que é a própria História) capaz de fazer frente às cisões estabelecidas - ricos e pobres, campo e cidade, quem pensa e quem faz, mãos e cabeça, prática e teoria, escola e fábrica, etc (Id., ibid., p.121), e entre as quais se poderia acrescentar - Psicologia e Educação, conteúdo e forma.

GRAMSCI explica que a necessidade tem regularidade porque deriva de forças mais ou menos permanentes que se operam no desenvolvimento histórico (Ibid., p.122). Ora, a própria

forma de organizar o trabalho pedagógico nos cursos de formação e as condições dispostas aos professores são dotadas de regularidade, tanto é que os sujeitos as identificam.

No que se refere às formas de condução programática, a organização a partir de temas problematizadores para os quais as contribuições teóricas da Psicologia devem convergir em atitude de análise crítica é de fundamental importância.

Paulo FREIRE afirma a necessidade da problematização perante os temas e tarefas que se impõem ao homem em sua época. Diz ele:

... saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude de simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. Esta, por outro lado, se realiza à proporção em que seus temas são captados e suas tarefas resolvidas. E se supera na medida em que temas e tarefas já não correspondem a novos anseios emergentes, que exigem, inclusive, uma visão nova dos velhos temas. [...] Sua humanização ou desumanização, sua afirmação como 'sujeito' ou sua minimização como 'objeto', dependem, em grande parte, de sua captação ou não desses temas. (1989, p.44, ênfases na fonte).

Compreende-se que este posicionamento nada tem de simples e demandará dos professores de Psicologia da Educação uma grande capacidade de articulação teórico-prática como também um sólido domínio teórico para que não se restrinja ao universo do senso-comum ou ao tema pelo tema (como alerta o sujeito 4). É certo, ainda, que a flexibilidade na condução de um programa é postura recomendável e salutar.

A problematização temática potencialmente sugere que o ensino se dê a partir da pesquisa sobre a prática social - reconhecendo-a primeiro, refletindo sobre ela com a ajuda dos instrumentos teóricos da Psicologia e do mirante de questionamento sobre a relação educação-sociedade e reelaborando teorizações próprias para intervir no real.

Um dos grandes problemas da educação brasileira é o centramento na palavra esvaziada de realidade, o desvínculo com a vida, a pobreza de atividades que permitam a experiência do fazer. Tais condições inviabilizam o desenvolvimento da criticidade fundamental para a mentalidade democrática (Id. *ibid.*, p.94-95). Ressalta FREIRE que "Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos 'achados'- o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua." (*Ibid.*, p.94, ênfase na fonte).

Nesse sentido, não se trata, apenas, de promover o contato do aluno de formação com a realidade. É preciso trilhar caminhos que possibilitem o que diz FREITAS (1996) - “passar da aproximação para um conhecimento cada vez mais elaborado, objetivo e científico, o conhecimento novo sobre determinada realidade.” (p.204).

A problematização temática implicará, então, em pesquisa que indague e gere conhecimento novo e interventor no trabalho pedagógico, no cotidiano da escola e na prática social mais ampla; evita o conhecimento cristalizado e encerrado em si mesmo, propicia trabalho vivo a alunos e professores da formação e os reconhece como seres pensantes e criadores, pois que “Nesta atividade transformadora do mundo externo manifesta-se, surge e consolida-se a essência do gênero humano.” (SUCHODOLSKI, 1976, p.163).

Por isso, entre as diretrizes sobre a organização do trabalho pedagógico em Psicologia da Educação, entende-se que todo tipo de recurso metodológico deve privilegiar a “observação do” e a “atividade no” cotidiano da criança em diferentes situações da prática social (por exemplo: escola, creche, praça, posto de saúde, em situações como subemprego, vivência na rua). Podem-se imprimir relatórios dessas atividades e observações, o que significa também vincular-se a um momento de aprendizagem da metodologia do trabalho científico, ao mesmo tempo em que se verifica o que as teorias já elaboradas conseguem abranger sobre a questão para, então, elaborar novas sínteses. Essas observações devem estar inscritas em projetos de trabalho que incluam seminários, grupos de estudo, encontros interdisciplinares, leituras de pesquisas e leituras nos próprios teóricos como sugerem os próprios sujeitos.

PISTRAK (1981) chama de “complexos” o sistema de organização segundo temas cuja base está no método dialético e cujo sentido consiste em “compreender a realidade atual de um ponto de vista marxista, estudá-la do ponto de vista dinâmico e não estático. Estuda-se a realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas ‘relações recíprocas’, estudando-se cada objeto e cada fenômeno de pontos de vista diferentes.” (p.106, ênfase na fonte).

Por aí se vê que a posição de pluralidade é compatível com a forma de condução temática, pressupondo embasamento teórico instrumental para a análise do objeto em foco.

PISTRAK confirma, para a seleção dos temas do complexo, as diretrizes até aqui aventadas - “O critério necessário para a seleção dos temas deve ser procurado no ‘plano social’ e não na ‘pedagogia pura’” (Ibid, p.108, ênfases na fonte) - ao que se acrescentaria, “muito menos na Psicologia pura”. O que interessa é que o método permita compreender a

realidade atual, para o que PISTRÁK admite: o desmembramento de temas diferentes a partir de um tema geral; a preservação da relação entre temas de complexos sucessivos permitindo-lhes encadeamento e continuidade (p.108).

Dirigindo sua atenção particularmente à escola de 2º. Grau (como é o caso da habilitação Magistério) o autor contribui para a compreensão da interdisciplinaridade, esta, entendida em termos de uma formação por complexos, “não é uma concentração de todas as disciplinas de ensino, em todos os momentos, em torno de um aspecto qualquer do tema dado, mas a subordinação destas disciplinas a uma única ‘idéia’, a um único ‘objetivo’ para o qual tende o complexo selecionado.” (Ibid., p.112).

Nesse sentido se faz fundamental o trabalho coletivo dos professores de diferentes disciplinas da formação, de modo que possam elaborar planos conjuntos, articulados em torno da idéia e objetivos básicos que se pretendem alcançar e resguardar as especificidades pertinentes às especialidades disciplinares. Evidentemente que a avaliação periódica de um processo como este se faz imprescindível; essa avaliação deve ser simultaneamente inter e intra disciplinar. É, no dizer de PISTRÁK, um balanço retrospectivo do trabalho cujo valor não está na revisão dos conhecimentos apreendidos pelo aluno mas nos resultados do trabalho e nas relações entre os conhecimentos apreendidos (p.117-118).

PISTRÁK recomenda que o início do trabalho com complexos seja marcado por questões como - vejam este fenômeno, vejam como é necessário estudá-lo e compreendê-lo; enquanto que o desfecho perguntará pelo que resultou, pelo quadro que se tem diante de todos, pelas compreensões já conquistadas (p.118). Vê-se aí muita similaridade com o que os sujeitos colocaram para a Psicologia da Educação. Pela pesquisa do cotidiano da escola e da prática social perguntar-se-ia: Qual a realidade que se tem? É possível transformá-la? Que teorias se arranjam? A que, esta ou aquela teoria responde? Quais sínteses podem ser feitas pensando em intervenção?

É em virtude desse ir e vir dialético que deve ser resgatado na Psicologia da Educação e nas demais disciplinas que a formação de professores, tal como se apresenta hoje, é uma grande restrição a ser superada. Isto se dá porque o modo de configuração curricular linear e a própria cisão conteúdo-forma têm deixado para momentos partidos (como a prática de ensino e estágio supervisionado) o espaço da intervenção e do trabalho (na maior parte dos casos, apenas, “aproximação” com o trabalho).

Se a estrutura atual de formação é favorecedora de cisões, a diretriz construída sobre essa compreensão só pode significar quebrá-la, cabendo aqui a ousadia de reivindicar para a disciplina Psicologia da Educação (objeto de estudo nesta pesquisa) o reconhecimento de sua natureza teórico-prática. Os “fundamentos” da educação que cabem à disciplina são fundamentos teórico-práticos, por isso sua contribuição não pode ser apenas “teórica”, nem de simulações da prática. Os sujeitos dessa pesquisa, muito bem demonstraram, que não se deseja falar “sobre” o trabalho nas séries iniciais, mas se deseja “vivê-lo” com os formandos fazendo o contínuo trânsito prática- teoria- prática, sem o qual a unidade dialética estará comprometida. Além do que, uma condução firmada em trabalhar teoria após teoria corre o risco de prender-se à dialética hegeliana a qual, tal como Marx, é preciso colocar de “cabeça para baixo”.

Segundo MARX (1987) - “A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas.” (p.16).

A dialética marxista supõe o real interpretado. Portanto, pensar o encaminhamento da Psicologia da Educação através desse prisma, significa por a pesquisa do real como ponto de partida - o real do homem, do trabalho e de sua educação nesta sociedade.

Esta posição é muito maior que apregoar uma Psicologia da Educação levada a efeito pela adesão/privilegiamento de referenciais teóricos de fundamentação marxista, pois estes, não estarão livres de serem veiculados de forma tradicional, livresca ou mnemônica. Daí a importância da Dialética (Materialista) como diretriz para a condução da “forma” de ensiná-la e organizá-la. A Dialética, conforme se entende, não nega e jamais negou a importância de se trabalhar com diferentes pontos de vista e concepções - já não se disse que a Dialética é o movimento de teses, antíteses e sínteses?

Então, resta à Psicologia Educacional propiciar a vivência desse movimento em sua própria condução, partindo da pesquisa do real pedagógico em sua relação com o real social, buscando a diversidade de instrumentais teóricos para servir às análises e produzir conhecimentos novos que retornem ao real para modificá-lo.

Mas o reino da necessidade revela a premência de superar determinadas condições objetivas que entravam um ensino de qualidade na disciplina e na formação como um todo.

No contexto dessas condições objetivas, os sujeitos destacaram: a competência do professor de Psicologia da Educação, no sentido de sua instrumentalização (S.1, S.3, S.4, S.7, S.8, S.10); as condições do aluno que está se formando professor das séries iniciais, como a

baixa idade média, a escolaridade anterior tradicional e deficiente nos conteúdos básicos (S.7); as condições institucionais inviabilizadoras de espaços interdisciplinares na formação e de aprofundamento e educação continuada dos professores de Psicologia da Educação (S.6, S.7, S.10).

Na verdade, trata-se mais de um conjunto de “não-condições”, daí ser este o conjunto temático (4) que melhor espelha o embate dos pólos da unidade liberdade- necessidade.

Isso se dá porque a formação dos formadores, tanto quanto a formação dos professores das séries iniciais, insere-se nas tensões histórico-sociais impulsionadas pelas relações de produção em determinadas sociedades. A intenção de uma formação crítica e emancipadora do humano navega na contra-correnteza das condições objetivas de formação de professores no segundo e no terceiro grau.

O exercício que se impõe fazer é o de pensar/ desejar/ redefinir uma formação que possa contribuir para a transformação do *status quo*, considerando os limites que ele próprio impõe.

Isto significa um movimento para romper com a atual forma de organização da formação dos formadores de professores nas universidades (neste caso, especificamente, nas Licenciaturas em Pedagogia e Psicologia), com a educação de 1º. Grau de baixa qualidade (marcada pela ausência de criticidade perante o mundo e de solidez nos conteúdos básicos-matemática, geografia, língua portuguesa, história, ciências), como também romper com a organização presente na formação de professores para as séries iniciais (seja na habilitação Magistério ou no 3º. Grau).

Sem querer entrar no mérito sobre qual instância (2º. ou 3º. Grau) deve dar-se a formação do professor para as séries iniciais, posto que tal discussão foge aos propósitos desse trabalho, é bom lembrar que a qualidade e a quantidade de seus problemas não diferem substancialmente nos diferentes graus.

Contudo a polêmica dessa discussão não pode deixar de ser reconhecida, o que aliás remete à necessidade de intensificar pesquisas que subsidiem posições do coletivo de educadores.

Apesar de haver uma crescente adesão entre os Cursos de Pedagogia à preparação para as séries iniciais, não dá para negar que a formação do professor brasileiro para esse segmento ainda se dá no âmbito do 2º. Grau - habilitação Magistério e não são poucos os professores que permanecem um tempo significativo de sua atuação apenas com esta instrumentalização

profissional, mesmo porque as tentativas de implementar processos de formação permanente são recentes e não estão formalizadas nem garantidas institucionalmente pelas agências educacionais administrativas dos municípios e estados brasileiros.

Como este trabalho interessou-se sobretudo pela Psicologia da Educação que o professor das séries iniciais “precisa”, esta é a razão pela qual suas discussões podem caber para a formação desses professores em qualquer dos níveis de formação.

Se antes foi dito que é preciso romper limites impostos pela ordem estabelecida, é preciso que fique claro que as não-condições não se transformarão por encanto, sem luta dos educadores, estudantes e comunidades.

Ainda que pese o trabalho consciente e crítico dos professores, entendidos como intelectuais orgânicos que podem e devem difundir contra-ideologias para erodir e refuncionalizar a educação no contexto da reprodução, no sentido de atuar buscando um equilíbrio favorável a uma visão transformadora, é preciso lembrar que as possibilidades da educação escolar não podem ser superestimadas. A escola, “não é nem a causa da falsa consciência nem o único fator que a perpetua” (FREITAG, 1980, p.35). Sendo assim, a transformação social também não passa unicamente pela escola.

De tudo isto resulta a compreensão de que o professor, especialmente o formador em Psicologia da Educação, além de realizar o seu papel orgânico no contexto do trabalho pedagógico intra-escolar, pode e deve assumir posições que impliquem a organização de lutas, junto a outras instituições da sociedade, por conquistas concretas de condições adequadas à qualidade da formação profissional do professor.

Esta qualidade (não-qualidade) tem contribuído para acentuar a proletarização do magistério, particularmente nas séries iniciais, enquanto desqualifica o trabalho escolar.

A formação de professores não pode ser deformação de professores nem arremedo de profissionalização. A luta dos educadores passa por conquistar o controle da organização pedagógica e administrativa da formação. Essa formação não pode ser conformação a idéias e valores dominantes na sociedade, nem se entender como mero adestramento técnico do futuro profissional, mas o prepara técnica, científica e interessadamente para ajudar a concretizar melhorias qualitativas na educação da classe trabalhadora.

Portanto, na mesma unidade em que se articulam o conteúdo e a forma no ensino de Psicologia da Educação, participa a diretriz totalizadora que remete todo professor dessa e de

qualquer outra disciplina ao engajamento político e partidariamente interessado em modificar a realidade educacional e social.

A formação tanto quanto pode habitar o reino da liberdade, habita, com certeza, o reino da necessidade e não se pode desconsiderar o desafio gramsciano - “transformar em liberdade o que hoje é necessidade.” (NOSELLA, 1992, p.124).

V. DIRETRIZES FINAIS

Só ensinar conteúdos? ... É como os conteúdos que nós falamos há pouco sobre desenvolvimento da inteligência - o aluno tem que poder estar perto da lógica! Então, vamos voltar à tua pergunta inicial - quais conhecimentos, tu perguntastes. Eu, talvez, reformularia um pouquinho tua pergunta... Eu te diria assim, ó... - estes conhecimentos são indispensáveis desde que possam ser conhecidos ao mesmo tempo com a cabeça e com o coração. Em hebraico, quando tu dizes 'presta atenção', a tradução literal é 'ponha o coração'! É isso! É a relação teoria e prática... de alguém que conhece no sentido bíblico! (S.5,s:1)

A finalização desta pesquisa não pode desconsiderar a pergunta que foi colocada para os sujeitos - "Em relação à Psicologia, quais conhecimentos são importantes e/ou indispensáveis à formação do professor das séries iniciais?" - daí a motivação da epígrafe encontrada entre suas próprias verbalizações.

Em outras palavras, a pesquisadora ao indagar sobre os conteúdos da ciência psicológica deparou-se com a relação indissociável entre conteúdo-forma e realidade.

Todo processo de conhecimento é construtivo e se poderia afirmar que o desenvolvimento deste trabalho reflete não somente as construções dos sujeitos como também as construções da pesquisadora a partir das interações que manteve com eles.

É por isso que se optou por trabalhar com todos os dados, sem recortá-los à pergunta proposta pois, como tão bem questiona o sujeito 5, tais conteúdos só valem se vivenciados bem de perto da lógica; esta lógica, neste caso, se configura como uma concepção de formação de professores.

Então, que formação é essa? O que se quer atingir através dela?

Se a Educação fornecerá balizas para direcionar a disciplina e se os fins educacionais remetem, em última instância, à transformação das práticas sociais, há que se enfatizar o caráter interessado que deve ter a formação em Psicologia Educacional. Nesse sentido fala-se de uma "Psicologia para uma Educação Política", uma Psicologia que se volte para a educação do homem "sujeito" de sua história e não do homem "objeto" das relações de dominação que se inscrevem na sociedade cindida em classes antagônicas. Em virtude dessa compreensão, na discussão dos resultados muito se abordou de Educação e pouco se remeteu aos conteúdos

psicológicos propriamente ditos, o que não significa qualquer tentativa de descaracterizar a Psicologia na especificidade de seu campo de conhecimento. Pelo contrário, pretende-se com isso fazê-la mais viva na Educação, e isso só é possível mediante o *trabalho*.

Por isso, julga-se pertinente configurar nas diretrizes finais uma exemplificação de como seria possível organizar um conjunto de conteúdos-temas que servissem aos propósitos políticos, vinculando, simultaneamente, teoria e prática, conteúdo e forma.

A inspiração vem dos “complexos” de PISTRÁK, da problematização defendida por FREIRE e do próprio conjunto de conteúdos que foram formulados pelos sujeitos.

A proposta é conduzir o programa através de perguntas/indagações cujo pano de fundo, ao qual o professor sempre remeteria, seria composto pela seguinte tríade:

- o aluno que o professor tem diante de si

Essa proposição toma o sentido de aluno como ser onilateral e compromete a formação com a criança concreta uma vez que, através dela, poder-se-iam questionar os processos de desenvolvimento humano em diferentes posições de classe na sociedade.

- a realidade educacional, escolar e social

Este aspecto marcaria o cotidiano como fonte de pesquisa e análise e permitiria articular as relações entre educação/escola e sociedade de classes.

- as diferentes contribuições da Psicologia

Estas serviriam como iluminações teóricas à leitura do tema/problema mediante confronto com os demais aspectos. À medida em que este confronto se der, os méritos e lacunas podem ser verificados (no sentido de interlocução e articulação apontados pelos sujeitos): O que esta teoria propicia para a compreensão do tema que aquela outra não consegue responder? Em que pontos residem os méritos? Onde estão as lacunas? O embasamento filosófico, epistemológico, a história das elaborações, a definição dos objetos de estudo dessas contribuições teóricas serviriam, então, para alinhar a resolução de uma dada problematização temática. A contextualização dos quadros teóricos não se daria apenas no sentido de situá-los nas condições objetivas de sua época, mas também destas em relação às questões atuais que emergem no cotidiano e em função da intervenção no trabalho pedagógico.

Esta tríade representa a articulação de uma “idéia básica” (o questionamento da educação humana na sociedade de hoje) ao campo específico da disciplina (a *episteme*

Psicologia) que é instrumento a serviço dessa idéia. Tomando-a por fundamento sugere-se uma condução por questões:

1. Como se podem discutir concepções e relações sobre inato e adquirido na Psicologia e nas construções dos professores?

- Como a construção do conhecimento psicológico espelha essas concepções?
- Como a Psicologia se constituiu ciência formulando objetos e métodos de estudo?
- Como o inato e o adquirido estão presentes nas representações das pessoas - na sociedade, na escola?

Este problema tem um caráter introdutório que visa propiciar sustentação epistemológica para os demais temas. É daí que se pode defender a posição interacionista, como a síntese superadora das concepções inatistas e empiristas.

2. Quais as contribuições do contexto social e escolar para formar o sujeito pensante?

- Em termos da relação desenvolvimento cognitivo e aprendizagem?
- Em termos da relação pensamento e linguagem?
- Em termos da aquisição e desenvolvimento de conceitos específicos?
- Qual o papel que desempenham para esses processos as dimensões do jogo, brinquedo, desenho e arte em diferentes contextos?

3. Como os professores/educadores podem contribuir para a superação do fracasso escolar na rede pública?

- Quais as questões que se envolvem nesse problema?
- Quais as conseqüências sociais e individuais do fracasso escolar?
- Como o professor entende o papel do erro na inteligência?
- Como fazer do erro um motivo para o sucesso escolar?

4. Quais as influências da cultura e das interações afetivas que podem ser identificadas em escolares e professores de séries iniciais?

- Como se dá e como pode ser compreendida a relação professor-aluno-aprendizagem?
- Qual o papel da linguagem na constituição do sujeito cultural e afetivo?

- Qual o significado das características individuais que se fazem presentes nas interações escolares?
- Como o professor pode lidar com manifestações de agressividade e sexualidade na escola?
- A escola pode ser um lugar de construção de regras de conduta?
- O que significa ser professor nesta sociedade diante das necessidades individuais? Diante das necessidades sociais?

5. Como se dá a relação bio-psicológica no indivíduo concreto e no contexto escolar?

- O que se entende por saúde e patologia no senso comum? Na Psicologia?
- Quais as conseqüências que essas compreensões acarretam na escola e na sociedade?
- Como a escola pode contribuir significativamente para o desenvolvimento psicomotor da criança?

As questões supracitadas constituem-se apenas uma sugestão ilustrativa. Os professores de Psicologia da Educação ao refletirem sobre seus programas poderão reestruturá-las; o importante é que os alunos da formação sejam levados a assumirem posições perante o tema e busquem respostas/sínteses nos referenciais da Psicologia e da realidade concreta para a intervenção.

Além disso, podem prever temas mais específicos pensando em formar grupos de estudo e propiciar encontros interdisciplinares como, por exemplo - “As características de classe da afetividade humana”, “A criança estressada”, “A criança socialmente amedrontada”. Este tipo de trabalho pode ser continuado com projetos que envolvam registros de relatos em que se oportunizaria ouvir as vozes silenciosas da psicologia humana para além dos muros da escola, por exemplo, um projeto “Fala Mãe”- a mãe dona-de-casa, a mãe trabalhadora, a mãe com muitos filhos, a mãe que educa os filhos sozinha. Do mesmo modo, os pais podem ser convidados a contar suas histórias de vida - o pai desempregado, o pai que ganha salário mínimo, o dia-a-dia do pai trabalhador.

É pela inserção na prática social e pedagógica que se vê a possibilidade de reconstrução da Psicologia Educacional na formação de professores.

Tem-se claro que as discussões levantadas não esgotam o universo dos dados. Muitas indagações permanecem e entre elas estão: o âmbito de formação dos professores para as séries iniciais; as estratégias de luta para a melhoria da qualidade da escola que os educadores

podem buscar para o enfrentamento das tensões provocadas pelas políticas neoliberais para a Educação neste momento; a sensação de que a formação pré-serviço precisa ser redimensionada e fortalecida, ainda que pese a importância incontestável da formação permanente.

Percebe-se que, no âmbito da Psicologia da Educação, é preciso impulsionar trabalhos que desvelem as contradições internas do conhecimento psicológico já construído, permitindo a interlocução entre quadros teóricos distintos para buscar núcleos válidos no sentido de verdades científicas e estabelecer com clareza os pontos fundamentais que os distinguem. Fazer Freud dialogar com Piaget sobre Educação (desenvolvimento moral, por exemplo), Skinner com Vygotsky e assim por diante.

A transição catártica, de que fala GRAMSCI, passagem do momento puramente econômico/egoísta passional para o momento ético-político no qual se dá a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, é sempre uma trajetória difícil de ser realizada numa sociedade classista. Esta trajetória não se faz sem que haja identificação do professor com uma educação libertadora dos homens. É um trajeto que impõe paixão pela luta em favor da emancipação humana, pois “ não se faz política-histórica sem esta paixão, [...], sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação.” (GRAMSCI, 1987, p.139). É um trajeto dialógico-revolucionário que impõe sentimentos de amor à humanidade, porque o amor, como diz FREIRE, “...é um ato de valor, não de medo, ele é compromisso para com os homens.” (1980, p.83).

Se tu és um professor que consegues tolerar a diferença... vais podendo ser generoso pra dar o teu conhecimento e ao mesmo tempo ter admiração. O que tu estás ensinando é que alguém tenha admiração..., estas coisas que não estão nos conteúdos propriamente ditos mas que são atitudes de vida e são fundamentais. Por que é que hoje em dia essas coisas raciais e de credos parecem cada vez mais intensas? Isso é intolerância ao diferente! Narciso acha feio o que não é espelho? Então, o quanto é preciso imitar figuras que durante a história foram belíssimos exemplos... figuras nas quais essa coisa do abraço e do espaço para o outro fazem parte. As pessoas que se encontram sensíveis a esses aspectos devem fazer um esforço importante em levar isso onde quer que estejam... Isto é uma luta de formiga e ao mesmo tempo é uma coisa de elefante, estar em todos os níveis... (pq: ... lutando!)
(última interlocução sujeito 5 - pesquisadora)

ANEXOS

ANEXO 1 - ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE
--

1. DADOS PESSOAIS

- NOME:
- IDADE:
- NATURALIDADE:
- SEXO:
- ESTADO CIVIL:

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA:**2.1. GRADUAÇÃO:**

- curso:
- instituição:
- ano de conclusão:

2.2. ESPECIALIZAÇÃO "LATU SENSU":

- curso:
- instituição:
- ano de conclusão:
- título da monografia:

2.3. MESTRADO:

- área de concentração:
- instituição:
- ano de conclusão:
- título da dissertação:

2.4. DOUTORADO:

- área de concentração:
- instituição:
- ano de conclusão:
- título da tese:

2.5. PÓS-DOUTORADO: (especificar dados)**3. EXPERIÊNCIA DOCENTE:**

- no 1º grau (séries iniciais) _____ anos
- no 1º grau (5ª a 8ª s.) _____ anos
- no 2º grau _____ anos - habilitação _____
- em cursos de capacitação de professores do 2º grau magistério: _____ anos
- em cursos de capacitação de professores das séries iniciais: _____ anos
- no ensino superior como professor de Psicologia da Educação: _____ anos

4. EXPERIÊNCIA TÉCNICO-ADMINISTRATIVA:

- foi diretor de escola? _____ anos
- foi supervisor de ensino? _____ anos
- foi orientador educacional? _____ anos
- foi coordenador pedagógico? _____ anos

5. INSTITUIÇÕES ONDE TRABALHOU/TRABALHA:

 (nome)

 (tempo de serviço)

 (tipo de atividade)

 (nome)

 (tempo de serviço)

 (tipo de atividade)

 (nome)

 (tempo de serviço)

 (tipo de atividade)

 (nome)

 (tempo de serviço)

 (tipo de atividade)

 (nome)

 (tempo de serviço)

 (tipo de atividade)

 (nome)

 (tempo de serviço)

 (tipo de atividade)
6. DESENVOLVE OU DESENVOLVEU ATIVIDADES DE EXTENSÃO? (descrever)

7. DESENVOLVE OU DESENVOLVEU PESQUISA? (descrever)

8. PUBLICAÇÕES NA ÁREA DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL E/OU FORMAÇÃO DE PROFESSORES : (fornecer os dados)

9. COMUNICAÇÕES/PALESTRAS EM EVENTOS (simpósios, congressos, etc):
(especificar)

10. OUTRAS QUESTÕES : (depoimento)

- a) Conte um pouco da sua trajetória profissional. Como se deu o seu envolvimento com a Psicologia da Educação? E com a formação de professores?
- b) O que é uma escola democrática para você?
- c) Que visão você tem dos principais problemas da escola básica?
- d) Como você vê a possibilidade de superação do fracasso escolar?
- e) Qual a função da escola na sociedade atual?

ANEXO 2 - FOLHA DE INSTRUÇÕES AO PARTICIPANTE

A) SOBRE O OBJETIVO E O PROBLEMA DE PESQUISA

Visando identificar e propor diretrizes para a Psicologia da Educação na Habilitação Magistério, através da descrição e análise dos conhecimentos considerados relevantes à formação de professores para as séries iniciais, na opinião de diferentes profissionais na área - é que propomos, ao sujeito participante, a seguinte questão:

"EM RELAÇÃO À PSICOLOGIA, QUAIS CONHECIMENTOS SÃO IMPORTANTES E/OU INDISPENSÁVEIS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS? JUSTIFIQUE."

B) SOBRE A METODOLOGIA DE PESQUISA

A base metodológica deste trabalho parte do princípio de que a interação recorrente entre pesquisador e sujeito é fundamental para a construção do conhecimento acerca de uma situação problematizada.

Sendo assim, o pesquisador consultará o sujeito através de várias sessões (entrevistas). Portanto, não há necessidade de o sujeito preocupar-se em tentar esgotar a questão proposta de uma única vez.

Todas as entrevistas serão gravadas e as verbalizações (falas) do sujeito serão transcritas pelo pesquisador.

De posse das verbalizações transcritas, o pesquisador fará uma análise preliminar organizando as falas em classes e sub-classes de conteúdo.

Esta análise e organização serão dispostas em colunas dentro de um "quadro de verbalizações" (matriz) que retornará ao sujeito na sessão subsequente, cabendo-lhe, então, a seu critério, adicionar informações nos relatos registrados, reformulá-los ou simplesmente confirmá-los.

Dessa forma, o quadro vai sendo recomposto até o momento em que pesquisador e sujeito julgarem esgotado o problema em questão.

O pesquisador interferirá sempre que o sujeito o solicitar para obter clareza sobre o "como" proceder.

Questionamentos ou dúvidas do pesquisador sobre o teor (conteúdo) das verbalizações do sujeito somente serão colocados ao mesmo na entrevista subsequente, para o que está sendo prevista no quadro uma coluna em que serão registradas aquelas falas que "suscitem esclarecimentos".

Priscila Larocca

ANEXO 3 - CARACTERIZAÇÃO DAS TRAJETÓRIAS E REPRESENTAÇÕES INDIVIDUAIS DOS PARTICIPANTES

O sujeito 1

Dentre os demais, o sujeito 1 (28 anos) é o que conta com menor tempo de experiência docente no ensino universitário em Psicologia da Educação.¹

Concursada há apenas dois anos nesta disciplina, possui, entretanto, experiência de sete anos como docente das séries iniciais onde atuou especialmente em alfabetização, área de interesse em que se especializou a nível “*latu sensu*”. Graduada em Pedagogia, vivenciou a docência de Psicologia da Aprendizagem na habilitação de 2º. grau - Magistério. Trabalhou também na Supervisão de Ensino, assessorando pedagogicamente professores de pré, 1ª. e 2ª. séries em escola vinculada à Universidade onde atua.

Atualmente desenvolve pesquisa relativa a esta escola, acompanhando a adaptação de alunos egressos visando identificar fatores que devam ser objeto de revisão.

Iniciou sua trajetória profissional há dez anos dentro da escola particular. Ao entrar para o Curso de Pedagogia, questionou-se e promoveu mudanças em sua própria prática pedagógica passando a viver, desde então, um momento de intensos conflitos e embates. Conta o sujeito - “... no ano em que eu acreditava que tinha realizado o meu melhor trabalho, um trabalho consciente que realmente extrapolasse aquela questão mecânica do dia a dia da sala de aula, minha surpresa! Eu fui chamada pela direção da escola... questionaram o que é que estava acontecendo comigo que os cadernos de caligrafia de meus alunos estavam vazios, não se percebia nos cadernos folhas e folhas de tabuada, que eu estava menosprezando o conteúdo...”

A demissão foi inevitável. Naquele momento, porém, apesar de compreender a necessidade de romper com práticas há muito cristalizadas pela educação escolar tradicional ainda “*não sabia se o que estava fazendo era certo ou era errado*”. Partiu em busca de subsídios aprofundando seus estudos na área de Educação.

Convidada a trabalhar em outra escola particular que estava imprimindo uma proposta pedagógica inovadora e diferenciada, mais consoante com suas convicções pedagógicas,

¹ Todas as referências a tempo (idade, exercício numa determinada atividade) devem ser tomadas em relação ao segundo semestre de 1995, época em que foram realizados os contatos com os sujeitos participantes.

intensificou ainda mais os seus estudos e permaneceu lá até o seu ingresso, via concurso, como supervisora de ensino em escola de educação infantil e 1º grau, de caráter público, pertencente à instituição universitária, e que se pautava por proposta pedagógica inovadora e progressista. Descreveu sua vivência nessas duas escolas como lugares *“onde o contato com a questão do estudo foi muito profundo. Exigia-se que a gente estivesse a par das questões de ensino pra poder reverter isso para o assessoramento às professoras.”*

Relembrou que o interesse pela Psicologia da Educação sempre lhe acompanhara, remontando ao estágio que fizera nesta área no 2º. grau/Magistério, exigência da graduação universitária. Destacou um nome na lembrança- Profª. Maria Helena, marco em sua caminhada e em sua concepção educacional. Fascinada pela Psicologia, ressalva a complexidade que tem esta área de conhecimento.

Para o sujeito 1, escola democrática é aquela que *“entende as diferenças que existem”*. A mera oportunidade de acesso à escolaridade não significa nenhuma garantia de sua democratização enquanto a prática pedagógica for discriminadora, autoritária e segregadora, ressaltando nesse sentido, a reprodução/ inculcação dos valores da classe dominante como o grande entrave a uma democratização plena.

A formação e a prática do professorado são apontados como grandes problemas enfrentados na escola básica, na medida em que percebe a desarticulação entre teoria e prática e entre o discurso do professor e o que ele realmente faz em sala de aula. *“Nós vimos, em conversas com professoras, Priscila, que elas tinham uma conceituação boa, assim... conceitos sobre aluno e a posição dela na instituição e tal, mas você ia na sala de aula e esbarrava com uma série de comportamentos sem sentido, desvinculados da fala dela.”*

Confessa-se extremamente pessimista quanto às possibilidades de superação do fracasso escolar quando se trata da vontade dos governantes - o “querer político” - entretanto considera-se mais otimista ao dirigir seu olhar para a sala de aula e para o professor enquanto agente de enfrentamento à questão, muito embora reconheça que é preciso superar no contexto da escola a eterna culpabilização do aluno pelo fracasso. *“Parece gozado a gente estar falando isso, parece ‘fora de época’, mas ainda são questões muito presentes na sala de aula... Então, é aluno, aluno, aluno! Sempre centralizam o problema no aluno!”*

Outra questão apontada no fracasso escolar é a avaliação, especialmente a falta de clareza do professor sobre o que o aluno faz ou não faz, o desconhecimento sobre o que

consegue ou não consegue dominar. Refere-se à “prisão da nota” e ao poder do professor na avaliação.

Vê a cidadania, alcançada pela via dos conhecimentos, como a função primordial da escola na sociedade reconhecendo, contudo, que a escola não tem “varinha de condão” para transformá-la. Esclarece sua posição exemplificando com a questão do letramento, um dos maiores objetivos da escola básica. Diz ela: “... *tem letrados aí que não exercitam a cidadania por não saberem ler e escrever o mundo... Então, até que ponto ele é alfabetizado?... É o alfabetizado que a gente precisa? O ‘cidadão’ alfabetizado?*”

O sujeito 2

Graduada inicialmente em Letras, o sujeito 2 (45 anos) conta do seu interesse pela Psicologia desde o Curso de Magistério quando se identificou com uma professora “... *uma pessoa assim, que vivenciava a sua disciplina... e eu sentia vida em Psicologia.*”

A oportunidade, desde cedo almejada, de tornar-se psicóloga aconteceu quando já estava trabalhando na docência de 1º grau no interior do Estado. “*Quando houve essa oportunidade de cursar Psicologia eu deixei tudo e fui para Curitiba.*”

Atraída pelo trabalho com crianças, uma vez formada, ingressou na Secretaria de Saúde Pública para atuar na área clínica. O trabalho na Saúde Pública acabou constituindo-se num elo importante que a trouxe para a discussão das questões educacionais. Ocorre que a grande maioria das crianças que atendia clinicamente eram encaminhadas por escolas, queixa principal: “*não aprende a ler, não aprende a escrever.*”

Partiu então para um trabalho de orientação a professores e pais, de modo que “*de uma forma tão sutil... já estava sendo envolvida pela Educação*”.

Em parceria com duas professoras universitárias que atuavam respectivamente na Orientação Educacional e no contato com as escolas da rede estadual, criou um projeto de atendimento a crianças com dificuldades de aprendizagem, simultâneo a assessoramento aos professores.

Fez quatro especializações “*latu sensu*” - em Língua e Literatura Portuguesa, em Psiquiatria e Psicologia Infantil, em Metodologia do Ensino Superior e em Psicologia da Educação.

Há cerca de oito anos vem lecionando Psicologia da Educação no Ensino Superior. Desenvolveu e comunicou projeto de extensão realizado em creches e escolas na área de

Psicomotricidade. Faz pesquisa na mesma área. Atualmente é mestranda em Educação na Universidade Federal do Paraná.

Em função de sua formação clínica, sempre sentiu necessidade de aprofundar-se nas questões educacionais. Em suas próprias palavras - *“ me enfronhar dentro da Educação... e fazer esta relação da Psicologia com a Educação.”* Para tanto, vem buscando leituras, cursos e intercâmbios diversos com os colegas professores.

Em se tratando da função da escola, entende que esta *“... deveria ser um espaço de transformação,(...), espaço pra criança ser ela própria e se desenvolver em todas as áreas - área intelectual, área social, área política, área crítica, área emocional..., espaço que permitisse pra criança esse crescimento, não visando a criança como um ser que vai produzir, mas em primeiro lugar vendo a criança como alguém que deve estar feliz numa instituição.”*

Para ela, a superação do fracasso escolar passa pela qualidade do ensino ministrado, apontando aspectos a serem superados na prática pedagógica: os conteúdos distanciados da realidade e do interesse da criança; a avaliação informal por detrás da formal, *“... a professora deixa de lado aquele que é de cor, é mais pobre e não tem condições de trazer material, aquele que não rende o que ela está esperando”*; a homogeneização do tempo para as tarefas escolares, *“... isso a gente vê muito no quadro - ‘Não copiou ainda?! Como é que o Fulano já copiou e você não...?!’*; a rotina enfadonha, a mesmice.

A escola, em sua visão, só seria democrática se *“respeitasse o indivíduo como ele é..., buscasse na criança tudo aquilo que ela está trazendo e que pode contribuir para a aprendizagem.”* Todavia, não entende que por esta razão devam inexistir limites para a criança. O que valoriza é a prática pedagógica que propicie espaços para discussões, descobertas, pesquisas e para o saber que a criança constrói fora da escola.

Centra nos professores e nas famílias a discussão sobre principais problemas da escola básica. Diz ela - *“... os professores têm a noção de que é transmitindo o conhecimento que eles estarão cumprindo a sua função e os pais acham... que a função deles é colocar o filho na escola...”*

Reconhece, entretanto, a grande dose de contribuição que deve ser atribuída aos governos em termos de condições estruturais e de salários; porém enfatiza que a visão e a prática tradicional dos professores ainda são sérios obstáculos a serem enfrentados.

O sujeito 3

Professora de Psicologia da Educação há cinco anos no ensino universitário, o sujeito 3 (45 anos) conta com uma experiência profissional muito rica e diversificada. Esteve por quatro anos na docência das séries iniciais e sete anos na habilitação Magistério onde atuou, sobretudo, na área das Metodologias de Ensino. Foi Orientadora Educacional, Supervisora de Ensino e há quinze anos dedica-se à Coordenação Pedagógica da educação infantil à quarta série do 1º. grau.

Pedagoga, também graduada em Letras, cursou duas especializações “*latu sensu*” - a primeira em Educação e a segunda em Alfabetização.

Encontra-se, atualmente, concluindo Mestrado na UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas, na área de Psicologia da Educação desenvolvendo pesquisa que reúne o trabalho com a Língua Portuguesa em 3ª., 4ª., e 5ª. séries e a formação de professores em serviço.

Falando sobre a sua trajetória profissional relembra... *“A minha busca pelo Magistério se deu de forma natural... sem nenhuma reflexão profunda sobre isto e de uma forma muito ingênua.”*

Todavia, a partir daí, as reflexões foram buscadas e a ingenuidade inicial foi desaparecendo. Logo no início de sua carreira, deparou-se com a problemática que lhe fez companhia, ao longo de todo o seu percurso, movimentando buscas permanentes de aperfeiçoamento e envolvimento profissional. Como professora novata a quem fora atribuída a responsabilidade de uma classe de 1ª. série formada por crianças com maior dificuldade, percebeu que não sabia como ensinar aquelas crianças e que não contava, na escola, com a assessoria pedagógica que o trabalho requeria. *“E foi em função dessa busca, de não saber trabalhar e de achar que a escola precisa de um profissional que ajude o outro, que ensine, que trabalhe com ele, que toda a minha trajetória depois, na Educação, na escola, como supervisora, como coordenadora, foi sempre no sentido de estar trabalhando ‘com’ o professor.”*

Viveu uma experiência que caracterizou como “frustrante e deprimente”, num tipo de Orientação Educacional itinerante, prática da Secretaria Municipal de Educação onde trabalhou. Relata o sujeito à pesquisadora alguns retratos dessa sua experiência - *“... ali, trabalhando na periferia,(...) a diretora punha que a criança pra tomar sopa precisava trazer algum ingrediente pra ajudar. E a gente discutia com ela - ‘Mas, escuta, aquele que não tem, aquele que não pode trazer é justamente aquele que vai ficar sem comer?’ E aquelas crianças*

que não traziam a bendita batatinha ou o tomate lá pra sopa, ficavam assim, num paredão, Priscila, na hora do recreio, de mãozinha para trás... Ai!!!... olhando os outros comerem. Pode? Então... você queria interferir nisso e não conseguia porque você era um elemento estranho na escola, você ia uma vez por semana... esse trabalho me deprimia muito, muito, muito!”

Naquele momento de seu trabalho, analisa hoje, *“a Orientação Educacional era a ‘salvadora da Pátria’.*” Seu rompimento com esta atividade acabou marcado por um evento que teve por sede um colégio religioso onde a palestrante *“colocou a figura do orientador comparando com Nossa Senhora ... uma pessoa assim tão sublime e maravilhosa... Pedi demissão... eu estava muito distante... eu não conseguia ser daquele jeito e eu gostaria de ser, profissionalmente, uma pessoa muito competente.(...) Eu vi que do jeito que estavam traçando a Orientação Educacional, eu não tinha nenhuma característica...”*

A partir de então, encaminhou-se para a Supervisão na qual acabou encontrando-se no trato com as questões de ensino e com o trabalho de apoio e assessoramento a professores.

Mais tarde, envolveu-se na Coordenação Pedagógica de pré-escola e séries iniciais em escola particular onde imprimiu uma orientação montessoriana. Ao mesmo tempo, tentava colocar essa orientação em sua prática como professora de 1ª. série em escola pública, apesar das dificuldades. *“Eu era montessoriana, professora que dava aula em chão... não tinha condições de sentar naquele chão sujo. Então, a gente limpava a sala, arrumava, punha as carteiras em círculo...”*

Aos poucos, foi aprofundando seus estudos, buscando novos subsídios. Participou da criação de projetos pedagógicos inovadores de duas escolas, uma particular, outra vinculada à instituição universitária estadual. Sempre esteve envolvida em capacitação de professores tanto na rede estadual como na municipal. É pessoa de reconhecida competência no trato das questões pedagógicas de pré-escola às séries iniciais.

Foi sempre muito ligada com as Metodologias de Ensino, especialmente porque atuava nessa área como professora da habilitação Magistério.

O seu envolvimento com a Psicologia da Educação no Curso Superior é contado da seguinte maneira - *“... ele é acidental porque na realidade eu estava mais ligada com a questão das Metodologias. (...) Eu busquei a Psicologia porque foi a chance que eu tive de entrar na universidade naquele momento. Foi a porta que abriu...”*

Apesar disso, relembra que desde a graduação em Pedagogia sempre estivera interessada em aprofundar conhecimentos em Psicologia. De dentro da experiência que tinha pudera sempre perceber... *“que a Psicologia estaria sempre ligada com as questões da Metodologia porque está preocupada com o aprender, em como é que a criança aprende.”*

Descreveu seu envolvimento com a formação de professores como algo natural sempre presente em suas preocupações. Finalizou seu depoimento à pesquisadora com as seguintes palavras - *“eu sempre estive ligada com essa questão da formação do professor. Não foi assim uma coisa pensada, feito um projeto, não. Eu nasci da prática, Priscila.”*

Segundo colocou, *“o espaço da escola democrática é o espaço pra todo mundo, mas se a escola dá espaço pra todo mundo e não ensina, ela não é democrática.”*

Tal visão mostra-se estreitamente relacionada à função que a escola deve ter na sociedade atual - a de instrumentalizar o aluno oportunizando-lhe *“as ferramentas básicas para compreender a sociedade em que ele vive, o papel que desempenha, o lugar em que ele está.(...) Transformar esse aluno num sujeito crítico que possa perceber as relações dentro dessa sociedade.”*

A qualidade da formação dos professores foi colocada como uma das principais preocupações referentes à escola básica. Em suas próprias palavras: *“Nós não instrumentalizamos esse professor, nem a nível de 2º. Grau, nem a nível de 3º. Grau, pra enfrentar e compreender toda a complexidade da escola e da própria sociedade.”*

No que toca aos fatores extra-escolares que conduzem ao fracasso escolar, percebe a vontade política como essencial para acionar mecanismos que garantam o direito da criança à escolaridade - *“Os nossos governos colocam que toda criança até 14 anos deve estar na escola mas não buscam mecanismos para garantir que essas crianças realmente estejam na escola.”* Vê até uma certa desvalorização da escola na cultura brasileira, correndo ao lado das questões conjunturais econômico-sociais colaborando vinculadamente para a manutenção do fracasso escolar. Da experiência de alguém habituada a visitar as famílias de crianças faltosas para tentar trazê-las de volta à escola, faz uma reflexão sobre casos vivenciados: *“... a mãe daquelas duas crianças não tinha a mínima condição de estar com aquelas crianças. Ó, Priscila, ela pedia pro menino ir roubar e não deixava a criança ir pra escola. (...) Como tem aquela que não manda a criança pra escola porque não tem as mínimas condições de ver valor na escola, tem aquela mãe que até queria que o filho estivesse na escola mas precisa dele pra cuidar do menorzinho pra ela ir trabalhar. (...) E a professora não conhecendo essa*

realidade se arrebenta na sala de aula. O menino chega depois de dois dias, a professora briga... Está precisando creche... um monte de coisas.”

Além de melhorias qualitativas na formação de professores, projetos de formação em serviço, destaca outros aspectos intra-escolares que precisam ser enfrentados. Acredita que *“a escola do jeito que ela está organizada hoje, ela não tem condição de mudar.”* Engajando-se num projeto social maior a escola precisa *“pensar as coisas além dos muros”- “... nós temos uma organização dentro da escola que é bimestral, seriada, chegou no final do ano acabou, conteúdos seqüenciais. Nós não oferecemos nada dentro da escola que faça com que o aluno que não se encaixe dentro desse padrão tenha outra chance de aprender. (...) Mas, enquanto a escola estiver pensando que reprovar resolve... nós não vamos reverter isso.”*

Aponta a necessidade de repensar a avaliação e a organização das áreas de conhecimento - *“Se você pegar um conteúdo de Matemática, ‘frações’, a criança estuda frações na 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª e sai sem saber frações. Veja, se a gente pensasse em organizar essa área de conhecimento de forma que esse sujeito... não precisasse ser retido porque ele ainda não sabe determinada coisa, é importante...! Deixar de reprovar a criança por causa de um ponto, um décimo, dois décimos. O que é isso!! (...) Mas, não é o problema ‘nota’, é a forma como se chega a essa nota, é esse processo aí que é complicado.”*

O sujeito 4

Mestre em Psicologia da Educação pela UNICAMP, há cinco anos atuando na docência dessa disciplina, o sujeito 4 (28 anos) analisa sua caminhada profissional - *“...as coisas na minha vida sempre chegaram antes da hora... sempre começaram antes de eu ter feito a formação... a necessidade te leva...”*

Pedagogo formado em 1988, no mesmo ano já iniciara a sua atuação nas séries iniciais na escola pública e na Psicologia da Educação, na habilitação Magistério em colégio particular, esta última por indicação da professora da disciplina que então se afastava para cursar Mestrado.

Tem experiência de cinco anos como professor de séries iniciais em escola periférica da rede estadual. No curso de Magistério esteve por quatro anos lecionando Psicologia Geral e da Educação, Metodologia Científica e Alfabetização. Trabalhou também por dois anos na qualificação de adultos para exame de equivalência de 1ª. à 4ª. série.

Possui duas especializações *“latu sensu”* - uma em Educação, outra em Alfabetização.

Efetivou-se no ensino universitário em 1990, na disciplina Fundamentos da Educação; outros caminhos, porém, o levaram à Psicologia da Educação. Relatou à pesquisadora que “... *por circunstâncias, por necessidade, por falta de professor, eu entrei na Psicologia... Não foi em linha reta, foi na curva. E depois, na verdade, é a área com a qual eu mais me identifiquei.*”

Como professor universitário vem coordenando projeto de extensão ligado à alfabetização de adultos.

Em seu trabalho para o Mestrado (1995) avaliou o Ciclo Básico de Alfabetização em seu município. Publicou artigos na área de alfabetização e teve relato de experiência premiado pelo MEC em 1989. Fez várias comunicações. Suas publicações e comunicações gravitam em torno de discussões sobre ensino fundamental e políticas educacionais paranaenses. É membro atuante do “Fórum Paranaense em defesa da escola pública”. É pessoa politicamente comprometida com as questões educacionais.

Ao abordar sobre escola democrática, o sujeito 4 faz questão de enfatizar que esse ponto “*é um pouco maior do que chegar na escola*”, ou seja, nele, o sujeito vislumbra o sistema educacional, a rede de ensino, as diretrizes e as instâncias educacionais superiores, desde as Secretarias de Educação, percebendo aí “*um certo desinteresse em que essa estrutura toda seja democrática.*” Apesar disso, entende a prática democrática como “*coisa que a escola também pode construir.*”

Centra sua fala em torno da “gestão democrática” entendida como um espaço de participação dos professores, pais e alunos na definição de um projeto de escola. Participação que não pode reduzir-se às meras consultas usuais mas que propicie condições de reflexão e discussão sobre “*o destino que vai se colocar nessa escola*”.

Entre os problemas da escola básica dirige a atenção para a política educacional paranaense que, em seu modo de perceber, vem acionando projetos que repercutiram negativamente sobre as séries iniciais. Cita no contexto das problemáticas a inexistência de um plano de carreira que valorize os professores, a formação precária dos mesmos aliada à ausência de um projeto de formação contínua, a indefinição das escolas em termos de projeto político pedagógico, a desorganização do coletivo escolar em assumir compromissos com a qualidade da escola, frisando, nesse sentido, o despreparo dos pedagogos na organização do trabalho pedagógico.

Para quem vê a constituição do “*sujeito cidadão*”, vinculada aos instrumentais dos conhecimentos, como a função primordial de nossa escola, conclui que a sociedade brasileira ainda não sabe o que quer da Educação. Toma como exemplo o sujeito leitor que deveria constituir-se nas escolas - *“Não é apenas um ‘leitor-leitor’, é um ‘leitor sensível’, vou chamar assim, é um leitor atento, é um leitor que é capaz de ser afetado por aquilo que ele lê e a forma pela qual ele lê o torna mais flexível... alguém com possibilidades de mudança (...) Então, o que é que essa escola está fazendo? Ela está formando um ‘não-leitor’ ou um leitor extremamente ingênuo. (...) Nossos adolescentes saem da escola de 1º Grau, 2º Grau... totalmente preconceituosos, não compreendendo a sua realidade e totalmente alheios. (...) Eu acho que isso é uma repercussão da escola.”*

Para ele, o produto da escola é a “*consciência transformada*”, tomando de empréstimo a expressão de Álvaro Vieira Pinto, o que significa *“pessoas que saem da escola e sejam capazes de resistir às desigualdades sociais, compreender, atuar... Isso dá um mudança muito grande na forma pela qual ele entende as coisas..., pela qual ele vota..., se engaja no seu trabalho, no seu sindicato, na sua rua, na vida.”*

Apesar de analisar os aspectos externos determinantes do fracasso escolar, inerentes ao fluxo de nosso processo histórico social e que fazem com que a escola atue dentro de condições objetivas próprias de uma “*consciência máxima possível*”, ainda crê em possibilidades de superação que passam pela organização do trabalho pedagógico na escola e pelo questionamento das concepções dos professores.

Sente que, para deflagrar um processo dessa natureza, é preciso que cada escola conheça e assuma os seus índices de retenção e evasão abrindo-se à discussão das dificuldades e das possibilidades de mudança no sentido de *“trabalhar com as concepções que as pessoas têm sobre a necessidade de transformação, inclusive delas mesmas..., buscarem uma transformação muito maior que não é só a transformação da prática ou a da forma de gestão... A coisa é maior e não acontece assim à toa. Acontece por conta de todo um trabalho.”*

O sujeito 5

Ocupante de alto cargo na UFPr, mestre em Educação na área de Currículo por esta instituição, doutoranda em Psicologia Social na USP, o sujeito 5 (41 anos), lembrou em seu

depoimento, sua graduação em Psicologia no Rio Grande do Sul, onde, pela oportunidade que tivera de trabalhar em pesquisa junto a professores envolvidos ao Grupo de Estudos Cognitivos da USP, pudera, por esta via, desde cedo, contactar com a realidade vivenciada por professores de 1º. e 2º. graus. Diz o sujeito à pesquisadora: *“a minha vida acadêmica se construiu no trabalho de pesquisa e no trabalho de troca com professores.”*

Tendo fixado residência em Curitiba, novos caminhos a levariam à Educação. Ao tecer algumas críticas à escola que seus filhos freqüentavam, acabou convidada a exercer a Coordenação Pré-Escolar naquele mesmo estabelecimento.

A partir daí, desenvolveu no Mestrado *“a primeira dissertação no país que trabalhou com a linguagem Logo”* - proposta curricular fundada na relação entre esta linguagem de computador e as estruturas de pensamento de crianças e adolescentes.

O trabalho foi publicado e culminou num projeto *“... junto aos professores do Estado, exatamente para formar professores para poder trabalhar com o computador na escola.”*

Almejava ingressar na carreira universitária ... *“E aí, o concurso que abriu foi para a Educação, na Metodologia.”*

Encontra-se há seis anos lecionando na Licenciatura em Psicologia da UFPr as disciplinas de Didática, Metodologia e Prática de Ensino de Psicologia. Já lecionou Psicologia do Desenvolvimento em instituições particulares e Psicologia das Relações Humanas no Colégio de Aplicação da UFRGS. Possui várias publicações.

O contato mais estreito com a formação de professores para as séries iniciais deu-se, sobretudo, em função da prática nas disciplinas da Licenciatura em Psicologia - *“... eu senti que os alunos que estavam na Prática de Ensino... tinham um conhecimento precário dos conteúdos de Psicologia... quase que nenhum de formas metodológicas e até do entendimento da importância daqueles conteúdos para os futuros professores de 1º. grau. E ao mesmo tempo, eu me deparei com a realidade do Magistério e também fiquei assustadíssima com os alunos de Magistério...”*

Diante dessa realidade, em parceria com seus alunos da disciplina, começou, aos poucos, a organizar um projeto de trabalho que pudesse fazer da sala de aula universitária o espaço que reunisse o ensino, a pesquisa e a extensão, ao mesmo tempo em que fosse articulado ao ensino de Psicologia nas escolas de 2º. grau. A experiência inicial funcionou, ganhou novos parceiros professores e acabou ampliando-se em projeto de extensão - *“Cadê a Psicologia que estava aqui?”*.

Este projeto, entre ações como encontros de professores de Psicologia da habilitação Magistério, análise da proposta curricular deste curso, estudo de conteúdos psicológicos e suas implicações educacionais, elaboração de artigos e material de apoio, pretendeu, sobretudo, criar na universidade *"um endereço para discutir com os professores problemas da sala de aula à luz dos conhecimentos de Psicologia... a partir da demanda dos professores..."*

Coube também, no desenvolvimento do projeto, a tarefa, atribuída aos licenciandos, de criação de jogos, atividades e materiais lúdicos para subsidiar a prática de professores das séries iniciais.

O projeto expandiu-se para a rede pública e, apesar de todas estas ações tão pertinentes às necessidades educacionais, confessou ainda o sujeito o que sentira até ali - *"... eu atingia muito pouco, eu arranhava a realidade..."*

A angústia, companheira dos que trazem em si o costume de avaliar permanentemente suas próprias ações, e a premência em atingir eficazmente a realidade escolar levaram-na à coordenação de duas novas ações. Uma, atribuída aos alunos de Psicologia - criar metodologias alternativas amparadas em concepções psicológicas que os professores pudessem aproveitar. Outra, desenvolvida a partir de um encontro com professores de Psicologia, culminou em novo projeto, com o simpático nome "A Psicologia está pulando o muro".

Este novo passo pretendia, nas palavras do sujeito, *"inventar um modelo de alguma coisa 'dentro' da escola... com as necessidades 'daquela escola'."* Foi aí que se formaram grupos de estudos envolvendo professores, espaço em que o aluno universitário pudesse, também *"ir à escola e construir o conhecimento em conjunto."*

A partir dessas experiências todas, o sujeito reflete a formação de professores de 1º e 2º graus - *"... a demanda da comunidade é uma demanda de U.T.I. ... e o que nós fazemos é 'band aid'. (...) O nosso professor sai tão deficiente na sua formação que, depois, por mais que façamos, parece que não é suficiente. Então, eu acho que é preciso continuar fazendo o que a gente faz, mas 'mexer' na formação propriamente dita."*

Além da Psicologia e do interesse pela Matemática, desenvolvido desde sua pesquisa sobre a linguagem Logo, é alguém em cuja fala transbordam alegorias, metáforas e vasto conhecimento literário, refletindo sempre uma extrema sensibilidade humana.

Ao se deter em reflexões acerca dos problemas da escola básica numa tentativa de enumerá-los, disse à pesquisadora sentir-se *"... como quem estivesse olhando quase que para um caos"*. A formação de professores ganhou importância no seio das problemáticas

mencionadas porque temos “ ... *um curso que recebe uma pessoa que vem com ‘furos’ importantes na sua formação e que encontra um curso que por esta razão e por outras tende a baratear-se. Isto vai criando um círculo vicioso... falta de sustento, é como ‘bolo com pouca farinha’.* ”

O *status* e a valorização profissional foram abordados tangenciando tanto a condição salarial dos educadores como a desqualificação quase generalizada dos professores, orientadores, supervisores e dirigentes educacionais, de modo que a escola vem deixando de ser o espaço da criatividade, do conhecimento e da crítica.

Enxerga também uma escola pública completamente distanciada do progresso tecnológico. Expressou-se assim - “ ... *ao mesmo tempo em que a sociedade se liga numa rede mundial... a escola pública parece que não está ligada ainda nem a rede de esgotos.* ”

Para ela, a sociedade brasileira ainda não compreendeu o papel importante da educação escolar em relação ao seu próprio desenvolvimento, razão pela qual muito pouco se investe na educação em todos os níveis. Interferem nesse contexto “*fatores político-sociais de compreensão mesmo no sentido das coisas* ” - herança que remonta a divisão entre senhores e escravos de nosso passado colonial.

Trata-se, assim, do que chamou “*uma grande esquizofrenia*” - “*desarticulação atávica*” presente nas relações 1º, 2º e 3º Graus, conteúdo e forma, questão afetiva e cognitiva. A formação de professores espelha variadas nuances dessas dicotomias, de tal modo que a escola inserida numa sociedade assim “*é cindida... e é fonte geradora de cisão.*” Falta em nossa sociedade a compreensão refletida no Talmud - “*Benditos sejam os povos em que as gerações mais velhas dão a mão para as gerações mais novas*”. Falta em nossos professores a responsabilidade ética na formação de seus alunos - “*essa condição mesmo... de ajudar o outro a aprender.*”

A escola, reproduzindo uma sociedade “*que admite a injustiça social em graus estratosféricos*”, tanto quanto esta, não é democrática. Contudo, diz o sujeito - “*ainda quero acreditar que a escola é esse espaço privilegiado de mudança*”. No movimento dialético da luta dos opostos percebe o sujeito que a escola pode ser o lugar onde as pessoas consigam “*desenvolver uma condição de autonomia moral, intelectual e afetiva. (...) Sentirem-se sujeitos do seu conhecimento... da sua ação... da sua ética*”, lugar onde as relações que se estabelecem “*respeitassem o coletivo... sem confundi-lo com uma massa, dando espaço pras especificidades, (...) no qual o conflito tivesse lugar.*”

Escola democrática, em seu entendimento, é também “*espaço de trabalho*”, de construção e reconstrução do conhecimento. É “*escola para a cidadania*”, tendo por função “... *a transformação da sociedade pela transformação dos atores sociais e das relações que estabelecem entre si e com a natureza...*”

Vê o fracasso escolar como um “*câncer*” que requer “*medidas de curto, de médio, de longo e de longuíssimo prazo*”, problema que não se resolverá espontaneamente e nem apenas por soluções tomadas de cima para baixo. As possibilidades de sua superação envolvem discussões “*dentro da própria escola, com a Comissão de Pais e Mestres, com o bairro, entre as escolas, nas Secretarias*”, formulando-se planos concretos de alteração, formas de preparação dos professores, acompanhamento permanente do trabalho que se desenvolve.

Para tanto, enfatiza a necessidade de envolvimento das universidades, processo que necessariamente requer vontade política, objetivos claros e recursos financeiros bem investidos. Crê, nesse sentido que “*os governantes precisam fazer uso, no bom sentido do termo, de toda a competência que o país possui... Eu acho que as universidades são as grandes parceiras.*” A vontade política deve dirigir-se à essência - “*o formador tem que ser competentemente formado senão ele nunca será um formador e aí nós vamos reproduzindo como a gente vê.(...) A grande caminhada política é pra uma outra condição de distribuição de renda.*”

Finalizando, “*a solução tem que ser revolucionária... pra mudar é só uma atitude revolucionária...*”

O sujeito 6

O sujeito 6 (38 anos) iniciou seu depoimento recordando a figura marcante de “Dona Alzira”, professora da classe multi-seriada na qual se alfabetizara, exemplo de profissional com grande domínio de conhecimentos e manejo de classe.

Sua educação formal vivenciada em estabelecimentos públicos culminou na graduação universitária em Filosofia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Aluna que foi do Instituto de Educação de Curitiba, quando então se implantavam as diretrizes da Lei 5692/71, relatou as influências que tal momento de transição tivera sobre a sua formação - “... *tínhamos lá no Instituto uma mescla de professores assim, os mais tradicionais que não queriam saber daquela coisa de objetivos e professores bem daqueles*

com vontade de implantar e querer trabalhar via módulos, instrução programada, aquela coisa. E na mescla disto tudo, eu tive excelentes professores..”

Desta formação, analisou o sujeito, “quando a gente estava mais criativo, mais aberto pra propor as coisas, discutir e estudar junto com o professor, a gente rendia mais... isto foi definindo, sem eu saber, até a forma que eu vejo hoje o papel da educação ... a forma que eu fui me vendo como professora.”

A experiência de estágio no Curso de Magistério, ao assumir a docência de classe de 4ª. série em escola de periferia que não contava com seus próprios professores, face a algum entrave de ordem desconhecida, caracterizou-se para o sujeito como um elemento significativo de sua formação. Um episódio de estupro de aluninha sua assinalou a importância vital das relações afetivas no interior da sala de aula. *“E aquilo foi pra nós um desafio porque ela voltou prá sala de aula depois de um tempo lá... o tempo que ficou hospitalizada. E assim, com aquele horror de ter que vir para a escola e ao mesmo tempo a ânsia de querer vir prá escola... Então, como lidar com esse lado psicológico? ... a gente sabia que tinha que ter o maior cuidado, até com a turma porque todo mundo soube que ela foi estuprada... e foi fundamental a nossa orientação... de fazer um trabalho até mais individualizado, e no grupo para que os alunos pudessem recebê-la...”*

Depois disso, paralelamente à graduação em Filosofia, atuou em Curitiba na docência de 1ª. à 4ª. série passando pela rede municipal e depois pela estadual.

Mudou-se para Rio Negro onde atuou no curso de Magistério lecionando também em Mafra, cidade vizinha, as disciplinas de Filosofia e Psicologia da Educação.

Ainda no interior do Estado, a partir de 79 envolveu-se nas reciclagens de professores na condição de “multiplicadora”, dado que trabalhava na então Inspeção de Ensino. Conta ela que *“... na época era ‘treinamento’ de professores. Eu trabalhava com professores de escola rural... geralmente eu pegava pré-escola e 1ª. série pra fazer multiplicação. (...) Na verdade, os cursos vinham prontos... a gente nem sabia muito bem o que dava.”*

De volta a Curitiba em 82, trabalhou em pré-escola estadual imprimindo inovações em sua prática, subsidiando-se nos estudos que vinha fazendo sobre a Pedagogia Freinet. Sua atuação mereceu a atenção da SEED . Foi convidada a trabalhar no Departamento de Ensino de 1º. Grau.

Fez duas especializações “*latu sensu*” - em formação de pedagogos e em educação pré-escolar. Na medida em que intensificou seus estudos, novas indagações surgiam - “*minha preocupação era essa - como é que a criança aprende e a questão afetiva envolvida...*”

Voltou-se então, de modo mais efetivo, para a Psicologia da Educação e foi nessa área de concentração que cursou seu Mestrado na PUC/SP, desta feita pesquisando contribuições da Psicologia da Educação em licenciaturas de instituições paranaenses.

Trabalhou em Medianeira e Cascavel, onde se efetivou em 91, como professora de Psicologia da Educação da UNIOESTE /FECIVEL - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Já estive na Supervisão e Coordenação pedagógica.

Em Cascavel desenvolveu projeto de extensão - Assessoramento Técnico-Pedagógico em Psicologia. Atualmente é técnica do Departamento de Ensino de 2º Grau/ SEED/Pr onde assessora os cursos de Magistério.

É pessoa na qual facilmente visualiza-se o compromisso com a formação de professores, formação que não concebe de forma descolada da sociedade em que vivemos. Diz ela, “*ainda acho que a visão social que se tem da formação de professores e a visão que a própria universidade e os centros formadores têm, é a mesma que ele (professor) carrega quando ele vai pra sala de aula - a coisa dada, um conhecimento pronto e acabado que você passa pro aluno pra ele reproduzir. (...) Então, a concepção de formação é bem complicada.*”

Enumera ainda uma série de problemáticas comuns às séries iniciais as quais caracteriza como “*não-condições*”. São elas “*... as condições físicas, materiais, estruturação da escola, a grade curricular, a situação dos conteúdos, a condição com que a criança vem para a escola, as carências todas, a falta de informação, de integração escola-comunidade, escola-família...*”

Por outro lado, ao ressaltar a formação de professores como uma das questões mais prementes, faz a ressalva - “*Claro que o professor ‘bem formado’ não é aquele que vai dar conta dessas não-condições*”. Contudo, percebe que “*o professor em sala de aula pode fazer muito*”, e as possibilidades de superação do fracasso escolar passam por mudanças nas concepções dos professores sobre avaliação, escola, aluno, sociedade.

Em termos de competências políticas para o enfrentamento ao fracasso, fala da necessidade de investimentos financeiros do Estado na Educação - “*... não esse investimento hipócrita que nós temos visto... porque vai para outras esferas.*”

Democratização e função da escola são aspectos interligados na perspectiva de quem vê o saber como instrumento vital de ampliação da consciência do sujeito sobre a realidade. Para ela, falta muito para que se chegue a uma escola democrática - *“temos o fracasso escolar e este é um sinal de que a escola não é nem universal, nem democrática.”* O acesso implícito ao processo de democratização escolar não é condição suficiente para a conquista da cidadania, uma vez que o espaço escolar é impregnado de relações de poder muito fortes e de uma visão limitada e ingênua de mundo. A função da escola na sociedade de hoje diz respeito a essa ampliação de consciência, de modo que o sujeito possa, a partir daí, *“atuar de uma forma efetiva pra melhoria da qualidade de vida (...), que ele entenda aonde ele se situa em termos de humanidade.”*

O sujeito 7

Contando com uma experiência de quatro anos nas séries iniciais e dois na habilitação Magistério, o sujeito 7 (50 anos) vem, há quinze anos, dedicando-se à Psicologia da Educação na UFPr - Universidade Federal do Paraná, envolvendo-se tanto na graduação como na pós-graduação.

Pedagoga formada nesta instituição, encontra-se atualmente coordenando linha de pesquisa no Mestrado sobre cognição, aprendizagem e interação social.

Ao buscarem reminiscências sobre os primeiros envolvimento com a Psicologia da Educação, os interlocutores, sujeito e pesquisadora, embora em épocas distintas, descobriram-se na passagem pela mesma escola de formação, o Instituto de Educação de Ponta Grossa/Pr e na vivência com a mesma professora da disciplina - Prof^a Lídia. Como diz o sujeito *“... foi por aí que eu comecei a gostar do assunto.”*

Durante o Curso de Pedagogia, em Curitiba, já no primeiro ano, teve na área um professor que qualificou de *“fantástico”*. Destacou seu nome - Dr. Erley, alguém que era, segundo o sujeito, *“extremamente envolvido com as questões educacionais.”*

Afora esta experiência, sua formação na Pedagogia, em termos de Psicologia da Educação, caracterizou-se por *“um conteúdo muito tradicional... tipo assim, rotulação de características... conhecimento pronto que existia nos bons manuais da época,(...), muito na história do momento descritivo da Psicologia do Desenvolvimento, da Psicologia da Aprendizagem e da Adolescência que era uma coisa à parte...”*

A par da Pedagogia, já iniciara atuação docente no então curso primário, trabalhando em torno da orientação montessoriana. A grande questão montessoriana - *“o desenvolvimento pleno de todas as dimensões do comportamento da criança, (...), a questão do ritmo evolutivo na aprendizagem...”* que se compunha em eixo central das discussões naquela época, acabara por marcar o rumo da caminhada. Remontando àquela experiência, diz o sujeito: *“desde aquele tempo era o que estava em jogo no nosso trabalho - a relação desenvolvimento e aprendizagem... uma relação que está no cerne do meu programa de pesquisa hoje.”*

Especializou-se na Universidade de Nancy, França, na área de Psicologia Geral e Comparada em 1968/69. *“Nos cursos que eu fiz lá... eu vi Psicologia do Desenvolvimento, sobretudo, afetividade e Psicanálise... com um professor... também com tintas analíticas na Educação.”*

Autodidata desde os primeiros tempos de formação, contou que dessa forma buscou seus estudos em Piaget, teórico que forneceu as bases das pesquisas que produziu no Mestrado (1977) e posteriormente no Doutorado (1984), ambas defendidas na PUC/SP.

Desenvolveu programa de pós-doutoramento em 1988 na Universidade de Genebra e na de Neuchâtel, Suíça, em Psicopedagogia Construtivista.

Possui muitas publicações: livro, relatórios de pesquisa, artigos de autoria individual e coletiva, co-autorias, traduções e resenhas.

Trabalhou em atividades de extensão e habitualmente comunica seus trabalhos de Psicologia da Educação sobretudo na SBP - Sociedade Brasileira de Psicologia e na ANPPEP - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação de Psicologia.

Da vivência que teve em seu primeiro envolvimento com a SEED/Pr, por ocasião da Reforma de Ensino, quando trabalhou na Comissão de Currículo elaborando documentos de fundamentação teórica para serem “multiplicados” nas reciclagens de professores da rede, extrai conclusões interessantes que chamaram a atenção da pesquisadora. Conta ela que *“... não quis mais fazer isto. Inclusive... fiz um trabalho de avaliação de como estas orientações da SEED chegavam ao professor. Ai eu descobri que não chegavam, ou chegavam ao professor que, no máximo, estudava teoricamente aquilo...”*

Sem entrar no mérito das orientações teóricas, políticas e ideológicas características daquele momento histórico, entende-se que a conclusão do sujeito sobre a experiência que tivera mostra-se válida e pertinente a toda e qualquer ação que pretenda formar e qualificar

professores - *“ a história é fazer a coisa acontecer na sala de aula, acontecer a nível de melhor qualidade, em função do conhecimento teórico...”*

Dos problemas que relacionou na escola básica, a formação de professores assumiu especial distinção, na medida em que incide sobre a qualidade do processo ensino-aprendizagem .

Sem contar a condição salarial que contribui para o círculo vicioso da precariedade e barateamento da atividade profissional docente, coloca equívocos das políticas governamentais de aperfeiçoamento até então adotadas, e a própria responsabilidade das universidades no setor. Diz ela, *“... o poder público, na minha opinião, até agora só errou, a nível micro, a nível macro, a nível de Estado, a nível de Federação, na forma de programar e oferecer aperfeiçoamento pro professor, aperfeiçoamento contínuo que durante o seu trabalho ele possa suprir dificuldades.(...) O que fizeram, por exemplo, aqui no Paraná? Cursinhos, cursinhos, cursinhos, que fazem o desgraçado sentar ali horas a fio, levanta e tem mais um diplominha... Isto está provado que não funciona! (...) Capacitação massiva não atinge! Capacitação tem que ser na escola, no trabalho dele ali, o corpo docente, ali... um espaço contínuo.(...) Um absurdo é a própria universidade que não faz, nesse sentido, um trabalho adequado nas suas Práticas de Ensino. A universidade tem culpa nisso . Por que não se vai juntar o trabalho do praticante-aluno ao trabalho do professor fazendo uma atividade conjunta e contínua de formação em serviço pra esse professor? (...) Eu acho que aí, o professor de Prática de Ensino estaria junto, supervisionando e alimentando tudo isto... Quer dizer, tem saídas... mas você vê que, de repente, continuam a existir reciclagens massivas.”*

Sem qualidade de ensino não há escola democrática, mesmo que todas as crianças tenham a oportunidade de ingressar na escola. *“Dar acesso e fazer a criança sentar na carteira, se amolar, se aborrecer com a barbaridade que ela escuta?! Não!! (...) Não significa esta democracia que eu entendo. (...) É assim deprimente de ver o tipo de atividade parca, senão nada, o tipo pobre de atividade intelectual que existe na escola básica, a forma burra de aprender, mecanizada, automatizada, de coisas sem sentido, inclusive, de conteúdos superados...”*

A qualidade a que se refere o sujeito, significa também *“... aprender no sentido de ‘ melhor forma de aprender’, as coisas mais interessantes... prá depois gostar de aprender no resto da vida.”*

Esclarece ainda que, ao pensar em escola democrática, está a pensar em escola “pública”, a qual deve deixar de ser vista como escola destinada às classes pobres e passar a ser entendida como “*escola para todos*”.

A superação do fracasso escolar “*tem tudo a ver com a questão da qualidade do professor. (...) A gente não quer culpabilizar a escola, colocá-la no inferno, entende? Nem punir o professor, mas o fracasso escolar é o fracasso da escola... é a escola que não dá conta dessa criançada. A criançada é supercompetente! (...) Culpabilizar uma estrutura social é tirar a culpa das costas da escola e do professor. (...) Criança de baixa renda que sobreviveu, criança de favela é brilhante! Ela sobrevive!*”

A função da escola não pode ser esvaziada. Essa função, diz o sujeito, “*é educação contínua, sistemática... A escola como instituição é ela, realmente, encarregada de sistematizar a educação e educação no seu pleno sentido, e digo especificamente a educação intelectual, a dimensão do conhecimento.*”

Para que a escola efetive sua função é preciso “*responsabilidade de uma geração em educar a outra geração, responsabilidade que os governos têm... constante, de zelar por esta formação de gerações. (...) Os países que têm maior produção de conhecimento não é por causa de gênios em áreas específicas, mas por todo um aparato que propicia isto pra maioria da população.*”

O sujeito 8

Psicóloga (34 anos) pela UFPr, com Mestrado em Psicologia Social e do Trabalho (1989), há oito anos labuta na docência universitária em Psicologia. Durante esse tempo, trabalhou em instituição particular paulista nas disciplinas de Metodologia da Pesquisa e Psicologia da Personalidade por quatro anos. Também lecionou Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, atuando especialmente na área de Psicologia Escolar.

Os laços que a ligariam às questões educacionais foram se tecendo nas linhas de sua própria atuação profissional. Até um determinado ponto encontrava-se mais voltada para a área clínica, quando então, contou o sujeito, “*me afastei um pouco disto... comecei a lecionar e concomitantemente comecei a trabalhar na USP, como psicóloga. E fui me dando conta do campo enorme de intervenção envolvendo o aspecto educacional, (...), quer dizer, posso até estar vendo aquele sujeito ali, particular, com a sua problemática (...) mas está numa*

instituição que tem como propósito 'educação'. Então, como é que eu, psicóloga, posso contribuir aí? "

Cada vez mais tomando gosto pelas questões educacionais e já na UFPr, começou a desenvolver com os acadêmicos de Psicologia um trabalho de contato mais estreito com a realidade escolar, trabalho esse que pudesse conduzi-los a uma melhor compreensão da dinâmica do funcionamento escolar e, a partir daí, pensar o papel do psicólogo na instituição escolar, desprendendo-se do lugar comum que costuma ver a intervenção do psicólogo como coisa que, nas palavras do sujeito, *"... vai servir exclusivamente pra fazer diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem, pra fazer o trabalho com o aluno que fracassa na escola entendendo que este fracasso é uma condição que se esgota, que começa no aluno, termina no aluno e ponto final."*

Explicita à pesquisadora suas concepções a respeito deste papel - *" a função do psicólogo com relação à Educação não é apenas trazer informações, porque isto é uma 'faca de dois gumes', (...), mas é trabalhar com estas informações e aí que é o custoso, o difícil, o grande!"*

Adiante complementa que *" o trabalho coletivo é difícil... O psicólogo tem uma responsabilidade muito grande de não ser bem quisto nas escolas pela postura que ele adota... dono do saber... isolado... aquele que vai trabalhar no seu gabinete, fazer um atendimento. (...) No fundo me parece até um desconhecimento das possibilidades de intervenção em Psicologia Escolar, então, cada um se aferra ao conhecido, à formulazinha. No consultório ninguém vai 'meter o bedelho'... Se eu tiver que discutir currículo, se eu tiver que discutir conteúdo programático, aí eu vou ter que ouvir - vou ter que ouvir o pedagogo, vou ter que ouvir o professor, aí abala a minha segurança enquanto psicólogo."*

Perguntada pela pesquisadora como vem percebendo a relação entre Orientação Educacional e Psicologia Escolar, respondeu: *" Complicada, complicada... De fato, existe uma sobreposição, porque, se você vai ver quais as funções, atribuições do orientador educacional, muitas se aproximam das do psicólogo... Os dois vão ter que dialogar... A Pedagogia tem um olhar e embora a Psicologia Escolar olhe pra este aspecto pedagógico, o que nos interessa é a subjetividade que está em jogo, é como este pedagógico vai sendo incorporado, como é que isto vai ser significativo pra personalidade de cada um e pro funcionamento do grupo. Então, há uma especificidade como o pedagogo tem a sua. O duro é 'casar' as duas. Eu não vejo como inviável mas é um campo que requer muita pesquisa.*

(...) De repente, se torna um jogral de profissionais. Cada um dá o seu parecer e a coisa não sai articulada."

Por aí se percebe a visão do sujeito sobre a necessidade de uma atuação multidisciplinar articulada em torno de um projeto claro de educação e de escola.

Mas a visão de quem reflete e conhece as mazelas educacionais escolares é ainda mais plena de horizontes - *"... uma coisa chama outra... Vendo esta realidade de creches, trabalhando com escolas de 1º. grau e vendo a dificuldade que é interferir como psicólogo numa ação institucional... tentar fazer um trabalho com alunos, com professores, com os funcionários... porque a gente acaba esquecendo também aquela faxineira, também aquela servente, também aquele cantineiro. Eles fazem parte da escola, deveriam estar engajados no objetivo educacional!"*

Tal visão globalizante de escola certamente não se deu ao acaso. Inúmeros foram e são seus envolvimento em atividades de pesquisa e extensão em torno das questões escolares.

Para citar alguns, entre tantos, desenvolveu projeto de pesquisa e extensão procedendo diagnóstico institucional em escolas de 1º, 2º graus e ensino supletivo. Fez pesquisa sobre condições de intervenção psicológica nas creches municipais de Piraquara/Pr. Coordena, desde 1992, o projeto de extensão "Intervenção Psicológica na Creche Pública". Fez também pesquisa e atuou como colaboradora na área dos distúrbios de aprendizagem. Vem participando do projeto - "Cadê a Psicologia que estava aqui?" (mencionado na trajetória do sujeito 5), atuando na área de formação de professores sobre contribuições metodológicas da Psicologia ao ensino de 1º e 2º graus. Desde 1993 está engajada em projeto voltado para integração do menor infrator ao meio social. Coordena o projeto "Psicologia na Universidade" e desenvolve, atualmente, duas investigações - "A representação de ensino, pesquisa e extensão na UFPr" e "Fatores intervenientes na evasão do aluno da UFPr".

Publicações, comunicações, docência em capacitação de professores e especialização fazem parte de seu *curriculum*.

Pessoa que habitualmente é requerida para discussões que dizem respeito à escola, fez algumas considerações sobre os pedidos que chegam e sobre o seu modo de olhar e pensar essa ânsia dos educadores por receituários: *" - o que vem? Os pedidos que vêm da escola? - 'Venha falar sobre disciplina, sobre sexualidade, sobre agressividade, sobre limite'... a grande demanda! - Espera um pouquinho. Pra chegar aqui - sexualidade, agressividade - você tem que ver todo um universo que está em volta..."*

Do contato com as creches públicas enxerga o abandono e a prática assistencialista - *“aquela coisa de ser um depósito de crianças.”*

Das experiências com professores parecem significativas as observações sobre o distanciamento teoria e prática - *“... as pessoas até têm um preparo... têm formação... estão fazendo cursos, cursos sobre Construtivismo, sobre Psicologia do Desenvolvimento, mas têm uma coisa que é intrigante - o não transportar este curso para a prática do dia a dia.”*

No movimento dos fluxos e refluxos do fazer e do pensar, levanta indagações que desvelam suas buscas comprometidas com a condição de psicóloga que tem por objeto de estudo a escola - *“... talvez a grande intervenção do psicólogo seja esta - apontar este distanciamento entre teoria e prática e pensar ‘com’ o sujeito o que acontece que... ‘a minha prática é bem diferente do meu discurso’... quais os sentimentos que estão em jogo, quais os medos... a angústia...”*

O desenvolvimento da autonomia e criticidade do sujeito aprendiz perante a sua realidade são colocados como as grandes finalidades da educação escolar. A idéia de escola democrática, em seu entender, passa bem longe da visão de uma escola onde inexistem limites e definição de papéis. *“Às vezes quando se fala em democracia se pensa o seguinte - ‘tudo pode’, ‘vira festa’. Uma chefia não assume o papel de chefia, o professor não assume o seu papel de professor. (...) A escola democrática, Priscila, eu tenho pensado que seja uma escola onde as pessoas tenham uma delimitação de papéis que não significa fechar-se a um papel estrito que não é permeável, não é isto, mas que as pessoas tenham clareza do seu papel, que possam estar conversando as diferenças, (...), é uma escola que oferece o espaço pra que as diferenças apareçam, (...), aquela que trabalha com a questão da construção do conhecimento, o coletivo que pensa... que não teme a avaliação.”*

Além do salário dos profissionais da educação, levanta uma série de problemáticas que afloram no interior da escola básica e que dizem respeito à formação desses profissionais e às políticas adotadas na área. No rol dessas questões coloca: a concepção de educação como transmissão de conhecimento; a ausência de um processo de formação permanente; a escola e o professor distanciados do progresso tecnológico e das mudanças que ocorrem no perfil do aprendiz. Conforme o sujeito, não se pode desconsiderar que *“ há uma avalanche de informações entrando aí, na era da informática e isto com certeza traz uma mudança no próprio pensar, no próprio perfil do desenvolvimento desta criança.”*

Constituem-se também problemas sérios: “ a ausência desta postura da escola de estar se revendo... sua concepção pedagógica, a metodologia utilizada, a prática educativa. Outro problema é a dificuldade de trabalhar em grupo, sejam por dificuldades intrínsecas ... uma resistência em trabalhar com o outro, e até operacionais... de não se ter tempo porque cada professor dá aula aqui, dá aula lá...”

Falta ao professor autonomia para estabelecer rumos dentro de sua atividade pedagógica. Vê professores “assujeitados às políticas educacionais que lhes são ‘repassadas’, postas. ‘Agora vocês vão adotar Piaget!’ ‘Agora não é mais Piaget, é Vygotsky!’ ‘Agora não sei o quê’, pê, pê, pê, pê...”

Lamenta perceber nos professores “... uma coisa de... não sei se devo dizer desmotivação, mas é não se sentir mais dono de sua prática porque foi tolhido ou pelos especialistas, ou pelos psicólogos, pelos pedagogos ou pela política. Então, o professor perde o seu espaço, a sua referência. E aí é um desafio - para ele trazer o seu aluno de volta pra sala de aula, ‘ele’ precisa ser trazido de volta pra sala de aula. E eu acho que isto não está acontecendo!”

Apesar de tudo, ressalta possibilidades para o enfrentamento ao fracasso escolar. Para ela, a escola não é um “aparelho ideológico do Estado, intransponível.(...) Ainda creio na escola, ainda creio!” Para enfrentar o fracasso sugeriu que os professores devam conhecer melhor as variáveis que intervêm “ali”, em cada situação escolar, rever a tendência em ficar culpabilizando o aluno pelo fracasso, repensar a função que desempenham na escola, reorganizar a escola em termos de conteúdos, do trabalho pedagógico, da relação com os alunos, como também menciona o necessário investimento na formação dos professores.

Seu entendimento é o de que um processo deste gênero pode e deve ser desencadeado dentro da escola em conjunto com as famílias, remetendo nesses termos ao que chamou de “uma luta social maior”.

O sujeito 9

Graduada em Pedagogia pela UFPr, o sujeito 9 (56 anos) rememorou à pesquisadora o início de sua caminhada na Educação e o despertar primeiro pela Psicologia. “ Fui fazer Pedagogia, como a gente vai, jovem, sem saber exatamente o que está fazendo. E já na Pedagogia, a Psicologia era a disciplina que eu mais me interessava. Talvez até por uma relação com o professor, essas coisas que acontecem na juventude. Então, o meu

envolvimento com a Psicologia foi porque, já durante o curso, eu tive esta inclinação, fui durante o curso trabalhar com as crianças e me achei.”

Enredada nessas teias, na Especialização em Orientação Educacional que fizera no Rio de Janeiro (1963), novamente pudera sentir *“uma ênfase muito grande na área de Psicologia”*.

Embora professora de colégio particular, era preciso fazer carreira mais segura. Prestou concurso em Fundamentos da Educação objetivando efetivar-se como professora do Curso de Magistério no Estado do Paraná. Contou ela que *“quer queiramos, quer não, uma ligação, um vínculo empregatício com o Estado te dá uma garantia... Quando assumi e fui pra escola, fui dar Problemas da Educação Brasileira... Quando a gente começa, a escola te dá a matéria e você faz.”*

Trabalhou por um ano nessa escola - Colégio Diva Vidal, em seguida transferiu-se para o Instituto de Educação, também em Curitiba, onde permaneceu por dezoito anos. Lá, foi Supervisora, Orientadora Educacional e coordenou Cursos de “Estudos Adicionais”, espécie de especialização do 2º. Grau Magistério. Foi lá também que deu o abraço definitivo à Psicologia da Educação, *“numa disciplina, não exatamente com o título de Psicologia da Educação. Era Psicologia do Desenvolvimento... uma das partes da nossa Psicologia.”*

O trabalho no Instituto rendeu-lhe o convite para trabalhar na docência da disciplina na UFPr. Era 1971, - *“... eu aceitei. Nesta época não tinha concurso público. (...) E aí foi uma ‘opção de vida’. Quando eu vim para cá eu não queria outra coisa mesmo.”*

Em 1975 concluiu o Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Desde então vem atuando como docente e coordenadora de cursos de pós-graduação *“latu-sensu”* na área.

Dos versos e reversos de uma experiência de dezoito anos de docência universitária na disciplina e do tempo todo que trabalhou dentro do curso de Magistério, transparece a preocupação com a formação de professores - *“Nós não estamos formando pessoas capazes... nós não estamos formando este indivíduo capaz de resolver as questões da escola. Fica muito no discurso e muito pouco na ação... Estamos fazendo colcha de retalhos na formação desses professores. A nível de 2º. Grau, desde que houve a reforma, a primeira reforma onde nós introduzimos aquele famoso núcleo básico que deteriorou a formação de Magistério, nós não formamos nem ‘vestibulantes’, como eu digo, e nem professor. (...) Na Pedagogia, com as famosas especializações junto ao curso, nós não estamos formando pedagogos e nem*

especialistas...” E enfatizou - “*Nós temos que reformular totalmente, a nível de 2º. como de 3º. Grau.*”

Perguntada que fora sobre sua visão de escola democrática, fez a seguinte distinção : “*Se você está falando de escola de 1º Grau, esta tem que ser pra todos e de melhor qualidade. (...) Se você está falando numa escola de 3º Grau, aí eu sou elitista... Sou elitista no sentido intelectual, não no sentido social... Sou a favor, inclusive, de uma escola de 3º Grau pública e paga, proporcional ao Imposto de Renda...*”

O papel a ser desempenhado pela instituição escolar perante a sociedade é o de retornar com “*um indivíduo capaz*”, para o que entende urgente a necessidade da educação ser encarada como investimento no Brasil.

Uma questão que considera bastante séria nesse sentido é a de que ainda “*a escola está no século passado*”; nela , “*se reproduzem os mesmos modelos e até pior do que cinquenta anos atrás. Não acompanhou a marcha, (...), está numa defasagem muito grande sobre o que esta sociedade está oferecendo.*”

Em função das defasagens que enxerga entre escola e sociedade entende que possibilidades de superar o fracasso escolar passam por reais investimentos na qualidade da formação dos professores. Em suas próprias palavras: “*A hora em que se achar que educação tem que ser investimento, vamos investir na formação do professor.(...) Se nós prepararmos com competência o professor... aí ele vai assumir o seu papel e vai se contrapor a uma série de coisas... ele vai até dizer ‘eu não vou aceitar isto aqui que vocês estão impondo porque eu não tenho competência pra fazer’.*”

Defende um processo de reestruturação dos cursos de 2º e 3º Graus, “*onde se discuta profundamente o que é fundamental (...) Nós temos um currículo cheio de perfumarias...*”

Situa as problemáticas da escola básica em torno de dois eixos: os professores e as instâncias superiores de educação.

Quanto ao professorado, enxerga o despreparo, o descrédito perante a sociedade, a ausência de uma postura em que este profissional realmente assuma o seu papel. Incompetente na atuação em sala de aula “*... ele está se apoiando nas bengalas dos especialistas. A criança troca letra é problema pro fono, a criança bateu noutra é problema pro psicólogo... dá pra dizer até que não tem autoridade necessária, não autoritarismo, a autoridade necessária.*”

Além disto, cita a “*politicagem*” reinante na rede estadual, cargos da SEED ocupados por atrelamento político-partidário com a conseqüente desvalorização do profissional técnico

em educação . A revolta com este tipo de situação é evidente em seu depoimento - *“Normalmente... são pessoas envolvidas com política, dificilmente são técnicos... Quando se coloca um lá, ele não dura muito porque ele quer ser o técnico, o especialista e ele não satisfaz o prefeito de não sei onde, o vereador... quando não, ele vai pra rua. (...) Eu tive uma experiência de Secretaria que nunca pensei que fosse ter na minha vida profissional... você ter que participar de carreatas, por exemplo. Que que é isto?? “*

Outro ponto que criticou na SEED é o que chamou de *“introdução de teorias sem a capacitação do docente”*. Explicou - *“você ouve falar que estão seguindo a linha de Vygotsky, ou do Piaget. (...) Piaget, coitadinho, está sendo sacrificadíssimo por aí - ‘estamos seguindo a Teoria Construtivista’. Quando você vai ver não estão fazendo coisa nenhuma daquilo. O professor não sabe o que é, então, fica só com a casca... E também, não acredito em curso de reciclagem.”*

Estas questões articuladas entre si, e considerando ainda a população flutuante de professores nas escolas pela consolidação da prática anual de *“leilão de aulas”* que não permite a estruturação de um corpo docente efetivo nas escolas, acabam desembocando na ausência de um verdadeiro projeto de escola, de uma filosofia de escola que transcenda ao posto no papel.

Para o sujeito 9, o preparo dos professores é fundamentalmente o ponto capaz de fazer frente a essas questões.

O sujeito 10

Tendo começado sua carreira como professora das séries iniciais em 1960 numa escola de periferia onde permaneceu por sete anos, o sujeito 10 (54 anos) lembrou as primeiras vivências ressaltando as concepções tradicionais existentes na época, expressadas na avaliação e nas práticas de *“especialistas”*, tanto quanto as manobras que adotava em função daquilo em que acreditava - *“... naquela época não era você que organizava as provas, as provas vinham de Curitiba e cada aluno que reprovasse você teria que justificar. A supervisão entrava na sala no momento que queria, se dava ao direito de apagar o quadro quando achava que você estava escrevendo alguma coisa que eles não sabiam. (...) Nos primeiros anos, eu tinha horror de supervisor ou orientador - eram os ‘diabos’ da escola. (...) Como as provas vinham de Curitiba, você tinha que dar um jeito de vencer de qualquer forma... você até podia trabalhar com um aluno separadamente, mas você levava todo mundo dentro do mesmo*

ritmo. Foi aí que eu aprendi que você podia pegar o aluno que sabia um pouquinho mais pra te ajudar. (...) Uma das coisas que eu usava, e que a orientadora não gostava, era a divisão pelo processo longo quando as crianças não conseguiam aprender pelo processo rápido. Eu trabalhava pelo processo longo, longe da supervisão. (...) Essa metodologia eu trouxera da Escola Normal... Talvez aí é que eu tenha começado a entender um pouquinho de Psicologia, mesmo sem saber que estava usando Psicologia.”

Mudou a direção e a orientação pedagógica da escola... pessoas novas... idéias novas - “passamos a ter encontros mensais fora da sala de aula onde se discutia a metodologia que estava sendo trabalhada.(...) Então, a gente passou a enxergar a orientação pedagógica de uma maneira diferente, subsidiando a gente no trabalho que estava fazendo e não o de fiscal ou de alguém que ia lá ‘boicotar’ o teu trabalho... eu passei a valorizar o papel da pessoa que fica fora da sala de aula.”

Mais tarde, veio a ser convidada a exercer a Orientação Pedagógica de 1ª. série dentro da mesma escola.

A chegada dos filhos, as exigências da vida familiar levaram-na a solicitar transferência para outra escola onde poderia trabalhar no período noturno. Trabalhou por sete anos no ensino supletivo de séries iniciais. Ficou marcada a alfabetização de uma senhora de 44 anos, zeladora da escola, “... eu não me conformava de vê-la receber o pagamento e colocar o ‘dedo’, trabalhando ‘dentro’ de uma escola...” Viveu a experiência do Projeto Minerva em 1973, que orientava os professores através do rádio. Por outros sete, a partir de 74, foi professora e Supervisora do Ensino Supletivo na Escola Regimental do 13º. BIB - Batalhão de Infantaria Blindada.

Nesse meio tempo já estava cursando Pedagogia, numa época em que se exigia prova oral quando a média anual de oito não era alcançada. Rindo, contou à pesquisadora: “*Psicologia foi a matéria em que eu toda vida fiquei pra oral... - era Psicologia Filosófica, a Metafísica... eu não conseguia reproduzir aquilo na prova... eu passava, eu não tinha média pra não passar, era a matéria que eu mais estudava...*”

Ao fazer a regência de classe, exigência da graduação, no Instituto de Educação, destacou-se. Acabou convidada a lecionar Didática da Comunicação e Expressão e, no ano seguinte, Psicologia. Então veio o susto... que susto! “... peguei o programa, quase morri! Eu não sabia nada daquilo que eu tinha que lecionar... Era Psicologia Geral, depois

Desenvolvimento e depois Aprendizagem... Lembro que foi aí que eu comecei a conhecer Psicologia, a 'outra' Psicologia. Fui estudar sozinha."

Permaneceu lecionando no Instituto por treze anos. Professora que sempre se destacou pelo desvelo profissional, foi convidada a ingressar, paralelamente, em outra escola de Magistério, particular. Lá, por doze anos lecionou as "Psicologias" e outras disciplinas: Estrutura e Funcionamento, Estatística Aplicada, OSPB, Filosofia, até que "... bati o pé... não vou mais dar isto, eu só trabalho Psicologia."

Os caminhos para a carreira universitária não foram menos tortuosos. Começou como professora colaboradora lecionando EPB - Estudo dos Problemas Brasileiros, experiência difícil, cheia de versos e reversos... "*eram turmas grandes... odonto, direito... lá no salão grande... A gente ficava em cima de um tablado numa época terrível, a época do A.I.-5, eu subia as escadas até lá rezando porque eu não sabia o que eu ia enfrentar. Eu tinha alunos que eram contra o regime implantado e tinha alunos que eram militares e eu tinha que segurar... Então, meu marido dizia - 'Desista! Por que você vai se você sofre tanto?!' Eu disse pra ele - 'Se eu desistir aqui, eu nunca mais piso numa sala de aula!'"*

Descrever a significação dos desafios colocados naquele momento é tarefa quase impossível para a pesquisadora, mas o ser professor gritou mais alto e enfrentou a situação... "*a gente fazia seminários... de tanto sofrer eu aprendi a inovar. Quando tinha que trabalhar saúde... então, o que era saúde e como é que estava a saúde em Ponta Grossa? (...) A parte de energia? Então, como é que estava a energia dentro de Ponta Grossa? ... Trazia pra nossa realidade pra não ficar dando conteúdo pronto."* Em outras palavras, aprendera a levar a problematização e a pesquisa para dentro da sala de aula.

Como colaboradora tinha que fechar carga horária. Lecionou História, Metodologia Científica, até que finalmente abrisse o almejado concurso para a Psicologia da Educação. Uma vez aprovada e efetivada na disciplina, nova batalha pela frente - "... *por mais incrível que pareça, eu dava tudo, menos Psicologia."*

Indignada, requereu ao Reitor o justo direito de atuar na disciplina concursada que, desde então, há dez anos leciona, apesar de seus vinte dentro da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Concluiu Mestrado (1993) na PUC/SP na área de Psicologia Educacional. Atuou em capacitação de professores, desenvolveu atividades de extensão. Fez comunicações. Tem em andamento o projeto de extensão - "Da teoria à prática, da prática à teoria", voltado para a

articulação das Disciplinas Fundamentais e as de Estágio e Prática de Ensino na Pedagogia. Está desenvolvendo pesquisa sobre o papel da Psicologia da Educação para os professores do Curso de Magistério. Além disso, envolve-se com o Colegiado de Curso de Pedagogia.

Nas últimas palavras do depoimento inicial à pesquisadora lembrou também a “Profª. Lídia” - a mesma referenciada pelo sujeito 7 : *“ quando eu tinha dividas com quem que eu ia me esclarecer? Com a Dona Lidia. Talvez tenha sido ela que me tenha levado a gostar de trabalhar com Psicologia... A Psicologia tem que estar embasando o trabalho pedagógico!”*

E finalizou sua trajetória - *“ Num resumo bem grande, é isto aí. Barbaridade, não?!”*

Escola democrática e função da escola na sociedade atual são visões que se entrelaçam na fala do sujeito 10. *“Uma escola é democrática quando dá condições pro sujeito estar ali dentro e sair dali preparado pra ser um cidadão responsável em todo e qualquer setor.”*

O conhecimento, coloca, *“ é o aparelhamento que vai dar condições pro sujeito amanhã ser alguém... é um instrumento para que ele possa competir em igualdade de condições com todos os outros.”* O destino dos desconhecidos, segundo ela, é a condição de subalternidade.

Dos problemas que relaciona na escola básica, critica o assistencialismo que cultiva a idéia de um contingente de incapazes no sentido de que *“ficam só ‘coitadinho isso e aquilo’ e aí, porque ele é coitadinho, ele não pode aprender.”* Entende vital e premente o *“engajamento do professor no processo ensino-aprendizagem”*, sem deixar de compreender que a realidade vivenciada hoje pelo professor em termos de valorização salarial tem contribuído para a alienação do mesmo em relação à qualidade do trabalho pedagógico.

Para o sujeito 10, as direções de escola também constituem-se em grandes problemas. Coloca, nesse sentido, o seguinte : *“... não é qualquer um que pode ser diretor de uma escola, tem que ser alguém que entenda não só o como se administra uma escola mas que entenda o próprio processo de ensino. Tem que ter a visão pedagógica pra poder participar de um Conselho e tudo mais.”*

Sobre o fracasso escolar posiciona-se - *“ o social é determinante mas o professor pode trabalhar em cima disso. (...) A superação do fracasso? Eu acho que está na mão do professor.”*

A compreensão do professor como o grande agente de enfrentamento ao fracasso é justificada através de um episódio que relatou à pesquisadora sobre “Gonçalina”, aluna que teve na 1ª série e que lhe chegou com uma história de multi-repetência conjugada a

comportamentos de agressividade e tentativas de chamar a atenção. Ao mesmo tempo em que descobria que a menina já lia, escrevia, dividia, multiplicava, perguntava-se - *“Como é que estava numa 1ª. série para começar tudo de novo?”* Interessada pela garota, descobriu também que a mesma sofria violência familiar constante. Passou então a levar-lhe *“exercícios diferentes”, “livros diferentes”,* a solicitar sua ajuda nas pequenas tarefas de sala de aula - *“eu a trouxe para o meu lado e fui descobrindo que ela sabia tantas coisas! (...) Como é que minhas colegas professoras não viram isto? (...) Então , ‘ela era agressiva’, ‘era ruim’, e assim era deixada de lado. Com ela eu comecei a ver como é que a gente pode resgatar o fracasso ... Era fracasso ‘entre aspas’, era falta de atendimento do professor.”*

Mesmo admitindo que sua visão sobre o enfrentamento ao fracasso escolar possa ser considerada utópica, ao final reforçou - *“ eu ainda acho que é o professor... mesmo que o aluno tenha condições sociais adversas.”*

ANEXO 4 - MODELO DA MATRIZ DE VERBALIZAÇÕES

SUJEITO PARTICIPANTE: <hr style="width: 100%;"/>		VERBALIZAÇÕES REFERENTES ÀS SESSÕES: 1a. em <u> / / </u> 2a. em <u> / / </u>				PESQUISADOR: Priscila Larocca	
CLASSE 1:		CLASSE 2:		CLASSE 3:		SUSCITAM ESCLARECIMENTOS	
conhecimentos ²	justificativas	conhecimentos	justificativas	conhecimentos	justificativas		

² Nas classes em que as verbalizações dos participantes não tratavam de conhecimentos, a pesquisadora substituiu a expressão na matriz para torná-la adequada à natureza das verbalizações em pauta. Foi o caso, por exemplo, de substituí-la por “condução metodológica”, “organização programática”, “condições para o ensino”.

**ANEXO 5 - RECORTE ILUSTRATIVO DO PROCESSO DE CHECAGEM
PELO SUJEITO NA METODOLOGIA ADOTADA**

A interlocução sujeito 5 - pesquisadora, ocorrida na sessão de 18/10/95, demonstra o processo de checagem feito pelo sujeito ao mesmo tempo em que ilustra a importância que o mesmo atribuiu à metodologia adotada.

[Sujeito e pesquisadora analisando a matriz de verbalizações]

PQ - “*Bom, deixa ver o que nós temos mais. Agora, eu acho que dá pra pegar lá no 5 porque as outras todas já foram vistas. A classe 5 eu abri a partir da última (sessão). Ficou ‘abordagens teóricas’ o nome dela. O primeiro item é a questão da diversidade teórica. Ai, você me deu duas justificativas. Uma (lendo em voz alta) - ‘apesar da importância de se assumir um dado mirante epistemológico, a complexidade do real exige que sejam sensibilizados os mais variados canais de entendimento da vida.’ Então, eu coloquei que isto é uma visão plural.*”

[PAUSA - O sujeito busca a própria fala no caderno de transcrições e a lê silenciosamente]

PQ - “*Tá?*”

S.5 - “*Tá!*”

PQ - “*E a segunda, (lendo em voz alta) - ‘os modismos acabam por negar o processo histórico constitutivo do conhecimento científico’. Então, seriam duas justificativas pra considerar na questão do posicionamento de diversidade teórica. Dentro disto nós temos a necessidade de posicionamento epistemológico das teorias psicológicas. Ai, você justifica isso - ‘evitar o eclétismo e dar mais consistência à formação.’*”

[PAUSA - O sujeito busca a própria fala no caderno de transcrições e a lê silenciosamente]

PQ - “*É até ai, se eu não me engano essa é a última. Eu não sei se você quer comentar isto?*”

S.5 - “*Uma coisa que eu acho... e cada vez que eu vejo, eu entendo porque eu sou apaixonada pelo que eu sou apaixonada. Eu sou apaixonada pelo processo do pensar. Eu acho que uma das coisas mais bonitas que existe na natureza é o processo de pensar. Então, às vezes, quando eu vejo depois alguma coisa... ‘olhar o pensamento do ângulo pelo qual ele se costurou’, é uma coisa tão bonita, não é? Eu estava aqui, vendo agora o que eu pensei e é bem o que eu penso!! (risos) Eu fico feliz comigo mesma. É legal ver que tu és coerente contigo mesmo. E quando tu estás estudando alguma coisa com um autor que te interessa, daí, no meio disso tu começa a pensar e daqui a pouco ele diz aquilo que tu pensastes... esta sintonia! Então, aqui está esta sintonia!*”

ANEXO 6 - SÍNTESES DAS FALAS DOS SUJEITOS POR CONJUNTO TEMÁTICO

1. CONTEÚDOS - TEMAS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

1.1. Sobre o processo constitutivo do conhecimento no âmbito das relações escolares e de ensino

1.1.1. Desenvolvimento cognitivo e Aprendizagem

SUJEITO	SESSÃO	CONTEÚDO - TEMA	SESSÃO	JUSTIFICATIVA
1	1	Relação entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem diferenciando enfoques	1	O trabalho pedagógico (planejamento/ metodologias) é norteado por concepções acerca da relação desenvolvimento cognitivo e aprendizagem.
2	1	A construção do pensamento infantil	1	O trabalho da professora é mais produtivo quando se volta para a construção do conhecimento.
	2	O papel dos mediadores na construção do conhecimento	2	O reconhecimento da importância das mediações do professor permite mudanças nas atitudes de ensino que passam a instigar a construção do conhecimento já iniciada pela criança, através de metodologias desafiadoras e estimuladoras.
	2	Importância do repertório lingüístico, cultural e pessoal da criança no processo de construção do conhecimento	2	O professor pode aproveitar o repertório lingüístico, cultural e pessoal da criança para tornar a aprendizagem mais significativa.
3	1: 2	Concepções teóricas de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo	1	O professor é um profissional que tem por campo de ação o aprender e o ensinar.
	2	Estágios do desenvolvimento cognitivo e a influência dos fatores sócio-culturais nesse desenvolvimento	2	Romper com a compreensão limitadora e classificatória dos estágios. Permitir à professora a compreensão do pensamento da criança num dado momento de seu trabalho.
	4	Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem no contexto do ensino	4	Concepções de desenvolvimento e aprendizagem estão presentes no encaminhamento da prática pedagógica.
5	1	A construção do conhecimento na perspectiva interacionista	1	Desenvolver no professor o senso de observação do desenvolvimento e aprendizagem da criança permitindo-lhe descentrar-se da lógica adulta. Reconhecer o papel das mediações no desenvolvimento cognitivo da criança.
6	1	Relação entre aprendizagem e desenvolvimento	1	Permite dirigir o ensino para o aluno concreto através de atitudes de interferência e parceria, dado o compromisso social da escola com a aprendizagem do aluno.

7	2	Relação entre aprendizagem e desenvolvimento	1	(continuação) Permite dirigir o ensino para o aluno concreto através de atitudes de interferência e parceria, dado o compromisso social da escola com a aprendizagem do aluno.
8	3	Desenvolvimento e aprendizagem da criança	2	Desenvolvimento e aprendizagem são os dois grandes temas necessários à formação profissional para o magistério. Conhecer o papel do professor como ativador, orientador da aprendizagem para facilitar o desenvolvimento em curso tendo em vista a função social da escola.
9	1	Relação desenvolvimento e aprendizagem	3	Uma concepção de desenvolvimento implica uma de aprendizagem e vice-versa.
10	1	O processo construtivo do sujeito	1	O professor vai atuar na escola com o sujeito em desenvolvimento.
		Teorias de Desenvolvimento e Aprendizagem	5	Conhecer o aprendiz ao longo de seu processo de desenvolvimento e as situações que vão possibilitar o seu aprendizado.

1.1.2. Relação Pensamento e Linguagem

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONTEÚDOS - TEMAS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
3	1	Relação Pensamento e Linguagem	2	O professor pode conhecer o desenvolvimento cognitivo da criança através de sua linguagem.
8	3	Relação Pensamento e Linguagem	3	Questionar a relação déficit linguístico e déficit cognitivo que contribui para o fracasso escolar. Atentar para o preparo dos conteúdos e para o "como" a relação ocorre na criança.

1.1.3. Aquisição e desenvolvimento de conhecimentos específicos

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONTEÚDOS - TEMAS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
3	1	Teorias sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem	1	Todo professor trabalha com linguagem.
			2	Todas as concepções têm contribuições a oferecer a prática pedagógica.
	2	Construção do conhecimento matemático, físico, biológico e social	3	É a Psicologia que sustenta as Metodologias de Ensino.
4	1	Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita	1	A Psicologia subsidia o trabalho na área.
	2	Aquisição e desenvolvimento dos conceitos científicos	2	As contribuições da Psicologia na área de aquisição de conceitos são inspiradoras das Metodologias de Ensino.
7	2	Desenvolvimento e Aprendizagem da criança em relação à Matemática, Escrita, Ciências Naturais, Geografia e História	2 : 3	As crianças têm formas específicas de elaboração cognitiva para diferentes áreas do conhecimento. A escola e o professor ignoram essas especificidades.

			3	(continuação) A pesquisa científica vem demonstrando a existência de psicogêneses próprias de noções escolares específicas.
			3	A psicogênese de noções específicas aponta para a necessidade de metodologias de ensino específicas. As formas de ensinar decorrem das formas de aprender.
8	3	A criança: a aquisição da linguagem escrita e a construção do número	3	Temas próprios das séries iniciais que têm um potencial de fazer repensar a aprendizagem de maneira geral.
			3	O fracasso nestas aquisições marca a criança, dada a grande expectativa com a qual ela ingressa na escola (escrever e contar). Reconduz a discussão sobre fins da educação.
			3	A professora tem problemas em trabalhar com a aquisição da escrita: falta de domínio da língua e/ou incompreensão sobre atuação pedagógica diante do erro.

1.1.4. O papel do jogo e do brinquedo no processo de desenvolvimento

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONTEÚDOS - TEMAS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
4	1	O jogo e o brinquedo no processo de desenvolvimento	1	Compreender o papel do simbolismo no pensamento infantil. Relacionar com o processo de escrita.
8	2	O papel do jogo e do brinquedo	3	O brinquedo tem para a criança o mesmo papel que o trabalho tem para o adulto. Nas escolas percebe-se a dissociação entre aprender e brincar. Compreender esse papel contribui para resgatar o lúdico e o prazeroso na prática pedagógica.

1.1.5. A evolução do desenho e da dimensão estética na criança

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONTEÚDOS - TEMAS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
4	1	A evolução do desenho e a dimensão estética na criança	1	Discutir como a escola trabalha e como pode explorar o desenho e a dimensão estética.

1.1.6. O papel do erro na construção/constituição da inteligência

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONTEÚDOS - TEMAS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
1	3	O papel do erro na construção da inteligência	3	O aluno internaliza a concepção de erro do professor (escola não é lugar de erro). Certa concepção deflagra práticas (mecanização do ensino, avaliação autoritária) que não levam em conta o processo construtivo da inteligência.

1.1.7. O fracasso escolar e a competência da escola: questões sociais, pedagógico-escolares e dificuldades individuais de aprendizagem

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONTEÚDOS - TEMAS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
3	4	O fracasso escolar e a competência da escola: questões sociais, pedagógico-escolares e dificuldades individuais de aprendizagem	4	A escola tem um compromisso com a aprendizagem, por isso deve tornar-se competente para buscar a superação do fracasso do aluno. Nas conversas com professores é freqüente ouvir referências a questão da inteligência associada a dificuldades de aprendizagem.
4	1	Fracasso escolar e as relações professor-aluno e escola-família numa sociedade de classes	1	Desmistificar discurso que desloca problemas pedagógicos para aluno/família.
8	1	O fracasso escolar e a competência da escola: questões sociais, pedagógico-escolares e dificuldades individuais de aprendizagem	1: 2	(Re)situar a questão dos distúrbios de aprendizagem percebendo outros fatores que se envolvem numa aprendizagem bem ou mal sucedida.
9	1	Fatores individuais e exteriores relacionados às dificuldades/problemas de aprendizagem	1	Discernir dificuldades de aprendizagem que estão no sujeito das que estão fora dele. Há dificuldades de aprendizagem e comportamentos inadequados que refletem problemas de ensino. Culpa-se sempre a criança pelo fracasso na aprendizagem.

1.2. Sobre afetividade e conduta no âmbito das relações escolares e de ensino

1.2.1. Desenvolvimento afetivo

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONTEÚDOS-TEMAS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
1	2	Fatores que influenciam o desenvolvimento afetivo	2	Há fatores (biológicos, sociais, culturais e econômicos que influenciam o

				<i>(continuação)</i>
				desenvolvimento afetivo e se expressam na dinâmica escolar.
	1 : 2	Relações parentais e desenvolvimento da personalidade	1	O processo de aprendizagem sofre influência da história relacional/parental do indivíduo (valorização da criança, segurança/insegurança, confiança/desconfiança, agressividade, inadequação, estímulos a atividade, participação, criticidade).
	2	Aspectos relacionais de tolerância à frustração na estruturação da personalidade	2	A criança preparada para lidar com frustrações encara o erro como elemento inerente ao processo de aprendizagem. Não apela para mecanismos defensivos.
3	2	Desenvolvimento emocional	2	Compreender situações afetivas dos alunos e encaminhar a ação pedagógica.
	4	O adolescente nas séries iniciais	4	Em função de atrasos na escolaridade há muitos adolescentes cursando séries iniciais.
5	2	Etapas do desenvolvimento afetivo	2	Compreender que o sujeito não nasce pronto e que é importante conhecer a história relacional do aluno concreto.
	2	Características do período de latência e adolescência	2 : 3	Focalizar características próprias do aluno que o professor terá diante de si.
			3	Prender-se aos conteúdos de Psicologia da Criança não mostra o desenvolvimento enquanto desenvolvimento.
			2 : 3	Os conteúdos de Psicologia da Adolescência contribuem para o auto-conhecimento da aluna de Magistério, via de regra, adolescente.
			3	No ensino público temos adolescentes nas séries iniciais, seja pela idade, seja pelo amadurecimento forjado pelas condições de vida.
9	1	Desenvolvimento da personalidade	2	O sujeito não é só cognição.
	2	Adolescência: transformações biológicas, características da fase, enfoque cultural	2	Na escola pública há adolescentes nas séries iniciais com comportamentos diferenciados do grupo infantil que o rodeia. Preparar a professora.

1.2.2. Relação professor-aluno-aprendizagem

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONTEÚDOS -TEMAS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
2	1 : 2	Relações afetivas professor-aluno	1	Compreender atuação de mecanismos transferenciais inconscientes na relação professor-aluno.
			2	Relações afetivas favoráveis entre professor e aluno promovem identificação com os conteúdos de ensino e busca pelo conhecimento.

3	1 : 4	Aspectos emocionais dos sujeitos e interação afetiva professor-aluno	2	(continuação) Na sala de aula existe uma dinâmica de relações afetivas que influenciam o processo ensino-aprendizagem.
5	1	Importância das relações afetivas na conquista da autonomia do sujeito	1	A conquista da autonomia intelectual pressupõe a construção de sentimentos de <u>segurança, limites, auto-imagem, auto-estima.</u> Há uma responsabilidade do professor. Sua atuação pode prejudicar ou facilitar a caminhada do aluno. Toda relação de ensino-aprendizagem pressupõe uma relação humana.
			2 : 3	Um professor continente ajuda a construir a condição de continência nos alunos. Tal condição é essencial ao exercício da cidadania.
	1	Mecanismos inconscientes na relação professor-aluno-aprendizagem	1	O espaço da escola é também um espaço profilático.
6	1	Importância da relação afetiva professor-aluno	1	A humanização do professor promove uma "relação de vida" com o aluno no interior da qual está o conhecimento. A crítica a dimensão afetiva do ato pedagógico tem feito com que esta dimensão, que existe em toda relação humana, acabe preterida pelo professor.
			2	As concepções tecnicista e histórico-crítica de educação minimizaram o papel da dimensão afetiva no ato pedagógico, a qual é preciso resgatar para a compreensão do homem concreto. A crítica ao psicologismo na educação promoveu a negação da importância das relações afetivas e do prazer na escola.
	1	Mecanismos inconscientes na relação professor-aluno	1	A atuação do professor pode favorecer a resolução de conflitos, mantê-los ou ampliá-los.
8	1	Relação professor-aluno-aprendizagem	1	Romper com a visão idealizada que coloca o professor como dono de um saber acabado. Posicionar-se como parceiro de aprendizagem.

1.2.3. Linguagem e afetividade na relação professor-aluno

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONTEÚDOS -TEMAS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
4	1	O papel da linguagem e afetividade na constituição do sujeito	1	Urgente trabalhar afetividade na escola: como se desenvolve a relação professor-aluno.
			1	Entender que o trabalho com a linguagem pode ajudar crianças com história de sofrimento pessoal uma vez que a linguagem é constitutiva do sujeito.

1.2.4. A criança, seu mundo cultural e suas relações afetivas na família e na escola

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONTEÚDOS -TEMAS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
7	2	A criança, seu mundo cultural e suas relações afetivas na família e na escola	2	A criança não é apenas um ser intelectual. Afetividade e cultura fazem parte de seu processo educativo determinando atitudes no interior da escola.

1.2.5. Características individuais de personalidade e interação escolar

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONTEÚDOS -TEMAS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
1	1	Diferenças de personalidade no relacionamento do grupo	1	As características individuais de personalidade (introversão, submissão, liderança, agressividade, autoritarismo), expressam-se na dinâmica do grupo em sala de aula exigindo atuação pedagógica do professor.
			1	Preparar a professora para atuar na canalização positiva das lideranças que emergem nos grupos.
2	2	Características individuais de personalidade	2	As características individuais de personalidade (introversão, perfeccionismo, agressividade), expressam-se na dinâmica da sala de aula e da escola exigindo atuação pedagógica.

1.2.6. Agressividade e Sexualidade na escola

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONTEÚDOS -TEMAS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
1	1	Agressividade	1	É preciso conhecer caminhos para trabalhar com crianças agressivas. Atuar pedagogicamente na canalização positiva da agressividade.
3	4	Agressividade e violência na escola	4 : 5	Perceber a influência dos modelos no contexto concreto de desenvolvimento social do sujeito.
		Sexualidade na escola	4	A escola não pode desconhecer que a criança de hoje está mergulhada num mundo de estímulos à sexualidade.
8	3	A infância de hoje: sexo, agressividade e influência dos meios de comunicação de massa	3	As professoras trazem queixas comportamentais em que aparece a associação sexo e agressividade.
			3	A Psicologia da Educação deve voltar-se para a prevenção de problemas sociais (comportamento sexual/Aids/drogas/violência).
			3	A criança de hoje já não é mais "tão criança". É preciso revisar concepções de infância.

			3	(continuação) Contribuir para o auto-conhecimento do professor
9	2	Sexualidade	2	O comportamento sexual se expressa na escola, a qual precisa romper tabus, compreendê-lo e educá-lo.
			2	Preparar a professora para lidar com crianças vítimas de sevícias sexuais.

1.2.7. A construção de regras de conduta na escola

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONTEÚDOS -TEMAS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
1	2	A construção de regras de conduta na interação social	2	Orientar a ação pedagógica para a análise coletiva da necessidade de regras de convívio social e não para a imposição de regras pelos adultos.
			2	O posicionamento do professor ante a necessidade de regras precisa passar de uma perspectiva individualista para uma perspectiva coletiva.
			2	Compreender que as regras devem ser vivenciadas no cotidiano escolar e não simplesmente expostas.
3	5	A construção de regras de conduta pelo sujeito e a disciplina escolar	5	Perceber a relação entre disciplina e organização do trabalho pedagógico.
			5	A questão de regras de conduta na escola tem se reduzido a dimensão de "ativismo". O professor desconhece o processo psicológico subjacente.
5	1	A construção da autonomia moral	1	O professor tem um papel importante no desenvolvimento da autonomia moral e os cursos de formação não têm abordado este aspecto.
			1 : 3	Relações escolares favorecedoras do desenvolvimento da autonomia são relações politizadoras.

1.2.8. Afetividade na condição de ser professor

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONTEÚDOS-TEMAS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
8	1 : 2	Aspectos motivacionais da escolha profissional pelo Magistério - representações de professor, aluno e contexto de atuação/ auto-conhecimento	1	O professor deve ter consciência de suas motivações.
			1	É preciso resgatar o papel do professor dentro de uma postura ético-profissional comprometida com a sua responsabilidade de modelo.

			2	Clarificar o universo de representações e expectativas que o futuro professor tem a respeito de "ser professor", do contexto em que deve atuar e do aluno que encontrará. <i>(continuação)</i>
			2	É indispensável em toda profissão que o sujeito conheça e seja preparado para a realidade que deverá encontrar.
	1 : 2	O professor e as relações que estabelece com os seus pares na escola	1 : 2	Favorecer a atuação multi-profissional.

1.3. Sobre fundamentos de Psicologia Geral

1.3.1. História, objeto, métodos e divisão da Psicologia

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONTEÚDOS -TEMAS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
1	1 : 3	Relato histórico, objeto, métodos e divisão da Psicologia	3	Introduzir a aluna de Magistério ao campo de estudo da Psicologia, diferenciando-a dos interesses das demais ciências da Educação.
4	1	Evolução do conceito de Psicologia, métodos e divisão	1	Situar a Psicologia antes de abordar a Psicologia da Educação.
			3	Necessidade de situar/desdobrar as teorias psicológicas que contribuem para a Educação no quadro geral da Psicologia enquanto ciência.

1.3.2. Conceituação de fenômenos e processos psicológicos

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONTEÚDOS-TEMAS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
10	1	Definições de fenômenos e processos psicológicos: reflexo, instinto, hábito, sensação, percepção, atenção, memória (tipos), imaginação, intuição, pensamento, operações de raciocínio (análise, síntese, indução, dedução, julgamento, crítica).	1	A ausência de conteúdos de Psicologia Geral, face a redução da carga horária de Psicologia nos cursos de Magistério, tem dificultado o entendimento das teorias de desenvolvimento e aprendizagem. A Psicologia da Educação não nasce solta.
			1 : 2	O curso de 2º Grau é o primeiro contato do aluno com a Psicologia, área que tem características de abstração próprias, diferentes de outras áreas do conhecimento. É o início da construção de um conhecimento psicológico sistematizado.

1.3.3. O inato e o adquirido

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONTEÚDOS -TEMAS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
6	2	O inato e o adquirido	2	Tema que serve como introdução às abordagens teóricas em Psicologia da Educação e permite enfatizar a postura de professor-pesquisador.

1.4. Sobre aspectos biológicos do sujeito na relação com o psicológico

1.4.1. Saúde *versus* patologia psicológica

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONTEÚDOS -TEMAS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
2	1	Bases bio-neurológicas do desenvolvimento e aprendizagem	1	O professor medicaliza as dificuldades de aprendizagem, inclusive por falta de conhecimentos bio-neurológicos.
	2	Manifestações psicossomáticas na escola	2	Na escola há crianças que apresentam alterações orgânicas derivadas de razões psicológicas.
3	4	Discussões sobre saúde e doença	4	Há casos de crianças esquizofrênicas nas escolas.

1.4.2. O desenvolvimento psicomotor na escola

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONTEÚDOS -TEMAS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
2	1	Fases do desenvolvimento psicomotor	1	Subsidiar a ação pedagógica, inclusive perante crianças com dificuldades psicomotoras.
	4	O indivíduo motor e o contexto	4	Ultrapassar a visão mecânica de desenvolvimento psicomotor mostrando o indivíduo como totalidade.
3	4	Desenvolvimento psicomotor	5	Compreender que o aspecto psicomotor, enquanto parte da totalidade humana, precisa ser trabalhado na escola através de atividades significativas para a criança.

2. CONJUNTO TEMÁTICO - FORMAÇÃO TEÓRICA EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

2.1. Contextualização das teorias psicológicas e suas implicações na Educação

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONHECIMENTOS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
1	1	Contexto histórico das abordagens	2	Situar historicamente os paradigmas que orientaram o surgimento de uma abordagem teórica permite contextualizá-los em relação às necessidades atuais e compreender melhor a essência das teorias.
	1: 2 :3	Semelhanças e diferenças quanto ao posicionamento epistemológico e ao objeto de estudo das teorias	1 : 2	Sintonizar-se a uma abordagem sem descartar outros elementos de reflexão sobre a prática educacional.
			3	Conhecer o objeto de estudo das teorias ajuda o professor a interpretar/interferir sobre necessidades do trabalho pedagógico.
2	4	Princípios básicos, pressupostos filosóficos, contexto sócio-político, cultural e histórico das elaborações teóricas	4	Contatar com as diversas motivações de um autor permite compreender melhor sua posição teórica.
			4	Perceber que a Psicologia não é um conhecimento pronto nem dissociado de outras áreas.
4	1	Princípios centrais, representantes, contexto histórico-social , implicações educacionais e crítica das abordagens em Psicologia da Educação	1	Propiciar embasamento geral; mostrar diferentes visões de mundo e diferentes contribuições para o trabalho pedagógico nas séries iniciais.
5	2	Posicionamento epistemológico das teorias psicológicas	2	Evitar o ecletismo e dar mais consistência à formação.
6	1	Concepção filosófica e epistemológica, contextualização histórica, objeto de estudo, contribuições e limites das teorias psicológicas para a Educação	1	As teorias são limitadas ao seu objeto de estudo e à história de sua elaboração e esse é um dos fatores para a compreensão de que uma teoria sozinha não consegue dar conta da complexidade humana.
			2	Mostrar formas diferentes da relação homem-realidade.
8	2	Contextualização histórica e concepções de mundo, sociedade e escola, presentes nas teorias psicológicas	2	Evitar o ecletismo e clarificar concepções para uma possível opção teórica, sem fechar-se às demais contribuições.
10	3	Princípios básicos, contexto histórico, pressupostos filosóficos e epistemológicos dos enfoques teóricos	3	Mostrar porque aquele teórico pensou “daquele jeito”.

2.2. Conhecimentos teóricos em Psicologia da Educação

2.2.1. Conhecimentos de uma diversidade de contribuições teóricas da Psicologia para a Educação

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONHECIMENTOS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
1	3 : 4	Enfoques: Comportamental; Psicanalítico (Freud); Humanista (Rogers); Cognitivista (Ausubel, Bruner e Piaget); Dialético.	4	Propiciar elementos de reflexão sobre a prática pedagógica.
2	1	Contribuições teóricas : Behaviorismo; Cognitivismo (Ausubel, Bruner, Piaget); Humanismo (Rogers); Psicanálise (Freud e Jung); Sócio-Interacionismo	1	Cada teoria traz contribuições válidas para a compreensão da aprendizagem.
			4	Permitir uma visão mais totalizante do ser humano.
			4	Ampliar a consciência de mundo e a consciência de si em várias áreas da atividade humana.
			4	Propiciar uma visão crítica das teorias.
3	1:2	Diferentes concepções teóricas: a) sobre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo: Behavioristas, Ausubel, Bruner, Piaget e Vygotsky; b) sobre afetividade: Freud, Wallon e Rogers.	1 : 2	O professor encaminha o trabalho pedagógico dentro de uma concepção mas utiliza-se de canais teóricos auxiliares para atender necessidades particulares que se impõem no processo ensino-aprendizagem.
			2	A complexidade, multiplicidade e diferenciação das relações em classe exige diversidade de recursos teóricos.
			2	Uma teoria psicológica não consegue responder a todos os objetos de interesse da prática pedagógica.
			2	Nem a Psicologia sozinha, nem uma única teoria são capazes de sustentar a prática pedagógica.
4	1 : 2	Diversidade Teórica: Behaviorismo; Psicanálise; Cognitivismo ; Humanismo; Abordagem Histórico-Cultural	2	Apesar de o professor assumir uma concepção teórica norteadora de sua ação pedagógica, ele pode encontrar recursos auxiliares em outros referenciais.
			2	O acesso à diversidade permite maior conscientização do professor sobre o que está orientando sua prática pedagógica.
			2	Evita dogmatismos e modismos.
			2 : 3	São teorias que “inspiram” o trabalho pedagógico.
			3	Toda especialização é importante pelo aprofundamento que permite, porém, na prática, corre o risco de esfacelar o sujeito/ estreitar horizontes.
5	1:2	Contribuições teóricas de: Piaget (e piagetianos), Bruner, Rogers, Vygotsky, behavioristas e psicanalistas.	2 : 3	Apesar da importância de assumir um dado “mirante” epistemológico, a complexidade do real exige que sejam sensibilizados variados canais de entendimento da vida - visão plural.

			2	(continuação) Os modismos acabam por negar o processo histórico constitutivo do conhecimento científico.
6	1 : 2	Contribuições : Epistemologia Genética; Sócio-Interacionismo: Psicanálise: Gestalt: Behaviorismo e Humanismo	1	Privilegiar um enfoque teórico restringe a formação de professores.
			1	É direito do aluno, num curso de formação, ter acesso à produção teórica.
			1	Dada a complexidade do ser humano, uma teoria sozinha nunca abarcará sua totalidade.
			2	O privilegiamento teórico induz a negação do caráter inacabado da ciência.
			1	Trabalhar com diferentes teorias, mostrando objetos de estudo, processos de construção, limites e possibilidades, não significa ecletismo.
7	2	Diversidade teórica: Contribuições de Piaget, Freud/ Erikson, Skinner e Vygotsky	2	O dogmatismo político-ideológico transforma referenciais teóricos em modismos e não leva em conta que o critério principal num curso de formação deve ser o acesso aos conhecimentos produzidos.
			2	A ciência não acaba numa posição ideológica.
			2	Há teorias abrangentes que integram fenômenos que outras teorias explicam (ram).
			2	A adoção de uma concepção teórica não deve implicar a negação de outras.
			2	A posição do pesquisador ao adotar uma concepção teórica é peculiar. Está ligada à testagem do referencial adotado.
8	1 : 2	Diversidade teórica: contribuições de Piaget, Vygotsky, Behavioristas, Freud, Rogers	2	É dever ético de qualquer professor propiciar acesso ao conhecimento produzido na área.
			2	O confronto com a diferença tende a desfazer a tendência em absolutizar verdades; mostra o caráter inacabado de todo conhecimento.
			2	Não existe uma teoria única que dê conta da realidade educacional.
			2	A diversidade inspira múltiplas possibilidades no trabalho pedagógico.
			2	Cada teoria é um instrumento a mais de compreensão da realidade.
			2	Evitar modismos.
9	1	Diversidade teórica: Piaget, Vygotsky, Behavioristas, Freud/Erikson, Maslow	1 : 2: 3	A complexidade da prática pedagógica exige a contribuição de referenciais teóricos diversos.
			1	Há diferença entre a opção por um referencial teórico para trabalhar numa linha de pesquisa e as exigências da prática pedagógica.
			1	As múltiplas facetas do ser humano tornam complexa a prática pedagógica.
			1	Contrapor-se às tendências modistas determinadas no âmbito político.
10	1 : 3	Diferentes linhas teóricas: Piaget, Vygotsky, Gestaltistas, Behavioristas, Freud/Erikson, Rogers e Gesell	3	Ampliar a visão sobre o sujeito e suas relações no mundo para subsidiar o professor na tarefa pedagógica.

			3	(continuação) Mostrar diferentes ângulos e conceitos do processo ensino-aprendizagem
			3	A diversidade teórica difere de ecletismo na medida em que possibilitar reorganizações/teorizações próprias; diversidade não implica, necessariamente, a aplicação de "receitas coladas" de cada teoria.
			4	Existem pontos semelhantes entre enfoques teóricos diferenciados.

2.2.2. Enfoques teóricos propriamente ditos

2.2.2.1. Conhecimentos teóricos com ênfase no comportamento condicionado

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONHECIMENTOS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
1	4	Comportamentalismo	4	Compreender a aprendizagem por condicionamento.
			4	Conhecer o comportamentalismo é condição para diferenciar o condicionamento da abordagem cognitivista de aprendizagem.
2	1	Behaviorismo	3	O controle está em toda parte e a educação pode capacitar os indivíduos a discriminar estímulos que os condicionam.
			3	Há "certas" situações que demandam a mecanização de respostas.
3	2	Behaviorismo	2	Compreender sua concepção de aprendizagem.
4	2	Behaviorismo	2	Saber que existe uma concepção behaviorista.
5	3	Behaviorismo	3	Contribuí para trabalhar limites na conduta da criança.
			3	A aproximação sucessiva é uma técnica útil para promover uma adaptação emocionalmente satisfatória da criança ao ambiente escolar.
			3	O reforço (elogio/prêmio) pode ser um recurso importante para a promoção do desenvolvimento do sujeito, especialmente para crianças com dificuldades de aprendizagem cuja auto-estima, via de regra, está prejudicada.
6	1 : 2	Behaviorismo	1 : 2	O condicionamento está presente no dia-a-dia das pessoas por isso o Behaviorismo é importante para a compreensão da realidade.
			2	Atentar para as implicações ideológicas e políticas presentes no Behaviorismo.
7	2	Análise experimental do comportamento	2	O condicionamento é uma verdade científica.
8	3	Contribuições do Behaviorismo	3	O condicionamento é uma realidade: condicionamos e somos condicionados.

			3	(continuação) Contribui para uma observação mais sistemática e meticulosa do comportamento do aluno e para a disciplina discursiva do professor.
			3	Há uma mistificação em torno do Behaviorismo que nega o papel do treinamento na aprendizagem, embora a aprendizagem não seja reduzível a essa dimensão.
			3	O reforço sobre os acertos incide sobre a auto-valorização da criança.
			3	O professor tem o papel de sinalizar para o aluno os seus erros e acertos.
9	2	Behaviorismo e Neo-behaviorismo (Pavlov, Thorndike, Skinner, Bandura e Sears)	2	O condicionamento está na realidade cotidiana.
			2	Ajuda a professora compreender que o seu próprio comportamento pode funcionar como mantenedor de comportamentos inadequados dos alunos e que o Comportamentalismo pode favorecer o ensino-aprendizagem.
			2	Compreender manipulações sobre seu próprio comportamento e que o exercício do contra-controle é requisito na não-passividade.
			2 : 3	Compreender a importância do reforço como um instrumento de modificação/manutenção do comportamento que conduzirá a ajustes sociais e de personalidade.
			2	As críticas do Behaviorismo associam-se ao tipo de produção científica desenvolvida, a uma postura anti-americanista e a ditadura.
10	4	Teóricos Comportamentais - Pavlov, Thorndike, Skinner e Bandura	1 : 5	Há muito do Comportamentalismo no cotidiano humano e na escola.
			1 : 5	Importância da lei do exercício e da lei do efeito para o trabalho pedagógico.
			1 : 3	Aproveitar contribuições como a instrução programada e as máquinas de ensinar.
			1 : 3	Há alunos que para aprender necessitam de situações de ensino individualizado

2.2.2.2. Conhecimentos teóricos com ênfase nos aspectos relacionais e afetividade

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONHECIMENTOS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
1	1 : 2: 4	Psicanálise - Freud, Jung	1 : 2: 4	Interpretar a conduta da criança ao nível do relacionamento afetivo.
			2 : 4	Compreender situações que envolvem manifestações da sexualidade na escola, especialmente considerando a convivência entre alunos de diferentes idades.
	4	Humanismo de Rogers	4	O respeito a individualidade do aluno é uma das condições necessárias a aprendizagem.
2	1 : 2	Psicanálise: Freud	1	Compreensão da atuação do inconsciente na relação professor-aluno.

				(continuação)
			2	O professor que se auto-conhece torna-se capaz de melhor compreender a criança.
			2	O professor precisa encontrar um meio termo entre a punição excessiva e a ausência de limites.
			2	Criar formas de satisfazer a curiosidade infantil contribui para a construção do conhecimento.
			2	A escola/ o professor podem atuar canalizando /sublimando a agressividade
			2	Relações afetivas favoráveis entre professor e aluno promovem identificação com os conteúdos de ensino e busca do conhecimento.
			2	O professor deve ajudar o aluno a tornar-se autônomo dos modelos que internalizou.
	1	Teoria Humanista (Rogers)	1	Importância da valorização do outro.
			2	Importância das condições facilitadoras da aprendizagem significativa.
			2	Rompimento com o autoritarismo pela produção de um clima que auxilia o processo de construção do conhecimento.
			2	Compreensão da importância da auto-avaliação.
			2	Minimizar a preocupação com notas, competição e futuro profissional favorecendo uma preocupação com o desenvolvimento e auto-realização.
3	2	Freud	2	Contribui para o entendimento do desenvolvimento afetivo.
	2	Rogers	2	Importância de sua visão humanista.
4	1	Rogers	1	Propiciar um enfoque humanista.
	2	Psicanálise	2	Permite entender mecanismos inconscientes que permeiam a relação professor-aluno e as relações do professor com a instituição escolar e dentro dela.
5	1	Psicanálise	1	Desenvolver uma forma/postura/habilidade de análise e condução do trabalho pedagógico que favorece a relação teoria e prática.
			2	Favorecer o desenvolvimento de uma postura investigativa (sobre si mesmo e sobre situações), postura essa, vital, para quaisquer transformações que se desejem (no professor, na escola, no social).
	3	Rogers	3	Importância da postura/atitude do professor na facilitação da aprendizagem.
6	1	Psicanálise: Freud e Jung	1 : 2	Apesar de ser uma concepção idealista, contribui para compreender motivações inconscientes, mecanismos de defesa e tipos psicológicos presentes na relação professor-aluno e na realidade cotidiana.
	2	Humanismo de Rogers	3	Importância da preocupação com a pessoa do aluno e sua aprendizagem significativa.
7	2	Freud e Erikson	2	A natureza humana tem movimentos construtivos e destrutivos que podem ser

				<i>(continuação)</i>
				modulados nas relações.
			2	Erikson é importante por sua perspectiva interacionista/culturalista de Psicanálise.
8	2	Freud	2	Compreender sua concepção de desenvolvimento afetivo.
	3	Rogers	3	Importância das condições facilitadoras da aprendizagem.
9	2	Freud e Erikson	2 : 3	Freud é necessário para entender Erikson. Erikson mostra a relação personalidade e social numa visão ampla e clara dos conflitos presentes ao longo do desenvolvimento. A intervenção do professor deve contribuir para uma estruturação equilibrada da personalidade.
	3	Maslow	3	A compreensão das necessidades humanas favorece a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem.
			3	No contexto atual da escola pública temos sujeitos cujas necessidades básicas não são atendidas.
10	1	Psicanálise e Neo-Psicanálise: Freud e Erikson	1	Contribui para a compreensão do desenvolvimento afetivo e implicações da afetividade no processo de aprendizagem.
			1	Erikson amplia as contribuições de Freud pela inserção do social no desenvolvimento afetivo.
	1	Rogers	2	Contribui para a valorização do humano, respeito à individualidade e liberdade.
			2	O professor precisa respeitar as individualidades e acreditar no potencial dos alunos sem que isto signifique abrir mão de seu papel direcionador no processo ensino-aprendizagem.

2.2.2.3. Conhecimentos teóricos com ênfase na cognição

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONHECIMENTOS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
1	4	Teorias Cognitivistas: Piaget, Ausubel, Bruner e Vygotsky	1	São teorias que subsidiam as questões de desenvolvimento e aprendizagem, portanto, indispensáveis ao planejamento, organização e trabalho pedagógico.
2	3	Piaget	3	A teoria de Piaget mostra o valor da descoberta, do trabalho cooperativo, do desafio intelectual e permite compreender o erro como elemento da (re)construção cognitiva.
			3	Permite compreender o valor pedagógico das trocas entre sujeitos de níveis diferenciados de desenvolvimento e de meios lingüísticos e culturais diferentes.
	1	Vygotsky	3	Valoriza o ambiente histórico-social na construção do pensamento

	3	Ausubel	3	(continuação) Importância do ensino voltar-se para a aprendizagem significativa; correlação entre os conteúdos e organizadores prévios.
	3	Bruner	3	Compreensão de que qualquer conteúdo pode ser acessível à criança e de que a tarefa do professor consiste em traduzi-lo às suas condições e interesses.
3	2	Ausubel, Bruner, Vygotsky e Piaget	2	São teorias que subsidiam reflexões sobre o ensino.
4	2	Teoria Psicogenética de Jean Piaget	2	Apesar de suas lacunas, é uma teoria de grande expressão no meio educacional.
	2	Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky	2	Inspira um modo de ensino que valoriza as interações como constitutivas de novas formas de pensamento.
			2	Inspira a não subestimar a capacidade do aluno na seleção e forma dos conteúdos a serem ensinados. Conteúdos complexos podem ser aprendidos através da mediação do outro pela linguagem.
			2	Inspira a organização e planejamento de situações de ensino que priorizem a ação participativa.
			2	Inspira um modo de pensar a constitutividade da própria vida.
	1 : 2	Ausubel	2	Inspira um modelo de ensino que organiza hierarquicamente os conhecimentos.
1	Bruner	2	Bruner inspira a organização curricular.	
5	1	Perspectiva interacionista de Piaget e Vygotsky	1	É preciso desenvolver no professor o senso de observação do desenvolvimento e aprendizagem descentrando-se da lógica adulta.
			1	Necessário reconhecer o papel das mediações no desenvolvimento cognitivo da criança.
			1	Valoriza as interações sociais para o desenvolvimento da autonomia intelectual/moral.
	3	Bruner	3	Contribui para a compreensão da aprendizagem.
6	2	Psicogenética de Jean Piaget	2	Pela grande expressão no meio educacional.
			2	É uma teoria coerente, bem estruturada e significativa para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem, apesar das lacunas que deixa quanto ao papel do meio sócio-cultural.
	1 : 2	Sócio-Interacionismo de Vygotsky	1 : 2	Permite compreender a relação aprendizagem-desenvolvimento numa perspectiva dialética e materialista.
			2	Valorização do meio sócio-cultural-histórico.
	2	Gestalt	2	Apesar de ser uma concepção idealista contribui para o entendimento da percepção humana.
7	2	Piaget e Vygotsky	2	Trazem contribuições importantes sobre desenvolvimento, aprendizagem e papel dos signos.

8	3	Interacionistas: Piaget e Vygotsky	3	(continuação) Pela perspectiva construtivista de Piaget e pelo papel das mediações sociais nessa construção em Vygotsky.
9	2	Piaget	2	Piaget é quem melhor explica o desenvolvimento cognitivo - o processo de construção do conhecimento. Sua teoria tem sido comprovada em diversos países.
	2 : 3	Vygotsky	3	Através da teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal mostra possibilidades de investir no sujeito através do ensino. Valoriza o papel do professor e da escola.
10	1	Piaget	1 : 4	Pela perspectiva construtivista de conhecimento.
			4	Pela valorização do jogo enquanto atividade que explora a (re)construção cognitiva, a criatividade e a descoberta.
			4	Por mostrar o papel do professor no conflito cognitivo.
			4	Para compreender o papel do erro na (re)construção cognitiva.
	2	Vygotsky	2	Mostra a importância da linguagem no desenvolvimento; valoriza o diálogo, a discussão e o debate.
			2	Pelo papel do professor na Zona de Desenvolvimento Proximal.
	1	Gestalt	3	O ensino deve levar a criança a percepções corretas.
			3	A professora pode conhecer a compreensão da criança através de seu processo de análise e síntese.
			3	Nas salas de aula estão presentes aprendizagens por 'insight' e por 'ensaio-e-erro'.
	1	Teoria de Campo - Lewin	3	Mostra a importância de atividades/conteúdos significativos/motivadores (valência positiva) no processo ensino-aprendizagem. Permite considerar o aluno com as avaliações próprias de seu espaço vital.

2.2.2.4. Conhecimentos teóricos com ênfase no desenvolvimento total

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONHECIMENTOS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
3	2	Wallon	2	Contribui para a compreensão de questões sobre afetividade.
4	2	Wallon	2	Compreender a importância da linguagem afetiva na relação professor-aluno
10	1	Gesell	2 : 4	Em Gesell tem-se uma visão ampla e detalhada dos vários aspectos do desenvolvimento.

3. CONJUNTO TEMÁTICO - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

3.1. Pressupostos

3.1.1. Interdisciplinaridade

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	PRESSUPOSTOS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
1	2	Interdisciplinaridade	3	Dado que para a compreensão do homem/aluno interagem fatores biológicos, psicológicos, sociológicos, econômicos, históricos, contextuais, a Psicologia não deve isolar-se das demais áreas do conhecimento.
4	2	Articulação Psicologia-Metodologia-Didática	2	A Psicologia contribui muito para a Metodologia e Didática.
6	4	Interdisciplinaridade	4	O conhecimento é uma totalidade interdisciplinar. A fragmentação associa-se a dificuldades institucionais como carga horária, professores que não se encontram para discutir programas, burocracia.
7	3	Interdisciplinaridade	3	A ausência de articulação interdisciplinar provoca desacertos que podem comprometer o aprendizado dos alunos.
	3	Articulação Psicologia-Metodologia-Didática	3	Existe forte interdependência e interpenetração entre essas disciplinas.
8	2	Articulação com outras disciplinas	2	A Psicologia sozinha não dá conta de tudo.
9	2	Interdisciplinaridade	2	A desarticulação vigente entre disciplinas impede uma visão totalizante do homem em seu contexto.
10	3 : 4	Articulação interdisciplinar através de projetos conjuntos, grupos de estudo, encontros	4	Necessidade de superar a parcelização do conhecimento que ocorre em função da organização escolar que temos.

3.1.2. Favorecimento de uma visão concreta do aluno e da realidade escolar, social e cultural

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	PRESSUPOSTOS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
1	3	Vinculação dos conteúdos aos problemas e necessidades emergentes da sociedade atual	3	Há um contexto de transformações culturais que a Psicologia da Educação não pode desconsiderar.
	3	Ensino de Psicologia da Educação voltado para o aluno concreto	3	Permite conceber outros fatores, além dos psicológicos, que podem interferir na aprendizagem.
			3	Promove uma atitude de investigação sobre variadas causas do insucesso escolar.

2	4	Vinculação dos conteúdos aos problemas e necessidades emergentes da sociedade atual	4	A Psicologia está distante da realidade. Fornece uma visão limitada e pobre que incapacita ao entendimento dos acontecimentos atuais. <i>(continuação)</i>
	4	Vinculação dos conteúdos teóricos a prática pedagógica e realidade educacional	4	Permite ponderar sobre os diversos fatores que pesam sobre o fracasso escolar, evita o psicologismo e mostra que a Psicologia não dá conta de tudo.
3	4	Vinculação Psicologia da Educação e cotidiano escolar	4	Pensar a Psicologia em função da escola.
5	1	Relação teoria e prática no trato dos conteúdos psicológicos	1	Proporcionar proximidade com a realidade concreta/ cotidiana.
6	1	Vinculação do referencial teórico a análise de situações concretas do cotidiano escolar e de vida dos alunos	1	O conteúdo teórico, por si só, não garante um trabalho pedagógico qualitativamente satisfatório.
7	2	Conhecimento da criança em situações reais	2	Compreender/ perceber o processo de elaboração do conhecimento pela criança.
8	1 : 2	Vinculação dos conteúdos ao aluno concreto e realidade educacional	1	Favorecer o trabalho do professor com a criança que ele tem diante de si.
			2	Capacitar o futuro professor ao entendimento e ao diálogo "com" o contexto cultural de seus alunos.

3.1.3. Fins da Educação e trabalho pedagógico como objeto de reflexão

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	PRESSUPOSTOS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
1	4	Eixo central da Psicologia Educacional: prática pedagógica	4	A competência profissional do professor está na prática pedagógica.
			4	A preocupação pedagógica é diferente da preocupação clínica. Confundir seus interesses pode levar a interpretações precipitadas, perigosas ou rotuladoras.
2	4	Compreensão da Educação e da realidade pedagógica	4	Conhecer o real que é efetivado nas escolas prepara a futura professora para uma atuação mais consciente e crítica.
3	4	Psicologia e prática pedagógica	4	A prática pedagógica deve permear todos os temas da Psicologia.
4	2 : 3	O trabalho pedagógico como objeto de reflexão e análise da Psicologia Educacional	3	Considerar que se trata de um curso de formação de professores.
			3	A Educação, enquanto prática social, é o objeto das ciências pedagógicas (inclusive, Psicologia).
5	3	Vinculação dos conteúdos psicológicos às discussões sobre Educação na sociedade atual	3	Como a Psicologia volta-se mais para o indivíduo é preciso contextualizar-se na realidade que circunda o sujeito e nos fins da educação para que possa contribuir para o exercício da cidadania.

8	1 : 2	Vinculação dos conteúdos psicológicos às discussões sobre fins da Educação, função da escola, limites e possibilidades da escola na sociedade atual	1 : 2	Favorecer posicionamentos do professor em relação a grandes e pequenos problemas da educação. <i>(continuação)</i>
	1	Vinculação teoria psicológica - contexto e prática pedagógica	1 : 2	Fornecer elementos de reflexão, redimensionamento teórico, questionamento e posicionamento.
9	2	Psicologia e relação professor-aluno	2	Identificar o papel do professor diante dos conteúdos trabalhados em Psicologia.
10	1	Psicologia articulada a prática pedagógica	2	A Psicologia contribui teoricamente para o saber fazer. A articulação propicia concretude.

3.1.4. Favorecimento de reflexões filosóficas (sobre as teorias psicológicas e sobre as próprias representações)

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	PRESSUPOSTOS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
5	3	Reflexões sobre o próprio modo de pensar e sentir	3	Oportunizar um espaço de reflexão dialética.
6	2	Interlocação das teorias psicológicas com as três grandes linhas de pensamento: empirismo, idealismo e interacionismo	2	Mostrar que por trás de cada teorização há uma forma de compreender a relação homem-realidade.

3.1.5. Interlocação das teorias com o pressuposto de homem concreto

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	PRESSUPOSTOS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
6	3 : 4	Orientar a condução de temas/contéudos a partir do pressuposto de homem concreto, totalidade, ser de interações, colocando as teorias psicológicas em interlocação com essa visão	3 : 4	É uma condução que não descarta referenciais teóricos e permite mostrar seus méritos e lacunas na compreensão da realidade.
			3	Evita o pragmatismo eclético de mera aplicabilidade das teorias à prática.
			3 : 4	Mostra o caráter inacabado do conhecimento e favorece a postura de professor-pesquisador (alguém que pode teorizar e não simplesmente aplicar teorias à prática).
			3	Favorece a visão de que as teorias ajudam a pensar o homem e a sua realidade.
			4	Evita a visão de "só mais um autor".

3.1.6. Articulações entre as abordagens teóricas

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	PRESSUPOSTOS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
4	3	Estabelecer articulações entre as abordagens teóricas	3	Propiciar, através da mediação, uma análise crítica dos enfoques teóricos

3.1.7. Não-compartmentalização de dimensões e processos humanos

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	PRESSUPOSTOS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
7	2	A criança/aluno como ser total de múltiplas dimensões	2	A necessidade de sistematizar os conhecimentos pode levar a compartmentalização do ser humano em dimensões desarticuladas.
8	2	Integração de aspectos e teorias	2	Para não repartir o ser humano.
10	1 : 2	Relação entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem	1 : 2	No ser humano os dois processos interpenetram- se.

3.2. Formas de condução programática

3.2.1. Partir de temas/problematizações para reflexões teóricas em diferentes perspectivas

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	FORMAS DE CONDUÇÃO	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
1	4	Condução através de temas	4	A condução através de teorias, dado o seu carácter seqüencial, dificulta a articulação com a prática pedagógica por não propiciar elementos referenciais para a interlocução entre elas.
			4	A condução por temas favorece a visão de pluralidade mostrando possibilidades e limites dos referenciais teóricos em relação às contribuições para a prática pedagógica.
3	3 : 4	Eixos temáticos	4	A organização temática favorece a articulação da Psicologia com a prática concreta/cotidiana.
			4	O professor indica as dificuldades de seu cotidiano de maneira temática.
	4	Concepções teóricas tratadas dentro de temas	4	A condução por temas não se sustenta sem aporte e diversidade teórica.
			4	A condução através de teorias é uma condução estruturalista.

6	3	Condução dos conteúdos teóricos através de temas vinculados a situações reais	3	(continuação) Permite dinamizar um trabalho reflexivo sobre as várias elaborações teóricas que existem sobre o sujeito e a realidade.
7	1	O encaminhamento do ensino de Psicologia não deve ser feito através de conteúdos teóricos formalizados	1	Por sua idade média, a aluna de Magistério não tem estruturação mental para aprender conteúdos teóricos formalizados.
			1	A condução através de conteúdos teóricos formalizados distancia-se da prática porque a aluna (nova e despreparada) não consegue fazer a articulação tendendo a reproduzir o estilo tradicional de ensino.
8	2	Condução dos conteúdos programáticos através de temas	2	O tema nasce de um problema.

3.2.2. Partir dos enfoque teóricos para reflexões posteriores

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	FORMAS DE CONDUÇÃO	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
2	4	Condução através de teorias fazendo a articulação com o real	4	Evitar a teoria pela teoria possibilitando o confronto com a realidade.
10	1	Conduzir pela seqüência: a) Aspectos fundamentais de Psicologia Geral; b) Teorias de Desenvolvimento e Aprendizagem.	5	Levar em conta conteúdos pré-requisitos.

3.2.3. Partir de uma contextualização da Psicologia para as principais teorias da Psicologia da Educação e então conduzir por temáticas

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	FORMAS DE CONDUÇÃO	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
4	1 : 3	Seqüência : Contextualização da Psicologia, Abordagens teóricas da Psicologia da Educação e Abordagens Temáticas.	3	Necessidade de situar e desdobrar as teorias psicológicas que contribuem para a Educação no quadro geral da Psicologia enquanto ciência.
			3	A organização programática se conduzida somente através de temas pode levar a indistinção teórica - o professor não identificar referenciais que orientam o trabalho pedagógico.
			3	A formação psicológica proporcionada aos professores carece de embasamento teórico/científico porque ainda se mostra atrelada ao senso comum. É preciso dar solidez teórica aos cursos de professores.

3.2.4. Flexibilidade na condução programática

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	FORMAS DE CONDUÇÃO	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
9	2	Flexibilidade da condução programática	2	Para adequar o programa às condições e características da turma.

3.3. Procedimentos e recursos metodológicos

3.3.1. Espaço para descoberta e teorizações próprias

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	PROCEDIMENTOS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
7	2	Oportunizar a descoberta e elaborações próprias ao aluno da formação situando “a posteriori” as formulações teóricas já sistematizadas	2	É preciso descondicionar a formação do modelo tradicional de ensino que emite respostas prontas e formais para permitir ao aluno a descoberta de fatos, relações e elaboração de suas próprias teorizações.

3.3.2. Recursos metodológicos

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	RECURSOS	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
7	2	Vivências, observações da criança através de projetos de trabalho por áreas de atividade	2	O desenvolvimento de uma postura investigativa é condição para mudanças na prática pedagógica e formação do senso crítico.
8	2	Vivências, dramatizações	2	Colocar os formandos em situação de “encarar” a prática.
	2	Trabalhos em grupo, seminários	2	Os formandos não sabem trabalhar em grupo. Fixam-se numa relação de dependência de aulas expositivas.
9	2	Leituras de pesquisas e artigos científicos	2	Criar o hábito de ler trabalhos científicos como fator de preparação e valorização profissional.
10	3	Leituras nos próprios teóricos	3 : 4	Evitar vieses de interpretação contribuindo para que o futuro professor realize sua própria análise crítica.
	4	Projetos conjuntos, grupos de estudo, encontros entre professores e entre professores e alunos da formação.	4	Buscar a articulação interdisciplinar.

4. CONJUNTO TEMÁTICO - CONDIÇÕES PARA UM ENSINO DE QUALIDADE EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

4.1. Condições que se referem ao domínio de conhecimentos e capacidade de articulação do professor de Psicologia da Educação

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONDIÇÕES	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
1	4	Domínio de conteúdos teóricos e conhecimentos da prática pedagógica	4	São condições para tentar superar a desarticulação teoria psicológica e prática pedagógica.
3	4	Domínio de conhecimentos e concepção do papel da Psicologia na Educação	4	Este professor vai formar os professores das séries iniciais.
			4	Necessidade de rever a formação dos professores de Psicologia da Educação nos cursos universitários.
4	3	Domínio de conhecimentos dos referenciais teóricos e da prática pedagógica	3	A articulação teoria e prática acaba ficando na dependência dos referenciais que o professor domina mais.
7	3	Domínio de implicações educacionais dos conteúdos psicológicos	3	Esta relação deve ser contemplada na formação, face a interligação que existe entre esses aspectos.
8	2	Preparo e abertura do professor de Psicologia da Educação	2	Para ser plural sem cair no ecletismo.
10	1	Bagagem teórica, capacidade de articulação com a Pedagogia e conhecimentos da prática pedagógica real	1	Necessidade de superar a superficialidade na formação do professor de Psicologia da Educação nas Licenciaturas em Pedagogia e Psicologia.

4.2. Condições que se referem ao domínio de conteúdos básicos de 1ª. à 4ª. série pelo aluno de formação

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONDIÇÕES	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
7	1: 2 :3	(Re)construção dos conteúdos básicos de 1ª. à 4ª. série (matemática, português, ciências, história, geografia) na formação de professores para as séries iniciais	1	As deficiências no ensino de primeiro grau, aliadas à pouca idade da futura professora, exigem a (re)construção dos conteúdos básicos específicos das séries iniciais.
			2 : 3	Ninguém pode ensinar "construindo" conteúdos que não construiu. Pode apenas treinar respostas reproduzindo o estilo tradicional de escola.
			2 : 3	O processo reconstutivo pode ser mais intenso e veloz na aluna da formação em função de estruturas já conquistadas, desde que não haja comprometimentos funcionais derivados da interferência enrijecedora do ensino tradicional.

4.3. Condições institucionais

SU- JEI- TOS	SES- SÃO	CONDIÇÕES	SES- SÃO	JUSTIFICATIVAS
5	3	Formação permanente do professor de Psicologia da Educação	3	Buscar maior compreensão da realidade.
6	4	Espaços institucionais para promover a interdisciplinaridade	4	A fragmentação do conhecimento associa-se a dificuldades institucionais como carga horária, professores que não se encontram para discutir programas, burocracia.
7	3	Espaços institucionais para promover a interdisciplinaridade	3	A interdisciplinaridade acontece esporadicamente e na dependência de acertos pessoais entre professores. Não tem sido postura institucional.
10	1	Atualização e aperfeiçoamento constante do professor de Psicologia da Educação	1	Em função das precariedades que o professor enfrenta: salário, recursos, etc.
	1	Evitar a dispersão da carga horária do professor em diferentes disciplinas	2	Para permitir o aprofundamento do professor na disciplina contribuindo para a melhoria da qualidade de seu ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Angela M. de O. **Psicologia e educação nas perspectivas liberal e socialista**. São Paulo, 1985. (Dissertação de Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ALVITE, Maria Mercedes C. **Didática e psicologia : crítica ao psicologismo na educação**. São Paulo : Loyola, 1981.
- BAPTISTELA, Ana Cristina. **A produção de conhecimento nas escolas de magistério**. Campinas, 1993. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas.
- BRANCO, Lisandre Maria Castello. **Psicologia para quê? - a psicologia ensinada e a psicologia praticada - subsídios para a compreensão do papel do professor**. São Paulo, 1988. (Tese de Doutorado) - Universidade de São Paulo.
- CALDAS, Aulete. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro : Delta, v.2/4, 1964. p. 1299, 3163.
- CAPARROZ, Aceli de Assis M. **A psicologia da educação e os cursos de licenciatura nas faculdades particulares do município de São Paulo**. São Paulo, 1992. (Dissertação de Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Sílvia T.M. & CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia social : o homem em movimento**. 8. ed. São Paulo : Brasiliense, 1989. p.58-75.
- CONED. **Caderno do I CONED : Educação, democracia e qualidade social : construindo um plano nacional de educação**. Belo Horizonte : [s.n.], 1996.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1982. p. 283, 615.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição : elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 3. ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1987.
- ENGELMANN, Arno. O significado como parte do diálogo. **Ciência e Cultura** (Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), São Paulo, n. 35, p.1452-1455, out. 1983.

- _____. Relato verbal, principal representante da consciência-2 humana. **Ciência e Cultura** (Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), São Paulo, n. 41, p. 680-685, jul. 1989.
- ENQUITA, Mariano F. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula : a gênese da escola de massas. In: _____. **A face oculta da escola**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989. p. 105-131.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. (rev. e aum.) Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986. p. 475, 1224.
- FERREIRA, May Guimarães. **Psicologia educacional : análise crítica**. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1986.
- FIGUEIREDO, Luís Cláudio M. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis : Vozes, 1991.
- FINI, Lucila D. T. **A situacionalidade da psicologia educacional - adolescência nos cursos de licenciatura da UNICAMP**. São Paulo, 1987. (Tese de Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização : teoria e prática da libertação : uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo : Moraes, 1980.
- _____. **Educação como prática de liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1989.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo : Moraes, 1986. p.15-43.
- FREITAS, Helena. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas : Papyrus, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática". **Educação & Sociedade**, n.27, p. 122-140, 1987.
- _____. Neotecnismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores : pensar e fazer**. São Paulo : Cortez, 1992. p. 89-102.
- _____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas : Papyrus, 1995.
- FUSARI, José C. & CORTESE, Marlene Pedro. Formação de professores a nível de 2º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.68, p.70-80, fev. 1989.

- GABBY JR, Osmyr F. O que é psicologia? Leis, regras e a psicologização do cotidiano. *Ciência e Cultura* (36ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), São Paulo, n.38, p. 489-495, mar. 1986.
- GATTI, Bernadete A. A formação dos docentes : o confronto necessário professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.81, p. 70-74, maio 1992.
- GÓIS, Maria do Socorro. **A habilitação específica para o magistério ao nível de 2ª grau : contribuição à redefinição da formação do educador para a escola pública em Cuiabá - Mato Grosso.** São Paulo, 1990. (Dissertação de Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GOULART, Íris B. **Psicologia da educação em Minas Gerais : histórias do vivido.** São Paulo, 1985. (Tese de Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. **Psicologia da educação : fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica.** Petrópolis : Vozes, 1987.
- GOYOS, A. C. N. **A profissionalização de deficientes mentais : estudo de verbalizações de professores acerca dessa questão.** São Paulo, 1986. (Tese de Doutorado) - Universidade de São Paulo.
- GRAMSCI, ANTONIO. **Concepção dialética da história.** 7. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1987.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 8.ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1991.
- GUANAIS, Maria Adelina Biondi. **O trabalho e a qualidade total : contribuições do psicólogo organizacional.** Campinas, 1995. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** 2. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.
- IÓRIS, Stela Maris da. **As contribuições da psicologia da educação na formação de professores do estado do Paraná.** São Paulo, 1993. (Dissertação de Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico.** 7. ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1992. p. 15-39.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 5. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1989.

- KRAMER, Sonia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, Antonio Flavio D. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas : Papirus, 1994. p.101-126.
- KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação** : o mestre do impossível. São Paulo : Scipione, 1989.
- LEITE, Sérgio Antonio Silva & SOUZA, Cláudia Bernardino de. A alfabetização nos cursos de habilitação para o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 15-24, ago. 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. Psicologia educacional : uma avaliação crítica. In: LANE, Sílvia T. M. & CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia social** : o homem em movimento. 8. ed. São Paulo : Brasiliense, 1989. p.154-180.
- LIMA, Elvira Cristina A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. **Em Aberto**, Brasília, n.48, p. 3-23, out./dez. 1990.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.
- _____. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1991.
- MARX, Karl. **O capital** : crítica da economia política. 11. ed. São Paulo : Bertrand Brasil, 1987. v.1 : O processo de produção do capital. p. 1-93.
- MASSIMI, Marina. **História da psicologia brasileira** : da época colonial até 1934. São Paulo : EPU, 1990.
- MIRANDA, Marília Gouvea de. A psicologia dos psicólogos e a psicologia dos educadores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 83, p. 71-74, nov. 1992.
- MONTENEGRO, Maria Eleusa. **A psicologia educacional nas licenciaturas do estado de Goiás**. Campinas, 1987. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Ensino e aprendizagem** : enfoques teóricos. 3. ed. São Paulo : Moraes, 1983.
- NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1992.
- NOVAES, Maria Eliana. A realidade do ensino de 2o. grau : a recuperação da escola normal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 5, p.86-88, jul. 1987.
- OLIVEIRA, Dárcio Tadeu Lisboa. **A formação do professor de psicologia** : estudo de uma licenciatura em psicologia. Campinas, 1993. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas.

- PATTO, Maria Helena Souza. **A criança da escola pública : deficiente, diferente ou mal trabalhada?** Texto extraído de palestra proferida no Encontro do Ciclo Básico. São Paulo, 09 maio, 1985.
- _____. **Psicologia e ideologia : uma introdução crítica à psicologia escolar.** São Paulo : Queiroz, 1987.
- _____. **A produção do fracasso escolar : histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo : T.A. Queiroz, 1993.
- PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento : ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos.** Petrópolis : Vozes, 1973. p. 20-32.
- PICONEZ, Stela C. B. **A habilitação específica de 2º grau para o magistério : Expectativas e necessidades de sua clientela.** São Paulo, 1988. (Dissertação de Mestrado) - Universidade de São Paulo.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Funções sócio-históricas da formação de professores da 1ª à 4ª série do 1º grau.** *Idéias*, São Paulo, n.3, p. 35-44, 1988.
- PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção.** 2. ed. Campinas : Papyrus, 1994.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 8. ed. São Paulo : Cortez, 1993. p. 9-67.
- PISTRAK. O ensino. In: _____. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo : Brasiliense, 1981.
- PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico.** 5. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1990.
- PUTTINI, Escolástica Fornari. **O ensino de psicologia aplicada a educação no curso de habilitação magistério.** São Paulo, 1988. (Dissertação de Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SARUP, Madan. **Alienação e ensino.** In: _____. **Marxismo e educação.** Rio de Janeiro : Ed. Guanabara, 1986. p. 119-134.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º grau : identidade em jogo.** Campinas : Papyrus, 1995.
- SILVA, Rose N. & DAVIS, Cláudia. **O nó górdio da educação brasileira : ensino fundamental.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 28-40, fev. 1992.

- _____. Formação de professores das séries iniciais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 87, p. 31-44, nov. 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação** : ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre : Artes Médicas, 1992.
- _____. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n.18, p. 3-10, jul./dez. 1993.
- SILVEIRA, Bueno. **Grande dicionário etimológico prosódico da língua portuguesa**. São Paulo : Saraiva, 1965. p. 1059.
- SIMÃO, Livia M. Estudo descritivo de relações professor-aluno I : a questão do procedimento de coleta de dados. **Psicologia**, São Paulo, 8(2), p. 19-38, 1982 a.
- _____. Estudo descritivo de relações professor-aluno II : alguns resultados. **Psicologia**, São Paulo, 8(3), p.37-59, 1982 b.
- _____. Interação pesquisador- sujeito : a perspectiva de ação social na construção do conhecimento. **Ciência e Cultura** (Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), São Paulo, n. 41, p. 1195-1202, dez. 1989.
- SMOLKA, Ana Luíza & LAPLANE, Adriana F. **O trabalho em sala de aula** : teorias para quê? Comunicação pessoal, [S.l.], [ca. 1990].
- SOARES, Magda Becker. Alfabetização : a (des)aprendizagem das funções da escrita. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 8, p.3-11, dez. 1988.
- SOUZA, Solange J. & KRAMER, Sônia. O debate Piaget/ Vygostky e as políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 69-80, maio 1991.
- SUCHODOLSKY, B. Problemas da alienação e do fetichismo. In: _____. **Teoria marxista da educação**. Lisboa : Estampa, v.I, 1976. p. 157-209.
- TRAN-THONG. Projetos e métodos na elaboração dos estádios. In: _____. **Estádios e conceito de estádio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea**. Porto : Afrontamento, v.2, 1983. p. 11-90.
- TUNES, Elizabeth. **Identificação da natureza e origem das dificuldades de alunos de pós-graduação para formularem problemas de pesquisa, através de seus relatos verbais**. São Paulo, 1981. (Tese de Doutorado) - Universidade de São Paulo.
- URT, Sônia da Cunha. **A psicologia na educação** : do real ao possível. São Paulo, 1989. (Dissertação de Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ZANELLI, José Carlos. **Formação profissional e atividades de trabalho** : a análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais. Campinas, 1992. (Tese de Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas.