

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Merie Bitar Moukachar

Psicologia da Educação nas licenciaturas:
Considerações sobre uma didática clínica

Belo Horizonte

2013

Merie Bitar Moukachar

Psicologia da Educação nas licenciaturas:

Considerações sobre uma didática clínica

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação.

Orientador: Prof^o Dr. Sérgio Dias Cirino

Belo Horizonte

2013

M927p
T

Moukachar, Merie Bitar, 1957-
Psicologia da educação nas licenciaturas: considerações sobre
uma didática clínica / Merie Bitar Moukachar. - Belo Horizonte, 2013.
213 f., enc., il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientador: Sergio Dias Cirino.

Bibliografia: f. 189-196.

Apêndices: f. 197-208.

Anexos: f. 209-213.

1. Educação -- Teses. 2. Psicologia educacional -- Estudo e ensino
(Pos-graduação) -- Teses. 3. Professores universitários -- Prática de
ensino -- Teses. 4. Psicologia clínica -- Teses. 5. Professores
universitários -- Formação -- Teses.

I. Título. II. Cirino, Sergio Dias. III. Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.15

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tese intitulada “*Psicologia da Educação nas licenciaturas: Considerações sobre uma didática clínica*”, de autoria de Merie Bitar Moukachar, a ser aprovada pela banca examinadora, constituída pelos seguintes professores:

Profº Dr. Sergio Dias Cirino - FaE/UFMG - Orientador

Profª Dra. Tânia Baibich - UFPR

Profª Dra. Roberta Romagnoli - PUC/MINAS

Profª Dra. Nádia Laguárdia de Lima– FaFICH/UFMG

Profª Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes – FaE/UFMG

Belo Horizonte, 31 de julho de 2013.

AGRADEÇO...

inicialmente às professoras, sujeitos dessa pesquisa, que gentilmente abriram as portas de suas salas de aula, de seus gabinetes e algumas vezes de suas próprias casas para a, muitas vezes, difícil tarefa de se mostrarem e às suas práticas, e de serem ouvidas, me ouvindo também (tão-bem).

ao Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG e aos professores das disciplinas que me acolheram e às minhas indagações durante esses anos, bem como ao Colegiado das Licenciaturas que me possibilitou a pesquisa.

ao meu orientador, Sérgio Cirino, em especial, pois, mais que professor, amigo que escuta, que consola, que motiva e se emociona junto, me acompanhou de forma “terapêutica”, parece que querendo fazer uso de nossa argumentação de tese *por uma didática clínica*.

ao meu esposo, que me acompanha lado a lado, me dando seu (a)braço, em toda essa nossa vida juntos, e desde a formatura na graduação em Psicologia, passando pelo mestrado, caminhando até agora no doutorado, sempre se fazendo presente, junto a mim, que tanto me fiz ausente, por todos esses anos de trabalho. E sei que ele me aguarda...

à minha filha Clarice, meu esteio, por toda a minha vida. Obrigada por me resgatar de tantas lutas, tantas vezes, com o seu amor, com seu carinho, com as mãos que me estende e que me levam ao meu neto, Estevão. É... Ele que, chegando, bem no meio deste meu percurso de doutorado, me fez experimentar a delícia e a beleza de ser avó! E resistimos juntos, ao dias de “doutorandos”, vovó e neto, desejando que venham os próximos...

ao meu querido filho Maurício, agradeço muito, pois sei que sempre, mesmo em nossos silêncios, nos (a)guardamos. Quando criança, meu “laboratório doméstico” da pesquisa do mestrado, sobre brincadeiras; agora jovem, meu “laboratório de informática”, da pesquisa e da escrita deste doutorado.

à minha mãe, que, professora durante toda a vida, até agora no meu doutorado, leitora de meus textos, sempre me iluminou com sua lâmpada de sabedoria. Ao meu paizinho, agradeço a vida e a alegria que me proporciona e que quero ainda ter muito tempo para usufruir.

aos meus irmãos, que também se mantiveram na espreita, e com uma ternura fraterna sempre me encorajavam.

ao meu genro, Lucas, não só parceiro de profissão e aos meus muitos colegas e familiares, parceiros da vida, agradeço a paciência de me ouvirem e aos meus lamentos e angústias cuja vivência, parece ser inerente a qualquer pós-graduando.

Aos meus alunos, interlocutores permanentes que me ensinam sempre, enriquecendo sempre o meu processo de aprender.

enfim, agradeço a todos aqueles que contribuíram para esse trabalho, que mesmo parecendo, na maioria dos tempos, tão solitário, aqui reflete-se como um coletivo por ser o eco de tantas vozes.

MOUKACHAR, Merie Bitar. *Psicologia da Educação nas Licenciaturas: Considerações sobre uma didática clínica*. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa desenvolve a tese de que a formação anterior do(a) professor(a), em Psicologia, deixa marcas que influenciam suas práticas, a escolha dos objetivos e as decisões sobre os conteúdos no ensino de Psicologia da Educação nos cursos de Licenciatura. O conceito de “didática clínica”, apresentado por Baibich (2003) é central na presente investigação. Algumas perguntas nortearam o processo investigativo: O que vem a ser uma didática clínica? Configuraria uma ação docente que poderia responder à indagação de como podemos ser professores nas licenciaturas, sendo psicólogos, sem correr o risco de excessos e desempenhar papel de psicoterapeutas? Foram sujeitos da pesquisa seis professoras de Psicologia da Educação das Licenciaturas na FaE/UFMG. Realizamos observações em sala de aula e duas entrevistas com cada uma dessas professoras. Na segunda entrevista, foi desenvolvida uma análise compartilhada com as professoras, dos dados obtidos nas observações e na primeira entrevista. Os resultados indicam que essas professoras praticam, mesmo que ainda timidamente, o que denominamos *didática clínica*, ao deixarem aparecer as marcas psicológicas na sua ação docente, articulando a sua formação anterior, em Psicologia, aos conteúdos, objetivos e práticas na disciplina Psicologia da Educação. *Didática* aqui entendida, como reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica, mas considerando-a com o sentido político; *clínica*, aqui, no seu sentido ampliado, em relação ao modelo clínico tradicional da Psicologia, que vem passando por transformações, por experiências de reinvenção e de recriação de sua expressão. Acreditamos que ao deixar aparecer as marcas psicológicas na sua ação docente, os professores de Psicologia da Educação, tendendo a tratá-la como uma disciplina-ponte entre a Psicologia e a Educação, influenciam, de forma diferenciada, a preparação dos alunos, futuros professores, para o enfrentamento da sala de aula, na escola do mundo atual.

Palavras-chave: Psicologia da Educação; licenciaturas; didática clínica; formação docente.

MOUKACHAR, Merie Bitar. *Educational Psychology in Teaching License Degree Courses: Taking Clinical Didactics into Consideration*. Dissertation. (Doctorate Degree in Education). Belo Horizonte: Education School, Federal University of Minas Gerais State, 2013.

ABSTRACT

This research develops the thesis that a teacher's previous education in Psychology, stamps marks that influence their practice, the choice of objectives and decisions concerning the contents in the teaching of Educational Psychology in teaching license degree courses. The concept of *clinical didactics* hosted by Baibich (2003) is capital in the present investigation. Some questions guided the research process: What comes to be a *clinical didactics*? Would it constitute a teaching action that could answer the question of how we, as psychologists, can be teachers in the Teaching License Degree Courses, without running the risk of overdoing and playing the role of psychotherapists? Six Education Psychology teachers at the Education School (FaE) at the Federal University of Minas Gerais State (UFMG) were the research subjects. Observations were made in classrooms and each teacher was interviewed at two opportunities. For the second interview, we developed an analysis of the data obtained from the observations and from the first interview which was shared with the teachers. The results suggest that these teachers do practice, even though timidly, what we call *clinical didactics*, whereas they allow to come up psychological evidences in their teaching action, linking their previous training in psychology to the contents, objectives and practices in the school subject Educational Psychology. *Didactics*, here, is understood as a systematic reflection and the search for alternatives for the problems resulting from the teaching practice, but considering within the political sense; meanwhile *clinic*, is seen in its broadest sense, compared to the traditional clinical psychology model, which has been undergoing transformations, by experiences of reinvention and recreation of its expression. We believe that, by allowing psychological marks to be present in their teaching activities, educational psychology teachers, who are prone to consider it as a bridge discipline connecting Psychology and Education, influence, in different ways, the preparation of students - future teachers - to face the classroom, in the school of today's world.

Key-words: Educational Psychology; teaching license degree; clinical didactics; teachers' education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação
CAE	Ciências Aplicadas à Educação
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CECIMIG	Centro de Ensino de Ciências e Matemáticas
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
DAE	Departamento de Administração Escolar
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DECAE	Departamento de Ciências Aplicadas à Educação
DMTE	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
FaE	Faculdade de Educação
FIEI	Formação Intercultural de Educadores Indígenas
FORGRAD	Fórum de Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
GENPSI	Grupo de Pesquisa em Ensino de Psicologia
IES	Instituição de Ensino Superior
LAPED	Laboratório de Psicologia e Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NURC/SP	Norma Urbana Culta de São Paulo
ONG	Organização não governamental
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	08
1.1.	Objeto da pesquisa	10
1.2.	Justificativa da pesquisa.....	12
1.3.	Objetivo da pesquisa.....	19
2.	TECENDO A REDE DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1.	O texto: a disciplina Psicologia da Educação.....	23
2.1.1	A Psicologia, a Psicologia da Educação e a Psicologia do Ensino.....	23
2.1.2	A Psicologia da Educação hoje: disciplina de aplicação ou disciplina ponte?.....	26
2.2	O (con)texto da disciplina Psicologia da Educação	31
2.2.1	Os sujeitos aprendizes e ensinantes que somos.....	31
2.2.2	O mundo em que vivem os sujeitos que somos.....	36
2.2.3	A escola na qual ensinamos e aprendemos.....	40
2.2.4	A dimensão afetivo-educativa na escola.....	42
2.2.5	A formação de professores para trabalhar nestas dimensões, nesta escola.....	54
2.2.5.1	Sobre formação docente na UFMG: concepções e ações.....	63
2.3	O ensino de Psicologia da Educação na formação de professores	66
2.3.1	Sobre preparar o professor para trabalhar na prática: preparar emocionalmente?	70
2.3.2.	A ação docente: sobre práticas e conteúdos na disciplina Psicologia da Educação.	72
3.	A PESQUISA.....	79
	O sujeito e suas palavras com significado	79
3.1	A pesquisa e os aspectos metodológicos.....	79
3.2	O campo, os Instrumentos e os Procedimentos da Pesquisa.....	83
3.2.1	Sobre o campo de pesquisa: As Licenciaturas na UFMG.....	84
3.2.2	Os sujeitos, os instrumentos e a trilha percorrida nos procedimentos da pesquisa	86
3.3.	Análise das informações obtidas.....	94
4.	EM DISCUSSÃO: AS AULAS E AS PALAVRAS DAS PROFESSORAS.....	100
4.1.	As professoras	102
4.2.	A instituição em pesquisa.....	105
4.2.1	As licenciaturas na FaE/UFMG	105
4.2.2	As turmas de Psicologia da Educação: um mapeamento.....	115
4.3	O olhar sobre as aulas e a escuta às professoras.....	119
4.3.1	A disciplina.....	119
4.3.2	As aulas da disciplina.....	128
4.3.2.1	Os conteúdos e objetivos da disciplina: o quê e pra quê?.....	128
4.3.2.2	As práticas na disciplina: que efeitos produzem?.....	137
4.3.2.3	Alunos(as) e professoras: do protagonismo/autonomia do aluno à liderança/autoridade do professor.....	152
4.3.2.4	As articulações na sala de aula e a relação teoria e prática.....	155
4.3.2.5	Os tempos: o cronograma e as notas entre a flexibilidade e o rigor.....	157
4.4.	As professoras: o dito, o vivido e seus sentidos.....	163
5.	PARA TERMINAR E SEGUIR EM FRENTE.....	182

6.	REFERÊNCIAS.....	189
7.	APÊNDICES E ANEXOS.....	197
	Apêndice A - TCLE professores.....	198
	Apêndice B - TCLE alunos.....	199
	Apêndice C - Páginas do registro do caderno.....	200
	Apêndice D - Roteiro para entrevista professores.....	202
	Apêndice E - Legenda dos sinais entrevistas.....	203
	Apêndice F - Roteiro entrevista análise compartilhada.....	204
	Apêndice G - Quadro Resumo do Registro das Observações.....	205
	Apêndice H - Quadro Resumo do Registro das Entrevistas.....	206
	Apêndice I - Página da análise do material.....	207
	Apêndice J - Mapeamento das turmas.....	208
	Anexo I - Normas de Transcrição NURC-SP USP.....	209
	Anexo II - Vagas por curso.....	210
	Anexo III - Organização curricular dos Cursos de Licenciatura.....	211
	Quadro 1 - Turmas ofertadas para a disciplina de Psicologia da Educação	90
	Quadro 2 - Trajetórias de formação e profissional das professoras.....	104
	Figura 1 - Quadro branco utilizado como recurso.....	140

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO

*Certa palavra dorme na sombra de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida, a senha do mundo. Vou procurá-la.(...)
Procuro sempre, e a minha procura ficará sendo a minha palavra.
(ANDRADE, 1967)*

Esta pesquisa desenvolve a tese de que a formação anterior do(a) professor(a)¹, em Psicologia, deixa marcas que influenciam suas práticas, os objetivos e os conteúdos no ensino de Psicologia da Educação nos cursos de Licenciatura. Esse professor, ao desenvolver o que denominamos de *didática clínica*, deixa aparecer as marcas psicológicas na sua ação e isso, de alguma maneira, influencia a preparação de seus alunos, professores em formação, para o enfrentamento da sala de aula, na escola do mundo atual.

Mas, o que caracterizaria a *didática clínica*? Configuraria uma ação docente que responderia à indagação de como podemos ser professores nas licenciaturas, sendo psicólogos, sem correr o risco de excessos e desempenhar papel de psicoterapeutas?

A proposta de refletir sobre isso surgiu a partir da minha trajetória profissional, não somente como professora de disciplinas de Psicologia em outros cursos de graduação e em Licenciaturas em experiências anteriores, mas também em meu cotidiano como psicóloga escolar, professora e gestora no Ensino Superior.

Além disso, o interesse pelo tema da Licenciatura, particularmente pela formação em Licenciatura em Psicologia, que eu percebia como tema que mereceria ampliação de discussão², encontrou espaço no Genpsi/Laped - Grupo de Pesquisa em Ensino de Psicologia

¹Queremos esclarecer que optamos por usar, na sequência desse texto, apenas o termo “professor” no masculino, de acordo com o que é convenção na Língua Portuguesa, ou seja, quando envolver dois gêneros (masculino e feminino), será usado o termo no masculino. Assim, faremos com que o texto não fique interrompido, tornando-o mais leve e mais fluido para o leitor. No entanto, antecipamos que, a partir do capítulo 3, que se refere à pesquisa propriamente dita, às entrevistas e às observações, o termo aparecerá no feminino, em referência aos sujeitos da pesquisa e nas citações. Isso porque apenas professoras, mulheres, foram sujeitos desta pesquisa.

²De fato, esse debate se ampliou, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Psicologia de 2004 deixaram lacunas na orientação da formação em Licenciatura em Psicologia na redação do Artigo 13, que trata disso. Desde 2006, as discussões demandavam especificações dessas diretrizes em relação ao seu Artigo 13. Em novembro de 2009, foi aprovado o parecer CNE/CES nº 338/2009 que apreciava a proposta de alteração desse artigo e um novo texto, para novas DCNs enfim, foi homologado, em março de 2011, ampliando-se, especificamente, esse artigo sobre a formação de professores de Psicologia. Os cursos tiveram um prazo de dois anos para a implantação de um Projeto Pedagógico Complementar para a Licenciatura em Psicologia e a partir do segundo semestre de 2013, o aluno já deverá ter em seu currículo, a oferta da Formação de Professores para a Educação Básica como uma possibilidade, a ser cursada, caso seja sua escolha.

do Laboratório de Psicologia e Educação Helena Antipoff³ - para o qual fui convidada, pelo coordenador, em meados de 2008. Isso ocorreu a partir de frequentes encontros em congressos e outros espaços nos quais discussões ocasionais com os participantes do Genpsi prometiam gerar novas indagações e temas para novas pesquisas.

Nessa trajetória, crescia a minha inquietação. Algumas indagações, não somente minhas, mas também de colegas professores e de colegas desse grupo, foram e ainda são frequentes. O que ensinar da Psicologia para futuros professores? Os conteúdos da disciplina Psicologia da Educação contribuem para a prática dos futuros professores? Como esse conhecimento pode ser desenvolvido pelo professor de Psicologia da Educação nas licenciaturas, para, de fato, contribuir na formação de professores? E, ainda, parafraseando Kupfer (1997), o que toca à Psicologia da Educação nas Licenciaturas?

Finalmente, e o que tem, insistentemente, mais me intrigado: esse professor, que é psicólogo por formação, caracteriza de forma diferente a sua prática por ter essa formação em Psicologia? Como?

Para nos⁴ acompanhar na busca de respostas a essas indagações, no texto da tese, o leitor encontrará neste capítulo um, uma introdução ao tema contemplando não somente a explicitação do nosso objeto e as ideias que nos impulsionaram, justificando a nossa pesquisa, como também os objetivos aos quais nos propusemos ao iniciar o nosso trabalho.

As bases teóricas que nos orientaram serão apresentadas no capítulo dois, distribuídas em três pontos. Um primeiro abordará uma discussão sobre a Psicologia da Educação; um segundo discutirá aspectos importantes dos contornos desta disciplina, ou seja, o contexto no qual a compreendemos; e, ainda, um terceiro item buscará especificar como desenvolvemos os nossos estudos e como entendemos, a partir disso, o ensino de Psicologia da Educação na formação de professores.

No capítulo três, descreveremos, detalhadamente, a trajetória da pesquisa realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), desde sua

³Grupo de Pesquisa em Ensino de Psicologia (GENPSI) que é parte do Laboratório de Psicologia e Educação (LAPED), e vinculado à linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

⁴ Observamos que até aqui nos referíamos a um objeto de indagação que era de um sujeito, portanto, o tratamento do texto estava na primeira pessoa do singular, por se referir a algo que inquietava apenas a autora; quando ele passa a ser objeto de pesquisa de um programa de doutorado, passa então, a ser compartilhado entre aluna e orientador, levando o texto, a partir desse momento, para a primeira pessoa do plural.

concepção, do ponto de vista teórico e metodológico, até a descrição dos instrumentos de pesquisa e análise para que o leitor tenha clareza das trilhas que percorremos.

Enfim, chegaremos ao capítulo quatro, que apresenta as informações que encontramos e a discussão dessas, buscando, como França (2001, p.33) nos orienta, justapor as “novas verdades” - o que nós encontramos, às “verdades garantidas” - nossa revisão teórica.

No capítulo cinco, fecharemos a escrita desta tese, sintetizando as respostas que encontramos para nossas perguntas, mas sabemos da sua (in)completude. Acreditamos que respostas completas são aquelas que não se fecham nelas mesmas, mas sim aquelas que permitem se abrir a novas questões.

1.1. Objeto da pesquisa

Um problema permeará todo o trabalho teórico e prático de pesquisa: o fato do professor ter formação em Psicologia altera sua prática docente na disciplina de Psicologia da Educação nas licenciaturas? Para isso, buscaremos uma caracterização da ação docente na disciplina Psicologia da Educação.

O ponto central deste estudo é o professor. O professor de Psicologia da Educação nas Licenciaturas. E é nele e em suas práticas para o Ensino da disciplina que queremos pensar. No seu “saber”, no seu “fazer” com o aluno que ele ajuda a formar - professor, também, no futuro.

Partimos do pressuposto de que o professor realiza seu trabalho, selecionando e organizando os conteúdos das matérias e escolhendo as práticas para o ensino desses conteúdos. Acreditamos, ainda, que a eleição de uma determinada prática para o ensino é que irá contribuir mais ou menos significativamente, de uma maneira ou de outra, para uma boa ou má apreensão do conhecimento pelos alunos. Por isso, o nosso objeto é o que aqui denominamos de ação docente no ensino desse conteúdo.

Esclarecemos que, neste texto, serão utilizadas denominações diversas para nos referirmos a essa temática. Poderíamos nos referir estritamente à prática pedagógica enquanto ponto conceitual central em nosso trabalho de investigação. No entanto, nos estudos

realizados, encontramos que prática pedagógica, enquanto conceito, é definida de modo diverso, em termos de sentido e significado, conforme as diversas perspectivas teórico-epistemológicas adotadas. De acordo com a definição encontrada no *Dicionário - Trabalho, profissão e condição docente*, há diferenças significativas, de fato, entre a perspectiva positivista, a perspectiva interpretativa e, ainda, a perspectiva histórico-crítica ou dialética⁵.

Concordamos ainda com a afirmativa encontrada nesse dicionário, que conclui

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: **ao docente** - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; **aos demais profissionais da escola** suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; **ao discente** - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; **ao currículo; ao projeto político-pedagógico** da escola; **ao espaço escolar** suas condições materiais e organização; **à comunidade** em que a escola se insere e às condições locais. (OLIVEIRA, DUARTE e VIEIRA, 2010) (grifo nosso)

Além disso, há que se levar em conta elementos da constituição histórica, das políticas públicas vigentes e do momento sócioeconômico-político em que se situam as práticas pedagógicas.

Constatamos, portanto, que, para tratar do conceito em si de prática pedagógica, é necessário contemplar essa diversidade de fatores apontada nos grifos na citação acima e os demais elementos referidos, o que não é objetivo desta pesquisa de doutorado. Como a nossa proposta é partir da ação e da voz do professor sobre sua própria prática, vamos ouvir esse professor e ver suas práticas, nas ações cotidianas que desenvolve para seu trabalho. Os autores desse verbete⁶ no dicionário recorrem à Heller (1977)⁷, que afirma que a prática pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e que, nela, estão presentes as ações

⁵Para a perspectiva positivista, a prática pedagógica é, basicamente, o resultado que se obtém em um caminho que vai da teoria à prática, pois se acredita que se aplicam os conhecimentos teóricos extraídos das diferentes disciplinas científicas às situações práticas para resolver os problemas. Para a perspectiva interpretativa, prática pedagógica é o resultado de um processo cuja origem é localizada na própria prática e é alimentada tanto pela teoria como pela situação particular vivida. Ainda, segundo a perspectiva histórico-crítica ou dialética, para a qual a realidade não é transparente, para compreender essa realidade, é preciso apreendê-la internamente, em seus processos e em suas múltiplas relações. Portanto, nessa perspectiva, a prática pedagógica é uma prática social determinada pelos múltiplos fenômenos que ocorrem nesta realidade e que são vivenciados também de maneiras múltiplas pelos atores nela presentes.

⁶Anna Maria Salgueiro Caldeira e Samira Zaidan; a propósito e para saber mais, consultar a obra completa de OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, LiviaFraga.(orgs). *Dicionário - Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/ FaE, 2010. CD ROM.

⁷HELLER, A. Sociologia de la vida cotidiana. Barcelona: Península, 1977.

práticas, tanto as mecânicas e repetitivas quanto as ações práticas criativas inventadas pelo professor como mecanismo para enfrentar os desafios de seu trabalho cotidiano.

Nesse trabalho é dessa ação docente, que envolve as práticas em seu sentido mais amplo, na disciplina Psicologia da Educação nas Licenciaturas, que iremos tratar como objeto central da pesquisa. Destacamos que o termo “prática” ou outros como práticas pedagógicas, estratégias pedagógicas, estratégias de ensino, didática, técnicas pedagógicas, métodos de ensino, práticas educativas se referem aqui à ação docente e poderão ser também utilizados, de forma alternada, para que possamos designar esse objeto, do qual queremos tratar.

1.2. Justificativa da pesquisa

Para a eleição deste objeto e justificativa desta pesquisa, é necessário apresentar inicialmente as origens dessa discussão que se encontram, em parte, na relação que se estabelece entre a Psicologia e a Educação. A Psicologia, presente de diversas formas e em diversos níveis na Educação, tem sido discutida a partir das várias possibilidades de sua inserção, seja como área de aplicação, como disciplina nos currículos, como disciplina que se constitui autonomamente ou, ainda, como conteúdo de algumas disciplinas.

Alguns autores (SALVADOR⁸, 1999; GUZZO, 2008; MRECH, 2007; SOLIGO e AZZI, 2008) têm se debruçado, nesse sentido, em estudos que envolvem questões sobre a relação entre Psicologia e Educação. Inclusive, o ano de 2008 foi considerado o “Ano da

⁸ SALVADOR, [Cesar Coll] mais conhecido como COLL, [Cesar]. São encontradas na literatura duas referências para esse mesmo autor. Nesta tese, independentemente da obra à qual nos referirmos, optamos por tratá-lo como “COLL”, pois assim sabemos que se dará uma melhor e mais rápida identificação pelo leitor. Nas referências, ao final do texto traremos as obras do referido autor em dois momentos, tanto em COLL quanto em SALVADOR. Respeitando as particularidades de cada caso, fazemos isso lembrando e recorrendo ao que ocorreu no Brasil, com o ex-presidente Lula: Luiz Inácio, o torneiro mecânico, era conhecido, entre seus colegas de chão de fábrica, como Lula. Com esse apelido, como sindicalista, alcançou destaque no movimento do operariado e, posteriormente, na política, na porta das fábricas, como participante do movimento sindical e, finalmente, no Partido dos Trabalhadores. Tal apelido, no sentido de nome alternativo, ganhou força e o fortaleceu, tornando-se mais forte do que o nome, atribuindo a ele publicidade entre os operários e eleitores. Era compreensível, portanto, que fizesse acrescer a seu prenome, ao praticamente desconhecido Luiz Inácio — o fortíssimo apelido “Lula”. Posteriormente, esse apelido foi oficialmente adicionado ao seu nome legal para poder representá-lo eleitoralmente, de acordo com a Lei Federal 6.015/73. [<http://www.recivil.com.br/preciviladm/modulos/artigos/documentos/Artigo>]

Psicologia na Educação” pelo Sistema Conselhos de Psicologia, ano no qual debruçamo-nos, por isso, mais ainda, sobre os estudos desta relação entre a Psicologia e a Educação.⁹

Esses e outros autores, em seus estudos e pesquisas, apontam que, no âmbito da Educação, podemos ter a contribuição do conhecimento psicológico em vários formatos, tais como no trabalho do psicólogo escolar propriamente dito, intervindo nas dificuldades dos processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento e nos processos de escolarização em geral; no trabalho desse psicólogo em relação às questões escolares e institucionais; nas possibilidades do trabalho do psicólogo como professor de Ensino Médio e no Ensino Superior; e, finalmente, naquilo que nos interessa aqui, o psicólogo que atua como professor nos cursos de licenciatura e sua contribuição na formação de professores de educação básica.

Observamos, no entanto, que, no universo educacional, tanto acadêmico quanto nos serviços, existem muitas dúvidas, ainda, sobre a contribuição da disciplina Psicologia de Educação para a prática dos professores na Educação Básica.

Também não é incomum encontrarmos nos cursos de Licenciatura, entre os professores de Psicologia, certa inquietação sobre **o que** ensinar como conteúdo e sobre **como** devem ser ensinados esses conteúdos. Há incertezas sobre o que é importante para o aluno – futuro professor – saber sobre Psicologia; sobre se isso, de fato, faz com que ele se sinta preparado para o seu mundo do trabalho, e, ainda, sobre como os professores de Psicologia da Educação devem desenvolver suas aulas.

Essas ideias nos conduzem a pensar que seria importante colocar em discussão e até estabelecer alguns parâmetros sobre **o que** se ensina e, ainda, sobre **como** se ensina, para melhor orientar a ação do professor de Psicologia da Educação nas licenciaturas. Nesta pesquisa, apresentamos a questão de que a pouca clareza sobre o que é atribuição e o que é definido como um fazer legítimo do professor de Psicologia pode se relacionar ao fato de que não há, ainda, diretrizes esclarecedoras sobre qual é a melhor forma de ensinar e o que seria, de fato, importante para o aluno nos cursos de Licenciatura - futuro professor - saber sobre Psicologia para a especificidade da sua atuação profissional.

⁹ Houve, neste ano, e ainda está em circulação, inclusive, um caderno publicado pelo Conselho Federal, que contempla alguns “textos geradores”, o que possibilitou, em alguns segmentos, a continuidade das discussões sobre a relação e a contribuição da Psicologia no campo da Educação. [*Ano da Psicologia na Educação. Textos Geradores. Conselho Federal de Psicologia. Agosto, 2008.*]

Em Zeichner (2009), encontramos um estudioso e autor referência na área de formação docente, e a reafirmação, também, do objetivo desta pesquisa, ao apontar que

(...) apesar de termos aprendido algumas coisas sobre o impacto de determinadas abordagens de ensino no conhecimento e nas crenças dos professores, tem havido poucos estudos sistemáticos comparando o impacto de diferentes estratégias de formação e dos efeitos dessas estratégias nas práticas de futuros professores. (p. 15)

Portanto, esse autor aponta claramente que não temos tido um número suficiente de estudos sobre as diferentes estratégias metodológicas na formação de professores, de maneira geral, e, mais ainda, sobre os efeitos dessas estratégias nas práticas dos futuros professores.

Reafirmamos, então, a necessidade que buscamos atender nesta pesquisa, de estabelecer também para a Psicologia parâmetros mais claros, que possam orientar, de maneira mais adequada, os professores psicólogos. Vale ressaltar que o propósito não é uma “padronização” de conteúdos e de formas de trabalhá-los, pois entendemos que é objetivo possível e necessário aqui respeitar as particularidades de cada trajetória e o fazer próprio de cada exercício profissional. Mas, a discussão sobre os conteúdos que são ensinados e as estratégias de ensino pode ser importante para o aprimoramento deste o **que** e deste **como** ensinar, para contribuir, de fato, com a prática dos professores.

Soligo e Azzi (2008) argumentam especificamente em relação ao ensino do conhecimento psicológico sobre a necessidade de se construir “métodos e estratégias ativos de apreensão e produção de conhecimentos” (p.76), pois, segundo as autoras,

Os conteúdos que ensinamos não se desvinculam das formas como ensinamos, pois estas estão imbricadas nas práticas pedagógicas. Portanto, ensinar Psicologia implica superar a estratégia expositiva, na busca de estratégias dialógicas e ativas de construção compartilhada de conceitos e sentidos. (SOLIGO E AZZI, 2008, p. 76)

É nesse sentido, também, que Larocca (2000) defende um paradigma formativo crítico-reflexivo para os professores. Em relação às técnicas pedagógicas adotadas para o processamento desse conhecimento por esse professor, argumenta que é necessário articular a dinâmica educativa à realidade social em que ela se insere.

A autora ainda aponta, ao tratar da formação dos professores, que, além de possibilitar acesso às várias correntes teóricas da Psicologia, é necessário que a Psicologia, no encontro com a Educação, se ampare em três aspectos: a epistemologia, a práxis e a consciência

histórica. Destacamos aqui as colocações da autora em torno da *práxis* para complementar a ideia da inserção necessária da realidade social na prática do professor.

Mais ainda o resgate da *práxis* significa ‘trabalho vivo’, movimento dialético entre ação e reflexão, coisa que não se dará, se a Psicologia educacional continuar distanciada da escola, dos alunos, do trabalho pedagógico, dos professores. (...) Esta posição requer um trânsito contínuo da análise das questões cotidianas presentes nas salas de aula e nas escolas para os fins e funções da Educação na sociedade (cidadania, sobretudo) (LAROCCA, 2000, p.64)

Aproveitamos também para a justificativa deste trabalho, a discussão de Pains (2000), que desenvolveu um trabalho nessa mesma direção, buscando conhecer a contribuição da Psicologia da Educação às licenciaturas. A autora utilizou um questionário, respondido de forma individual por onze professores que lecionam a disciplina de Psicologia da Educação em uma instituição pública de ensino superior do noroeste do Paraná. Esse instrumento tinha como objetivo compreender o papel que a disciplina desempenha na formação de professores do ensino básico.

Nos resultados da pesquisa, demonstrou-se a relevância dessa área de conhecimento na formação docente, porque desperta o senso crítico ao discutir e problematizar a realidade, em especial a escolar. Mas, destacamos aqui que ficou evidente nesses resultados que é preciso ir além, pois se demonstrou que formar um professor crítico em relação ao contexto em que vive, somente isso, não faz dele um profissional competente para aí atuar. Nessa pesquisa, as autoras constataram que, de fato, há a necessidade da Psicologia da Educação explicitar os diferentes paradigmas teórico-metodológicos que orientam o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo, ao futuro professor, bases sólidas para atuar, pedagogicamente, de forma eficaz. No entanto, para ir além disso, os resultados dessa pesquisa sugeriram, ainda, que novas investigações sejam levadas a efeito, de modo a se identificar outros aspectos que aprimorem o papel da disciplina Psicologia da Educação nas licenciaturas, o que vem corroborar a justificativa para a realização desta pesquisa.

Podemos aproximar esta discussão à questão que também deverá ser abordada nesta pesquisa, que diz respeito aos conteúdos da disciplina Psicologia da Educação, a serem desenvolvidos na formação de professores. Nesse sentido, Larocca (2000) problematiza que

...os acadêmicos, futuros professores, embora se mostrem quase sempre encantados com os conhecimentos psicológicos que lhes chegam nos cursos, pouco ou nada compreendem acerca de como estes lhes servirão para a análise e interferências no campo educacional e em benefício de uma educação cidadã. (LAROCCA, 2000, p.65)

Dessa forma, a autora confirma a necessidade de aqui discutirmos essa temática, entendida como parte de nossa questão central, ou seja, a ação docente. Será, assim, necessário dimensionar a importância atribuída aos conteúdos eleitos no ensino do conhecimento psicológico. O que se constata é que esse conhecimento, apesar de causar, na maioria das vezes, “encantamento” em muitos alunos, despertando interesse, inclusive de alguns, em modificar o rumo de suas escolhas profissionais, não tem produzido os efeitos que devem ser os esperados, como um conhecimento de apoio ao seu cotidiano de trabalho futuro.

Por outro lado, Baibich (2003)¹⁰, discorrendo sobre os resultados de outra pesquisa realizada entre alunos de licenciatura em Psicologia, aponta que

Entre os alunos que não se vêem como totalmente habilitados, há os que apontam falhas no desempenho de alguns professores da mesma forma em que os que se sentiram totalmente habilitados mencionam o desempenho do professor de Metodologia do Ensino da Psicologia – MEP – e de PEP como responsável pela sua habilitação. É possível constatar, portanto, que **na avaliação do aluno, em geral, é do professor a responsabilidade quase que total da sua formação, aspecto também geralmente corroborado pela herança tradicional do sistema de ensino.** (BAIBICH, 2003, p.75) (grifo nosso)

É o que aqui se dá, no propósito desta pesquisa, na qual analisaremos **a forma** como os professores desenvolvem os conteúdos em suas aulas de Psicologia da Educação nas licenciaturas. Mesmo trabalhando na perspectiva de que aluno e professor são co-responsáveis pelo ensino-aprendizagem, escolhemos, neste trabalho, indagar sobre o que cabe ao professor nessa relação, pois os alunos, considerando essa e outras pesquisas, geralmente atribuem, mesmo, a responsabilidade de suas próprias aprendizagens, em grande parte, ao professor.

De acordo com Almeida; Azzi; Mercuri e Pereira (2003), que relatam também uma pesquisa realizada sobre o que os professores dizem a respeito das contribuições da Psicologia, os próprios professores não têm muita clareza sobre esta contribuição e o que mais surpreende é a evidência de que “o uso dos conhecimentos psicológicos se dá numa perspectiva de senso comum e espontaneísmo.” (Almeida; Azzi; Mercuri e Pereira, 2003,

¹⁰Tânia Maria Baibich-Faria é professora Associada III da Universidade Federal do Paraná e, entre outras funções, é coordenadora de Grupo de Pesquisa no CNPq, sobre Saberes e Práticas no Ensino Superior e membro do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Ensino e Avaliação. Essa referência é digna de destaque nesta nota, pois, entre todos os(as) autores(as) de fundamental importância que consultei e “usei” para este trabalho, essa professora tem um papel diferenciado como referência nesta pesquisa. Foi, precisamente, a leitura de um texto de sua autoria *Por uma Didática Clínica: a formação do professor de psicologia*, publicado em 2003, na revista *Interação em Psicologia*, do Paraná, que apontou e despertou em mim a inquietação primeira para estudar este tema, o que viria ao encontro das inquietações já vividas nesta direção, em minha prática profissional, ou seja, a maneira como se dá o Ensino de Psicologia na formação de professores.

p.9). Ainda nessa pesquisa, os professores, quando indagados sobre quais seriam os fatores que identificam como facilitadores e dificultadores da aprendizagem de seus alunos respondem que

O aspecto e condição que mais facilita a aprendizagem, na percepção dos entrevistados, reside na prática do professor, principalmente, no que se refere às estratégias utilizadas nas aulas, os conteúdos abordados e a capacidade do professor de interagir com alunos. Os professores mencionam que a aprendizagem é facilitada quando o educador promove um ambiente acolhedor e de liberdade, mantendo e cultivando uma relação com os alunos baseada no diálogo, no carinho e no respeito. (ALMEIDA; AZZI; MERCURI e PEREIRA, 2003, p.10)

Os professores complementam essas impressões referindo-se a elementos tais como *olhares sensíveis* e *palavras de incentivo*, que conduziriam à elaboração pessoal do aluno, à elevação da autoestima e ao desenvolvimento positivo do autoconceito. Essas considerações contribuem para justificar as discussões desta pesquisa, pois entendemos, então, que, se a relação com seus alunos é percebida dessa forma pelos professores, é importante que indaguemos, aqui, se não seria assim também a relação que eles – quando professores em formação – gostariam que seus professores, em geral (apesar de aqui interessar especificamente os de Psicologia), tivessem desenvolvido para com eles, como alunos.

Quanto a isso, retomamos aqui o texto de Larocca (2000), que, ao se referir aos aspectos relacionais e metodológicos adequados para o professor psicólogo processar o conhecimento psicológico para os alunos em formações diversas, aponta que

Em se tratando de ensino, na dinâmica dos acontecimentos de sala de aula, as próprias decisões pedagógicas e metodológicas do professor produzem diferentes manifestações por parte dos alunos, além do que, na relação pedagógica, em constante interação e mudança, estão a subjetividade do aluno, a subjetividade do professor e a dimensão sócio-cultural de cada qual, forjadas no interior de condições objetivas passadas e presentes que, por sua vez, são histórica e socialmente produzidas. (LAROCCA, 2000, p.63)

Em nossas salas de aula, por exemplo, como professores, essa é uma preocupação constante. E nos indagamos, como Morais (1988) se indaga na apresentação do livro por ele organizado, não somente sobre *o que é a sala de aula*, mas também sobre o que ela *deve ser*.

Espaço político portador de uma história? Espaço mágico de encontros humanos? Lugar no qual se escamoteiam com belas palavras os duros conflitos vividos por um tempo? Espaço no qual se cumpre o jogo sutil das seduções afetivas ou doutrinadoras? (MORAIS, 1988, p.7).

Por fim e como nós mesmos o sentimos, espaço no qual os alunos sentem e se ressentem, pessoalmente, em função desta ou daquela relação pedagógica estabelecida. Na

teia das relações que se entremeia no espaço da sala de aula, incrementada pelos mais diversos sentimentos, como apontou Larocca no fragmento acima, “estão a subjetividade do aluno, a subjetividade do professor e a dimensão sócio-cultural”.

Sendo assim, justificamos também esta pesquisa ao concordar com o que Bragança (2009) propõe, que é a busca de uma perspectiva de formação que, contrapondo-se à racionalidade técnica¹¹ mobilize uma racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, em toda a sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo. Essa autora argumenta ainda que, embora esteja aumentando o número das pesquisas em educação, políticas e regulamentações sobre o ensino, os processos escolares e formativos continuam áridos e pouco férteis.

Para ela, é preciso retomar lutas vencidas pela racionalidade triunfante, buscando, por meio de ações singulares, mas entranhadas no contexto sócio-histórico, alternativas de formação mais dialógicas e humanas. As dinâmicas de formação inicial e contínua têm indicado um movimento de “*aceleração*” (é preciso fazer muito e muito depressa), aceleração que está colocada tanto no sentido das políticas públicas e dos processos curriculares, como também envolve a postura daqueles e daquelas que procuram a formação.

Além disso, Bragança (2009) aponta que, no interior dos processos formativos, registramos uma lógica fragmentária do conhecimento e perspectivas didáticas com base na transmissão de conteúdos. A racionalidade, em que estão assentados os cursos de formação inicial e contínua, não dá ênfase à vida e às complexidades existenciais. No entanto, como nos coloca essa autora, já existem pesquisas que buscam uma formação fundada numa racionalidade mais humana, sensível e dialógica.

Queremos fazer coro com essas pesquisas, pois, destacamos, é esse mesmo movimento que nos impele e é na busca de informações que nos deem respostas às nossas indagações, nesta direção, que este texto e esta investigação pretendem continuar.

Portanto, localizamos, aqui, a importância dos afetos e desafetos como componente do processo ensino- aprendizagem, como aquilo que também nos move a indagar sobre a importância de um trabalho nessa dimensão, para uma aprendizagem mais significativa. Vale destacar que não tratamos aqui, necessariamente, de manifestações do que Almeida (1999)

¹¹racionalidade técnica definida como concepção de formação docente na qual os saberes antecedem à prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação, o que se contrapõe à novas perspectivas de formação de professores, que proporcionam um lugar de reflexão da prática docente, um lugar de estudo e de pesquisa. Essas perspectivas serão mais bem delineadas no item sobre formação docente, mais à frente, neste texto.

denomina de “afeto epidérmico”, pois, ultrapassado esse nível, podemos chegar a uma ação mais cognitiva, por exemplo, da linguagem. Essa pesquisadora aponta que

É interessante notar que, mesmo conservando o contato corporal como uma forma de carinho, os adultos necessitam de um afeto mais cognitivo, que é sentido por eles quando são, por exemplo, admirados: para os adultos, os outros lhes demonstram afeto quando lhes fazem um elogio, falam da sua capacidade, enfim, toda vez que é destacada sua competência profissional. (ALMEIDA, 1999, p. 108)

Isso configura, evidentemente, nesta justificativa, outro aspecto que nos inquieta e vai conduzindo nossas indagações, então, para os contornos subjetivos que os professores de Psicologia da Educação podem delinear em suas salas de aula. Esses professores têm formação e instrumentos que os preparam para isso, a partir de sua graduação em Psicologia. Nossa pesquisa vem indagar se, ao exercer a prática docente, esses professores deixam aparecer as marcas psicológicas na sua ação, e de como isso contribui, ou não, na formação dos professores para a educação básica.

Ao término deste item, esperamos ter evidenciado o que nos mobilizou para dar início a esta investigação sobre as práticas desenvolvidas no espaço da sala de aula, por professores, para o ensino dos conteúdos da disciplina Psicologia da Educação, identificando e refletindo sobre como a ação do professor, que, **queremos destacar, é psicólogo por formação**, tem preparado os alunos - futuros professores - para a realidade que encontrarão.

1.3. Objetivo da pesquisa

Objetivo Geral:

Investigar a influência que a formação anterior, em Psicologia, dos professores de Psicologia da Educação, nas licenciaturas, exerce sobre as suas práticas e sobre os conteúdos e objetivos da disciplina.

Objetivos específicos:

1. Identificar os objetivos e os conteúdos presentes na disciplina Psicologia da Educação nos cursos de Licenciatura;

2. Caracterizar as práticas para o ensino dos conteúdos na disciplina Psicologia da Educação nos cursos de Licenciatura.
3. Identificar os elementos da formação em Psicologia presentes na ação docente na disciplina de Psicologia da Educação nos cursos de Licenciatura.

CAPÍTULO 2. TECENDO A REDE DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão teórica sobre a ação docente para o ensino de Psicologia da Educação nas Licenciaturas teve, para nós, um ponto inicial. Um texto de Baibich (2003), aqui anteriormente referido, sobre seus estudos acerca da formação do professor de Psicologia fomentou o início das discussões sobre esse tema. Nesse texto, a autora defende que esse professor deveria adotar uma *didática clínica* em sua sala de aula, pois considera que tanto a atitude clínica quanto a atitude de promover transformações na sala de aula constituem ações legítimas do fazer do professor de Psicologia.

Esses apontamentos teóricos mobilizaram-nos, então, a aprofundar nossos estudos de forma mais localizada para a disciplina Psicologia da Educação, que é ministrada na formação do professor para trabalhar na Educação Básica.

Para fundamentar tal reflexão neste trabalho de pesquisa, foram necessárias, então, duas perspectivas de estudo. Por um lado, um aprofundamento em nossa compreensão da Psicologia da Educação em sua relação com a Psicologia e com a Educação, para entender melhor a sua posição dentro dos cursos de formação docente. Por outro lado, ficou clara a necessidade, também, de estudos teóricos, que pudessem nos fundamentar, acerca da concepção de sujeito com a qual trabalharíamos. Precisávamos entender melhor quem é o nosso sujeito de pesquisa - o professor de Psicologia da Educação - e os sujeitos - alunos - com os quais eles trabalham. Além disso, foi necessária uma discussão teórica que nos norteasse para compreender que escola é essa vivida por esses sujeitos e em qual contexto. Esse é o cenário no qual esses professores atuam e no qual seus alunos - futuros professores - atuarão profissionalmente. Portanto, foi necessário, também, um estudo teórico sobre como tem se dado a formação docente em nosso país e, finalmente, o ensino de Psicologia da Educação nessa formação.

Para trabalhar com os sujeitos participantes nesta pesquisa e sua inserção nesse cenário, utilizamos alguns conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, tais como a concepção sobre a formação da pessoa como ser social e singular, o conceito de mediação simbólica, de processo de internalização e o conceito de sentido em Vigotski.

Partindo dessa concepção de subjetividade, que se constitui a partir do social, julgamos necessário refletir também sobre como alguns autores referenciam a Sociologia e da

Filosofia têm feito suas análises acerca deste social e do mundo cultural em que vivem estes sujeitos. Mais especificamente, as análises das quais podemos nos apropriar para o mundo da educação e das relações sociais vivenciadas nas escolas de Ensino Básico em nosso país. E é para o trabalho nesse universo que os alunos em formação são preparados também pelos professores de Psicologia da Educação nas Licenciaturas.

Para o estudo mais detalhado do processo ensino- aprendizagem no espaço escolar, buscamos em Wallon e em Vigotski, também, subsídios para uma discussão sobre a dimensão sócio-afetiva neste processo, o que surgiu como um elemento importante, porque é recorrente na fala dos professores e em suas práticas investigadas na trajetória da pesquisa.

A nossa discussão teórica sobre como se dá a formação docente para trabalhar nessa dimensão, nessa escola, situada nesse mundo social, foi tecida e será apresentada em torno de como têm se estruturado os modelos teórico-práticos na formação dos professores, a partir de estudiosos como Diniz-Pereira (2007), Torres (1998), Tardif (2004), Freire (1996). Enfatizamos a formação do professor como aquele que deveria ser o professor reflexivo, concebido inicialmente por Schön (1998), mas vimos que seria imprescindível considerar também as discussões críticas desse conceito em autores como Pimenta e Ghedin (2002), Libâneo (2002), Charlot (2002), Patto (2004), Zeichner (2009), entre outros.

Esses referenciais teóricos, que constituem os eixos estruturantes da revisão bibliográfica que fundamenta o trabalho da pesquisa, serão tratados separadamente nos próximos itens, mas observamos que, como uma rede, foi tecida uma lógica para construção deste capítulo que, na tessitura mesmo de uma rede, entremeia a discussão do “texto” - a disciplina Psicologia da Educação - com discussões do seu “(con)texto”, expresso em subitens do capítulo.

Estes subitens aparecerão em títulos que, também entremeados nessa mesma rede, apresentarão este (con)texto a partir das ideias sobre “os sujeitos aprendizes e ensinantes que somos...” e “o mundo em que vivem os sujeitos que somos...” investigando melhor a “escola na qual ensinamos e aprendemos...”, considerando ainda que existe uma “dimensão afetivo-educativa nesta escola...”. E, por isso, para arrematar essa rede, é importante finalizar com a discussão necessária sobre “a formação de professores para ensinar nesta escola...” e “o ensino de Psicologia da Educação para a formação desses professores...”.

Então, convidamos o leitor à compreensão do primeiro ponto da rede.

2.1. O texto: a disciplina Psicologia da Educação

Nesse item, buscaremos compreender melhor as relações entre a Psicologia e a Psicologia da Educação, abordando, ainda, a Psicologia do Ensino. Discutiremos, principalmente, as concepções encontradas para a Psicologia da Educação, que ora é tratada como aplicação dos conhecimentos psicológicos à educação, ora é uma disciplina ponte entre a Psicologia, a Educação e as implicações de tais concepções. Finalmente, buscaremos o entendimento da disciplina Psicologia da Educação e suas concepções atuais, pois é nesse lugar que nos localizaremos, enquanto campo e problema de nossa pesquisa.

2.1.1 A Psicologia, a Psicologia da Educação e a Psicologia do Ensino

Vamos iniciar esta discussão buscando compreender melhor as relações entre *essas Psicologias*, pois consideramos que muito do que encontramos atualmente em termos dos *saberes* e dos *fazer*es nessa área está atrelado à multiplicidade de concepções e representações de cada uma delas e da relação entre elas. Esclarecemos que não nos propusemos aqui a desenvolver historicamente essas relações, pois não se trata de uma pesquisa com bases históricas, mas recorreremos a alguns dados, como recurso para o entendimento e para situar a discussão a que nos propomos.

A profissão de psicólogo foi regulamentada em agosto de 1962, quando a Lei 4.119¹² institucionaliza a formação e a atuação do psicólogo. Essa lei ainda hoje regulamenta o exercício profissional da Psicologia.

No sentido de contextualizar a relação entre Psicologia e Educação, nesse período, é importante considerar que a atuação do psicólogo, no Brasil, restringia-se a três áreas básicas: clínica, escolar e industrial. Na leitura histórica da constituição da Psicologia no Brasil, Antunes (1998) organiza seu texto em capítulos que relacionam a Psicologia às instituições médicas, às instituições educacionais e à organização do trabalho, e refletimos aqui se essas relações que a autora coloca como raízes da sua constituição não poderiam ser consideradas

¹² Disponível em: <http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/lei_n_4.119.pdf (Acesso em: em 6 de mar. 2009)

como fator que confirma a decorrente evidência, nesse período, dessa limitação de destaque dessas três áreas da Psicologia.

Além dessas três áreas preponderantes, imperava também um modelo de atuação que tratava, em grande medida, da mensuração e da avaliação das características do indivíduo por meio dos testes psicológicos. Esse modelo foi, já durante os anos 1970, bastante criticado por instituições formadoras e por órgãos que regulamentam a profissão, gerando movimentos que tiveram peso suficiente para estimular mudanças que ocorreram posteriormente e auxiliaram na redefinição da atuação do psicólogo brasileiro. Entre as modificações importantes no exercício profissional do psicólogo, verificamos a ampliação das atividades, dos objetivos e dos locais de inserção relacionados às práticas e às primeiras áreas de atuação.¹³ Nesse momento, observamos também um rompimento com as intervenções de caráter exclusivamente individuais, e com a atuação dos psicólogos apenas como aplicadores de instrumentos de avaliação psicológica, assumindo uma nova postura de participação em equipes multiprofissionais de saúde e a participação na construção e efetivação de políticas públicas. Isso acaba por fazer emergir novas áreas além da clínica, educacional e organizacional, tais como a atuação junto ao jurídico, no trânsito, na gestão de pessoas, nos hospitais, entre outras (BASTOS, 1988).

No nosso entender, essa ampliação das áreas e, conseqüentemente, do trabalho do psicólogo, proporcionado também pela ampliação da perspectiva mais individualista e tradicional nesta atuação, adquirindo um caráter de atuação mais coletiva, demonstra, por um lado, avanços significativos em nossa profissionalização. Por outro, acaba por produzir mais elementos para acirrar a confusão e possíveis indistinções entre esses diversos campos de conhecimento e áreas de atuação.

No caso também da Psicologia Geral e da Psicologia da Educação, até nos tempos atuais, tempos vividos durante as atividades da pesquisa, para Gomes (2010), observa-se a necessidade de marcar, sistematicamente, a distinção entre a Psicologia e a Psicologia da Educação, pois

¹³ Como fonte de informação complementar, ver ACHCAR, R. (coord.). *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

Essa indiferenciação entre a psicologia geral e a psicologia da educação manifesta-se ainda hoje entre, os psicólogos do setor de psicologia da educação do Decae/FAE/UFMG(...). Também alguns professores têm confessado suas dúvidas quanto ao real objeto de estudo da psicologia, o mesmo não ocorrendo com a psicologia geral. Fato é que ao longo dos anos, respostas diferentes têm sido dadas para definir o objeto de estudo da psicologia da educação. (p. 10)

Gomes (2010) reafirma alguns aspectos que, de fato, observamos na formação de professores na FaE/UFMG. Aponta que, além da Psicologia de Piaget não ser mais considerada como abordagem psicológica exclusiva no campo educacional, a Psicologia também perde esse posto entre as ciências da educação como um todo. Surge um olhar mais apurado também da Sociologia da Educação para este sujeito, fazendo com que os educadores procurassem “analisar o ser humano em sua singularidade, porém, sem perder de vista o que nele há de comum com outros seres humanos e o fato de ele ser historicamente determinado e construtor de sua história.” (GOMES, 2010, p. 15)

Dialoga-se, então, com outras áreas do saber, significando que “um campo do conhecimento por si só ou uma abordagem psicológica sozinha não pode dar conta da complexidade dos fenômenos educativos.” (GOMES, 2010, p. 16). O que a autora destaca ao final de seu texto e que chama a atenção e qualifica essa discussão do ponto de vista dos conteúdos na disciplina de Psicologia da Educação na formação dos professores, que é um tema que trabalharemos na pesquisa, é que é possível o diálogo sem desqualificar uma abordagem em detrimento da outra.

Coll (2000), autor referência na discussão sobre a Psicologia da Educação, traz também uma análise sobre a sua relação com a Psicologia do Ensino, o que interessa aqui. Salienta a distinção entre as duas áreas de conhecimento, definindo a Psicologia do Ensino, como aquela que “designa a parcela da psicologia da educação que estuda os processos de mudanças produzidas nas pessoas como resultado da sua participação em *atividades educativas escolares*” (p. 21). Esse autor afirma que a Psicologia da Educação inclui “além dos conhecimentos próprios da psicologia do ensino, os conhecimentos relativos aos processos de mudança comportamental que têm origem em atividades educativas diferentes das escolares.” (p.51)

Para elucidar melhor a definição do que seria a Psicologia do Ensino, considerada como parte da Psicologia da Educação, Coll (2000) exemplifica com o relato de um acontecimento que Charles H. Judd, segundo ele, um dos primeiros e mais influentes

psicólogos educativos dos EUA, que, indagado por um aluno sobre como poderia usar os seus princípios para melhorar o ensino para a “meninada”, decidiu que deveria dedicar-se a aprender mais sobre as escolas e, dedicou-se de fato, a duas grandes temáticas, segundo ele, decisivas para melhorar a educação de sua época: o currículo e a organização escolar. Para isso, torna-se necessário “analisar os processos mentais mediante os quais a criança assimila esse sistema de experiência social acumulada, que são as disciplinas incluídas no currículo escolar.” (COLL, 2000, p. 30), objeto de estudo do que se denomina Psicologia do Ensino, segundo o autor.

Em relação à Psicologia da Educação, traremos a discussão de Coll (1999) sobre como se deu o deslocamento da concepção de *psicologia aplicada à educação* para a concepção da *psicologia da educação*, o que promoveu, ao mesmo tempo, assim como na Psicologia como profissão de maneira geral, o deslocamento também de uma perspectiva mais clínico-médica de intervenção em Psicologia Escolar para a perspectiva mais do tipo educativo, centrada no aluno e suas dificuldades de aprendizagem e nos processos de escolarização. Essa discussão merece um destaque em nosso texto, pois nos apresenta elementos importantes para nossa pesquisa de campo e, portanto, será desenvolvida no próximo item.

2.1.2 A Psicologia da Educação hoje: disciplina de aplicação ou disciplina ponte?

Para responder à questão título aqui trazida, vamos inicialmente considerar as diversas concepções da Psicologia da Educação que hoje coexistem e que acabam configurando as distinções entre elas ao evidenciar quais elementos psicológicos cada uma dessas concepções considera como importantes e de como se atribui essa importância a cada um deles.

Buscamos em Coll (1999) conhecer melhor essa disciplina na qual íamos mergulhar nosso olhar de pesquisadores. Encontramos uma discussão profícua e suficiente para nos auxiliar na análise deste tema, por ser um autor referência, que, inclusive, é suporte para a grande maioria das pesquisas, estudos e trabalhos desenvolvidos sobre essa temática. Segundo esse autor, as concepções partem de proposições claramente reducionistas - a psicologia como única alternativa de caráter científico para estudar a teoria e a prática educativa - passam por inúmeras variantes desta concepção, e chegam ao outro extremo de outras concepções, que questionam radicalmente a importância do conhecimento psicológico para a educação. E onde

nós estaríamos? Entre essas posições, como essa disciplina seria tratada no nosso campo de pesquisa?

Uma das principais concepções presente nos discursos dos educadores brasileiros, até o final dos anos 1950, é de uma Psicologia da Educação prioritariamente tida como campo de aplicação do conhecimento psicológico, ou seja, a ideia de uma **psicologia aplicada à educação**. Prepondera essa ideia de um conhecimento da Psicologia aplicado à área da Educação, o que provocou, assim, a definição do campo da Psicologia da Educação como disciplina fundamental para a Educação¹⁴. Para essa concepção, existem variações em termos de intensidade, mas em todas encontramos os mesmos princípios e pressupostos, tais como considerar que o conhecimento psicológico é o único que pode abordar as questões educativas de maneira cientificamente (com)provada; que existem leis gerais que regem o comportamento humano e a Psicologia da Educação daria conta disso em qualquer contexto social; que a psicologia da educação não é caracterizada pelo seu conhecimento, mas pelo seu campo de atuação a saber – a educação; e, ainda, que cabe à psicologia da educação apenas selecionar os conhecimentos já existentes e mais apropriados ou mais úteis para aquela situação e momento histórico específico.

Em suma, essas concepções de Psicologia da Educação, como campo de aplicação do conhecimento psicológico, apesar de terem esses pressupostos em comum, aparecem de formas diferenciadas no panorama da Psicologia da Educação. Algumas têm o propósito de aplicar conhecimentos que já existem ou que são gerados por áreas da pesquisa psicológica. Ou ainda, dependendo das dimensões ou aspectos do comportamento dos sujeitos que elege, deparamo-nos com a psicologia evolutiva, com a psicologia da aprendizagem, a psicologia social, a psicologia das diferenças individuais, a psicologia geral e outras, e todas elas com o termo complementar “aplicada à educação”. Por outro lado, quando se fundamentam em teorias da Psicologia, essas também pretendem dar explicações globais diferentes e contrapostas, constituindo-se em uma Psicologia genética, uma Psicologia psicanalítica, em uma Psicologia cognitiva e outras, e isso também seguido do “aplicada à educação”.

Todas essas possibilidades de se entender a Psicologia da Educação têm um ponto em comum, que é o fato de que todas não a consideram uma disciplina científica, pois não existe,

¹⁴ É curioso destacar aqui, que nas discussões atuais entre professores da área e, especialmente na trajetória desta pesquisa, permanece essa ideia, concretamente vivenciada nos projetos pedagógicos e planos de ensino das licenciaturas, de ter a disciplina Psicologia da Educação como disciplina de Fundamentos Teóricos. Essa discussão teórica será retomada mais adiante no capítulo de discussão das informações que obtivemos

segundo elas, um objeto de estudo próprio e nem mesmo a possibilidade de produzir conhecimento novo. É a ideia de aplicação do conhecimento “velho”, já pronto e acabado, em quaisquer situações, mesmo que nova. Mais uma vez, nos perguntávamos, ao estudar essas concepções, se lidaríamos com todas elas, em nosso universo de pesquisa, pois consideramos de fundamental importância ter isso em mente no momento de estudarmos conteúdo, forma e objetivos das aulas da disciplina Psicologia de Educação.

Há autores que criticam essa perspectiva e consideram que ocorre um reducionismo psicológico subjacente a essa ideia de aplicação à Educação. Esses autores são considerados por Coll (1999) como radicais, pois acreditam que os fenômenos educativos não devem ser estudados à luz de conhecimentos parciais – e aí se localiza inclusive o conhecimento psicológico - devendo ser elaborada, na verdade, uma ciência da educação que abranja diversos componentes como os sociológicos, didáticos, econômicos, políticos institucionais etc, pois, do contrário, continuaríamos com as visões incompletas e reducionistas dos fenômenos educativos.

Proposições alternativas a essa postura de crítica tão radical e contundente, segundo Coll (1999)

se transcrevem como uma concepção diferente da Psicologia da Educação, tendendo a considerá-la como uma disciplina-ponte entre a psicologia e a educação, com um objeto próprio e, sobretudo, com o propósito de gerar um conhecimento novo sobre esse objeto de estudo.(p. 41)

o que implicaria mudanças significativas no entendimento das relações entre o conhecimento da Psicologia, a teoria e as práticas educativas.

Em nosso entendimento, haveria nessa perspectiva de abordagem da Psicologia da Educação a possibilidade de um caminho de mão dupla, o qual traria novas produções e contribuições tanto para a psicologia, como um dos lados, como para a Educação, como outro lado. Coll (1999) constata, no entanto, (e é o que vemos de fato, ocorrendo constantemente em nossa prática cotidiana), a desconsideração das características próprias e particulares de cada e de todas as situações educativas, condição necessária para que essa reciprocidade entre Educação e Psicologia possa, de fato, ser produzida.

Fenômeno educativo não é **exclusivamente** um campo de aplicação do conhecimento psicológico. Dito isso, fica parecendo que, então, é **também** um campo de aplicação? Coll (1999) nos esclarece sobre essa indagação, e tendemos a concordar com este esclarecimento,

pois, segundo esse autor, pode se tratar de uma aplicação sim, mas no sentido de **psicologia da educação aplicada** e não no sentido de **psicologia geral aplicada** à educação. É em Ausubel¹⁵ que Coll vai buscar uma explicação para essa afirmativa em uma comparação feita por esse autor, dizendo que a psicologia educacional é uma disciplina aplicada, mas não é psicologia geral aplicada, assim como a engenharia mecânica não é física geral aplicada aos problemas de projetar máquinas, ou a medicina não é biologia geral aplicada aos problemas de diagnósticos, de cura e prevenção de doenças.

Essa pequena distinção traduz-se em uma grande diferença, no sentido de ter como objetivo a criação de um conhecimento realmente novo para uma aplicação, mas não a mera aplicação de conhecimentos gerais, antigos e já sedimentados.

É importante destacar essa ideia para concluir esse item e caminhar por espaços de respostas à pergunta feita inicialmente: Psicologia da Educação hoje: disciplina de aplicação ou disciplina ponte?

Na fundamentação teórica deste trabalho de pesquisa, tendemos a qualificá-la como uma disciplina-ponte, e, concordantes com Coll (1999), que aponta que “trata-se, como expressa Mialaret¹⁶, de estudar e de examinar, **com os instrumentos conceituais e metodológicos próprios da psicologia**, esse âmbito da atividade humana que é a educação.” (p. 45) (grifo nosso)

Destacamos no grifo, nessa citação, o fato de Coll (1999) dar importância e destaque aos instrumentos conceituais e metodológicos próprios da Psicologia, pois, nesta pesquisa, buscamos evidenciar os elementos da formação em Psicologia do professor de Psicologia da Educação, ou seja, os instrumentos metodológicos próprios da Psicologia da Educação, que possam contribuir para o desenvolvimento dos conteúdos e para as práticas dos professores nesta disciplina na formação docente.

Sobre isso, destacamos a discussão de Gomes (2010) acerca dos conhecimentos desenvolvidos na Psicologia da Educação, especificamente, naquilo que a autora contribui do ponto de vista das práticas pedagógicas apontando que

(...) não será qualquer prática educativa, qualquer situação de aprendizagem que propiciará o desenvolvimento pessoal, ou o mesmo desenvolvimento a

¹⁵ AUSUBEL, D. P. Is there a discipline of educational psychology? *Psychology in the Schools*. 1969.

¹⁶ MIALARET, Gaston. La Psychologie de l'Éducation. In: M. Reuchlin (dir.) *Traité de Psychologie Appliquée* (vol.1). Paris: Presses Universitaires de France.

dois aprendizes diferentes, por exemplo. Afinal, há um sujeito que pensa, que sente e que deseja aquela aprendizagem. Sendo assim não obteremos a mesma resposta, nem respostas automáticas de diferentes aprendizes, a resposta será sempre pessoal, singular, embora fruto, também, das propostas coletivas, dos contextos sociais de aprendizagem. (p. 21)

Além disso, a autora se refere a levar em consideração a Zona de Desenvolvimento Proximal (ou zona de desenvolvimento *imminente*)¹⁷, ou seja, “devemos considerar o valor e o papel das interações sociais, das relações intersubjetivas, na reestruturação em nível intrasubjetivo e, assim, o avanço na direção do desenvolvimento.” (GOMES, 2010, p. 22). Essa constatação da autora merece uma atenção especial no que diz respeito à sua importância para os processos educativos. No entanto, esse conceito será apenas tangenciado por nós, neste capítulo teórico, pois não se tratou de conceito central em nossas análises da pesquisa de campo.

Concluiremos essa discussão recorrendo a Gomes (2010), que busca uma contextualização, referindo-se exatamente ao campo no qual foi realizada esta pesquisa - Faculdade de Educação da FaE/UFMG¹⁸ - para abordar esse dilema vivido pelos educadores entre adotar a concepção de Psicologia da Educação como disciplina aplicada ou como disciplina ponte, explicitando que

Na nossa prática diária, na Faculdade de Educação da UFMG, podemos dizer que as duas tendências coexistem e, possivelmente, a primeira opção tenha mais expressão entre nós, que pertencem ao Departamento de Ciências Aplicadas à Educação cuja formação nos institutos específicos prima pela primeira concepção. Por conseguinte, nosso desafio e dos psicólogos em geral é *não* tratar a psicologia da educação como um mero campo de aplicação do conhecimento psicológico buscando construir seus fundamentos e objeto de estudo próprio tendo por base os conhecimentos da psicologia, e também dos fenômenos educativos. (GOMES,2010, p. 15)

¹⁷ A denominação deste conceito, no original em russo *zona blijaichego razvitia*, ou como anteriormente traduzido, e que é mais comum, zona de desenvolvimento proximal, que se refere à distância entre aquilo que se faz sozinho e aquilo que se faz com a ajuda de pessoas mais capazes, está sendo revista criticamente pela literatura, como uma tradução incorreta dos textos de Vigotski, e há uma proposta de renomeação para *Zona de Desenvolvimento Iminente*. Neste texto, continuaremos trabalhando com os termos de acordo com os originais e os autores em seus estudos, anteriores a essa discussão que ainda está em andamento. A propósito, ver Prestes, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise das Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Brasília, 2012.

¹⁸ O texto para explicitação e detalhamento sobre o campo de pesquisa - a FaE/UFMG – será desenvolvido no capítulo designado para isso, mais à frente neste trabalho.

2.2. O (con)texto da disciplina Psicologia da Educação

Neste item, apresentaremos alguns elementos que julgamos necessários para nos auxiliar na compreensão do contexto de nossos estudos acerca da disciplina Psicologia da Educação. Delimitaremos, então, a concepção de sujeito com a qual trabalhamos para entender não somente os sujeitos da pesquisa - professores em formação - mas também os sujeitos alunos com os quais eles trabalham, e ainda os sujeitos alunos, com os quais esses, como futuros professores, trabalharão.

Não menos fundamental foi o nosso interesse em apresentar nossas ideias sobre como temos visto as escolas e o contexto atual, pois entendemos que essas considerações serão necessárias e importantes para explicitar em que cenário atuam os professores e em que cenário atuarão esses professores em formação. Portanto, consideramos esse item importante para a discussão dos elementos abordados em sua formação.

Acreditamos que, percorrendo esta trajetória de estudos e considerações teóricas, no intuito de uma contextualização do problema central a que nos referimos, poderemos, neste item, familiarizar o leitor com as ideias trabalhadas, analisadas no transcorrer de nosso trabalho prático de pesquisa.

2.2.1 Os sujeitos aprendizes e ensinantes que somos...

Para esse tópico, tomamos como base a Psicologia Histórico-Cultural, portanto, partimos aqui da ideia de que o **sujeito** é construído social e historicamente, e que o espaço escolar é parte desse contexto. A subjetividade é extraordinariamente complexa e, é dessa maneira, que se pode expressar em atividades também complexas, tais como a aprendizagem escolar. Entre essas atividades, encontramos as ações docentes desenvolvidas para alcançar essa aprendizagem escolar, na qual, acreditamos que esta singularidade da subjetividade se expresse de maneiras diversas.

É em Vigotski (1989) que se encontra a base teórica desses conceitos, ao se referir ao desenvolvimento da criança, argumentando que, desde os primeiros dias do desenvolvimento do sujeito, as suas primeiras atividades adquirem um significado próprio e são refletidas através do “prisma do ambiente da criança” (p.33).

Vigotski (1989) explicita ainda que

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (p. 33)

e portanto, como dito, a subjetividade é considerada por Vigotski como algo dinâmico e constituído tanto individual quanto socialmente. Essa categoria - subjetividade - não aparece de forma explícita na obra de Vigotski. Nesse sentido, vamos recorrer a González Rey (2002), que, como estudioso e autor referência também dessa perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural, pode ainda nos auxiliar na explicitação de como é utilizado aqui o termo subjetividade, definindo-a como

...um sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, sensível à qualidade de seus momentos atuais, o qual tem um papel essencial nas diferentes opções do sujeito.(GONZALEZ REY, 2002, p. 37)

A ideia do papel fundante das relações sociais na formação do indivíduo, uma das teses centrais de Vigotski, aparece de forma recorrente no texto denominado “Manuscrito” (1929), que é um trabalho bastante curioso desse autor, pois tem no dizer de Góes (2000) características de “anotações para si”, mas oferece uma riqueza teórica significativa para exploração de vários temas. É nele que Vigotski vai argumentar que a perspectiva sociogenética é o caminho para a compreensão do funcionamento superior das formas de ação especificamente humanas, referindo-se ao *socius* e à importância dos outros do grupo social como participantes necessários da formação do indivíduo.

Para Vigotski,

Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas. Meios de influência sobre si – inicialmente meio de influência sobre os outros e dos outros sobre a personalidade. (VIGOTSKI, 1929, p. 24-25)

Assim, Vigotski dá destaque à ideia de que as relações sociais estão na gênese de todas as funções individuais, que, por sua vez, originam-se das formas de vida coletiva. Por isso, a noção de indivíduo não pode ser relacionada a algo com características estáveis e uniformes, desempenhando papéis fixos na vida social. Há que se considerar que sendo os papéis variáveis, portanto, Vigotski sugere no “Manuscrito”, conforme comentado por Góes (2000), que

o singular, construído ao longo do desenvolvimento, está entrelaçado com o heterogêneo, no que diz respeito tanto à personalidade quanto às funções psicológicas individuais.(...) Por um lado, trata-se de algo em processo (individualização) que não pode ser concebido ou investigado como uma cena estacionária; por outro lado, é um processo que depende das relações sociais, que é marcado pelo papel fundamental do *socius*. (GÓES, 2000, p. 121)

Essa concepção da construção da pessoa, enquanto social e singular, ao mesmo tempo, ainda é corroborada em Packer e Goicochea (2000), em um artigo que discute a relação entre as perspectivas sociocultural e construtivistas da aprendizagem, no qual os autores buscam articular essas duas perspectivas como temas ontológicos não-dualistas, justificando que

As bases da teoria sociocultural podem ser remetidas de Vigotski (1978) à Marx (1867/1977) e Hegel (1807/1967), e as diferenças de pressupostos ontológicos entre as perspectivas construtivistas e a sociocultural em aprendizagem podem ser ilustradas ao compararmos Hegel com Kant (1787/1965). Hegel estava profundamente insatisfeito com o dualismo de Kant do fenômeno (experimentado) e das coisas (desconhecidas) em si mesmas, do empírico e do transcendental, e do sujeito e da realidade independente. Hegel afirmou que Kant estava equivocado ao tomar por certo o caráter da percepção individual; sua resposta foi uma tentativa de formular uma ontologia muito diferente. Seus esforços influenciaram Marx e subsequentemente materialistas dialéticos, incluindo Vigotski e Ilyenkov, como também os fenomenologistas, incluindo Heidegger e Merleau-Ponty; alguns pós-modernistas como Derrida, Foucault, Deleuze e Lacan; pós-estruturalistas como Bourdieu e Latour, como também Dewey.¹⁹

Para reafirmar essa articulação, os autores apresentam seis temas-chave, pois aparecem nos trabalhos de vários dos teóricos contemplados na citação acima, em seis subtítulos que são aqui trazidos de forma compilada, pois, agrupados, compõem a ideia que fundamenta esta pesquisa de que “a pessoa é construída... num contexto social... formado através de atividades práticas... e formado em relações de desejo e reconhecimento... que pode dividir a pessoa... motivando a busca por identidade”

Essa concepção da pessoa, enquanto singular e social e a importância que aqui se atribui às relações e às atividades práticas, conduz ao conceito de mediação simbólica, em Vigotski, fundamental por tratar-se de um aspecto considerado como importante nas relações pedagógicas.

¹⁹ PACKER, M. J. & GOICOCHEA, J. Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, just not Epistemology. In: Educational Psychologist, 35 94, 227-241, 2000, Lawrence Erlbaum, a., Inc. Tradução: Moisés de Castro Pena. Revisão técnica: Maria de Fátima Cardoso Gomes e Vanessa Ferraz Almeida Neves. Teoria Sociocultural e Construtivista da Aprendizagem: Ontologia, não apenas Epistemologia

O conceito de mediação, já utilizado anteriormente por nós em pesquisa desenvolvida para o mestrado, diz respeito ao acesso que o sujeito tem a “instrumentos” e “signos” entendidos como ferramentas advindas das gerações precedentes, passando a ser utilizadas na interação com o social. A mediação ajuda a entender também outro importante conceito para esta pesquisa, a saber, o conceito de internalização. É, pois, pela internalização gradativa desses instrumentos que se constrói o pensamento, o qual, segundo Vigotski, tem a capacidade de transformar e regular as outras funções psíquicas. Os “signos” são essas ferramentas essencialmente proporcionadas pela cultura ou pelas pessoas que se encontram no meio social onde vive o sujeito. (MOUKACHAR, 2004)

Assim é que a linguagem, como um dos mediadores fundamentais, tem destaque, não somente no “Manuscrito”, mas também em outras obras de Vigotski, pois o autor atribui um papel fundamental à palavra e à interação verbal.

Também a denominação desse conceito, a linguagem, foi discutida e sua tradução está sendo contestada por Prestes (2012), pois o original em Vigotski traz a palavra em russo *retch*, que, segundo a autora, refere-se muito mais à fala do que à linguagem²⁰. Essa certeza de que o autor estaria se referindo mais à fala do que à linguagem, segundo Prestes (2012), está expressa em “suas idéias sobre o sentido da palavra que se realiza na *fala viva*, contextualizada.” (p.217)

Góes (2000) explicita a importância da linguagem colocada por Vigotski no “Manuscrito”

A palavra tem o poder de regular e de conferir um caráter mediador à relação entre as pessoas. As interações verbais internalizam-se, isto é, são reconstruídas no plano individual, transformando-se em funções psicológicas e criando a base para a estrutura social da personalidade. As funções psicológicas emergem no plano das relações sociais, e o indivíduo se constrói a partir delas. (p. 121)

Nesse sentido e em função desse processo, Vigotski (1989) afirma que “eu sou uma relação social de mim comigo mesmo” e que “nos tornamos nós mesmos através dos outros”, o que ocorre em um processo que Vigotski denomina de processo de interiorização definido por ele como “a reconstrução interna de uma operação externa.” (VIGOTSKI, 1989, p.63).

²⁰ A propósito e para compreender melhor as críticas da autora às traduções de Vigotski, ver Prestes, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa.** Análise das Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Brasília, 2012. Neste texto continuaremos trabalhando com os termos de acordo com os originais e os autores em seus estudos, anteriores a essa discussão que ainda está em andamento.

Essa reconstrução, por sua vez, “é proporcionada pelos signos externos que se encontram na cultura, nos valores, nas crenças, nos costumes, nas tradições e, principalmente, na própria linguagem dos grupos sociais.” (MOUKACHAR, 2004, p. 45).

Por tudo isso é que incluímos, aqui, a necessidade de refletir, também, a partir dessa perspectiva, sobre os processos e os signos, em especial, a linguagem, como elementos importantes que são encontrados no espaço escolar, campo desta pesquisa, e que, além disso, é por nós concebido como importante instrumento de trabalho, no cotidiano dos psicólogos, cujo uso vai se manifestar na ação dos professores, que constitui o objeto de estudo neste trabalho.

Além disso, a análise que Vigotski faz da relação entre pensamento e linguagem traz para nós outro tema de discussão importante nesta pesquisa. Trata-se da questão do significado das palavras, que ocupa lugar central na obra de Vigotski, e queremos aqui já tratá-lo em relação ao conceito de sentido, que é um conceito, para nós, que ocupa lugar importante em nossa pesquisa. Para Vigotski (1991),

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável. (p.104)

mas o que importa, sobretudo para este trabalho e para o campo desta pesquisa, com os nossos sujeitos professores “falantes”, em suas salas de aula, e além disso, “pensantes”, ao juntarem-se a nós no processo de investigação a que nos propusemos, não é apenas o significado das palavras, mas, mais que isso, o que Vigotski associa a significado: o **sentido** atribuído às palavras.

Compreendemos que o **sentido** é diferente do significado que é expresso pela palavra. O sentido é atribuído por cada indivíduo, ou melhor, é constituído pelas relações inseridas no contexto do uso da palavra e o que essa palavra traz em termos das vivências afetivas do indivíduo. Entendemos que o **significado** da palavra é algo que é compartilhado socialmente, que, portanto, pode ser socialmente a mesma coisa e entendida igualmente; já o **sentido**, não é assim tão simples. Relaciona o significado da palavra, que é objetivo, a algo que é subjetivo, aos motivos afetivos e pessoais de quem usa aquela palavra, às experiências vividas por cada um, que (sobre)carregam os significados com seus sentidos pessoais.

Assim, para a análise desta pesquisa de campo, esse conceito será referido, pois importa para nós o significado e o sentido para os alunos, que pudemos observar, do que estava ali acontecendo em sala de aula, e o sentido atribuído pelos professores a suas aulas e a sua forma de atuar como docente. Mais do que isso, como a nossa indagação sobre a sua ação docente seria respondida, em termos de sentido, por esse professor.

Nesse subitem, a nossa intenção foi mostrar que alunos e professores, também no espaço da escola, se constituem enquanto sujeitos, na relação pedagógica. Portanto, o nosso interesse foi evidenciar a necessidade, então, de valorizar essa constituição na busca de uma reflexão sobre uma formação de qualidade para esse professor. Objetivamos, da mesma forma, apresentar e discutir, definindo os conceitos de *subjetividade*, *mediação*, *linguagem* e *sentido* a partir dos textos de Vigotski, conceitos que serão importantes na discussão das informações obtidas na pesquisa de campo deste trabalho.

Dadas essas considerações aqui realizadas sobre a constituição da subjetividade a partir do social, interessa refletir, neste momento, sobre como alguns autores têm feito suas análises acerca deste mundo social e cultural em que vivemos.

2.2.2 O mundo em que vivem os sujeitos que somos...

Neste item, serão articuladas as ideias de alguns autores que nos subsidiarão nas reflexões teóricas sobre o mundo que nos cerca. Mais especificamente, traremos as ideias de autores dos quais pudemos nos apropriar para o mundo da educação e para as relações sociais vivenciadas pelos sujeitos/subjetividades neste espaço.

Pensar esse mundo e suas relações é considerado aqui como necessário, pois partimos do pressuposto de que é nesse universo que tanto os professores, sujeitos de nossa pesquisa, se relacionam com seus alunos, quanto esses - quando no futuro forem também professores - se encontrarão com seus alunos, estando imersos, portanto, no contexto que estamos nos propondo a discutir.

Vamos, então, refletir sobre isso. Lahire (2002 e 2006) apresenta como a Sociologia, ao longo dos tempos, vem explicando as práticas e os comportamentos sociais dos homens. Explicita que, inicialmente, os sociólogos elaboraram uma visão homogeneizadora de homem

em sociedade, considerando-o como moldado, de maneira uniforme, por seu meio social. Mas, complementa que a observação das sociedades tem evidenciado, por outro lado, que os indivíduos podem incorporar modelos de ação diferentes e contraditórios, alterando-se de acordo com seus contextos. Esse fenômeno revela não só uma troca de papéis sociais, mas remete também a pensar em uma diversidade de modelos de socialização.

Mesmo considerando os comportamentos sociais do homem de acordo com essa perspectiva da pluralidade de papéis, os pesquisadores, ainda segundo Lahire (2002), insistem, frequentemente, que encontra-se, mesmo assim, por trás dessa multiplicidade, uma unidade fundamental.

Mas, para Lahire, corroborando, de alguma maneira, a noção de subjetividade anteriormente colocada, um indivíduo é resultado do que ele apreende na escola, na sua família e nos diversos contextos nos quais está inserido, em sua vida profissional, de lazer e afetiva, sendo que a apreensão do singular nesta pluralidade resulta em um singular que é necessariamente plural. Para Lahire (2002), portanto, o sujeito é plural.

Além disso, esse autor reforça também os momentos diferentes da vida como constituintes da subjetividade e, do ponto de vista sociológico, a noção de uma socialização primária seguida de uma socialização secundária. A primeira ocorre no interior da configuração familiar, que, ainda que sendo única, pode conter a heterogeneidade; e, a segunda, realizada em espaços socioafetivos diferentes da família, que, assim, podem ser concorrentes com ele. (LAHIRE, 2002). Considerando o nosso mundo contemporâneo, é importante salientar que o autor complementa essas ideias, dizendo que não tem sido incomum, no entanto, o questionamento da sucessão, ou seja, tem ocorrido a superposição desses processos de socialização primária-secundária, dada a ação socializadora cada vez mais precoce, de universos sociais diferentes do universo familiar ou de estranhos ao universo familiar. Ele nos dá um exemplo, de crianças pequenas, que têm ido para as escolinhas ou creches, em algumas famílias, bem mais precocemente do que em outras.

São esses espaços, então, que configuram o nosso complexo mundo contextual, e o próprio Lahire diz algo que nos interessa, ao apontar que, apesar de as socializações serem múltiplas, os mal-estares são individuais, e que seriam resultado do desacordo entre o que a sociedade, ao longo desses processos de socialização nos inibe ou nos permite exprimir.

Mas, como isso se expressa em nosso mundo, no dia a dia de nossas tarefas? Como isso se expressa na dinâmica interrelacional entre os sujeitos no mundo? É sobre isso que o nosso olhar indagador se voltou quando estivemos em nosso universo de pesquisa, pois a nós, como será mostrado em nossas informações, interessa esse fator interacional como constitutivo do que somos e fazemos.

Das grandes ideologias, dos parâmetros e sociabilidade tradicionais vividas na modernidade, passando pela pós-modernidade e a grande influência do consumo de massa, que faz surgir o indivíduo que vive mais em função de si mesmo e de seu prazer, atingimos a hipermodernidade, que tem como marca a característica do excesso ou de tudo o que é demasiado. Atualmente, chegamos a alguns autores que elaboram uma metáfora dizendo que vivemos em uma *sociedade líquida* ou *desorganizada* em oposição à solidez ou à organização de períodos sociais anteriores. (BAUMAN, 2003; LIPOVETSKY, 1989).

Encontramos essa ideia no texto de Lipovetsky (1989), quando ele trata do processo que denomina de personalização. Segundo esse autor,

Negativamente, o processo de personalização remete para a fractura da socialização disciplinar; positivamente, corresponde à instalação de uma sociedade flexível assente na informação e na estimulação das necessidades, no sexo e no levar em conta os 'factores humanos', no culto da naturalidade, da cordialidade e do humor. É assim que opera o processo de personalização, novo modo de a sociedade se organizar e se orientar, novo modo de gerir os comportamentos, já não através da tirania dos pormenores, mas com o mínimo de austeridade e o máximo de desejo, com o mínimo de constrangimento e o máximo de compreensão. (p.8-9)

e é assim, nesse mundo, em que vivemos nós, e os alunos e professores com quem convivemos no período de nossa pesquisa. Para complementar esse conceito de processo de personalização, Lipovetsky (1989) ainda se refere ao conceito de autonomia e a uma nova significação que teria se instalado em nossa sociedade, do que é o ser autônomo.

Sem dúvida, o direito de o indivíduo ser absolutamente ele próprio, de fruir ao máximo a vida, é inseparável de uma sociedade que erigiu o indivíduo livre em valor principal e não passa de uma última manifestação da ideologia individualista; mas foi a transformação dos estilos de vida associada à revolução do consumo que permitiu este desenvolvimento dos direitos e desejos do indivíduo, esta mutação na ordem dos valores individualistas. (p.9-10)

Dessa maneira, concordamos inteiramente com Lipovetsky (1989) quando nos aponta que a autonomia não é equivalente à liberdade individual e total dos sujeitos em suas práticas

sociais, incluindo suas práticas no espaço²¹ escolar. Ser autônomo não compreende manifestações individualistas de desejos e de direitos próprios de cada um. Mesmo porque, esse cada um, dentro da perspectiva com a qual trabalhamos, é constituído a partir do social. Em Vigotski, encontramos que toda aprendizagem tem seu início nas relações interpessoais para depois se tornarem intrapessoais.

Piaget (1994), em sua obra clássica, *O Juízo Moral na Criança*, desenvolve uma discussão que pode contribuir para o encaminhamento deste impasse dicotômico entre liberdade e disciplina. Mesmo considerando os diversos aspectos teóricos desse autor, que, sabemos, divergem dos demais autores referência com os quais estamos trabalhando, queremos somar, particularmente essa sua contribuição, a esse texto, pois a julgamos suficientemente adequada. Para Piaget, a autonomia é algo que é construído e que, para chegar a essa capacidade autônoma de juízo moral, os sujeitos, que inicialmente vivenciam a *anomia*, passam, antes e necessariamente, pela construção da chamada *heteronomia*, quando, então, descobrem a importância dos outros e das regras sociais. Os sujeitos vivenciam, neste período, relações que exercitam, neles mesmos, o *respeito unilateral* que, posteriormente, cede espaço para o *respeito mútuo*, conceitos importantes nas reflexões piagetianas. Esse movimento, que passa da vivência da *coerção*, para a de relações de *cooperação* e, posteriormente, chegando ao que Piaget denominou como a *ética da solidariedade e de reciprocidade*, é que irá resultar no surgimento da autonomia progressiva da consciência.

Mas como construir autonomia, ou seja, estas regras próprias e interiorizadas, em um mundo hipermoderno tão caótico, tão bem definido por Lipovetsky (1989) ao afirmar que a cultura pós-moderna

sai de um tipo de organização uniforme, dirigista, e que, para o fazer, mistura os últimos valores modernos, reabilita o passado e a tradição, (...). A cultura pós-moderna é descentrada e heteróclita. Materialista e psi, pornô e discreta, inovadora e *retro*, consumista e ecologista, sofisticada e espontânea, espetacular e criativa; e o futuro não terá, sem dúvida, que decidir em favor de uma destas tendências, mas, pelo contrário, desenvolverá as lógicas duais, a co-presença flexível das antinomias. (p.12-13)

Este trecho permite refletir sobre que tipo de ação seria necessária para trabalhar do ponto de vista psicossocial nesse processo de construção de autonomia dos sujeitos em nossa sociedade e em nossas escolas. E se não seria possível enfatizar o trabalho e a discussão de

²¹ Queremos enfatizar precisamente aqui o conceito de **espaço** como diferente e mais do que o conceito de **lugar**, pois espaço envolve elementos não presentes, mas vivenciados simbolicamente e é assim que trabalharemos e olharemos para o nosso campo de pesquisa. (Hall, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro, DP & A, 1992)

como se dão as relações, e o trabalho nesse espaço que se produz entre o social e os atores, e também entre os atores que nele convivem. Julgamos que essa é uma reflexão fundamental aqui e para o campo da Psicologia, especificamente, para a teoria histórico-cultural, com a qual estamos trabalhando, que, ao analisar determinado fenômeno, não ressalta apenas os elementos desse fenômeno, mas, fundamentalmente, as relações que o constituem.

Bauman (2003) vai dizer de uma certa fraqueza, de uma debilidade e vulnerabilidade das parcerias pessoais como características também do atual ambiente a nossa volta, apesar de considerar essa flexibilidade importante e de fato presente em todos os vínculos sociais. Mas coloca que isso conduz a um mundo, hoje, que parece estar “conspirando contra a confiança” (p. 113), o que Lipovetsky reafirma quando aponta, como dito anteriormente, que a coerência e continuidade, os pontos de orientação, neste mundo tão flexível, podem ser cada vez mais raros e mais difíceis de alcançar.

Neste momento do capítulo, iremos nos aproximar do ponto central desta pesquisa, trazendo, agora, uma discussão sobre a escola e a sua localização, então, neste mundo social aqui desenhado. Discutiremos, assim, como essas pressões denominadas pelos autores, como globalizantes, podem interagir com o modo como são construídas as subjetividades, por exemplo, nos espaços escolares.

2.2.3 A escola na qual ensinamos e aprendemos...

Para Bauman (2003) “Os verdadeiros poderes que moldam as condições sob as quais todos nós agimos, hoje em dia, fluem num espaço global, enquanto nossas instituições de ação política permanecem, em seu conjunto, presas ao chão; elas são, tal como antes, locais.”(p.122). Apesar de que, para esse autor, essa separação entre global e local não seria possível a não ser a luz da teoria, aqui será feita, a título de nossa discussão, então, teórico-prática.

Assim, faremos, neste momento, uma aproximação destas instituições de ação política do texto de Bauman, às escolas ou espaços educacionais como um todo, da forma como a vivemos em nossa prática do dia a dia.

A escola, os professores, os alunos, os diretores parecem manifestar um “não-saber o que fazer” diante da constatação de que as suas ações são muito pequenas para dar conta de responder questões para além daquelas locais, que estão ao seu alcance, deixando a entender que seriam os únicos problemas sobre os quais se pode fazer alguma coisa, corrigindo-os. Percebemos, escutamos e vemos isso em nosso cotidiano de trabalho como professores e também como psicólogos nas escolas.

A escola, os professores, os alunos, os diretores dizem que já que não têm recursos ou que os recursos que têm são inadequados, que as coisas tomarão seu próprio rumo, independente do que façam. O que parece é que está para além de sua capacidade, de seu alcance, por exemplo, dar conta do tipo de aluno que tem chegado, da maneira como eles têm chegado... Sinal dos tempos modernos... E, segundo Bauman (2003), isso procede.

A escola, os professores, os alunos, os diretores estão confrontados com uma tarefa, diariamente, que é impossível de ser cumprida: a de encontrar soluções locais para contradições globais. Aqui se indaga se não seria essa a justificativa para que, dada a existência de tantos projetos e políticas educacionais pensadas de forma tão brilhante, muitas vezes, e, ainda assim, não se ter repercussões correspondentes, de sucesso, de fato, no mundo escolar.

A escola, os professores, os alunos, os diretores... Como eles podem se relacionar neste mundo de hoje? Como o mundo das relações vem sendo apreendido por todos eles, segundo Bauman, através de um prisma, por exemplo, dos *reality shows* televisivos tão popularmente difundidos? Nesses jogos, os referenciais são “não confie em ninguém” (...) “a vida é um jogo duro para pessoas duras” (...) “você tem o valor relativo aos resultados de seus últimos duelos”. (BAUMAN, 2003, p.109-110). Isso tudo, que destacamos do texto deste autor, vem reafirmar a descartabilidade dos seres humanos. Daí, talvez, a descartabilidade também das parcerias cada vez mais frouxas, e, dentre elas, reflete-se aqui sobre a parceria professor-aluno, a parceria aluno-aluno, as parcerias professores-diretores... Assim, como no mundo contemporâneo, as relações sociais na escola parecem marcadas por esta fluidez e fragilidade dos laços humanos... Como preparar e formar o professor para trabalhar com isso?

Em Bauman (2003) também encontramos indícios de uma resposta a essas indagações, pois ele aponta que se deve existir alguma possibilidade de se resolver um problema que, como visto, é engendrado socialmente, a solução só pode ser coletiva.

Refletimos aqui que uma possível solução coletiva pode ser pensar em formas diferenciadas de se fazer a formação docente considerando as discussões, por exemplo, do mundo e da escola contemporânea, aqui discutidos. Assim evidenciamos alguns indícios necessários para um possível planejamento de ações para a formação coletiva dos professores, no depoimento de uma professora dizendo que

[Entrevistador: Então você acha que não é nem uma questão de preparar melhor o professor?]

Não. Acho que o professor tá muito bem preparado! O professor não tá bem preparado é pra... pra esse tipo de aluno, pra... é... de ser agredido, de ser violentado, de ser desrespeitado diariamente, é isso que ele não tá preparado.. e... ele sai desgostoso, ele sai desanimado, ele se desmotiva, né? E aí sim, a aula dele vai ficando *ruim*, *vem* desmotivado pra escola... aí então é um círculo...

[Prof. Suzana - SP]²²

2.2.4 A dimensão afetivo-educativa na escola

A construção de minha alegria pelo mundo, o meu jeito de amar o aprender e de desejar conviver nesse universo eternamente, veio da sala de aula. Todo movimento que faço foi construção solidificada em sala de aula, sob os auspícios dos meus professores. Meus valores, o prazer de viver foi construído na sala de aula. Meu jeito de dialogar foi construído em sala de aula. Talvez meus mestres aos quais me refiro aqui não se recordem de mim nem tenham as imagens que trago. Mas não importa, contribuíram para a formação do que sou hoje e do que serei amanhã. E fizeram isso porque seus movimentos em sala de aula continham uma alquimia que me tocou, me transformou. Eu quis mudar, ser diferente e fazer tudo novo na minha vida, mas usei modelos e tive que raciocinar o mundo, tive que me apropriar dele e não o faria sem a sala de aula, sem meus professores amados. Eu os idolatrei, mas também convivi com o que tinham de mais humano em suas práticas docentes. Os absorvi e trago sempre comigo a essência dos momentos que convivi com esses mestres (CARDOSO²³, citada por FURLANETTO, 2003, p.14).

Na simplicidade desse depoimento de Maria de Fátima Matos Cardoso, sobre o seu processo de aprendizagem, o verbo ‘absorver’ é escolhido por ela, parece que, para explicitar melhor como se deu, *para ela*, esse processo. O grifo aqui, no *para ela*, ilustra os caminhos que tomará a discussão que será, neste item, levantada sobre como se dá o processo de

²² Depoimento de professora retirado do filme de João Jardim, *Pro Dia Nascer Feliz* (2006).

²³ CARDOSO, Maria de Fátima Matos. *Movimentos Alquímicos do ser professor*. Projeto para Exame de Qualificação de Mestrado. Programa de mestrado em Educação. São Paulo: UNICID, 2002

aprendizagem e o sentido que toma para cada um, a sala de aula, *emocionalmente descrita* pela autora do fragmento acima.

Assim, as linhas tecidas neste item pretendem discutir as múltiplas dimensões aqui entendidas como parte do processo de aprendizagem. O que importará, de fato, nesse sentido, será, fundamentalmente, as vias pelas quais acreditamos que este processo seja veiculado, como é indicado no depoimento transcrito acima, para além da via do racional, a saber, a emocional, a sensorial, as corporais ou, ainda, a via do inconsciente, espaços produzidos e vividos, mas ainda pouco discutidos entre os educadores.

É importante considerar aqui outra perspectiva que nos auxiliará na pesquisa e nesta discussão das dimensões do processo de aprendizagem nas escolas, a partir do que se considera em cada uma das concepções epistemológicas e dos modelos pedagógicos que fundamentam as práticas docentes. Não há como negar que os professores têm uma concepção mais presente em sua ação docente, que fundamenta o seu fazer pedagógico. Isso pode ser percebido pelo cenário físico da sala de aula, com as carteiras enfileiradas ou em círculo, pelas práticas pedagógicas dos professores em aulas expositivas ou que provocam interação, tornando-as mais participativas, e vários outros elementos que nos auxiliam nessa identificação.

Segundo Becker (2001), podemos ter como resultantes dessas caracterizações da sala de aula e das aulas práticas que evidenciam a epistemologia empirista para a qual as práticas pedagógicas são, em sua maioria, mais diretivas e nas quais identificamos a transmissão da informação pelo professor e a reprodução da informação pelos alunos, podendo conduzir a formas até autoritárias que anulam a criatividade e a autonomia do aluno. Encontramos também, fundamentando as práticas docentes, a concepção epistemológica denominada por alguns autores de apriorista, que concebe as aulas de maneira não-diretiva, nas quais o professor passa a ser um facilitador da aprendizagem e é o aluno que deverá traçar o seu próprio caminho. Outra epistemologia que configura a prática pedagógica docente é a concepção interacionista (ou construtivista para alguns), na qual se leva em conta os aspectos relacionais, e o professor vê no aluno um sujeito ativo diante do seu próprio processo de aprendizagem, que acredita ser resultado de constantes problematizações sobre o seu próprio fazer.

Muitos autores (DANTAS, 1992; SNYDERS, 1995; FREIRE, 1996; entre outros) vêm trabalhando com uma visão que se contrapõe à visão dualista do homem e dos processos por

ele vivenciados, consolidando teorias que se fundamentam em uma visão monista, e, portanto, mais integrada do ser humano. É aí que se situam teorias como as de Wallon e Vigotski, que fundamentam pesquisas e estudos voltados para a área educacional, e que, por sua vez, foram eleitos para apoiar a fundamentação deste trabalho de pesquisa, pois trazem explicações sobre processos de aprendizagem vistos desta maneira mais integrada do ser humano. É nessa perspectiva que cruzamos o nosso olhar e o nosso fazer de pesquisadores com o olhar e o fazer dos nossos sujeitos de pesquisa.

Essa concepção de sujeito e de inserção do sujeito no mundo em que vive e aprende pode contribuir para a discussão do tema desta pesquisa, pois possibilita o estudo dos sujeitos, tanto os alunos quanto seus professores, sem privilegiar um aspecto em detrimento do outro, ou seja, considerando-os de maneira integral e nas múltiplas dimensões do processo de aprendizagem.

Entramos em contato com muitos estudos e pesquisas na área educacional que vêm tratando dessa concepção, sendo que diversas investigações buscam identificar a presença de outros aspectos para além dos cognitivos, tais como o biofisiológico, o social e o afetivo, mas também considerados como participantes do processo de aprendizagem.²⁴

Neste item deste trabalho, priorizaremos o estudo da dimensão afetiva como componente fundamental no processo ensino-aprendizagem. Isso porque acreditamos que seja essa dimensão, uma dimensão de grande importância e que contribua com a discussão central da ação docente na sala de aula.

Por outro lado, nos deparamos com a constatação de que, apesar dos estudos em número significativo que tratam dessa dimensão, os aspectos afetivos apresentam uma grande dificuldade de estudo, desde a sua conceituação mais clara até a determinação do que poderia ser considerado como uma metodologia adequada para sua investigação e análise. (LEITE e TASSONI, 2002)

²⁴ Encontramos também em Dolle (1993) uma proposta sobre como se dá o processo de aprendizagem a partir de uma concepção diferenciada de sujeito que aprende e que ensina, que ele denomina *sujeito psicológico*. Para esse autor, o sujeito psicológico comporta quatro dimensões complexas e interativas: sujeito social, sujeito biofisiológico, sujeito afetivo e sujeito epistêmico ou cognitivo. Compõe-se, então, um “eu”, ao mesmo tempo, uno e múltiplo: “Uno em sua multiplicidade e múltiplo em sua unidade, o ‘eu’ unifica a diversidade” (DOLLE, 1993, p. 51). Em linhas gerais, o sujeito biofisiológico é tudo o que se relaciona ao seu corpo; o sujeito cognitivo diz respeito à parte do sujeito que, agindo, adquire conhecimento, tanto sobre o meio quanto sobre ele mesmo; o sujeito afetivo é o que impele o sujeito para agir com emoção e sentimento; já o sujeito social é a interiorização, enquanto sujeito psicológico, das regras, dos interditos sociais, dos hábitos. É importante observar que esta distinção entre os sujeitos aparece apenas como recurso explicativo, pois o autor mesmo argumenta ser impossível dissociá-los (MOUKACHAR, 1997).

Leite e Tassoni (2002) apontam essa dificuldade e, do ponto de vista conceitual, fazem uma análise, historicamente situada, dos termos que são utilizados nos estudos dos fenômenos afetivos, comentando que

Na literatura encontra-se eventualmente a utilização dos termos afeto, emoção e sentimento, aparentemente como sinônimos. Entretanto, na maioria das vezes o termo emoção encontra-se relacionado ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma agitação, uma reação de ordem física. Já a afetividade é utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas (LEITE e TASSONI, 2002, p.114-115).

É curioso destacar nesse texto de Leite e Tassoni (2002) a retrospectiva sobre a origem dos termos relacionados aos fenômenos afetivos, em que comentam que todos eles seriam precursores da palavra portuguesa “paixão” (ENGELMAN, 1978²⁵ citado por LEITE e TASSONI, 2002). Além disso, os autores afirmam que esses termos tinham um significado negativo ligados à dor, ao sofrimento, às perdas, mas, posteriormente, agregaram aos seus significados não só outros sentimentos negativos como medo, cólera e vergonha, mas também amor e calma, mais positivos, portanto.

Para este trabalho, é bastante a colocação de Pino²⁶ citado por LEITE e TASSONI (2002, p. 116), que destaca que “tais fenômenos [afetivos] referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele.” Os autores enfatizam o que Pino coloca, destacando que, de todos os acontecimentos aos quais Pino se refere, os mais importantes são as reações e as atitudes das outras pessoas em relação ao indivíduo. Continuam afirmando a estreita relação entre os fenômenos afetivos e a sua repercussão a partir das relações sociais, apontando que, apesar de ser subjetivos, “isto não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois é possível afirmar que estão diretamente relacionados com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas.” (LEITE e TASSONI, 2002, p.116)

Buscamos também em Wallon subsídios para essa discussão sobre a dimensão socioafetiva no processo ensino-aprendizagem, dada a sua importância revelada na pesquisa. Recuperando Wallon (1961), em um de seus textos bem significativos nesse sentido,

²⁵ ENGLEMAN, A. *Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais*. São Paulo: Ática, 1978.

²⁶ PINO, A. *Afetividade e vida de relação*. Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. (mimeo)

denominado *A expressão das emoções e seus fins sociais*, encontramos o fundamento teórico para muitas das afirmações desses autores contemporâneos. Para Wallon (1961),

A emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, possui sobre o outro um grande poder de contágio. Torna-se difícil permanecer indiferente às suas manifestações, e não se associar a esse contágio através de arrebatamentos do mesmo sentido, complementares ou antagônicos. As emoções eclodem com larga facilidade e intensidade nas grandes multidões, pois nessa ocasião fica abolida mais facilmente, em cada um, a noção de individualidade. (p. 91)

Mais à frente, no mesmo texto, o autor indica a relação que aqui buscamos estabelecer entre afetividade e cognição, apontando inicialmente a transformação da emoção em aspectos da “vida mental”

Os choros e o riso desta [criança] se iniciam no abdome antes de aflorarem na fisionomia e, enfim, de o aclarar ou de o ensombrecer silenciosamente. A boca é a região ativa de sua fisionomia, enquanto que, no adulto cultivado, esta se transfere para os olhos e a fronte. Ao mesmo tempo, a emoção se espiritualiza. Outra coisa não faz, entretanto, senão participar do processo da vida mental (WALLON, 1961, p.93).

É importante lembrar, no entanto, que Wallon estabelece uma distinção entre emoção e afetividade. Emoção, para ele, é a manifestação de estados subjetivos com componentes orgânicos, portanto, tem um caráter biológico, provocando, segundo o autor, alterações de tônus muscular. Já a afetividade, segundo Wallon, envolve as emoções - que seriam de origem biológica - somadas aos sentimentos - que seriam de origem psicológica.

Na evolução da criança, traçada por Wallon, portanto, a afetividade só aparece em um período mais tarde, quando surgem os elementos simbólicos. Nesse momento, as emoções se transformam e se somam aos sentimentos e aí configuram o que se denomina afetividade.

Wallon propõe, em uma das partes de outro texto, *Antagonismo das Emoções e da Representação*, que “Todo aquele que observa, reflete ou mesmo imagina, abole em si o distúrbio emocional. Não nos livramos da emoção tão-somente por tê-la reduzida às suas justas proporções, mas bem mais ainda pelo fato de nos termos esforçado em representá-la” (WALLON, 1961, p. 79).

Vigotski conclui uma de suas conferências, na qual argumenta ter trabalhado em duas linhas sobre as emoções, a saber,

por um lado, as pesquisas anatômicas e fisiológicas, que transpuseram o centro da vida emocional do mecanismo extracerebral para o cerebral, e por outro, as pesquisas psicológicas, que deslocaram as emoções para o primeiro

plano da psique humana e que as tiraram de seu isolamento de ‘um estado dentro do outro’, incorporando-as à estrutura dos demais processos psíquicos – estas duas linhas se encontram na psicopatologia, como sempre ocorre no estudo da vida psíquica (VIGOTSKI, 1998, p. 103).

e termina completando que, ao longo do desenvolvimento da vida emocional, que é o que nos interessa, “a mudança de lugar da função psíquica do sistema, determina também seu significado em todo o processo de desenvolvimento da vida emocional” (VIGOTSKI, 1998, p.106)

Fica claro, como isso, assim apresentado pelos autores, fundamenta a lógica de pensamento para este trabalho que indaga sobre a ação docente daquele que, além de professor, é psicólogo, portanto, trabalhador das emoções e dos afetos. Por isso, indagamos também sobre como considerar e valorizar esses aspectos afetivos em contínuo desenvolvimento e sobre sua importância nessas relações pedagógicas.

Em Dantas (1992), encontramos vários apontamentos nessa direção que enriqueceram os nossos estudos teóricos para esta pesquisa e que, por isso, importa detalhar aqui. Para essa autora,

A emoção traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo; neste sentido ela é regressiva. Mas a qualidade final do comportamento do qual ela está na origem dependerá da capacidade cortical para retomar o controle da situação. Se ele for bem sucedido, soluções inteligentes serão mais facilmente encontradas, e neste caso, a emoção, embora, sem dúvida, não desapareça completamente, (...) se reduzirá. (p. 88)

Dantas (1992) continua sua explanação sobre o tema, esclarecendo que quando não consegue se transformar em ação mental ou motora, a emoção permanece como emoção pura e aí gera o que várias teorias conceituam como emoção desorganizadora, exatamente por ser potencialmente “anárquica e explosiva, imprevisível, e por isso assustadora.” E é por isso mesmo, por todas essas características da emoção, que, segundo a autora, com a qual concordamos neste estudo, esta “é tão raramente enfrentada pela reflexão pedagógica”. (p.88)

Considerando uma visão a partir da ontogênese, Dantas (1992) contribui para a discussão da dimensão socioafetiva na aprendizagem, ao colocar que a emoção aparece quando ocorre o momento de imperícia máxima na vida do sujeito, pois ela teria a função de suprir essa imperícia ou incompetência. A emoção, portanto, “é, diretamente proporcional ao grau de inaptidão, de incompetência, de insuficiência de meios. Na vida adulta ela tende a surgir nas situações para as quais não se tem recursos, nas circunstâncias novas e difíceis.” (p.88)

É exatamente a partir da aproximação destas duas características – emotividade e inaptidão ou incompetência - que Dantas (1992) elabora um conceito que nos inquieta bastante, para os nossos propósitos de pesquisa e, para este item, mais especificamente, que trata de como se dá a dimensão socioafetiva na sala de aula. A autora pressupõe uma tendência que ela denomina de “circuito perverso” da emoção: a tendência “de surgir nos momentos de incompetência, e então devido ao seu antagonismo estrutural com a atividade racional, provocar ainda maior insuficiência” (p.89).

E ainda,

Na interação entre adultos e crianças, cuja temperatura emocional é mais elevada, os resultados daquele ‘circuito perverso’ fazem-se sentir freqüentemente. Tão raramente tematizada, esta questão passa assim para o primeiro plano: **a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, o que supõe o conhecimento íntimo do seu modo de funcionamento.** (p. 89) (grifo nosso)

Neste momento, a nossa hipótese encontra argumentos que a corroboram e ao seu objeto: se a emoção ou a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, inclusive como nos coloca a autora por meio do “conhecimento íntimo do seu modo de funcionamento”, podemos supor aqui que essa deveria passar pelo conhecimento do funcionamento desta emoção, no professor. E, ampliando mais ainda, julgamos que no professor, desde a sua formação, pois que ele lidará com todos esses fenômenos, no seu futuro campo profissional, ou seja, na sua sala de aula, com seus alunos, crianças e adolescentes. O que parece é que os autores que discutem o processo e o desenvolvimento desse aspecto emocional, que atravessa o processo ensino-aprendizagem, não envolvem o que se propõe neste trabalho, a saber, o trabalho com o próprio professor ainda em sua formação, considerado aqui necessário, para alcançar o que propõe Dantas (1992) como “conhecimento íntimo do modo de funcionamento da emoção”.

Vigotski (1998) também articula afetividade/emoção e conhecimento/cognição e, no texto *As emoções e seu desenvolvimento na infância*, apresenta experimentos de cientistas tais como Cannon²⁷ e Bühler²⁸, tece comentários sobre os apontamentos de Freud e Adler²⁹ e,

²⁷ Walter Cannon (1871-1945). Fisiólogo norte-americano. Especialista nos mecanismos do comportamento emocional, afirmou o princípio da unidade da regulação humoral nervosa. Conforme notas In: Vigotski, L.S. O desenvolvimento psicológico da Infância.

²⁸ Karl Bühler (1879-1963) foi um psicólogo e psiquiatra alemão. Membro da escola de Würzburg, estudou os mecanismos do pensamento e da vontade. Segundo Vigotski (1998), do ponto de vista da teoria experimental, esse autor, fez pela psicologia infantil da época, mais do que muitos outros.

nessa temática, refere-se, ainda, a Claparède³⁰ e a Lewin³¹, utilizando esses autores para fundamentar suas teses. Assume uma perspectiva de desenvolvimento para as emoções, argumentando que as emoções não são um estado à parte dentro de toda a psique, mas que são constituídas por um mecanismo cerebral; “os processos emocionais não são sedentários em nossa vida, mas nômades; não dispõem de um lugar determinado, fixo para sempre” (VIGOTSKI, 1998, p.99-100).

Vigotski (1998, p.94), neste texto, concordando com Cannon, a quem se refere, aponta que “não é a própria emoção que morre, mas seus componentes instintivos. Dito de outra forma, o papel das emoções na psique humana é outro; isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo” .

Fica claro, nos textos de Vigotski, que também, para ele, não são as emoções que deixam de existir. Elas apenas evoluem para outro plano, que é esse que ele chama de novo, que seria o plano do simbólico, e aí encontra os processos cognitivos. Por isso, é que reafirma que, inicialmente, a manifestação da emoção é parte do herdado biologicamente, mas nas **interações sociais** isso daria lugar a algo mais complexo, a formas mais sofisticadas de atuação dos sujeitos, tal e qual, para Vigotski, ocorre com as funções mentais superiores.

A contribuição teórica de Vigotski, nesse sentido, é muito importante para nós, pois nos permite compreender o processo de internalização também no caso das emoções e dos sentimentos. Para esse autor, são as práticas sócio-culturais que determinam não somente a apreensão do mundo, mas também dos sentimentos que ele comporta. E mais, julgamos e queremos ressaltar que entre as práticas sócio-culturais que importam para este trabalho está a ação docente.

Leite e Tassoni (2002, p.122) articulam essas ideias ao dizer de Wallon, que “a criança acessa o mundo simbólico por meio das manifestações afetivas que permeiam a mediação que se estabelece entre ela e os adultos que a rodeiam. Defende que a afetividade é a fonte do conhecimento.”

²⁹ Alfred Adler (1870-1937). Médico e psicólogo alemão, criador do sistema da psicologia individual. Próximo de Freud na interpretação do papel da atração na vida psíquica. Conforme notas In: Vigotski, L.S. O desenvolvimento psicológico da Infância.

³⁰ Édouard Claparède (1873-1940). Importa aqui considerar que segundo Vigotski (1998), a importância de sua obra reside na combinação da pesquisa de crianças normais e anormais com o estudo de pessoas adultas, e que em seus trabalhos conseguiu separar experimentalmente os conceitos de emoção e sentimento e sua expressão externa. Édouard Claparède e Pierre Bovet foram os que estabeleceram em Genebra, na Suíça, um Instituto de Ciências da Educação - o famoso Instituto Jean-Jacques Rousseau.

³¹ Kurt Lewin (1892-1947). Segundo Vigotski (1998), psicólogo alemão, da psicologia estruturalista, pesquisador no campo da psicologia afetiva e da vida volitiva.

Assim, tanto para Wallon quanto para Vigotski, a afetividade tem um caráter social, passando de uma instância orgânica a uma instância do simbólico em seu desenvolvimento, e tanto os processos afetivos quanto cognitivos, que constituem um par inseparável na evolução psíquica, têm uma íntima relação com o ambiente cultural e social.

E, ainda, para aproximar à discussão de como essa dimensão é percebida e vivenciada no espaço escolar, vamos recorrer à Leite e Tassoni (2002) que apresentam três pesquisas de Tassoni (2000)³², Silva(2001)³³ e de Negro (2001)³⁴. Relatam que em todas as três pesquisas, os alunos, ao se referirem ao comportamento das professoras, discorriam mais acerca da natureza afetiva do mesmo. Já as professoras, nas três pesquisas analisadas, discorriam sobre a preocupação em cuidar da relação, mas também sobre a importância da mediação para determinar a natureza da relação do aluno com o objeto do conhecimento.

Então, como desenvolver ações educativas baseadas nessa lógica da importância da dimensão socioafetiva no processo de ensino aprendizagem? Essa questão faz ressurgir nossas indagações de pesquisa e nos remete a refletir sobre qual poderia ser a influência que a formação em Psicologia exerce sobre as práticas do professor de Psicologia da Educação e sobre os conteúdos e objetivos da disciplina. O professor com formação em Psicologia teria mais habilidades para lidar com esses aspectos em sua sala de aula? Poderia ele recorrer aos recursos aprendidos em sua formação anterior para trabalhar nessa dimensão, mesmo se atendo à ação de caráter educativo, ou seja, ainda como professor do seu lugar de professor?

É importante a constatação de Leite e Tassoni (2002) ao colocarem que

Na área educacional, a crença de que a aprendizagem é social, mediada por elementos culturais, produz um novo olhar para as práticas pedagógicas. A preocupação que se tinha com o ‘o que ensinar’ (os conteúdos das disciplinas), começa a ser dividida com o ‘como ensinar’ (a forma de, as maneiras, os modos) (LEITE e TASSONI, 2002, p. 114).

Ainda acrescentamos a essas ideias, sobre as relações e as práticas pedagógicas, o dizer de Almeida (1999) sobre a escola que

(...) ainda não descobriu que a mudança deve ocorrer não no tipo de relação – aliás a única que deve prevalecer é a original (professor-aluno) – mas na atuação do professor, assumida como a **de um observador, intérprete**

³² TASSONI, E. C. M. Afetividade e Produção escrita: a mediação do professor em sala de aula. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação UNICAMP, 2000.

³³ SILVA, M. L. S. Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno. Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de pesquisa da Faep, Faculdade de Educação UNICAMP, 2001.

³⁴ NEGRO, T. C. Afetividade e leitura: a mediação do professor em sala de aula. Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de pesquisa da Faep, Faculdade de Educação UNICAMP, 2001

perspicaz, capaz de identificar os entraves que se estabelecem entre o par professor-aluno, para melhor saber lidar com a teia das relações que se criam na apropriação do conhecimento. (ALMEIDA, 1999, p.107) (grifo nosso)

Essa atuação requer as características e alguns elementos que julgamos importantes, como os que destacamos no fragmento do texto dessa autora, e que configuram competências e habilidades³⁵ na formação do psicólogo.

Almeida (1999) enfatiza o caráter das relações pedagógicas que se estabelecem na escola, como interações entre pessoas e que, por ser assim mesmo, é que o afeto estaria presente.

Concordamos com a autora que entende afeto não somente como **manifestações epidérmicas** de carinho, beijos e abraços, mas, muito mais, como forma de conhecer, ouvir, conversar, admirar, até ações mais cognitivas no nível, por exemplo, da linguagem. Aqui, consideramos que essas ações poderiam ser também formas cuidadosas de olhar sensivelmente o outro.

Essa caracterização interessa sobremaneira neste trabalho, por trazer o que nos coloca Dantas acerca das fases do desenvolvimento da inteligência ao lado do desenvolvimento da afetividade. Segundo essa autora, “aqui existe a suposição de que ela [a afetividade] incorpora de fato as construções da inteligência e, por conseguinte, tende a se racionalizar. As formas adultas de afetividade, por essa razão, podem diferir enormemente das suas formas infantis.” (DANTAS, 1992, p. 90) ganhando complexidade e diferindo-se, por exemplo, para manifestações, como dito, de natureza cognitiva, tais como *respeito e reciprocidade*.

Leite e Tassoni (2002) vão mais além nessa constatação da importância da dimensão afetiva no processo ensino-aprendizagem, discutindo o papel do vínculo afetivo, que vai ampliando-se ao longo da vida dos sujeitos, e da importância da figura do professor nessa relação. Eles discutem também essa importância do professor e as relações de afeto manifestas não somente no contato direto com os seus alunos, mas apontam que o afeto também é percebido em momentos anteriores de planejamento das **decisões sobre as condições de ensino**, ou seja, no planejamento do “como” ensinar os conteúdos.

³⁵ As competências e habilidades estão descritas nos Artigos 8º e 9º das DCNs para os cursos de Psicologia e afirmam “garantir ao profissional o domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los **em diferentes contextos** que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e **psicossociais** e na promoção da qualidade de vida.” (grifo nosso-para saber mais: www.portal.mec.gov.br)

Esses autores definem cinco decisões assumidas pelo professor no planejamento do curso que aqui, para este trabalho, poderão ser entendidas como elementos que configuram ações docentes, as quais, ainda de acordo com os autores, “certamente terão implicações marcadamente afetivas, interferindo profundamente na futura relação que se estabelecerá entre o aluno e o objeto de conhecimento em questão” (LEITE e TASSONI, 2002, p. 131-132).

Das cinco decisões elencadas pelos autores, a saber, (1) pra onde ir; (2) de onde partir; (3) como caminhar; (4) como ensinar; e, (5) como avaliar, há que se enfatizar, para essa discussão, o item 4, por ser definido como o momento em que o professor realiza as escolhas dos procedimentos e atividades de ensino. Para Leite e Tassoni (2002, p.134) “A escolha das atividades de ensino é um aspecto bastante discutido, pois envolve a relação professor-aluno naquilo que ela tem de mais visível. São as relações observáveis, geralmente com efeitos prontamente identificados na própria situação.”

Além desse aspecto mais visível, de muita importância os autores ainda destacam outro fator com implicações afetivas nem sempre identificáveis, mas que mereceram atenção para fundamentar o nosso olhar nessa investigação. “(...) trata-se da questão da adequação/inadequação da atividade escolhida, em função do objetivo que se tem.” (LEITE e TASSONI, 2002, p.134). Assim, reiteramos a importância de se verificar como se dá essa escolha e se, apesar da relevância dos objetivos planejados pelo professor, a atividade não seria desmotivadora para os alunos ou mesmo, que provoque, por razões diversas, um mau desempenho do aluno por algum problema no seu desenvolvimento.

Recorremos ainda a Leite e Tassoni (2002), que concluem de forma bastante coerente com o que se busca demonstrar aqui nesta pesquisa, apontando que

O ato de ensinar e o de aprender envolvem certa cumplicidade do professor a partir do planejamento das suas decisões de ensino assumidas; mas tal cumplicidade também se constrói nas interações, através do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e **captado pelo olhar, pelo movimento do corpo que acolhe, escuta, observa e busca a compreensão do ponto de vista do aluno.** (p.137) (grifo nosso)

Encontramos o apoio também a essas nossas ideias em Vigotski (2004), em um texto intitulado “*A psicologia e o mestre*”, no qual Vigotski opõe o papel do professor, de um lado, como simples instrumento da educação “no papel de um gramofone que não possui a sua própria voz e canta o que o disco lhe dita” (p.448) e, de outro lado, no papel de desenvolver

todos os aspectos que respiram dinamismo e vida. Ele dá razão a Münsterberg³⁶, que diz de uma linguagem psicológica e exige do mestre certo temperamento emocional inato, e Vigotski completa com uma frase no mínimo, curiosa, dizendo ainda que “quem não é quente nem frio, mas apenas morno nunca poderá ser um bom professor.” (p. 450) quando discute a escola como espaço de vida.

É importante ressaltar que julgamos as ideias discutidas aqui em torno da dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem, como fundamentais na reflexão sobre a constituição do exercício docente, mas consideramos que essas não devem ficar a cargo das diferenças individuais de cada professor.

Concordamos com as conclusões de Leite e Tassoni (2002), ao apontarem que há necessidade não somente de recursos humanos e materiais na escola ou de uma proposta pedagógica que contemple esta perspectiva, mas também, fundamentalmente, indagamos se existem estratégias diferenciadas na **formação do professor** que possibilitem que o próprio professor reflita sobre essa dimensão, também acerca de si mesmo, formando-se, ao mesmo tempo, talvez com razão e com sensibilidade, elementos que julgamos igualmente necessários na formação docente.

É em Campos (2003) que encontramos essa articulação entre razão e sensibilidade, em um texto biográfico sobre Helena Antipoff (1892-1974), que aborda especificamente aspectos da vida intelectual da educadora. Campos (2003) enfatiza, nesse texto, a articulação da ciência (razão) aos aspectos práticos dirigidos ao mundo social e humano (sensibilidade) no pensamento de Antipoff, que tinha como base de seu pensamento, além da perspectiva interacionista vinda de Genebra, também a perspectiva sócio-histórica soviética.

Sobre razão e sensibilidade, a autora descreve a vida da educadora, concluindo que

A atitude científica, contudo, não seria suficiente para transformar as idéias em práticas. Conforme observa Abgar Renault (1981)³⁷, à inteligência e à cultura devem aliar-se certas qualidades humanas, como a capacidade de despertar, no outro, o desejo de colaborar em um empreendimento coletivo. Em cada etapa de sua trajetória, Helena Antipoff soube combinar a razão científica e sensibilidade para com o outro em propostas objetivas, práticas, de grande alcance social e humano (CAMPOS, 2003, p.228).

³⁶ Münsterberg, H. *Psikhológuiya i utchítel*. (A Psicologia e o Mestre). Moscou, 1910.

³⁷ RENAULT, Abgar. “Helena Antipoff”. *Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff*, 1981, 1:33-35.

É nessa perspectiva que nos apropriamos aqui dos elementos trazidos por Campos (2003), que faz uma aproximação entre a razão e a sensibilidade, descritas para Antipoff, aos elementos que buscamos identificar na ação dos professores. Trata-se de buscar esse espaço de relações mais sensíveis, mais humanas, que visem aos aspectos sociais entre a Psicologia e a Educação, espaço no qual, Antipoff, a psicóloga e educadora, em 1930, como visto, já transitava.

Recorreremos, neste momento, a alguns estudiosos da área de formação docente, que trazem outros referenciais para também fundamentar esta pesquisa. Importa, agora, compreender um pouco mais como têm se estruturado, de maneira geral, os modelos teórico-práticos na formação destes profissionais da educação.

2.2.5 A formação de professores para trabalhar nestas dimensões, nesta escola...

Para esta discussão, recorreremos, inicialmente, a uma síntese elaborada por Mrech (2007), que é interessante, pois sistematiza, de forma panorâmica, uma breve historicização da educação e as diversas tendências pelas quais tem passado o professor em seu processo de formação. A autora descreve que, na década de 1970, as políticas públicas privilegiaram a dimensão técnica na formação de professores; já na década de 80, destacou-se o caráter prático e o compromisso do educador com as classes populares; já na década de 90, a formação do professor privilegiou a construção do professor pesquisador; nos anos de 2000, enfatiza-se a formação do professor como aquele que deveria ser o *professor reflexivo*. Atualmente, constatamos que, mesmo o conceito de professor reflexivo, como “conceito fértil e que possibilita infindas leituras” (PIMENTA e GHEDIN, 2010, p.8) tem sido discutido, ampliado e reformulado, colocando em debate todas essas ideias.

Detalhando um pouco mais essas etapas históricas, encontramos, em um texto de Cury (2003), uma historicização que se inicia em um período bastante anterior, no qual o autor faz uma retrospectiva interessante. Aponta fatos acerca dessa formação no Brasil do século XVII sobre a educação e suas leis, e se refere a uma informação que julgamos importante sobre uma primeira lei de educação em 1827, que já tratava da formação de docentes.

No entanto, neste momento, para este trabalho, é suficiente rever, apenas como forma de contextualizar a discussão central, as novas tendências da formação docente a partir dos

anos 90, mesmo sabendo que, como nos coloca Torres (1998), a formação docente não escapa à lógica binária que prepondera entre as políticas educativas em nosso país. Há sim um “eterno optar entre pares, o que dificultou a compreensão integral e sistêmica dos problemas e da mudança educativa” (p.173). Para essa autora, “um conjunto de velhas e novas tensões, em geral entendidas como ‘opções’, marcam a definição dentro desse campo.” (p.174).

Assim, encontramos temas em pares, pois se tornam temas centrais de discussões para depois serem rebatidos por outros, que entram em cena como seus oponentes, tais como *salários versus capacitação*, *conhecimento do professor versus aprendizagem do aluno*, *formação inicial versus capacitação em serviço*, *professores versus tecnologia educativa*, *saber geral versus saber pedagógico* e assim por diante... O que há de novo, de fato, segundo a autora, não são exatamente os temas dos quais a formação docente se ocupa, mas o próprio fato de as discussões estarem centradas na formação docente. Essa seara da formação docente propriamente dita, depois de um longo período esquecida, segundo a autora, volta a ser objeto de preocupação, de análises e de medidas concretas, resultando em publicações, reuniões e movimentações dos envolvidos nessa área.

Freitas (2002), por outro lado, traz uma recuperação histórica desta formação, mas a partir do campo das lutas políticas e das lutas de ideias, pois entende o quadro em que se movimentam os educadores, no dizer dela e coerente com a linha de raciocínio deste trabalho de pesquisa, como

uma realidade em que a ‘perda de referências’ e as ‘incertezas’ de pós-modernidade passaram a ser um atributo de qualidade das mentes abertas a toda sorte de ‘novas’ idéias e ‘novas’ referências que vêm tentando ‘desconstruir’ (felizmente até o momento sem sucesso) a própria história do movimento dos educadores em luta pela sua formação e profissionalização.(p.138)

Para Freitas (2002), a partir do final de 1970 e início da década de 80, a luta dos educadores colocou em evidência as relações de determinação entre educação e sociedade, destacando a estreita vinculação existente entre as formas de organização social e os objetivos da educação e a organização da escola. Essas discussões junto a organizações naquele momento, como a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE – e, posteriormente, até os dias de hoje, a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação buscaram redirecionar as discussões travadas no âmbito oficial. Segundo a autora, este âmbito, “entendia a formação de

professores como uma questão de formação de *recursos humanos para a educação* dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial” (FREITAS, 2002, p.139).

Nos anos 80, segundo Freitas (2002), foi destacado o caráter sócio-histórico da formação docente, e foram produzidas e evidenciadas concepções avançadas sobre essa formação, concepções que buscavam

superar as dicotomias entre *professores* e *especialistas*, *pedagogia* e *licenciatura*, *especialistas* e *generalistas*, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade. (p. 139)

A contribuição dessa autora ainda avança no sentido de apontar que seria necessário ultrapassar a concepção de educação considerada por ela como reducionista, como *formação para a cidadania*, propondo, ao invés de somente isso, interrogações mais amplas sobre os *fins da educação*, proporcionando amarras também mais amplas, que pudessem desvelar projetos históricos diferenciados e antagônicos. Defende ainda ser fundamental “evitar que o debate sobre formação do educador se concentre apenas em questões técnicas, etapa já vencida há décadas pelo movimento...” (p.140), referindo-se a um texto produzido na ANFOPE, de 1989.

Mas queremos destacar que entendemos que essa autora aponta sobre **evitar** se concentrar **apenas** em questões técnicas, mas não necessariamente não contemplar de maneira alguma as questões técnicas na formação do professor³⁸. Nesse sentido, sobre a dimensão técnica e metodológica do ensino, é importante fazer um recorte para colocar uma discussão encontrada em Veiga (1995), que desenvolve uma retrospectiva histórica de como essa dimensão vem sendo tratada no meio educacional e chega a algumas considerações que julgamos importante salientar, pois é um conceito e um entendimento dessa dimensão com os quais trabalharemos. Para ela e os autores que compõem a obra por ela organizada

Por mais que se afirme a unidade e a autonomia da dimensão técnica do ensino, sua razão de ser e sua significação devem ser correlatas ao aluno, ao professor, ao conteúdo, ao ensino, à aprendizagem, à educação, à situação sócio-cultural dos alunos e aos fins. Esses aspectos são certamente elementos que compõem a prática sócio-educacional, cuja importância não pode ser

³⁸ Queremos esclarecer que, para esta pesquisa, tratamos esta posição como diferenciada do que discutiremos de forma mais detalhada, mais à frente neste texto, sobre os modelos de formação docente, que incluirá a apresentação de um deles – o da racionalidade técnica – que, esclarecemos, não deve ser confundido as ideias de uso de técnicas, estratégias e práticas docentes na sala de aula pelo professor.

subjugada, obscurecida ou diminuída pela dimensão técnica (VEIGA, 1995, p. 22).

Portanto, entender que o aspecto técnico do ensino é elemento constituinte do que é especificamente pedagógico significa aqui, nesta pesquisa, considerar que a dimensão técnica pode refletir sim relações mais amplas com as dimensões não somente socioeconômicas e culturais, como também com as demais dimensões que constituem o sujeito no processo ensino aprendizagem. Essa autora vem corroborar a perspectiva teórica desta pesquisa, quando afirma que “toda técnica é tecida e envolvida por determinados ideais educativos. Não é a técnica que define o ideal educativo, mas o contrário.” (VEIGA, 1995, p. 25-26)

Nos anos 80, ainda se vê a discussão acirrar-se nas reformulações curriculares no âmbito da formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, trazidas para o campo da Pedagogia. Neste curso, cresceram e prosperaram reformulações curriculares, com base nas concepções mais progressistas e avançadas, que propunham novos desafios para elevar a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, a formação de professores é dependente, mais significativamente, das Faculdades de Educação e seus programas de pós-graduação, e Freitas (2002) afirma que “as modificações curriculares e o movimento das instituições universitárias não acompanhou, com a mesma intensidade, e no mesmo tempo, os debates e as reformulações desenvolvidos nos cursos de pedagogia das diferentes IES.” (p.140-141). Isso ocorre apesar da situação que contradiz esse resultado de processos intensos de discussão permanentes, que se desenvolvem nas universidades nos *Fóruns de Licenciaturas*, espaços institucionalizados e alimentados para a contribuição e aprofundamentos das discussões sobre formação docente na direção de uma superação necessária do modelo “3 + 1”. Sob esse modelo, utilizado desde a criação das Licenciaturas nos anos 30, o aluno cursa as disciplinas de conteúdos específicos de seu curso de origem em três anos e, posteriormente, as disciplinas pedagógicas que compõem a Licenciatura em um ano.

Essa estrutura de curso é criticada por diversos autores, tais como Diniz-Pereira (2007), Larocca (2000), Almeida, Azzi, Mercuri e Pereira (2003) entre outros, principalmente por não proporcionar uma articulação entre os aspectos teóricos e os aspectos práticos desta formação e também por considerar o professor apenas como um transmissor de conhecimentos. Esses autores, ao analisarem a formação docente nos cursos de Licenciatura,

propõem que haja uma integração do conteúdo específico com o pedagógico e a articulação entre teoria e prática, como uma das alternativas possíveis para a superação do modelo “3+1”.

Desde a LDB (1996), de acordo com Diniz-Pereira (2007), publicações e discussões se acirraram, colocando “novas questões para velhos problemas”, trazendo exigências e mudanças efetivas que vêm marcando a formação de professores. Porém, esse autor aponta e, nós mesmos, durante nossa pesquisa, observamos que, de fato, esse modelo ainda não foi totalmente superado, já que as disciplinas de conteúdo, de responsabilidade dos cursos de origem dos alunos, precedem e ainda se articulam muito pouco com as disciplinas pedagógicas sob responsabilidade das Faculdades de Educação. Portanto, essa estrutura fragmentada na formação de professores nos cursos de Licenciatura, também a nosso ver, ainda permanece.

Brzezinsky (2006), por sua vez, realizou, em 2004, juntamente com um grupo de profissionais, uma pesquisa que tratou do *Estado do Conhecimento sobre Formação de Profissionais da Educação no Brasil, no período 1997-2002*, dando continuidade a outra investigação sobre o *Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores, no período 1990-1996*. Ambas as pesquisas foram coordenadas pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação e, essa última consistiu no que se denomina Estado da Arte, realizando um mapeamento de uma amostra da produção científica discente em termos de teses e dissertações defendidas no período 1997-2002. A autora discorre sobre elementos importantes nesse levantamento, mas destacamos aqui especificamente a sua afirmação de que

Estudos comparativos entre diferentes práticas pedagógicas, entre ‘bons’ professores com diferentes perfis, constituem enfoques praticamente inexplorados. Para um silêncio sobre essa temática que é muito importante. Também, as vozes dos alunos e dos pais acerca do trabalho docente ainda não foram ouvidas pelos pesquisadores. Outro grande silêncio. (p.43)

Brzezinsky (2006) ainda complementa que “Desafortunadamente, o silêncio quase que total dos trabalhos se faz em relação à violência na escola e **ao preparo do profissional da educação para lidar com situações de risco que invadem o espaço escolar.**” (p. 50) (grifo nosso). Ao tratar desse aspecto da formação dos formadores, a pesquisa realizada por este grupo acaba por reconhecer que algumas poucas experiências nesse sentido já constam dos trabalhos do atual momento. Conclui apontando que “o que nos instiga a deduzir que esses trabalhos poderão inspirar os legisladores para que se instale no País uma política nacional de formação de formadores que atuam no ensino superior.” (p.49-50).

Queremos destacar que os dois aspectos aqui tratados reafirmam o objetivo desta investigação, pois indagamos, nesse ponto especificamente, o que faz, na parte que lhe cabe nesta formação, a disciplina Psicologia da Educação, seus conteúdos e o formato das aulas dos professores-psicólogos, que visam preparar (quem sabe preparar emocionalmente), o estudante - futuro professor - para lidar com situações de risco e para ser esse “bom” professor referido pela autora.

Neste momento, buscaremos compreender um pouco mais detalhadamente a formação docente a partir da compreensão de como têm se estruturado os modelos teórico-práticos nessa formação.

Os modelos mais difundidos de formação de professores são aqueles relacionados ao **modelo da racionalidade técnica**, que, segundo Diniz-Pereira (2007), é também conhecido como epistemologia positivista da prática, para a qual os profissionais da educação deveriam ser aqueles que solucionam problemas instrumentais, por meio da seleção dos aparatos técnicos mais apropriados para os fins específicos.

Segundo esse modelo da racionalidade técnica, portanto, questões educacionais, são problemas basicamente técnicos que podem ser solucionados por meio de teorias e procedimentos racionais da ciência, e o professor é, por sua vez, considerado um técnico, que coloca em prática, regras pedagógicas.

Schön (1998) faz uma crítica a esse modelo, que julga inadequado, afirmando que os problemas do mundo real não estão tão visíveis e tão bem delineados estruturalmente. Por isso busca desconstruir essa perspectiva técnica argumentando que essa formação não proporciona a criatividade necessária ao profissional para dar conta das diferentes demandas impostas pela prática. Para esse autor,

porque o caso único transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual. (SCHÖN, 1998, p. 17)

No entanto, indo ao encontro dessa crítica de Schön, há uma visão alternativa de formação docente, que, segundo Diniz-Pereira (2007, p.256), seria “mais descritiva e interpretativa do que explanatória e preditiva”, tida como **modelos práticos** de formação

docente, que emergiram desde o início do século XX. Para Carr e Kemmis³⁹, citados pelo autor, de acordo com esse modelo da racionalidade prática, a realidade educacional é muito fluida e reflexiva para permitir uma sistematização técnica.

É em Schön que encontramos a fundamentação para essa perspectiva, quando argumenta que a vida rotineira do professor depende de um conhecimento denominado *conhecimento na ação*. Esse conhecimento é o que move este professor para a *reflexão-na-ação*, atitude central para esses profissionais conseguirem enfrentar as adversidades em sua prática cotidiana, transformando-os, ainda, por meio desta prática, em pesquisadores de seu próprio contexto prático. Assim, segundo Diniz-Pereira (2007), os professores, a partir desse modelo prático, “têm sido vistos como profissionais que refletem, questionam e constantemente examinam sua prática pedagógica cotidiana, a qual, por sua vez, não está limitada ao chão da escola.” (p.259)

Mesmo considerando que esse modelo da racionalidade prática avança no sentido de superar barreiras colocadas pelo modelo positivista de formação de professores, há ainda as considerações de que ambos não conseguem ultrapassar a visão dicotômica entre objetivismo e subjetivismo, que polariza e é considerada reducionista do ponto de vista dos objetivos dos processos educacionais. Essa dicotomia, aqui discutida em relação aos modelos de formação, é frequente também em outros aspectos, no campo da formação dos professores. Como nos aponta Torres,

muito do que podemos perceber como ‘novas tendências’ no campo da formação docente, são amiúde velhas tendências remoçadas pelas novas políticas educativas, ou mudanças de ênfases dentro de uma visão dicotômica e binária, que entende a política educativa como uma opção entre pares... (TORRES, 1998, p. 173)

Fazendo essa crítica então ao dualismo presente em ambas as concepções, seja a técnica seja a prática, há ainda uma terceira perspectiva que, segundo Diniz-Pereira (2007), trata-se do **modelo da racionalidade crítica**, que adota uma visão dialética, para a qual a educação é *social e historicamente localizada*, uma *atividade social, política* e, finalmente, *problemática*, sendo o principal objetivo desse modelo a transformação da educação e da sociedade. Mais do que ser pesquisadores, esse modelo requer que os professores assumam uma postura crítica nesta atividade de pesquisa. Mais do que considerar o professor como aquele que levanta problemas, concebem-no também como alguém que levanta problemas

³⁹ CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press, 1986.

sim, mas com uma visão política sobre o assunto, propondo direções para um diálogo crítico. No modelo, por exemplo, de Paulo Freire, referido por Diniz-Pereira (2007), os problemas são levantados pelos e para os professores e alunos com o fim de questionamento do conhecimento existente.

Assim,

Uma comunidade de professores-pesquisadores, com estudantes como co-investigadores, estabelece um processo democrático e centrado no aluno por meio do qual o currículo é construído ‘de baixo para cima’ ao invés de ser construído ‘de cima para baixo’. (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 262)

Diniz-Pereira (2007) enfatiza ainda e reafirma o desafio de rompimento com as propostas originárias do modelo da racionalidade técnica, pelo conservadorismo que elas continuam sustentando, reafirmando também a necessidade de dar continuidade às iniciativas inspiradas no modelo da racionalidade crítica em nome de uma real transformação da sociedade e da educação.

Encontramos em Torres, também, a defesa de alternativas de formação docente que são passíveis de aproximação das ideias do modelo da racionalidade crítica, quando a autora levanta a questão, na discussão da formação de professores, de quem é este professor, problematizando que

Hoje, cada vez mais, presenciamos uma grande contradição: ao mesmo tempo em que defende a necessidade de uma ‘nova escola’ e um ‘novo papel docente’ em um mundo cada vez mais interconectado e complexo, com enormes exigências sociais e educacionais insatisfeitas, a capacitação docente diminui e se estreita, tanto no tempo quanto em seus objetivos e alcances, em sua qualidade e pertinência. O abismo entre o professor ideal suposto pelas reformas educativas e o professor real, de carne e osso, que ensina diariamente nas salas de aula, não está diminuindo, mas, pelo contrário, está crescendo. O professor com o qual contam as reformas educativas contemporâneas, no discurso e no papel ainda não foi inventado, ainda não existe (TORRES, 1998, p.180).

No entanto, a mesma autora aponta que movimentos iniciais foram percebidos em termos de diversificação no campo da formação de professores. Indica que houve uma diversificação da *iniciativa* e da *oferta*, com o advento, por exemplo, das ONGs como fomentadoras de programas com iniciativas inovadoras; houve a diversificação dos *enfoques*, *metodologias* e *modalidades*, sendo que os modelos tradicionais foram substituídos por modelos que utilizam novas possibilidades de multiplicação, inclusive no contexto das novas tecnologias; e, por fim, observou-se a necessidade de formação docente que reconheça a diversidade dos *sujeitos*, professores e alunos e *contextos*, grupos atendidos pelas escolas,

além do *nível de desenvolvimento profissional e até de experiência dos professores*. (TORRES, 1998).

Observamos que essas propostas colocadas pela autora se referem a uma aposta comum no final do século XX, no entanto, parece que nem todas perduraram e se reafirmaram, neste início do século XXI. Em mapeamento realizado, André (2010) confirma essa constatação, pois verifica que ainda não estavam sendo tratados **no período do levantamento**, nas pesquisas das pós-graduações, vários temas, como, por exemplo, condições de trabalho, dimensão política na formação docente e as anunciadas atuações em movimentos sociais e ONGs, com população indígena e com a diversidade cultural.

No entanto, André (2010), em texto que analisa o processo de constituição do campo de formação de professores com base em cinco critérios sugeridos por Garcia⁴⁰, já percebe a possibilidade de avanços e iniciativas mais promissoras no processo de constituição desse campo de estudos, tanto no campo das pesquisas quanto em movimentos por parte de estudiosos em organizações de eventos, fóruns de debates, o que, segundo ela, “tem ajudado a tornar mais definido o objeto específico da formação de professores e tem contribuído para fazer avançar o conhecimento na área” (p. 180).

Assim, a autora considera que o foco das pesquisas passa a ser as concepções, representações, saberes e práticas do professor, que os pesquisadores passam a enfatizar as práticas do professor, vinculando-as às experiências de formação, mostrando a concepção de formação como um *continuum*, e, que também passa a predominar a eleição, pelos pesquisadores, de fontes de coleta de dados diversificadas, usando-se com mais frequência, concomitantemente, entrevistas, documentos, observação e questionários. No entanto, nesse último ponto, André (2010) faz uma crítica apontando ainda lacunas no sentido de que, embora o propósito da diversificação das fontes seja “nobre”, o tratamento das informações ainda fica restrito aos microestudos e aos depoimentos dos sujeitos, necessitando ainda gerar um conhecimento mais abrangente e consistente. Aqui nos perguntamos se nesta tese alcançaremos o que a autora propõe como avanço ou se mesmo com a utilização desta

⁴⁰ Os critérios sugeridos por Marcelo Garcia (1999), dos quais Marli André partiu nessa investigação para identificar os passos que vêm sendo dados pelos pesquisadores da área da formação docente no Brasil, na conquista da autonomia destes profissionais, resumidamente, são: (1) existência de objeto próprio; (2) uso de metodologia específica; (3) uma comunidade de cientistas com um código de comunicação próprio; (4) integração dos participantes em pesquisas; e, (5) reconhecimento por parte dos administradores, políticos e pesquisadores, da formação de professores como elemento fundamental na qualidade da ação educativa. Para saber mais, ver MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

diversidade de instrumentos ficaremos também restritos a um “microestudo” sobre a Psicologia da Educação. Esperamos que não!

Estivemos até agora nesse item discutindo a formação docente de uma maneira geral, mas sabemos que a trajetória desse campo da formação docente se dá de maneira diversa em cada região do país, em cada estado, em cada universidade. Então, no próximo item, trataremos de delinear mais especificamente as licenciaturas no campo da Universidade Federal de Minas Gerais, por se tratar de nosso campo de pesquisa.

2.2.5.1 Sobre formação docente na UFMG: concepções e ações

Situando a discussão sobre formação de professores para o nosso campo de pesquisa - a Universidade Federal de Minas Gerais - vamos iniciar este item, refletindo sobre algumas das legislações sobre formação docente de nosso país e o que, decorrente disso, refletiu em ações no âmbito da UFMG.

O trabalho de Souza (2007) recupera a trajetória percorrida na Universidade Federal de Minas Gerais, explicitando aqueles movimentos locais produzidos na esteira dos movimentos mais gerais e em torno da regulamentação legal sobre formação docente no Brasil. Aproveitaremos de seu texto, mas resumidamente, pois nos limitaremos a apresentar apenas alguns dos eventos dessa história, que se articulam mais diretamente à história que vamos contar, sobre nossa trajetória de pesquisa e nossos personagens, professores e alunos da Licenciatura na FaE/UFMG.

Com a promulgação da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que traz inovações para a formação do professor para atuação na Educação Básica, destacamos a instauração do Fórum Permanente das Licenciaturas na UFMG. Além disso, as posteriores aprovações em 2002, das Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002, que instituem, respectivamente, as DCNs para a Formação de professores da Educação Básica e a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, movimentam não só os espaços da FaE/UFMG, mas também do país. Acontecem oficinas de trabalho em um Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), em João Pessoa, em setembro de 2002, e, localizadamente, a realização do Seminário “Licenciaturas na UFMG

e as Novas Diretrizes Curriculares”, em maio de 2003. A partir desse seminário, fica instituída também uma Comissão de Política das Licenciaturas da UFMG, com o objetivo de elaborar uma proposta de diretrizes para os cursos de Licenciatura da UFMG.

Somente em março de 2005 é aprovado pela Câmara de Graduação o documento “Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da UFMG” e é constituída uma Coordenadoria das Licenciaturas da UFMG, prevista por essas diretrizes. Essa Coordenadoria objetiva articular o debate entre os 16 colegiados dos cursos de licenciaturas da UFMG e orientar a finalização dos projetos pedagógicos, estabelecendo a interface de todos eles com a FaE. Em 15 de outubro de 2005, expira-se o prazo de adaptação dos projetos pedagógicos às resoluções de 2002, que já havia sido prorrogado em 2004, mas fica constatado que nem todos os projetos dos cursos de licenciatura da UFMG foram elaborados devidamente de acordo com essa nova legislação.

Na continuidade da discussão da legislação e as decorrências disso na UFMG, Souza (2007) traz em seu texto uma pergunta que, de fato, tem uma importância significativa para essas discussões e para compor a fundamentação deste trabalho de pesquisa: “Que elementos inovadores essa normatização produziu, a ponto de caracterizar uma **mudança de paradigma** na formação de professores?” (p.31) As respostas a essa pergunta são elencadas pelo autor e amplamente discutidas por ele ao longo do texto, em seis pontos que apontam os aspectos positivos e, de fato, inovadores das normatizações. Entre eles, destacamos o item que identifica a licenciatura não mais como apêndice, mas com uma identidade frente ao bacharelado, exigindo esse projeto pedagógico específico, o que se acreditava, iria romper com o tradicional modelo de formação docente “3 + 1”. Além disso destacamos aqui também o item sobre a significativa ampliação do tempo destinado às atividades práticas, como dimensão importante na formação do docente.

No nosso entender, no entanto, na sequência das discussões provocadas pelo autor no seu texto, há uma tendência no sentido de apontar algumas lacunas e críticas. Como exemplo, citamos o que o autor diz em relação à forma como ficaram estabelecidas essas concepções e carga horária de práticas e estágios, além de outras questões que confirmam a dificuldade e a complexidade da tarefa de mudar, de inovar.

No entanto, segundo Souza (2007), a organização da formação de professores na UFMG, das licenciaturas, tem feito movimentos significativos para mudanças desde 2006. Resumidamente, apresentaremos aqui alguns dos itens mais importantes para a nossa

investigação e o campo no qual trabalhamos, sobre estas mudanças sobre as quais o autor discorre ao longo de seu texto. Argumenta, por exemplo, que as ações têm, de fato, apontado esforços consideráveis para o *rompimento com o “modelo 3+ 1”* e com a ideia que se carregava nele de que a responsabilidade da licenciatura é somente da Faculdade de Educação - FaE; diz também que tem havido movimentos significativos para efetivar a *flexibilização curricular*, permitindo, de fato, a formação complementar e a formação livre, incorrendo, assim, no nosso entender, em uma formação mais autônoma dos alunos; *os projetos pedagógicos* têm atendido ao que se preconiza, em termos gerais, nas resoluções CNE/CP 01 1/2002 e CNE/CP 01 2/2002, mas, respeitando as particularidades de cada curso.

Quanto às disciplinas, a FaE tem sido criticada por oferecer as mesmas quatro disciplinas que oferece há muito tempo, a saber, Sociologia da Educação, Políticas Educacionais, Psicologia da Educação e Didática, críticas as quais o autor contrapõe, argumentando que, em discussões sobre essa temática, constata-se que essas são as disciplinas de eleição, pois dizem do que há de mais universal nos debates sobre educação no país, com o que concordamos. Argumenta também que o que a FaE pode oferecer de novidade seria a formação complementar. E isso, de fato, temos visto que acontece, o que fica evidenciado nos movimentos significativos no dia a dia da FaE em torno dessa oferta.

Podemos dizer, concordantes com o autor, que todo esse esforço na direção dessas mudanças é significativo sim, no entanto, não implicaram, ainda, no rompimento do desafio do aumento significativo de carga horária dos estágios e práticas, de 300 para 800 horas, determinadas pela reforma.

Finalizando nossas anotações sobre as modificações que o espaço da UFMG tem promovido em direção ao acatamento da “nova” normatização, ressaltamos o esforço, apontado pelo autor, que a FaE tem feito em direção ao estabelecimento do diálogo entre as diversas áreas de conhecimento, provocado, intencionalmente, pela composição heterogênea das turmas, tanto no que diz respeito ao curso de origem dos alunos quanto no que diz respeito ao momento nos quais se alocam as disciplinas, se mais no início, no meio ou no final do curso, o que parece implicar em aspectos negativos e positivos ao mesmo tempo, na prática cotidiana. Veremos isso na forma da discussão de nossas informações de pesquisa em capítulo mais à frente.

Um último aspecto contemplado pelo autor é o esforço que tem sido feito “para garantir efetivamente projetos pedagógicos sintonizados com as demandas educacionais da sociedade brasileira” (SOUZA, 2007, p.41).

Essa intenção também é destacada por Braga (2007), em seu texto que aborda os desafios do ensino noturno nas licenciaturas da UFMG, aspecto relevante nesta fundamentação teórica dessa pesquisa de campo, que aconteceu também, nesse turno noturno. O autor conclui seu texto dizendo de ser exitosa a busca por uma sintonia com a realidade brasileira, o que foi por ele percebido e assim avaliado, até de um modo bastante pessoal, segundo ele sonhando “com um futuro mais justo para esse continente de desigualdades chamada Brasil”, considera que a abertura de mais cursos noturnos representa mecanismo de inclusão social, oportunidade de estudos para a parcela da população que trabalha, mas quer estudar, oferece educação de qualidade e futuro profissional, além de propiciar à sociedade um maior número de professores que contribuam no ensino médio no país (BRAGA, 2007).

E em nome dessas lutas, continuam muitas outras. Consideramos que, neste campo da formação docente, enquanto campo crescente de pesquisa e de fomentos de discussão, alguns desafios são superados, alguns outros ressurgem em outras roupagens, outros aparecem trazendo novas preocupações, configurando para nós uma ideia de, parafraseando Diniz-Pereira (2007), “velhos e novos problemas, velhas e novas questões”.

Considerando esse cenário e sua montagem, apresentado até então, o próximo item, tratará especificamente do ensino de Psicologia no bojo desta formação.

2.3 O ensino de Psicologia da Educação na formação de professores

Olha, eu falto... Por que? Por cansaço. Eu acho que... ser professor e tá envolvido mesmo com a profissão, com eles, com os alunos e tal, é mais do que o ser humano pode suportar, porque é muito psicológico, sabe? É... eu faço terapia. Uma vez por mês eu tenho que ir no psiquiatra porque não dá! Porque você se envolve com os problemas deles e... e... nem sempre você tem o retorno. Às vezes, você entra numa sala de aula e você é mal recebido. Porque o professor, ele ainda é visto pela maioria dos alunos como o inimigo, né? Então, existe um abismo grande ainda entre professor e aluno, professor

e diretor. A impressão que eu tenho é que ninguém se entende (...) É complicado lidar com esta situação... [Prof. Celsa - SP]⁴¹

Depoimentos que trazem questões como essas, levantadas por uma professora, são escutados no cotidiano de nosso trabalho nas escolas e, na maioria das vezes, não têm respostas satisfatórias. Isso revela, no mínimo, a dificuldade e a complexidade do dia a dia de trabalho dos professores na relação com seus alunos, apontando para a fragilidade das condições nas quais se encontram as escolas, em diversos âmbitos.

Continuando essa tessitura, observamos que alguns fenômenos atualmente comprometem, de fato, os efeitos positivos do processo ensino-aprendizagem, em vários segmentos da Educação. Nos Ensinos Fundamental e Médio, em que os professores em formação nas licenciaturas trabalharão, constatamos que os desafios na sala de aula são cada vez maiores e as dificuldades enfrentadas pelos professores podem ser resultado de uma série de problemas, que vão desde a infraestrutura inadequada até o desconhecimento de metodologias mais apropriadas ao perfil de alunos de uma determinada comunidade.

Na formação dos professores nas Licenciaturas, universo do olhar de nossa pesquisa, observamos que os egressos partem para o exercício profissional, em sua grande maioria, inseguros em relação ao saber necessário. Isso porque, em seus cursos, muitas vezes, há uma distância significativa entre o que se ensina e os elementos que, de fato, a vida profissional, como professores, exigirá. Entre esses elementos, queremos discutir aqui a falta de um suporte que poderia sustentar-se, pelo menos parcialmente, como será proposto neste item, no conhecimento psicológico.

Apesar de nos referirmos, no início desse item, às novas questões que se configuram nestes novos tempos, essa é uma (pré)ocupação que não se instaura hoje, tendo uma longa trajetória histórica da qual podemos ter algumas informações em Campos e Quintas (2008), a partir de uma pesquisa por elas realizada, cujo objetivo foi o de buscar informações relativas ao ensino de Psicologia da Educação para educadores no período de 1930 a 1987. Esse período sofre a influência da Escola Nova⁴², para a qual a criança passa a ocupar lugar de destaque no processo ensino-aprendizagem.

⁴¹ Depoimento de professora de Educação Básica, retirado do filme de João Jardim, *Pro Dia Nascer Feliz* (2006).

⁴² Importante ponto para esclarecer, pois será referido novamente. As ideias da Escola Nova - movimento de renovação do ensino - foram inseridas no Brasil desde 1882, por Rui Barbosa (1849-1923), a partir da concepção de John Dewey (1859-1952) sobre Educação como uma necessidade social. Desenvolveu-se em um Brasil que

Os estudos da pesquisa de Campos e Quintas (2008) apontam que, nas várias instituições e nas fontes de pesquisa⁴³ investigadas desse período, a Psicologia Educacional é considerada um instrumento para o estudo e melhor conhecimento dessa criança. O texto revela, além disso, a importância atribuída, desde então, ao conhecimento psicológico, que se manifesta em citações das autoridades da época, tais como do secretário do Interior Francisco Campos, que realiza a reforma de ensino de Minas Gerais, que se refere à Psicologia Educacional como fundamental na formação do professor primário, e, segundo ele, participando de forma bastante influente na modificação do currículo escolar e na renovação das metodologias empregadas.

Os documentos referentes ao Laboratório de Psicologia analisados nesta pesquisa, e, um especificamente sobre uma reunião deste Laboratório, enfatizam a importância da prática da disciplina considerada matéria fundamental para a formação dos professores - a Psicologia - que deveria ser mais aprendida, não nos livros, mas na vida, em contato real com as crianças e com as escolas. (CAMPOS E QUINTAS, 2008).

É importante, portanto, dar um destaque, em separado, a essa discussão da articulação teoria e prática, não somente porque ela se faz recorrente na pesquisa que desenvolvemos para esta tese, mas também porque um dos itens indicados como preocupantes quando se discute a contribuição da Psicologia da Educação para a formação docente é, segundo Parrat-Dayan (2008), **fazer a relação teoria e prática**, pois, para ela

Podemos dizer que a especificidade da prática profissional do ensino está na relação teoria/prática e na relação investigação/formação. A intervenção profissional do educador se realiza na realidade, em um contexto, mas é necessário poder sair do contexto para dar-se marcas conceituais duráveis. Este ir e vir entre prática e teoria é uma característica importante da prática reflexiva (p. 26)⁴⁴.

sofria importantes impactos de transformações do ponto de vista econômico, político e social, propagando-se em um momento de plena ampliação do pensamento liberal no Brasil. Anísio Teixeira (1900-1971), personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, foi um dos grandes responsáveis pela difusão dos pressupostos do movimento da Escola Nova. Para o escolanovismo, que considera o professor um facilitador no processo de aprendizagem, a educação é o principal e mais eficaz fator na construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeita a individualidade do sujeito, que, por sua vez, é capaz de refletir sobre e de inserir-se de maneira atuante na sociedade.

⁴³ O acervo pesquisado abrangia documentos pertencentes à Helena Antipoff e referiam-se à Escola de Aperfeiçoamento, ao Laboratório da Escola de Aperfeiçoamento, ao ensino de Psicologia na Faculdade de Filosofia, à Sociedade Pestalozzi e à Fazenda do Rosário, do Instituto de Educação Rural (Iser), além de documentos escritos de programas de congressos, folhetos de instituições, cartas pessoais, publicações de Psicologia em inglês e em francês, recortes de jornais e outros documentos e assuntos.

⁴⁴ Em nossa tradução livre do texto original em espanhol.

Essas ideias encontram apoio em Schön (1998) quando esse coloca que “... os educadores profissionais têm deixado cada vez mais claras suas preocupações com a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas dos profissionais no campo da aplicação” (p. 20).

É Vigotski (2004) que nos surpreende, com um texto que é eloquente, na articulação que propõe entre a escola e a vida, ou o que aqui queremos enfatizar a teoria e a prática. Ele aponta que, ao final de tudo, “só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo.” (p. 456). Continua argumentando que a escola teria errado ao se fechar e se isolar da vida com uma cerca alta, e que na cidade do futuro (naquele período ele se referia a um futuro que, destacamos, ainda esperamos), não haveria um prédio com este letreiro “Escola”, pois essa estaria incorporada ao trabalho e à vida e se encontraria em todos os lugares.

Ainda em Schön (1998), encontramos um conceito relevante para a perspectiva das ideias aqui apresentadas sobre a contribuição da Psicologia da Educação nas licenciaturas e também essa articulação teoria e prática. Trata-se do conceito de *zonas de indeterminação da prática* ou *zonas incertas da prática*. Podemos constatar que, sem dúvida, os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas sempre bem delineadas, como o modelo da racionalidade técnica pressupõe. Apresentam-se, sim, de forma caótica e indeterminada, não permitindo a afirmação de que questões educacionais são problemas basicamente técnicos que podem ser solucionados por meio de teorias e procedimentos racionais da ciência e que o professor seja, por sua vez, considerado um técnico, que coloca em prática regras pedagógicas. Isso conduz o autor à ideia já referida do *conhecimento na ação*, que leva este professor para a *reflexão-na-ação*, transformando-o em pesquisador do seu próprio contexto prático, que, agora, fica adequado se denominar como *zonas indeterminadas da prática* (SCHÖN, 1998).

No entanto, apesar da relativa adequação desses conceitos aqui para nós, e para o nosso objeto de estudo, é preciso destacar as críticas sobre esses tipos de conhecimento que Schön propõe, que encontramos em alguns estudiosos posteriores, tais como em Zeichner (2009), Contreras (2002), Pimenta e Ghedin (2002), Libâneo (2002) e outros.

Essas críticas mostram que o ensino reflexivo não é uma tarefa mecânica que pode ser traduzida em um modelo padrão para os professores seguirem cegamente. Não se trata de uma lógica causal, a partir da qual, para se obter um resultado, basta executar uma ação antes

determinada, como se fosse uma relação estímulo-resposta. Isso não é suficiente quando se trata de ensino, por exemplo, pois o mesmo está articulado a quem são os professores, quais são suas representações e crenças e, ainda, como eles percebem e vivem o mundo a sua volta e a escola em que trabalham. É até por isso mesmo que esse contexto já foi discutido por nós neste capítulo. Como tem sido demonstrado em alguns estudos, a reflexão não pode, enfim, ser reduzida a uma e qualquer operação mental, em um processo individualista, fruto de um relação em torno de si mesmo, e em condutas apenas de um praticismo exacerbado, decorrentes do modismo que acaba levando a uma apropriação indiscriminada dos conceitos.

Mesmo tomando muitos cuidados e de forma zelosa, visando evitar essa padronização, ainda buscamos em Schön (1998) alguns caminhos para responder a questão de como atuar com competência nestas *zonas indeterminadas da prática*, pois, na brincadeira que nos permitimos com as palavras, não se trata de “jogar a água do banho com o bebê dentro”. Essa concepção de *zonas indeterminadas da prática* ajuda muito em nossas argumentações, pois essas se delineiam também a partir das relações entre as subjetividades presentes no espaço escolar em nosso mundo contemporâneo, o que merece e exige respostas urgentes de todos nós, teóricos e/ou atores no mundo educacional. Aqui argumentamos ser a instância da formação de professores, espaço profícuo para esta discussão, na busca, como dissemos, de uma racionalidade sensível e mais humana.

2.3.1 Sobre preparar o professor para trabalhar na prática: preparar emocionalmente?

Para trabalhar nas zonas de indeterminação da prática, tomadas aqui como uma das formas para caracterizar os cenários profissionais em que atuam os professores, é preciso, como nos coloca Schön (1998), pensar nos pressupostos do ensino prático reflexivo como possibilidades (que aproximaremos aqui, especialmente para o ensino de Psicologia), considerando-se vários aspectos.

Em primeiro lugar, esse é definido por Schön (1998) como “um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática” (p.25); em segundo lugar, também porque nos estágios iniciais do ensino prático reflexivo reinam a confusão e o mistério, pois

a passagem gradual à convergência de significado é mediada – quando acontece – por um diálogo distintivo entre o estudante e o instrutor, no qual a descrição da prática está entrelaçada com a performance, e as interações complexas entre estudante e instrutor tendem a conformar-se em uns poucos modelos básicos, cada um adequado a diferentes contextos e tipos de aprendizado. (p.27)

Percebemos, no trecho acima, como o papel e o status de um instrutor precedem e são diferentes dos papéis de um professor, e como, no ensino prático-reflexivo, devemos estabelecer as tradições que incorporem e valorizem as expectativas para as interações entre instrutor e estudante, devendo incluir valores e normas sobre compreensões e sentimentos que, geralmente, são mantidos privados e tácitos.

Em terceiro lugar, ainda problematiza que

Os educadores, observei, estão cada vez mais cientes das zonas de indeterminação na prática que demandam um talento artístico, mas que estão limitadas por compromissos institucionais com um currículo profissional normativo e uma separação entre pesquisa e prática que não deixa qualquer espaço para esse talento. (p. 221)

Além disso, considerando ainda um quarto aspecto para pensar o ensino prático-reflexivo como proposta para o ensino de Psicologia, segundo Hall (1992), estamos convivendo com a **descentralização do sujeito moderno**. Para esse autor, esse fenômeno, originou-se com uma mudança estrutural das sociedades modernas, que geraram a fragmentação das paisagens culturais de classe, de gênero, na sexualidade, etnia etc, o que, por sua vez, provocou transformações nas identidades pessoais, abalando a ideia de si mesmo para o homem. Isso se constituiu em uma perda do sentido de si, que se traduz por essa descentração do sujeito, tanto do seu lugar social quanto do sentido que tem de si mesmo.

Nesse cenário contextual, portanto, já tratado em item anterior neste trabalho, mas cuja descrição aqui mereceu ser retomada, pois queremos ressaltar que não podemos pensar em um professor abstrato, genérico, e tampouco podemos acreditar que a formação de professores possa acontecer somente em relação aos espaços destinados a esse fim. Segundo Carvalho,

cada vez fica mais claro que as professoras e os professores, mulheres e homens inacabados, contraditórios e multifacetados – com histórias pessoais forjadas nas relações que estabelecem com o outro, a cultura, a natureza – e consigo mesmos – fazem escolhas, criam-se e recriam-se encontrando formas de crescer e de se exercer profissionalmente. (CARVALHO, 2003, p.4)

No caso do Ensino de Psicologia, especialmente, consideramos que existe um espaço pouco explorado na formação de professores, pois a maioria das práticas baseia-se no

fornecimento de recursos técnicos e teóricos aos futuros professores, que, por sua vez, como constatam muitas pesquisas nesse sentido (LAROCCA, 2000; AZZI, ALMEIDA, MERCURI e PEREIRA, 2003, entre outros) não podem ou não desejam utilizar grande parte deste conhecimento que parece ser transmitido, ainda, por meio do modelo da racionalidade técnica.

2.3.2 A ação docente: sobre práticas e conteúdos na disciplina Psicologia da Educação

Pretendemos discutir nesse item a relação entre essas possibilidades de ensino prático reflexivo e a disciplina de Psicologia da Educação na formação de professores, pois consideramos que essa disciplina, com seus conteúdos e práticas, produz um espaço profícuo para a discussão e reflexão sobre os diversos aspectos do ensino aqui levantados. Dessa forma, vamos pensar sobre conteúdos e práticas na ação docente que contribuam na preparação desse futuro professor, para o enfrentamento do seu futuro profissional no cotidiano das escolas no mundo contemporâneo.

Ao discutir a relação, muitas vezes difícil, que se estabelece entre a Psicologia e a Educação, como dois campos de saberes, Larocca afirma que

a Psicologia da Educação não pode perder as chaves do mundo em que habita e deve considerar que cada um desses mundos é carregado de contradições tanto quanto é contraditória a relação entre eles. Como Psicologia da Educação 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. (LAROCCA, 1999, p. 44)

Essas ideias podem ser localizadas, de maneira aproximada, em uma prática denominada *didática-clínica*, que encontramos originalmente em Baibich (2003), em seus estudos sobre a formação do professor de Psicologia. A autora, nesse texto, defende que esse professor deveria adotar, então, uma *didática-clínica* em sua sala de aula.

A autora propõe que o ensino de Psicologia, além de produtor de transformações, já que se trata de uma atividade pedagógica, volte-se também para o que ela assim denomina de *didática clínica*, entendida como uma “preocupação de mudar, prevenir, melhorar uma dada situação e encontrar respostas a problemas” (BAIBICH, 2003, p.9).

Nesse modelo, a autora considera que tanto a atitude clínica quanto a atitude de promover transformações nas salas de aula constituem ações legítimas do fazer do professor de Psicologia e complementa que há possibilidade de articulação desses elementos como balizadores do aprendizado. Esse pensamento reflete o significado de uma metodologia e de uma didática que, nestes estudos, queremos transpor para o caso da disciplina Psicologia da Educação na formação de professores. Por isso, buscamos por mais referências teóricas e por esse termo na literatura, e também na produção seqüente da referida autora. É importante observar que não encontramos nenhuma outra alusão a ele com essa mesma denominação.

Continuando na trajetória de fundamentar teoricamente o nosso trabalho, partimos para algo que também pudesse designar o fenômeno que observávamos, e refletisse o que ia se configurando para nós, e que poderia ficar à semelhança da tal *didática clínica* que se delineava a nossa frente. Pesquisando, encontramos outros termos e conceitos tais como a *análise didática* da psicanálise. No entanto, os textos lidos em Laplanche e Pontalis (2001) e as críticas de Meyer (2007) a essa prática não corroboraram os nossos pressupostos. Nessa busca, encontramos um novo termo, em uma proposta de uma *educação terapêutica* de Ribeiro e Neves (2006), mas também vimos mais distanciamentos do que aproximações ao que queríamos tratar. Indagamos se não seria uma *antropologia clínica do encontro pedagógico*, nos termos de Hatchvell (2005) de quem temos várias contribuições sobre a formação de professores que inclui essa perspectiva do trabalho com as emoções, mas ainda não encontramos resposta afirmativa quanto ao que queríamos investigar. Chegamos até a discussão da necessidade de os professores terem uma *perspectiva psicológica útil* para poderem fazer melhor o seu trabalho, termo de Bzuneck (1999). Essa pesquisa conceitual, no entanto, não nos trouxe um termo que discutisse teoricamente aquilo que estávamos encontrando em nossa prática de pesquisa, portanto, retornamos para o termo de origem de nossas indagações - *didática clínica* -, e passamos a explorar esse termo enquanto conceito, em nosso próprio trajeto de pesquisa.

Então, nessa linha de raciocínio, é importante esclarecer: o que, aqui, estamos compreendendo pelos termos “didática” e “clínica”? Como estamos entendendo os “elementos” que, segundo Baibich, entrariam como balizadores desse aprendizado?

Em primeiro lugar, **didática** será estritamente, tratada por nós, aqui, como reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica, mas

considerando-a com o sentido político que tem sido recuperado por meio do esforço de pesquisadores deste campo (CANDAU, 2009). Em seguida, pensar em **clínica**, aqui, implica pensar em uma clínica, no seu sentido ampliado, em relação ao modelo clínico tradicional da Psicologia, que vem passando por trans-formações, por experiências de reinvenção e de recriação de sua expressão. Observamos que isso tem acontecido em resposta aos contextos diversos para os quais os psicólogos têm sido convocados, diversificando suas práticas, seu fazer e os elementos que o compõem; finalmente, no nosso entender, esses **elementos**, por sua vez, estão presentes nos instrumentos próprios do fazer do psicólogo, tais como oficinas, dinâmicas de grupos, a habilidade da escuta e outras marcas da Psicologia que buscam favorecer a emergência do sujeito.

Levando em consideração também esse sentido mais amplo de clínica, Pereira (2012) diz de uma *orientação ou atitude clínica de trabalho* para a qual traz uma explicação que podemos aproximar do que estamos discutindo aqui. Dissemos *aproximar*, pois o autor vai por outro caminho posteriormente, estendendo a definição dessa atitude clínica, como uma metodologia ou dispositivo que aplica ao campo social princípios freudianos, dos quais não nos apropriaremos, pois não se trata aqui dessa linha teórica e desse propósito. No entanto, as palavras de Pereira, dizendo que

A orientação clínica de trabalho induz o sujeito à reflexão de sua prática, de suas ações, de seus saberes, além de compreender fenômenos e fomentar soluções. Tal orientação não é um guia de ação infalível, mas é a referência para um questionamento constante das situações por parte da ‘criatura viva’, seja o sujeito ou a instituição. A clínica em sentido amplo é aquilo que, perante uma problemática complexa, possui as regras e dispõe de meios teóricos e práticos para avaliar a situação, pensar intervenções, pô-las em prática, analisar seus efeitos e ‘corrigir a pontaria’ (PEREIRA, 2012, p. 31).

nos auxiliam na sustentação do que estamos esclarecendo aqui como clínica no sentido mais amplo.

Em termos de um modelo de formação que contemple essas práticas, já discutimos aqui um modelo de formação docente que resgata a reflexão, mas que ainda concilie razão e sensibilidade (CAMPOS, 2003). Esse, ao qual também já nos referimos, poderia ser encontrado no *modelo da racionalidade sensível*, como formação ancorada numa racionalidade pedagógica mais sensível, que se contraponha à racionalidade técnica na formação de professores e que acolha as múltiplas dimensões que envolvem a construção de saberes e da própria vida (BRAGANÇA, 2009).

Dissemos disso, porque acreditamos que refletir não é um exercício técnico, individual. Refletir não é uma prática linear e, segundo Sacristan (2002, p.87), educar implica em “Educar não só a razão, mas também o sentimento e a vontade”. Então, refletir envolve além da razão, a emoção. Refletir articula conteúdos inconscientes.

É Libaneo (2002) que levanta uma questão de forma bastante veemente e corrobora as ideias abordadas nos parágrafos anteriores. Ele indaga: “Que ingredientes do processo de ensino e aprendizagem (e que integram, também, as práticas de formação continuada em serviço) levam a promover uma aprendizagem que modifica o sujeito e o torna construtor de sua própria aprendizagem?” (p. 71). Para responder a essa questão especificamente, o autor, além de outras considerações, alega que se se quiser que o professor trabalhe em uma perspectiva socioconstrutivista, que faça com que os alunos planejem suas ideias, estruturem e analisem seus erros e acertos, resolvam problemas, faça-os pensar, enfim, é necessário que os próprios professores tenham essas características também no seu processo de formação. Assim, aponta que “parece claro que às inovações pedagógico-didáticas introduzidas no ensino das crianças e jovens correspondam mudanças na formação inicial e continuada de professores” (p. 71)

Vamos pensar agora nos conteúdos trabalhados a partir da forma de conduzi-los. Entendemos que os conhecimentos desenvolvidos na formação de professores, inclusive o conhecimento da Psicologia aqui em foco, devem ser construídos em confronto com os problemas levantados e observados nas próprias situações de ensino, na realidade mesmo em que se inserem ou se inserirão os futuros professores, conforme já discutimos no que se refere à articulação teoria e prática.

Apesar de que, para Tardif (2004), isso não tem ocorrido, pois em suas considerações sobre os saberes docentes, mais especificamente sobre os saberes da formação profissional, coloca que “É bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar, em contato com os professores.”(p. 37). Podemos inferir que práticas como essa se traduziriam no que pode ser denominado de *problematização da realidade*. Pensar nisso nos conduz a refletir sobre o ensino de Psicologia, a partir da reflexividade, complementado pela busca constante de explicações desta realidade, nas teorias psicológicas, como fomento para a análise e a discussão de um atendimento satisfatório às demandas desta realidade.

Mas retomamos que, em relação à reflexividade, é importante levar em conta certos cuidados. Isso porque, como dissemos antes, em Libâneo (2002), encontram-se também algumas críticas a isso. Esse autor considera que existem dois tipos básicos de reflexividade. O primeiro, situado ainda no âmbito do positivismo, colocado como neoliberal, cuja reflexividade é alcançada por meio do tecnicismo, e na qual o termo reflexão é utilizado pelos que defendem a visão instrumental e técnica do ensino, em que ainda o raciocínio técnico se apresenta como pensamento reflexivo, como processo de solução de problemas, tomando a reflexão como prática individual. De acordo com o autor, seria outra forma de reflexividade. No segundo tipo, ele situa a reflexividade de cunho crítico, que considera os professores como profissionais reflexivos ou artistas reflexivos ou investigadores reflexivos. A ideia é de que o professor possa repensar sua prática desenvolvendo a capacidade reflexiva sobre sua própria prática.

Considerando essas críticas à reflexividade, Libâneo (2002) propõe, a partir do quadro da teoria histórico-cultural da atividade, que devemos ir para além dela, pois “O princípio dominante na formação não seria, em primeiro lugar, a reflexão, mas a atividade de aprender, ou melhor, a atividade pensada de aprender, com todos os desdobramentos que isso implica em termos de teorias do ensino e da aprendizagem.”(p.73). Complementa que a importância de se explorar esse modelo é que ele aponta para a aprendizagem pela atividade, mas entendendo a importância da experiência sociocultural, da atividade coletiva dos indivíduos e do processo de internalização, importantes conceitos na obra de Vigotski. “O tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem e, para isso, são requeridas capacidades e habilidades específicas” (LIBÂNEO, 2002, p.75), que afiliadas aos fazeres de uma determinada cultura forneceriam suportes para o desenvolvimento cognitivo, e complementamos, não somente cognitivo, mas o desenvolvimento das pessoas, pensado aqui de forma mais integral, envolvendo as subjetividades, aqui definidas, como socialmente construídas.

Assim, concordamos, neste trabalho, com esse autor, que propõe um alargamento do campo das preocupações daqueles que propõem o programa reflexivo, consideradas por ele como legítimas sim, mas não suficientes, tal como a recusa do professor meramente técnico. Nas palavras desse autor

Adquirir conhecimentos, aprender a pensar e agir, desenvolver capacidades e competências, implica sempre a reflexividade. Mas, principalmente, a escola é lugar da formação da razão crítica através de uma cultura crítica, para além

da cultura reflexiva, que propicia a **autonomia**, **autodeterminação**, condição de luta pela emancipação intelectual e social. (LIBÂNEO, 2002, p. 76) (grifo nosso)

O que destacamos no fragmento do texto de Libâneo é o prefixo “auto”, que grifamos com intenção de evidenciar o nosso objeto de pesquisa, ou seja, pensar uma ação docente que desenvolva um trabalho com o sujeito aluno - futuro professor - que emerge nesse contexto sala de aula. Pensar uma ação docente que possa promover o crescimento do ser humano através de suas experiências e aprendizagens, neste exercício de reflexão e que garanta o resgate do humano na vida cotidiana da escola.

Além disso, esse trecho remete a Contreras (2002), que discute a autonomia dos professores e o conceito de *profissionalidade*, termo cunhado por esse e alguns outros autores em substituição ao termo profissionalismo, que é evitado, pois acaba inserindo “uma descrição ideologicamente presunçosa do status e dos privilégios sociais e trabalhistas aos quais se aspira.” (p. 73). O termo *profissionalidade* é, assim definido, como “modo de resgatar o que de positivo tem a idéia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência.” (p. 73), o que é coerente com as ideias apresentadas para essa pesquisa, que é pensar o ensino conjugando elementos como fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas, juntamente com os fatores individuais.

Para a discussão do Ensino de Psicologia, também é importante a apresentação das três dimensões de profissionalidade que Contreras (2002) discute, a saber: a) a obrigação moral; b) o compromisso com a comunidade; e, c) a competência profissional, e destacamos esses como fundamentais para a reflexão sobre a ação docente, os conteúdos e as práticas pedagógicas para este ensino de psicologia na formação de professores. *A obrigação moral* é de suma importância, pois discute o fator emocional envolvido nas relações de aprendizagem; *o compromisso com a comunidade* discute o caráter social e político da profissionalidade docente; e, finalmente, *a competência profissional* enquanto aquela que discute os aspectos técnicos e didáticos, inovando, inclusive, com o termo “competências profissionais complexas”, que envolve esse aspecto didático-técnico, mas acrescido dos outros dois itens anteriores.

Esse último item interessa sobremaneira, pois trata da questão de indagar sobre se é possível o ensino prático reflexivo de Psicologia para os futuros professores, já que o autor dá destaque ao fato de que o ensino é um trabalho que se realiza com pessoas, esclarecendo que

Também faz parte das competências profissionais o modo em que se criam e se sustentam vínculos com as pessoas, em que a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade se integram e se desenvolvem nas formas de viver a profissão, de tal modo que compressão e implicação se vinculem. A intuição, a improvisação e a orientação entre os sentimentos próprios e alheios são também parte das competências complexas requeridas pela profissionalidade didática, tanto dentro como fora da sala de aula (CONTRERAS, 2002, p.85).

Para arrematar a rede deste capítulo de fundamentação teórica, aqui é o momento de se fazer a costura entre a malha da complexa rede do (con)texto da formação do professor e o texto da disciplina Psicologia da Educação, vista nessa formação.

Neste capítulo, para tecer essa malha, demos linha para a formação de professores e os modelos dessa formação; demos linha para a racionalidade técnica e suas críticas; demos linha para pensar como preparar o professor para o trabalho nas zonas indeterminadas da prática; demos linha para entender o ensino prático reflexivo, definido como aquele que provoca no inquieto futuro professor o talento artístico que, muitas vezes, teima em se calar na sua prática; demos linha para as críticas a esse conceito e as tentativas de fazer surgir o novo.

Da tessitura dessas linhas teóricas à compreensão da ação do professor, que é psicólogo, no ensino de Psicologia da Educação na formação de professores, a história de uma pesquisa está para ser contada, no próximo item. Entre as muitas maneiras como essa história poderia ser contada, optamos aqui por dizer ao leitor o passo a passo de como investigamos a disciplina, os conteúdos, os objetivos e as práticas desenvolvidas pelos professores. Vamos contar como e o que fizemos, vendo-os e ouvindo-os, na tentativa de perceber como eles fazem para formar seus alunos - futuros professores.

CAPÍTULO 3. A PESQUISA

O sujeito e suas palavras com significado

Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra.
(VIGOTSKI, 1991, p.131)

Pensamento e palavra são dois processos independentes, que somente vão se cruzar em alguns momentos e se influenciam apenas mecanicamente? Essa é uma das discussões com as quais Vigotski inicia um de seus textos sobre o pensamento e a palavra. Fazemos delas as nossas discussões iniciais aqui, pois nos apoiam no que queremos tornar presente, neste capítulo, no que queremos evidenciar como *sentido*, que nos acompanhou pelos caminhos que seguimos nesta nossa investigação sobre a ação docente e sobre o que os professores fazem e dizem sobre o ensino de uma disciplina.

Vigotski (1991) responde que **não** à pergunta colocada no início deste capítulo, argumentando que “a ineficácia da maior parte das investigações anteriores deveu-se, em grande parte, ao pressuposto de que o pensamento e a palavra são elementos isolados e independentes, e que o pensamento verbal resulta da união externa entre eles.” (p. 103)

É nessa perspectiva que nos embasaremos em nossa investigação, na qual trabalharemos também com o *significado das palavras* que, segundo esse autor, é uma unidade tão compacta do pensamento e da linguagem que não é possível discernir quando se trata de fala ou quando se trata de pensamento. “Uma palavra sem significado é um som vazio: o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável.” (p.105).

3.1 A pesquisa e os aspectos metodológicos

Nesta pesquisa, foi preciso trabalhar com uma metodologia que pudesse “encarar a realidade como algo em permanente movimento e os fenômenos como algo que se constrói nesse movimento” (BOCK, 2001, p.33). Entendemos os sujeitos da pesquisa - professores de

Psicologia nas licenciaturas e seus alunos - como sujeitos sócio-históricos, cuja subjetividade é socialmente construída e, neste aspecto, fundamentamos nosso olhar na Teoria Histórico-cultural. Fala-se aqui de um sujeito que se constitui numa relação dialética com o social e a história,

um homem que, ao mesmo tempo, é único, singular e histórico, um homem que se constitui através de uma relação de exclusão e inclusão, ou seja, ao mesmo tempo em que se distingue da realidade social, não se dilui nela, uma vez que são diferentes (AGUIAR, 2001, p.129).

Se o objeto desta pesquisa é a ação docente para o ensino de Psicologia da Educação nas Licenciaturas, envolvendo discussões acerca dos professores, sujeitos desta pesquisa, e suas subjetividades, como parte deste processo educativo, como apreendê-lo?

Encontramos em Minayo e Sanches (1993) uma resposta satisfatória para essas indagações, quando Minayo defende a abordagem qualitativa como aquela que se afirma no campo da subjetividade e do simbolismo. Para essa autora,

A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceitos e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social.

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (p. 244).

Para esta pesquisa qualitativa, então, o método que utilizamos foi o Estudo de Caso (de um sujeito ou de um grupo único), mas que tem um caráter singular.

Cada caso é único e a informação torna-se relevante e pode ser generalizada (...) O conhecimento produzido, seja a partir de um sujeito, uma escola, um grupo, constitui-se, pois, em uma instância deflagradora da apreensão e do estudo de mediações que concentram a possibilidade de explicar a realidade concreta (AGUIAR, 2001, p.139).

A referida autora enfatiza aí que o processo apreendido a partir de um indivíduo pode ser generalizado, pois, apesar de ser único, contém a totalidade social e pode revelar algo constitutivo de outros sujeitos que também vivem em situações semelhantes. (AGUIAR, 2001).

Para tratar dessa abordagem metodológica, de acordo com Andre (1984), o Estudo de Caso tem sido amplamente utilizado na Sociologia, na Medicina, na Antropologia e outras

áreas, adequando-o a seus propósitos de pesquisa, no entanto, nas pesquisas educacionais, o uso dessa abordagem é algo mais recente. Duas questões dificultam este uso entre os educadores: buscar uma conceituação adequada e buscar também os instrumentos mais adequados e coerentes com essa abordagem metodológica.

Ainda segundo Andre (1984), fundamentando-se em um documento que procurava dirimir dúvidas quanto ao uso dos estudos de caso na área educacional, como resultado da Conferência Internacional, realizada em 1975, em Cambridge, sob o tema *Método de Estudos de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*, os estudos de caso não podem ser igualados a estudos em observação participante; não podem ser tratados como esquemas pré-experimentais de pesquisa; e, o que interessa mais propriamente aqui neste momento, estabeleceu-se que “estudo de caso não é o nome de um pacote metodológico padronizado, isto é, não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo.” (ANDRÉ, 1984, p.52)

Alves-Mazzotti (2006), que discute esse método de pesquisa, com base na posição de dois especialistas em estudos de caso, Robert Yin e Robert Stake⁴⁵, argumenta que

Embora haja divergências entre eles, parece haver acordo sobre o fato, amplamente aceito pela comunidade acadêmica, de que o estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. (p.650)

Para atender, então, a esse rigor metodológico, mais necessário ainda em investigações de caráter qualitativo, é importante explicitar os aspectos metodológicos contemplados nesta pesquisa, e para tal torna-se necessário desenvolver alguns conceitos essenciais para essa compreensão.

Recorre-se, então, a Vigotski, segundo o qual as palavras/signos devem ser os pontos principais em uma proposta metodológica fundamentada nessa abordagem, pois são, segundo esse autor, pontos de partida para a constituição da subjetividade, essa entendida aqui como anteriormente referenciado, como um sistema processual, plurideterminado e algo dinâmico, em constante desenvolvimento (GONZALEZ REY, 2002). Para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras. É preciso compreender seu pensamento, ou seja, o

⁴⁵ STAKE. R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 2000; STAKE. R. E. The Case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, v.7, n.2, 1978; YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. London: Sage, 1984.

significado da fala, entendida aqui como a palavra com significado – unidade de análise em pesquisa sócio-histórica.

Referente a isso, Aguiar (2001, p. 131) enfatiza que “o caminho do pensamento para palavra com significado é mediado, portanto, pelo sentido, sentido este que, como afirma Vygotsky, é mais amplo que o significado, o qual é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e fixa.”

Minayo e Sanches também contribuem com esta discussão, pois Minayo, autora do item do texto que discute a abordagem qualitativa, afirma que “O material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos.” (MINAYO e SANCHES, 1993,p. 245)

A autora ainda complementa que

(...) a fala torna-se reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles), e, ao mesmo tempo, possui a magia de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), representações de grupos determinados em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas. (p. 245)

Isso nos conduz à discussão da representatividade da fala individual em relação a um coletivo maior. Minayo resume uma ampla discussão sobre esse tema, afirmando que, do ponto de vista da Sociologia, que cabe aqui para os propósitos desta pesquisa, a análise das palavras e das situações expressas pelos participantes de pesquisas qualitativas, ou seja, pelos “informantes personalizados, não permanece, pois, nos significados individuais. A compreensão intersubjetiva requer a imersão nos significados compartilhados.” (p. 246)

Outro elemento que reforça também a discussão da representatividade da abordagem qualitativa e da fala individual é a indicação de fazermos o cotejamento desta fala com a observação das condutas e dos costumes e com a análise das instituições, o que foi, portanto, como explicitado mais à frente, utilizado como procedimento nesta pesquisa. Por isso buscaremos assim

Checar o que é dito com o que é feito, com o que é celebrado e/ou está cristalizado. Desta forma, uma análise qualitativa completa interpreta o conteúdo dos discursos ou a fala cotidiana dentro de um quadro de referência, onde a ação e a ação objetivada nas instituições permitem ultrapassar a mensagem manifesta e atingir os significados latentes. (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 246)

O papel do pesquisador, na pesquisa sócio-histórica, consiste em explicar a realidade, não descrevê-la apenas, para que se constitua em produtor de um conhecimento, sendo a pesquisa um processo construtivo e interpretativo. Isso porque o pesquisador, além de ser um sujeito participante da pesquisa, converte-se também em sujeito intelectual ativo durante o curso da pesquisa e “...produz as idéias à medida que surgem elementos no cenário da pesquisa, as quais confronta com os sujeitos pesquisados, em um processo que o conduz a novos níveis de produção teórica” (GONZALEZ REY, 2002, p.57).

A tarefa do pesquisador, nessa abordagem de pesquisa, é apreender os sentidos que os sujeitos expressarão e que deverão ser compreendidos na sua constituição, o que é coerente com nossa tarefa, aqui, como pesquisadores nesta investigação: compreender a influência que a formação dos professores, em Psicologia, exerce sobre sua ação docente. Podemos fazer isso por meio da compreensão dos sentidos expressos por eles em suas falas e ações e a constituição desses sentidos ao longo das trajetórias desta formação.

Para isso, entendemos instrumentos metodológicos como um meio que serve para induzir a construção do sujeito, ou seja, um meio para a produção de indicadores e não para a produção de resultados finais. O instrumento nesta pesquisa é, assim, considerado como mais um momento precioso de comunicação entre sujeito e pesquisador, durante os procedimentos que serão descritos a seguir.

3.2 O campo, os Instrumentos e os Procedimentos da Pesquisa

Para esta investigação sobre o Ensino de Psicologia da Educação nas Licenciaturas e uma possível relação entre a formação anterior dos professores, em Psicologia, e suas práticas docentes na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG, foram utilizadas diversas fontes de informação.

Neste item, vamos apresentar, inicialmente, uma breve descrição do lugar onde foi realizada a pesquisa de campo, como forma de situar o trabalho desenvolvido. Posteriormente, descreveremos, à luz dos teóricos que nos orientam, os sujeitos de nossa pesquisa e os instrumentos eleitos como nossas ferramentas para transpor o caminho que percorremos para essa investigação.

3.2.1 Sobre o campo de pesquisa: as Licenciaturas na UFMG

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG, como instituição de ensino, foi escolhida como campo de investigação por possibilitar um universo de dados que pareceram significativos e suficientes para atender aos nossos propósitos na formulação de respostas às nossas questões de pesquisa. Isso, principalmente, pelo fato de que a FaE tem uma rica trajetória histórica no campo da formação de professores, e o grupo de professores psicólogos que nela atuam são experientes e possuem também uma história marcada por um esforço acadêmico constante no aprimoramento profissional na área.

Podemos começar a contar essa história⁴⁶, desde 1939, quando um grupo de professores do Colégio Marconi de Belo Horizonte planejou a criação de uma Faculdade de Filosofia, fundamentando-se no Decreto-Lei no. 421 de 11 de maio de 1938, que se referia à instituição e funcionamento de escolas de ensino superior no país. Em 21 de abril de 1939, foi fundada a nova Faculdade e, quase 10 anos depois, a Faculdade de Filosofia se incorporou à então denominada Universidade de Minas Gerais. Figuras importantes do cenário da Psicologia e da Educação já inscreviam seus nomes nessa história e vale destacar, aqui, que alguns desses primeiros nomes a compõem o corpo docente do Curso de Pedagogia e do Curso de Didática foram: Alaíde Lisboa de Oliveira⁴⁷, Helena Antipoff⁴⁸ e Pedro Parafita de Bessa⁴⁹.

⁴⁶ Esse breve traçado histórico do campo pesquisado, breve, porém suficiente, para delimitar e contextualizar a investigação realizada, foi retirado do site da instituição. Para ver mais, consultar <http://www.fae.ufmg.br>

⁴⁷ Alaíde Lisboa de Oliveira (1904-2006) foi pedagoga, jornalista, escritora e atuou na política brasileira. Em 1949, assumiu o cargo de vereadora na Câmara Municipal de Belo Horizonte, tornando-se a primeira mulher da história a exercer esse cargo em Minas Gerais. Em 1951, iniciou sua carreira acadêmica na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi membro da Academia Municipalista de Letras de MG, da Academia Feminina Mineira de Letras e em 1995, foi eleita para a Academia Mineira de Letras. Publicou cerca de 30 livros, incluindo literários, didáticos e ensaios de Pedagogia. Por sua atuação pública e produção literária e acadêmica, recebeu inúmeras condecorações.

⁴⁸ Helena Antipoff (1892-1974) referida anteriormente, mas aqui cabe explicitar dado o seu papel nessa história. Psicóloga e educadora russa, teve formação universitária no Laboratório de Psicologia da Sorbonne, em Paris (1909-1912) e fez especialização no Institut des Sciences de l'Education Jean-Jacques Rousseau, em Genebra (1912-1916). A convite do governo do Estado de Minas Gerais mudou-se para o Brasil em 1929 e aqui teve uma intensa e significativa carreira profissional. Destacamos a criação do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Belo Horizonte, em 1929, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, em 1932, e a Escola Rural da Fazenda do Rosário, em 1940. Por causa de problemas políticos, a pesquisadora transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde trabalhou especialmente na criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Ainda no Rio de Janeiro, deu início, em 1939, à Formação do Complexo Educacional da Fazenda do Rosário. Fundou a Sociedade Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro em 1945 e obteve a cidadania brasileira em 1951. Reassumiu então suas funções como catedrática de Psicologia Educacional na Faculdade de Filosofia da

Os cursos que pesquisaremos como campo, nesta investigação, começaram seus trabalhos nesse período. Os cursos de Filosofia, Letras, Geografia e História, Ciências Sociais, História Natural, Física, Química e Matemática, bem como o curso de Pedagogia, tinham, nessa época, a duração de três anos e formavam bacharéis. Esses bacharéis podiam também se matricular no curso de Didática, que começou a funcionar em 1944, e, com isso, obtinham o título de Licenciados.

A Faculdade de Filosofia Ciências e Letras era responsável pelo curso de Pedagogia e Didática e, em 1968, pelo Decreto-lei nº 62.317 de 28 de fevereiro desse ano, é criada a Faculdade de Educação da UFMG, que ocorre a partir do desdobramento do Departamento de Pedagogia e Didática da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras.

De acordo com o descrito nessa história,

No final deste mesmo ano, pela portaria de 22 de novembro de 1968, a Faculdade de Educação já estava completamente estruturada apresentando, para si, os seguintes objetivos: 'Formação de especialistas para todos os graus de ensino; Formação pedagógica de professores licenciados para o ensino médio em todos os ramos; Pesquisa Educacional; Desenvolvimento de experiências pedagógicas'.⁵⁰

Funcionava nessa época à Rua Carangola, nº 288, e, somente em fevereiro de 1972, transferiu-se para o Campus da Universidade na Pampulha, mas ainda em caráter provisório, situando-se no antigo prédio do Colégio Universitário.

É importante destacar que, desde sua criação, a Faculdade de Educação é caracterizada por um crescimento extraordinário e sempre com um número muito significativo de alunos. Por isso, desde o início de suas atividades, em sua organização, teve que contar também com um número alto de docentes. Eram, no entanto, professores muito jovens, sem a titulação que seria exigida com um novo contexto que se abria para as Universidades, com a Reforma Universitária.

Universidade Federal de Minas Gerais. Morreu em Ibirité e seu trabalho no Brasil é continuado pela *Fundação Helena Antipoff*, criada em 1978.

⁴⁹ Pedro Parafita de Bessa (1923-2002) cursou Ciências Sociais, Bacharelado e Licenciatura, na Fafich/UFMG. Destacou-se tanto como aluno e orientando de pesquisa da Profª Helena Antipoff, que, quando esta se mudou para o Rio de Janeiro, foi convidado para substituí-la na disciplina de Psicologia Educacional, na época só lecionada no Curso de Didática. Começa aí a sua trajetória de aprofundamento de estudos e contribuição para a Psicologia. Em 1951, com o surgimento da ideia de se fundar no Brasil o curso de formação de psicólogos, engajou-se com o grupo que tomou a frente dessa campanha. Em 1957, organizou e dirigiu, para a PUC de Minas Gerais, o Curso de Orientação Educacional. Foi convidado também para organizar e dirigir um curso de Psicologia, o que aconteceu em 1958, vindo a ser esse o primeiro curso de formação de psicólogos em Minas Gerais. Como professor da Fafich/UFMG, começou a trabalhar também para a criação do curso nessa instituição, o que aconteceu após a promulgação da lei que reconhecia a profissão de Psicólogo em 1962.

⁵⁰ Citação retirada do texto consultado no site http://www.fae.ufmg.br/pagina.php?page=historia_FAE

Portanto, esses jovens docentes precisavam ser titulados. Como encaminhamento para possibilitar essa formação, em março de 1970, a professora Alaíde Lisboa de Oliveira foi designada pelo Reitor à época para organizar o curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, que foi denominado de curso de Pós-Graduação em Educação – Didática. Em 1991, criou-se o Doutorado, ampliando a contribuição acadêmica do Programa para o estudo do fenômeno educativo.

Atualmente, a FaE, além dos cursos de pós-graduação - Mestrado e Doutorado, conta com vários cursos de especialização *Lato Sensu* e ainda oferece cursos e projetos de extensão diversos. É constituída por três departamentos: Administração Escolar (DAE), Ciências Aplicadas à Educação (DECAE)⁵¹ e Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). Além disso, existem dois órgãos complementares: CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - e CECIMIG – Centro de Ensino de Ciências e Matemática. Para a organização político-pedagógica, conta com os Colegiados de Pedagogia, Colegiado Especial das Licenciaturas, Colegiado do FIEI, Colegiado do LeCampo e Colegiado de Pós-graduação em Educação e Especialização em Ensino de Ciências. Ainda há a Congregação, que é o órgão de deliberação superior da Unidade Acadêmica. Compete a essa congregação supervisionar a política de ensino, pesquisa e extensão no âmbito dessa e é integrada pelo Diretor da Unidade Acadêmica, como Presidente, pelo vice-diretor, por membros docentes, por integrantes do corpo técnico e administrativo e por integrantes do corpo discente da Unidade Acadêmica.

3.2.2 Os sujeitos, os instrumentos e a trilha percorrida nos procedimentos da pesquisa

Nessa instituição apresentada no item anterior como campo de nossa investigação, para delimitação de quais seriam os nossos **sujeitos de pesquisa**, foram identificados todos os professores que lecionam regularmente a disciplina de Psicologia da Educação na Licenciatura. Mas, para a participação na pesquisa, pela necessidade do contato direto com todos os sujeitos, elegemos somente aqueles que estavam ministrando aulas da referida disciplina, nas Licenciaturas, naquele semestre de execução do trabalho de campo, e que

⁵¹ Nossos sujeitos de pesquisa são vinculados a esse departamento, que conta, atualmente, de acordo com os dados no site institucional, com trinta e sete professores, no total. Esse departamento, como os demais, é responsável pela distribuição da carga horária docente e pelo gerenciamento da vida acadêmica dos professores. Integrando-se aos colegiados de curso, os departamentos auxiliam na articulação das políticas acadêmicas de oferta de disciplinas e da organização curricular. (<http://www.fae.ufmg.br/departamentos.php>)

aceitassem o convite de participação no processo de pesquisa. Esse convite foi feito por meio de um contato do orientador, no qual era solicitado um primeiro encontro com a pesquisadora para maiores esclarecimentos, confirmação do aceite e agendamento para o início das observações.

Após o início do semestre, quando já estávamos com uma previsão de organização do universo da pesquisa, para termos como sujeitos sete professores distintos (seis mulheres e um homem), das sete turmas que teríamos previsto como universo da pesquisa, constatamos que foram feitas modificações nessa distribuição, tendo sido os professores remanejados, em algumas turmas. O professor não assumiria nenhuma turma e ficaram, então, sendo seis turmas apenas, com seis professoras (as seis mulheres),⁵² e, para nós, essas seriam suficientes para contemplar e analisar de maneira equitativa o universo pesquisado.

A pesquisa foi desenvolvida, portanto, com essas seis professoras de Psicologia da Educação das Licenciaturas na FaE/UFMG, vinculadas ao Departamento de Ciências Aplicadas à Educação - DECAE, que, no 1º semestre de 2011, quando foi iniciada a pesquisa, eram as que estavam em atividade de sala de aula.

Como principais instrumentos metodológicos, foram utilizadas **observações em sala de aula e duas entrevistas com cada professora** da disciplina Psicologia da Educação das Licenciaturas na Faculdade de Educação - FaE - da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

O instrumento de **observações nas salas de aula** das professoras de Psicologia foi utilizado, porque consideramos que só poderíamos entender e fazer perguntas sobre esse espaço através de instrumentos que conseguissem estabelecer uma relação direta com os sujeitos envolvidos. Além disso, para o estudo da ação docente, julgamos importante a observação dos sujeitos – alunos e professoras – em suas vivências cotidianas na sala de aula como espaço onde acontecem ensino e aprendizagem.

Como afirmam Lüdke e André (1986),

(...) a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. (...) A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador

⁵² A partir desse momento do texto, portanto, nos referiremos aos sujeitos da pesquisa, no feminino, ou seja, nos referiremos **às professoras**, aparecendo o termo **somente no feminino**, tanto nas referências aos sujeitos da pesquisa quanto nas citações de suas falas.

acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26)

Objetivamos com esse acompanhamento do dia a dia da sala de aula, também, o estabelecimento de um vínculo e um vínculo de confiança, que avaliamos como fator fundamental para possibilitar o trabalho efetivamente de pesquisa nesses espaços escolares.

As **entrevistas individuais** com essas mesmas professoras foram agendadas e realizadas posteriormente, no semestre seguinte às observações em sala de aula. Durante o período de sistematização das informações da primeira entrevista, foram surgindo algumas novas questões e, com isso, delineamos uma proposta de uma segunda entrevista que denominamos como **entrevista para análise compartilhada** com as professoras da disciplina. Essa ideia nasceu da leitura de Bragança (2009)⁵³ que, como parte do roteiro metodológico de sua pesquisa de doutorado, realizou com os seus sujeitos de pesquisa (professoras do Brasil e de Portugal), um encontro para o que ela denominou de “análise compartilhada”. Para o nosso trabalho de pesquisa, nos apropriamos dessa ideia, mas a adequamos aos nossos propósitos, transformando-a, e o resultado, ou seja, o que criamos, será detalhado mais à frente, neste mesmo capítulo.

Outro instrumento metodológico a ser utilizado seria a **consulta aos planos de ensino da disciplina**, que seriam solicitados às professoras, com o objetivo de verificar, no nível documental, quais eram os conteúdos eleitos em cada um deles para o ensino de psicologia na formação de professores. Além disso, seria importante verificar se havia uma lógica para o tratamento e eleição desses conteúdos por meio da contraposição entre ementa, unidades e subunidades. Outra fonte de pesquisa planejada foi a **consulta aos planos de aula das professoras** como documento de pesquisa. A expectativa era bastante alta, pois pensamos que poderíamos identificar neste documento, a concepção de ensino- aprendizagem que fundamenta o planejamento da aula, por meio da verificação do planejamento da metodologia

⁵³ A disciplina cursada por mim, no doutorado, de fevereiro a junho de 2010, “*Pesquisas sobre formação docente: Fundamentações teóricas e estratégias metodológicas*”, ministrada pelo Prof Dr Julio Emilio Diniz-Pereira, exigiu de cada aluno a realização de um trabalho de pesquisa sobre metodologias de pesquisas a partir da leitura e apresentação em sala, de alguma tese produzida nos últimos anos. Aproveitando uma viagem a Portugal, em maio daquele ano, fiz uma visita, de um dia, à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e, em algumas horas de consulta na biblioteca, buscando textos que já havia pesquisado anteriormente pela internet, localizei e me encantei pela tese de Bragança (2009), desenvolvida na Universidade de Évora. Não foi possível ter todo o texto, naquele momento, mas, chegando ao Brasil, entrei em contato direto por telefone com a autora que, gentilmente, me enviou por email o texto na íntegra. Então, entreguei-me à leitura das quase 600 páginas, que me fundamentaram tanto para dar conta do trabalho da disciplina quanto para refletir, motivar e criar novas estratégias para o trajeto metodológico de minha própria pesquisa.

adotada e também identificar a concepção de sujeito-aluno que fundamenta o planejamento da metodologia adotada, identificando, ao mesmo tempo, as modalidades de práticas pedagógicas utilizadas.

No desenrolar do trabalho de campo, no entanto, ficou evidente que o plano de ensino e o plano de aula não se tratavam de ferramentas de tanta relevância para esta pesquisa, tendo sido pouco significativo tanto para o uso da própria professora quanto, então, para os fins desta investigação. Isso porque, em primeiro lugar, plano de ensino e plano de aula são dois documentos que se (con)fundem na prática. Em segundo lugar, como o conteúdo é formalizado pelo próprio departamento, as professoras relatam que, o que elas têm é a ementa que já é dada⁵⁴, e, a partir disso, o que elas fazem para construir seu plano de ensino, são ajustes de acordo com a turma e outros elementos, o que será tratado no relato das informações obtidas nas entrevistas. Os planos de aula também não são produzidos pelas professoras e não tivemos contato com nenhum tipo de documento como esse.

Nos próximos itens, vamos, primeiramente, fazer um **relato dos procedimentos** e os caminhos que escolhemos seguir para o uso de cada um desses instrumentos metodológicos, a saber (a) para as observações; (b) para as entrevistas; e (c) para as entrevistas de análise compartilhada. Depois, faremos uma **descrição da análise** e de como foi o seu percurso, também para cada um dos instrumentos. Descreveremos esta análise em dois momentos: um momento de sistematização e um momento de interpretação das informações obtidas, que, apesar de terem sido vividos concomitantemente, em alguns períodos do trabalho de pesquisa, foram aqui descritos separadamente para uma melhor compreensão do processo pelo leitor.

a) O caminho percorrido na trilha da pesquisa: para as observações

A observação foi desenvolvida junto a seis turmas da disciplina Psicologia da Educação das Licenciaturas na FaE/UFMG, entre as doze que foram ofertadas naquele semestre. Verificamos ser suficiente essas observações ocorrerem em duas turmas do turno manhã, duas do turno tarde e duas do turno noite e estabelecemos que seria, cada uma das

⁵⁴ “Ementa: Visão histórico-conceitual da Psicologia como ciência e sua contribuição à área educacional. Estudo das principais teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Problemas do processo de ensino e aprendizagem. Interação professor-aluno: dinâmica de sala de aula.” Essa informação foi obtida com uma das professoras, mas observamos que, às vezes, ocorrem alterações de alguns elementos do texto dessa ementa, não modificando, no entanto, a nosso ver, a sua essência, o que, por ser formalizado pelo departamento, só pode ser alterado, de fato, pelo mesmo.

turmas, com uma professora diferente. Isso porque constatamos que, se observássemos a mesma professora diante de duas turmas diferentes, poderíamos obter informações que gerariam aspectos comparativos, dispensáveis para os objetivos da pesquisa. O Quadro 1 esclarece esse universo da pesquisa. Para a manutenção do sigilo necessário à pesquisa, no quadro, e, a partir desse momento, no texto, as professoras serão denominadas pelas mesmas letras que correspondem às letras de suas turmas.

No referido quadro, estão apresentadas, em destaque, tanto as turmas acompanhadas quanto os dias e horários nos quais nos limitamos para que as observações das aulas acontecessem. Essa delimitação ocorreu por concordarmos com Lüdke e André (1986), que apontam que o contato direto e muito prolongado pode apresentar desvantagens se gerar um envolvimento tão grande a ponto de levar a uma visão distorcida do fenômeno. Referindo-se a outros autores (GUBA E LINCOLN, 1981; REINHARTZ, 1979)⁵⁵, que também defendem a observação como instrumento privilegiado das abordagens qualitativas, as autoras reafirmam que os pesquisadores podem utilizar-se de vários meios para verificar se o envolvimento intenso do pesquisador estaria conduzindo a uma visão parcial e tendenciosa do fenômeno, cuidados esses que tomamos durante todo o nosso percurso na pesquisa.

DISCIPLINA	MANHÃ	TARDE	NOITE	DIA	HORÁRIO	PROF ^a	
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO (CAE002)	A			3 ^a	07:00 as 10:40	PROF ^a A	
	B			2 ^a	07:00 as 10:40	PROF ^a B	
	C			5 ^a	07:00 as 10:40	PROF ^a A	
		E		4 ^a e 6 ^a	15:50 as 17:30	PROF ^a E	
		F		4 ^a e 6 ^a	13:50 as 17:30	PROF ^a M	
		G		5 ^a	13:50 as 17:30	PROF ^a G	
		H		3 ^a	13:50 as 17:30	PROF ^a G	
				J	2 ^a e 4 ^a	20:50 as 22:30	PROF ^a K
				K	2 ^a e 4 ^a	19:00 as 20:40	PROF ^a K
				L	3 ^a e 5 ^a	20:50 as 22:30	PROF ^a E
				M	3 ^a e 5 ^a	19:00 as 20:40	PROF ^a M
				N	6 ^a	19:00 as 22:30	PROF ^a B

Quadro 1- Turmas ofertadas para a disciplina de Psicologia da Educação no 1º semestre de 2011, com destaque para aquelas selecionadas e as respectivas professoras sujeitos da pesquisa.

⁵⁵ GUBA, E. G. e LINCOLN, Y. S. *Effective Evaluation*. San Francisco, Ca., Josey-Bass, 1981; REINHARTZ, S. *On Becoming a Social Scientist: From Survey and Participant Observation to Experimental Analysis*. San Francisco, Jossey-Bass, 1979.

Como recurso anterior e auxiliar a esse período de observações, realizamos um **mapeamento das turmas** no intuito de conhecer o perfil dos alunos que estavam matriculados no semestre, em relação ao número de alunos por **curso de origem** e por **ano de ingresso na instituição**⁵⁶, informações que serão aproveitadas para o trabalho de análise das observações.

A soma das observações resultou num total de 90 horas de prática, e destacamos que nas turmas com uma aula na semana que são aulas geminadas, ou, como as professoras se referem, aulas com “horário corrido”⁵⁷ de 4 horas-aula, observamos, no mínimo, quatro dias de aula; nas turmas com duas aulas na semana, de 2 horas-aula cada uma, realizamos o dobro de dias de observação para tornar o mais equitativo possível o número de horas de observação de aulas em todas as turmas.

Ressaltamos que, no primeiro dia de observação em cada turma, a pesquisadora foi apresentada aos alunos pela professora, sendo explicitados a todos o objetivo da pesquisa e o motivo de sua presença na sala para a realização da mesma. Para isso, solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (ver Apêndices A e B) a todos - professores e alunos - concordantes com a efetivação da pesquisa. Esses documentos assinados foram organizados e arquivados devidamente como material de pesquisa. As observações foram registradas detalhadamente em um caderno de campo (ver Apêndice C).

b) O caminho percorrido na trilha da pesquisa: para as entrevistas

As **entrevistas individuais** foram agendadas e realizadas individualmente com as mesmas professoras cujas turmas foram observadas, no semestre posterior às observações em sala. Para esse momento foi elaborado um roteiro de entrevista (ver Apêndice D) como pressupõe o modelo de entrevistas semiestruturadas para pesquisas qualitativas. Segundo Minayo (2005),

⁵⁶Isso se deu a partir de um contato inicial realizado com o coordenador do Colegiado das Licenciaturas, com a intenção de solicitar autorização e dar conhecimento ao mesmo sobre a inserção da pesquisadora no campo de pesquisa, que seriam as salas de aula e professores sob sua gestão. Nesse momento, a pesquisadora foi orientada por ele nesse sentido e as listagens de todas as turmas foram prontamente cedidas pelo coordenador. Essas listas continham códigos indicando os cursos de origem à frente do nome de cada aluno, o que possibilitou o mapeamento referido.

⁵⁷As aulas em horários geminados, ou “horário corrido”, configuram uma proposta em fase de experiência na licenciatura na FAE/UFMG. Nesse formato, o que ocorre é que não temos duas aulas na semana de duas horas-aula, e sim uma aula apenas na semana de quatro horas-aula seguidas, com um pequeno intervalo cujo horário é, normalmente, acordado coletivamente.

Por roteiro se entende uma listagem de temas que desdobram os indicadores qualitativos, (...). Esta listagem deve ter, como substrato, um conjunto de conceitos que constituem todas as faces do objeto de investigação, e visar, na sua forma de elaboração, a operacionalizar a abordagem empírica do ponto de vista dos entrevistados (p. 135).

Ainda para esta autora, o roteiro pode ser simples, apresentando apenas alguns tópicos para guiar a entrevista de forma coerente e o que se tornou mais importante nesta pesquisa, “sendo capaz de propiciar uma relação de confiança entre entrevistado e entrevistador” para, fundamentalmente, possibilitar a abertura para novas descobertas, mas, ao mesmo tempo, tendo como foco as questões previamente colocadas. Observamos que foi realizada uma entrevista para pré-teste desse roteiro, com uma professora de outra instituição, mas que já havia dado aulas da disciplina de Psicologia da Educação, anteriormente, na FaE/UFMG.

As entrevistas foram gravadas e transcritas utilizando uma adaptação que fizemos das normas de transcrição segundo estudiosos do Projeto NURC/SP (Norma Urbana Culta de São Paulo), da Universidade de São Paulo (USP)⁵⁸, documento que pode ser consultado no Anexo I. A adaptação que elaboramos teve em vista simplificar essas normas indicando apenas os sinais de transcrição que julgamos suficientes para os fins da análise do material específico desta nossa pesquisa. Portanto, fazemos constar no Apêndice E o quadro adaptado dessas normas, que utilizamos em todos os textos e transcrições de nossas entrevistas.⁵⁹

Apesar de não ter sido planejado como instrumento metodológico, em uma única aula, foi feito um registro fotográfico do quadro branco utilizado pela professora, por ser altamente significativo e ilustrativo em relação ao registro feito no caderno sobre a forma como a discussão na sala de aula era realizada pela professora.

c) O caminho percorrido na trilha da pesquisa: para as entrevistas de análise compartilhada

⁵⁸PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. Projetos Paralelos – NURC/SP, 5.ed. São Paulo: Humanitas, 2001, pp.11-12.

⁵⁹ Cf com Apêndice E e o Anexo I. Como para a análise do discurso, as transcrições das falas de cada sujeito com todas as suas peculiaridades são fundamentais, utilizamos sinais para designar essas particularidades que exprimem os modos de falar, sentir, fazer, pensar, ou seja a linguagem em uso como linguagem viva, que nos auxilia na compreensão do fazer desses sujeitos de nossa pesquisa e sua subjetividade.

A **entrevista para análise compartilhada** com as professoras, como já explicitado, não foi planejada no período inicial da pesquisa, mas surgiu no transcorrer dos trabalhos de análise, como um momento que poderia contribuir para a complementação da pesquisa.

O objetivo delineado foi de que, nessa oportunidade, cada professora pudesse discutir as análises até aquele momento realizadas, para (i) complementar as ideias apresentadas na primeira entrevista; (ii) responder às indagações que surgiram nessa primeira vista do material pela pesquisadora, mas, fundamentalmente, (iii) buscar mais respostas para a questão central da pesquisa, ou seja, saber se a formação anterior do professor em Psicologia altera a sua ação docente na disciplina de Psicologia da Educação nas Licenciaturas.

Inicialmente, essa entrevista estava prevista para ser realizada com quatro das seis professoras, por suas falas terem sido consideradas como mais significativas e instigantes para um aprofundamento na direção das hipóteses da pesquisa. Na qualificação, no entanto, fomos orientados a realizar essa segunda entrevista com todas as professoras, pois não seria prudente pré-selecionarmos aqueles sujeitos que mais nos interessavam, mesmo que isso já estivesse indicado nas primeiras informações obtidas e analisadas. Portanto, vimos que a contribuição de todas as professoras seria igualmente importante.

No início de cada uma dessas segundas entrevistas, todo o material de análise foi disponibilizado, apresentado e discutido com as professoras. Algumas se detiveram bastante na leitura detalhada do material descritivo comentando, corrigindo e analisando junto com a pesquisadora; outras, apenas leram e comentaram; e outras apenas passavam os olhos.

Para esse momento foi elaborado também um roteiro (ver Apêndice F), como orientador para a conversa cujo elemento instigador seria a apresentação do material da pesquisa às professoras. Nesse roteiro consta também um pequeno texto apresentando uma situação fictícia, que utilizamos para leitura, como técnica lúdica, quando necessário. O objetivo, nesse caso, foi o de colocar ambas, professora e pesquisadora, no contexto que se desejava, ao mesmo tempo, (in)formador e de partilha, rompendo com a postura regular das entrevistas. Além disso, objetivamos com isso, a instauração de um espaço-tempo de maior liberdade, de criação de possibilidade, considerado, por nós, como necessário para os objetivos da pesquisa.

A leitura de um pequeno trecho do texto de Baibich (2003), constante também nesse mesmo roteiro (ver Apêndice F), foi utilizada em algumas entrevistas. Esse trecho foi

selecionado e utilizado nas situações de entrevistas nas quais percebemos necessidade de motivar a discussão, evidenciando o elemento que mobilizou a pesquisadora a saber se o fato de a professora ali presente ter formação em Psicologia altera, de alguma maneira, a sua ação docente (conteúdo, forma e objetivos da disciplina) nas licenciaturas.

Destacamos, no entanto, que esses dispositivos de leituras dos textos motivadores não foram percebidos como necessários em todas as entrevistas de análise compartilhada, sendo utilizados ora em uma, ora em outra entrevista, de acordo com a situação vivenciada em cada uma delas. Em alguns casos, não foi utilizado nenhum deles. Nestes, observamos que a discussão do material de análise da entrevista anterior era suficiente para o objetivo de ampliação desse espaço e das possibilidades de elucidação dos elementos com os quais pretendíamos trabalhar.

3.3 Análise das informações obtidas

Um primeiro passo para a análise das informações obtidas se deu com a **sistematização das informações** em uma, aqui também denominada pré-análise ou análise descritiva, que aconteceu concomitantemente ao período de pesquisa de campo.

Para a **sistematização do material das observações**, em uma primeira leitura das anotações do caderno de campo foram levantados, na lateral desse registro, temas significativos para o objeto da pesquisa, o que pode ser compreendido pela imagem que reproduzimos aqui no Apêndice C.

Em uma segunda leitura, as informações sobre as observações foram transcritas do registro escrito no caderno para um quadro-resumo de cada turma, (ver Apêndice G), contendo, em destaque, os referidos temas, que configurariam indicadores para as próximas análises.

Esses quadros abrangem tópicos que, na medida em que a organização das informações obtidas nas observações foi se processando, foram sendo evidenciados como elementos importantes, os quais classificamos em dois grandes grupos denominados aspectos objetivos e aspectos subjetivos.

Como aspectos objetivos, destacamos elementos como: (i) as **práticas pedagógicas** em si, objeto da pesquisa; (ii) os **temas** tratados em cada uma das aulas; (iii) os **recursos utilizados** para essas aulas; (iv) as **notas e avaliações**, e, finalmente, (v) o **cenário físico**.

Já os aspectos subjetivos tratam principalmente de elementos como (i) o **cenário relacional** observado nas salas; (ii) as **articulações** realizadas entre os temas tratados, nas quais consideramos, então, articulações com o cotidiano, com a vida pessoal dos alunos ou professoras, com o futuro profissional e outras; (iii) a **distribuição dos tempos e dispositivos administrativos**, em que consideramos abertura e encerramento das aulas, intervalos etc. Ainda reservamos um item a mais, como (iv) **outros**, para um espaço de anotações com aspectos diferentes dos anteriores.

A partir de estudos desses quadros preenchidos das aulas observadas, foi realizada por nós, outra análise, ainda descritiva, no sentido horizontal, revendo todas as informações contidas em cada um deles, em relação a cada uma das turmas observadas, destacando-se com o recurso de realce em cores do computador temas recorrentes para cada uma das aulas assistidas. Posteriormente, foi realizada a análise do ponto de vista horizontal, entre todas as turmas/professoras, para um estudo sobre cada tema e como eles aparecem em todas elas, e, finalmente, uma análise vertical para todas as aulas de todas as professoras.

Todas essas sínteses serão utilizadas, descritas e discutidas mais à frente, no capítulo de resultados e análise das informações, pois foram tomando corpo suficiente para nos evidenciar e para serem traduzidas em categorias que, então, foram se constituindo em alguns dos itens que comporão o capítulo de análise.

A sistematização das informações das seis **entrevistas** realizadas e transcritas também foi desenvolvida, e, para isso, tomamos alguns modelos de pesquisas em Psicologia Sócio-Histórica, mesmo que apenas a título de referência e não como uma ordem a ser seguida rigorosamente.

Foram desenvolvidas as seguintes etapas de sistematização das informações obtidas nessas entrevistas, a saber: realizamos uma **primeira leitura**, concomitante com a escuta do áudio, destacando, com a utilização do realce no computador, os pontos que chamaram a atenção para o trabalho; na **segunda leitura** do material impresso e encadernado, destacamos temas e algumas perguntas que ainda ficaram sem respostas, bem como pontos importantes que não foram observados na primeira leitura; realizamos, ainda, uma **terceira leitura** em

função de transpor também para um quadro-resumo cada entrevista, (ver Apêndice H) contendo, os aqui denominados, núcleos de significação do discurso, ou seja, foram identificados temas, conteúdos e questões recorrentes para cada uma delas, que foram organizados em três segmentos criados a partir do próprio roteiro utilizado para a entrevista.

Esses segmentos para o quadro resumo foram (i) os dados iniciais para uma delimitação de um perfil daquela professora; (ii) a sua concepção sobre a formação de professores no país; e, (iii) a sua concepção sobre a disciplina de Psicologia nessa formação. Esses temas em destaque funcionaram como indicadores para as análises decorrentes. Essa leitura teve ainda como objetivos, utilizando-se de etiquetas coloridas, indicar as páginas significativas que traziam informações importantes e destacar itens importantes, tais como possibilidades, limites, dúvidas, práticas pedagógicas, articulações teóricas e o tema-destaque de cada professor; finalmente, desenvolvemos uma **síntese** de cada uma das entrevistas, que discute cada um dos temas do quadro-resumo nas seis entrevistas realizadas.

A partir disso, foi realizada a análise dos núcleos encontrados e de suas articulações. Assim, as falas e os conteúdos das entrevistas foram organizados nos núcleos e, posteriormente, esses núcleos foram, em um processo de sistematização, articulados com o processo histórico que os constituiu, ou seja, com a base material sócio-histórica constitutiva de sua subjetividade (AGUIAR, 2001). Levamos em conta, para isso, a realidade social, institucional e pessoal dos entrevistados, sendo, então, possível explicar um movimento dos sujeitos, que é individual e, ao mesmo tempo, social e histórico.

Também aqui, assim como nas observações, além dos indicadores estabelecidos na análise para essa sistematização dos dados, a partir dos estudos teóricos realizados inicialmente, foram surgindo, a partir da própria fala dos entrevistados, outros elementos para complementar a análise das experiências das professoras e de sua ação docente.

Para a sistematização das informações das **entrevistas de análise compartilhada**, as falas foram organizadas em um texto para cada uma das professoras, que resumia para nós, o aqui denominado núcleo de significação do discurso, ou seja, tudo o que foi dito, que nos dava respostas à pergunta-chave para esse momento, que foi assim formulada: “O fato de o professor ter formação em Psicologia modifica sua prática docente nas licenciaturas?”. A busca de respostas a esta pergunta configurou-se, para nós, como um norte para a organização das informações dessa segunda entrevista. É importante considerar que a análise dessas descrições foi delineada não somente com as informações novas obtidas nesse momento, mas

também a partir do que surgiu no confronto com as informações resultantes da análise - nesse momento, compartilhada - sobre o material das observações e a primeira entrevista, e, ainda, sobre questões que surgiram nas discussões com o professor orientador.

Já no momento de uma **análise interpretativa** do que foi sistematizado nessa pré-análise, realizada por meio dos quadros preenchidos, **para as observações**, foi definido inicialmente o objetivo da análise e as estratégias delimitadas para tal procedimento. Desse modo, buscamos coerência entre o que se pretendia e os caminhos para se chegar a esse objetivo.

Apesar de termos também partido de uma fundamentação teórico-metodológica rigorosa, que nos orientou durante todo o percurso das observações realizadas para a pesquisa de campo e da sistematização das informações produzidas, no percurso da realização da análise também foi possível inferir novas explicações teóricas para os aspectos pesquisados. A suposição é que essas novas explicações surgem no momento em que nos debruçamos e mergulhamos o nosso olhar sobre o material de pesquisa, sem nos deixar engessar e nem deixar os dados serem engessados pela teoria preestabelecida. Como aponta Vianna (2007), “A observação, no contexto de uma pesquisa, visa, no caso, a gerar novos conhecimentos e não a confirmar, necessariamente, teorias.” (p.98).

Para as entrevistas, tanto para a entrevista individual e inicial com cada professora quanto para a segunda entrevista para análise compartilhada, após a leitura de todo o material transcrito, como relatado anteriormente, e dos textos extraídos dos quadros-resumos, utilizamos alguns elementos da análise do discurso, para identificar a incidência de temas, sua frequência e importância, com o objetivo de sistematizá-los, então, em categorias.

Posteriormente, tanto para as observações quanto para as entrevistas, essa análise interpretativa, como será visto, foi aqui organizada em itens que descrevem, no geral, as informações obtidas quando observamos e quando escutamos os professores. Seguimos com essa análise interpretativa, para a qual buscamos as categorias consideradas categorias-chave, dadas a sua maior importância e a sua articulação à pergunta-chave que norteou todo esse processo de análise: *o fato de o professor ter formação em Psicologia altera sua prática docente na Psicologia da Educação nas licenciaturas? Contribui com os objetivos da disciplina? Enriquece os conteúdos?*

Afirmamos que essa indagação foi tratada de fato como **norte** na análise, pois era sempre resgatada em todos os momentos do processo de leitura e releitura do material sistematizado. Essa pergunta ressoava quando era feita a leitura da síntese das observações junto com os professores no momento da análise compartilhada. Essa pergunta ressoava quando era feita a leitura da síntese das entrevistas que davam voz aos professores e silenciavam a pesquisadora para pensar sobre as informações que já havia obtido e aonde queria chegar. Essa pergunta ressoava nas discussões com o orientador...

Assim, essa insistente pergunta levava a tentativas que também insistiam em respostas. Respostas que, muitas vezes de maneira tocante e emocionada, saltavam aos olhos e na corrente de pensamentos que causavam, buscavam a razão, nesses momentos, a fim de serem analisadas. E, nesse caminho da emoção das descobertas à razão da teorização, encontramos Orlandi (2003), que aponta que

A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do *corpus* e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza. Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento para 'reger' a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação. (p.64)

Concordantes com a autora, reafirmamos, aqui, a necessidade desses dispositivos teóricos para uma análise como essa, que se localiza na perspectiva da pesquisa qualitativa. É impossível dizer que se trata de uma análise objetiva, mas é necessário dizer que deve ser o menos subjetiva possível, explicitando o modo de produção de sentidos do objeto de investigação (ORLANDI, 2003).

Visto isso, para as observações das aulas, em termos de categorias finais para análise, a partir daquilo que surgiu como possível resposta a essa indagação central, foram sendo delineados aspectos a serem trabalhados e tratados como grandes categorias que conduziam a reflexão para a categoria central de análise – **a ação docente**. Surgiram, então, categorias que auxiliaram nessa tarefa, tais como: prática que conduzia ao envolvimento e prática que conduzia à proximidade entre aluno e professor, que foram traduzidas como **práticas** que evidenciavam o **protagonismo** e a **autonomia dos alunos** ou a **liderança** e **autoridade do professor**. Foram levantados também aspectos que nos conduziram à categoria **conteúdos/temas** trabalhados e às articulações entre esses temas, produzindo o que denominamos **relações teoria e prática** como categoria. Finalmente, outro item que se destacou como categoria pela importância nas observações e falas foi o que tratou da **flexibilidade** ou do **rigor** no uso dos **tempos das aulas**, para os **cronogramas e avaliações**.

Para as entrevistas, não somente em busca de possíveis respostas à pergunta-chave, mas também permitindo o surgimento de novos elementos, foram analisados os discursos das professoras e foram sendo delineadas categorias que descreveremos como: **características pessoais e profissionais** das professoras; **objetivos da disciplina; conteúdos da disciplina;** e, finalmente, as **ações das professoras na disciplina e a relação dessas ações com a formação anterior**, dessas professoras em Psicologia. Esse último aspecto foi o centro das indagações nas entrevistas de análise compartilhada, sendo abordado de forma contundente e direta, por meio da pergunta-chave de investigação, ou seja, *essa formação em Psicologia altera sua prática docente na Psicologia da Educação nas licenciaturas?*

Como ponto culminante de análise, buscamos compreender, então, em todos os resultados alcançados, os **elementos** que apareciam e nos indicavam a relação entre ser psicólogo e a forma como se dava a ação da professora. Assim, articulamos elementos tais como característica do perfil da professora, dada por sua trajetória profissional e acadêmica, com quais objetivos, conteúdos e ação aquela professora descrevia sobre a sua atuação e as características das práticas desenvolvidas por ela, como individual ou coletiva, produzindo envolvimento ou não com os alunos, indicando proximidade entre eles ou, ainda, modificando os tempos das práticas.

Em todo o material de análise, essas categorias foram sendo buscadas e, à medida que surgiam, em um trabalho metuculoso de utilização do material em toda a sua extensão, eram destacadas como demonstrado no Apêndice I.

As informações obtidas ao final desse percurso metodológico e sua análise serão tratadas a seguir, de forma a retratar, ao mesmo tempo, o nosso movimento de investigação e de análise. Vamos dedicar um olhar inicialmente para a instituição e a organização das turmas, para depois, passando pelas salas, voltar o nosso olhar para as aulas e, ainda, chegar ao que dizem as professoras. No eco de suas palavras, constituiremos e finalizaremos o nosso texto.

CAPÍTULO 4. EM DISCUSSÃO: AS AULAS E AS PALAVRAS DAS PROFESSORAS

É absurdo arrancar primeiro uma determinada qualidade de um processo integral e depois se perguntar sobre suas funções como se existisse por si, totalmente independente do processo integral do qual é uma propriedade. É absurdo, por exemplo, depois de separar do sol seu calor, atribuir-lhe um significado independente e se perguntar que significado tem e que ação pode exercer esse calor.
(VIGOTSKI, 2004b, p.147)

Neste momento do texto, serão trazidas as informações que obtivemos. Apresentaremos o que assistimos na disciplina de Psicologia da Educação, observando as aulas e o que ouvimos, dando voz às professoras escutadas nas entrevistas que realizamos.

Inicialmente, para contextualizar essa discussão, faremos um trajeto que mostrará ao leitor o cenário da Instituição e da licenciatura como campo pelo qual transitamos e permanecemos, em um bom tempo, durante o período da pesquisa.

Foram 90 horas de convivência com as professoras e os alunos, observando as salas da disciplina de Psicologia da Educação. Foram mais de 10 horas de áudio das entrevistas realizadas e registradas, e 610 páginas de textos escritos dessas falas.⁶⁰

Optamos, neste capítulo, por ir além da apresentação descritiva das informações obtidas. Optamos por não “*separar o sol do seu calor*”, por ultrapassar a mera descrição, buscando acrescentar, já aqui nesta discussão, o nosso esforço de abstração e interpretação. Faremos, assim, o estabelecimento de relações e conexões teóricas na direção de propor explicações e respostas às nossas indagações iniciais, ao nosso objeto.

Esta foi a forma escolhida entre as várias formas pelas quais poderíamos ter optado para apresentar as informações obtidas e sua discussão. Em momento anterior, os rascunhos feitos para este texto já haviam tomado outro formato: apresentávamos essas informações em capítulos descritivos que relatavam, em um primeiro, uma a uma, as sínteses das observações para cada turma; em um segundo, uma a uma, as sínteses das entrevistas de cada professora; e, ainda, em outro capítulo, um a um, o texto-síntese de cada entrevista para análise compartilhada. Vale destacar que as análises para a pesquisa, tanto as sistematizadas quanto

⁶⁰ Queremos aqui agradecer, mais uma vez, às seis professoras sujeitos desta pesquisa a concessão e abertura, gentil e sempre calorosa, do espaço físico da sala de aula, do espaço pessoal e, mais do que isso, do espaço da escuta e acolhimento à pesquisadora e às suas indagações, que, escutando-as, foi tão bem (também) cuidada e escutada.

as interpretativas, foram realizadas ao nos debruçarmos não somente sobre esse material, na sua íntegra, mas também em retornos necessários ao material bruto que o originou. No entanto, para o uso neste texto final, julgamos que faria mais sentido e tornaria a leitura mais fluida e agradável, com um texto menos repetitivo e menos cansativo, se já apresentássemos essas falas e essas observações em uma discussão organizada e compilada com base nas categorias finais de análises.

Todo o material descrito inicialmente, no outro formato, tanto o observado quanto o dito pelas professoras, está retomado aqui. Não fizemos muitos cortes. Apenas escolhemos essa forma de justapor, de um lado, o que vimos do fazer e o que ouvimos do dizer das professoras, e, de outro lado, o modo que, como pesquisadores, teoricamente os discutimos, os interpretamos e os articulamos de modo a configurar e evidenciar nossas categorias de análise.

Com isso, nossas considerações serão dadas em itens que sintetizam, apresentam e, ao mesmo tempo, discutem as informações obtidas, incluindo a exposição do que encontramos pelos caminhos, tanto de nossas pré-análises quanto das análises relativas a essas informações.⁶¹

As **professoras** de Psicologia da Educação nas Licenciaturas - nossos sujeitos de pesquisa - são ponto central e de onde partimos, na prática, em todos os instrumentos de pesquisa. Constituem ponto central na obtenção da maioria das informações e onde queremos nos situar. Assim, o primeiro item será dedicado ao dizer das professoras sobre elas mesmas, buscando, inicialmente, a apresentação de todas, ao leitor.

Em um segundo item, trabalharemos com o tema da **instituição** onde se desenvolveu a pesquisa, apresentando e discutindo as informações obtidas tanto para a Instituição como um todo quanto para as turmas e sua constituição nesse universo de pesquisa.

Em terceiro lugar, será apresentado o nosso olhar sobre **as aulas** e a escuta que dedicamos às professoras. Nesse item, vamos dizer primeiro das informações sobre a disciplina e as discussões que desenvolvemos a partir delas. Em seguida, deter-nos-emos um pouco mais na apresentação das aulas, pois as detalharemos à luz de nossas categorias de

⁶¹ Os passos realizados sistematicamente no desenvolvimento de análise foram apresentados no capítulo de descrição da pesquisa e seus procedimentos.

análise, a saber: conteúdos e objetivos da disciplina; as práticas para a disciplina, em que serão discutidos o protagonismo do aluno, a autoridade do professor e as articulações na relação entre teoria e prática; e, finalmente, os tempos da disciplina, cronogramas e avaliações.

Em um quarto ponto e ponto final desta parte do texto, será articulado o que vimos e ouvimos das professoras sobre suas aulas - o vivido e o dito – com os elementos que apareceram, mesmo que nas entrelinhas desses discursos – não tão claramente ditos -, como marcas psicológicas na ação dessas professoras de Psicologia da Educação.

Esperamos, com isso, trilhar junto com o leitor o caminho das informações obtidas às análises realizadas.

4.1 As professoras

A Prof^a A⁶² é psicóloga, com trajetória de formação no mestrado também em Psicologia, especificamente Psicologia Social e, ainda, no doutorado em Educação. Tem formação em licenciatura, cursada no período de sua graduação. Em termos de trajetória profissional, desenvolveu projetos sociais, mas também trabalhou com a Psicologia Clínica. Tem uma história pessoal e familiar à qual atribui sua trajetória marcadamente acadêmica, pois relata que seus pais sempre transitaram pela academia, tendo traçado sua carreira docente no ensino superior até chegar ao lugar que hoje ocupa de professora nas licenciaturas da FaE/UFMG.

A Prof^a B é psicóloga, com uma trajetória mais significativa como psicóloga escolar, tendo feito essa opção já na graduação. Trabalhou com monitoria, iniciação científica e cursou licenciatura em Psicologia. Fez mestrado e, a seguir, doutorado em Educação. Sua trajetória profissional foi sempre no caminho da educação, não tendo trabalhado na clínica. Iniciou sua trajetória acadêmica como professora universitária, logo depois de concluir o mestrado. Trabalhou tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas de educação superior, dando aulas em cursos diversos, inclusive na área da saúde. Posteriormente,

⁶²Em função da manutenção do sigilo, os nomes das professoras foram omitidos, sendo utilizadas para designá-las as letras correspondentes às suas turmas, como demonstrado no Quadro 1, no Capítulo 3, e é assim que nos referiremos às mesmas, em todo o texto.

localizou-se mais na Psicologia da Educação, e, curiosamente, destaca que não se deteve na História da Educação, que teria sido a área de concentração de sua formação no mestrado. Argumenta que, nessa trajetória acadêmica, aprendeu a lidar com a diversidade de conteúdos e áreas, o que contribui muito com a sua atuação hoje, nas licenciaturas e no curso de Pedagogia, onde também atua. Dá destaque também a um trabalho que desenvolveu em outra instituição, de assessoria educacional aos alunos de graduação, mas professores já em serviço.

A Prof^a E tem outra formação anterior à Psicologia, em ciências exatas, e a participação em um curso sobre Piaget, em determinada ocasião, despertou nela o desejo de cursar Psicologia. Além disso, esse interesse pelo curso já havia surgido a partir de seu próprio processo psicoterapêutico. Cursou o mestrado em Educação, antes mesmo de graduar-se em Psicologia, e, posteriormente, o doutorado também em Educação, em outra instituição. Trabalhou na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte como professora e também iniciou sua trajetória no mundo acadêmico superior por meio das ciências exatas e não pela Psicologia, indo somente, posteriormente, para as licenciaturas, na Psicologia da Educação. Apesar dessa dupla formação, ela se diz representada na Instituição como psicóloga, inclusive como psicóloga clínica, acolhendo as demandas vindas dos gestores e dos funcionários da Instituição.

A Prof^a G é graduada em Psicologia, tendo realizado seus estágios em Psicologia e Educação, trabalhando em creches e em órgãos governamentais, mesmo no período de graduação, quando ministrava aulas na formação de professores e atuava também como pesquisadora. Julga que essa foi uma boa experiência no campo da formação, pois tinha que fazer com que as teorias se tornassem apreensíveis, mas sem perder a sofisticação. Cursou o mestrado e o doutorado na FaE, o que, segundo ela, serviu de ponte para ir da Psicologia para a Educação. Observa que tanto na trajetória acadêmica quanto na profissional tentou sempre não ter um olhar estritamente psicológico para os fenômenos, mas ainda se sente uma psicóloga. Iniciou sua trajetória no ensino superior em instituição privada em Belo Horizonte e, posteriormente, em uma cidade do interior de Minas Gerais, para depois chegar à UFMG, como professora na FaE.

A Prof^a K é psicóloga, mestre e doutora em Psicologia, com fundamentação basicamente na Psicologia Histórico-Cultural. Cursou licenciatura e terminou antes da graduação ainda. Desenvolveu pesquisa também em um *pós-doc* na qual trabalhou com a dimensão socioafetiva da aprendizagem. Reconhece-se como psicóloga com desejo de

pesquisa em desenvolvimento humano. Leva em consideração o contexto sociocultural na formação do sujeito. Trabalhou como psicóloga escolar desenvolvendo projetos junto a professores. Quanto à sua trajetória acadêmica, é professora de Psicologia da Educação nas licenciaturas da FaE e no curso de Pedagogia.

A Profª M relata que é psicóloga, com uma trajetória mais significativa, inicialmente, na História da Psicologia, inclusive no mestrado. Coursou a licenciatura em Psicologia no período da graduação, e seu mestrado foi realizado fora de Belo Horizonte. Já no final do mestrado, os autores com os quais trabalhava, fizeram com que ela se voltasse mais para a educação. Realizou o doutorado na FaE/UFMG. Tem trajetória profissional com trabalhos em creches, inicialmente, e não teve muita inserção na clínica, e sim na educação, mais voltada para a pesquisa. Foi professora em outras instituições antes de ser professora na UFMG. O Quadro 2 sintetiza essas informações sobre as professoras, naquilo que nos interessa, as trajetórias de formação e profissional.

PROF^a	TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO	TRAJETÓRIA PROFISSIONAL
A	Graduação em Psicologia Mestrado em Psicologia Social Doutorado em Educação	Projetos sociais Psicologia Clínica Psicologia Educacional Professora Ensino Superior
B	Graduação em Psicologia Licenciatura em Psicologia Mestrado em Educação Doutorado em Educação	Psicóloga Escolar Psicologia Educacional Professora Ensino Superior
E	Graduação em Psicologia e Ciências Exatas Mestrado em Educação Doutorado em Educação	Professora Rede Municipal de Ensino Psicologia Clínica Professora Ensino Superior
G	Graduação em Psicologia Mestrado em Educação Doutorado em Educação	Psicologia Educacional Professora Ensino Superior
K	Graduação em Psicologia Licenciatura em Psicologia Mestrado em Educação Doutorado em Educação	Psicóloga Escolar Psicologia Educacional Professora Ensino Superior
M	Graduação em Psicologia Licenciatura em Psicologia Mestrado em Educação Doutorado em Educação	Psicóloga Escolar Psicologia Educacional Professora Ensino Superior

Quadro 2 - Trajetórias de formação e profissional das professoras

Aqui acabamos de apresentar as psicólogas, professoras de Psicologia da Educação por meio do que elas nos disseram sobre suas trajetórias de vida profissional e de sua formação.

4.2 A instituição em pesquisa

Nesse texto, inicialmente, nossa intenção é contextualizar o que, a partir dos estudos sobre o campo pesquisado e na permanência em campo, no tempo dedicado à pesquisa, pudemos perceber que seriam informações importantes para nossa discussão sobre o espaço institucional e a licenciatura nesse espaço. Apresentaremos também nesse momento as turmas que foram parte do universo da pesquisa, para as quais foi realizado um mapeamento, e, por meio desse, serão aqui, descritas e analisadas.

4.2.1 As licenciaturas na FaE/UFMG

A licenciatura na FaE/UFMG, já apresentada em termos teóricos no Capítulo 2, em item dedicado a isso (2.2.5.1), agora será situada e analisada em um tempo histórico, o tempo de permanência da pesquisadora, no campo, para a realização da pesquisa, a saber, o ano de 2011 e o primeiro semestre de 2012.

Na preparação para aquele período, no final do segundo semestre de 2010, havia um clima de questionamentos sobre o que teria acontecido aos cursos de licenciatura da UFMG em decorrência das reformas orientadas pelas Resoluções n^os 1/2002 e 2/2002 do CNE; sobre quais seriam os impactos e repercussões dessas reformas na FaE, quando quase todos os cursos estivessem finalizando a transição curricular; sobre quais seriam os impactos e repercussões, na FaE, da criação de novos cursos de licenciatura e da ampliação de vagas nos cursos já existentes. As propostas dos cursos para 2011, que acompanhamos, por já nos interessarem como universo da pesquisa, incluíam algumas inovações, proposições e problemas.

Assim, estavam sendo propostas mudanças e reflexões, entre as quais destacamos algumas que mais chamaram nossa atenção à época: mudanças no horário das disciplinas comuns, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Didática da Licenciatura e Política Educacional, propondo o “horário corrido” para todas as turmas do turno da manhã e algumas do turno da tarde, como projeto-piloto para experimentação de um novo formato; a criação da possibilidade de oferta de disciplinas optativas também para os cursos de licenciatura, com o nome genérico Tópicos de Ensino, mas cuja oferta em semestres posteriores dependeria da combinação entre aumento de demanda e disponibilidade de bolsistas do Reuni⁶³; a reflexão sobre a importante alteração da carga horária de Prática e Estágio (de 300 horas para 800 horas), como já referido no capítulo teórico, conforme nos apontou Souza (2007); o impacto desse item na organização da oferta, pois haveria, conseqüentemente, um aumento na oferta do número de práticas e estágios, que comporia, pelos dados veiculados na época, em torno de 56 turmas, em vez das 40 ofertadas anteriormente; além disso, e mais diretamente relacionado a uma preocupação que também passaria a ser nossa, por afetar a grandeza de nosso campo de pesquisa, havia um alerta sobre a possibilidade de um aumento na demanda provocada pela criação de novos cursos e pelo aumento de vagas em cursos já existentes.

Nesse cenário, são “velhos e novos problemas, velhas e novas questões”, mais uma vez, parafraseando, aqui, Diniz-Pereira (2007). Mas, ressaltamos aqui que essas preocupações (e ocupações) dos gestores e professores envolvidos na estrutura da Licenciatura na FaE parecem se tratar, de fato, em seu cotidiano, do esforço de efetivar e garantir a viabilização de projetos pedagógicos sintonizados com as demandas da realidade de nosso país, refletida na abertura de mais vagas, na abertura de mais turmas nos turnos noturnos, representando a possibilidade real de um mecanismo de inclusão social e oportunidade de estudos para uma parcela maior da população em nosso país, conforme apontado por Souza (2007) e Braga (2007).

⁶³“A expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais** (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. (...) As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).”

http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28. Acesso em: 22 de maio de 2013.

Nos tempos da pesquisa, além dessas indagações operacionais e organizacionais, pairavam no ar também indagações relativas ao pensar politicamente o lugar da formação docente no espaço da FaE. Uma pergunta de difícil resposta, mas que teria de ser assumida como desafio ao corpo docente; constituía-se, em síntese, em saber como a UFMG enfrentaria o grave problema da formação docente, pois, segundo informação do coordenador do colegiado das licenciaturas, em mensagem enviada em 19 de outubro de 2010, *pela primeira vez, no vestibular de 2011, os cursos de licenciatura teriam entre 1,8 (Letras) a 5,2 (História) candidatos por vaga*. Segundo o coordenador, para a maioria dos cursos, havia dois candidatos por vaga, mas, ainda assim, *pela primeira vez, a universidade correria o risco de não preencher todas as vagas ofertadas* (Ver Anexo II).

Nos meses em que a pesquisa foi realizada, foi essa a situação contextual encontrada e vivenciada por nós. Interessou-nos registrar aqui, neste item, tanto essas posições assumidas quanto essas indagações, que pairavam no ar e nas mentes dos professores e gestores nesse espaço-tempo pesquisado, na medida em que iam ao encontro da reflexão que traremos mais à frente, na continuidade deste item de nosso texto.

Para detalhar melhor o espaço das licenciaturas por nós pesquisado, o Anexo III apresenta um quadro que descreve os cursos de licenciatura e as disciplinas obrigatórias⁶⁴ e optativas, mostrando o posicionamento das disciplinas cursadas na FaE, no período do curso, por semestre letivo, ou seja, o momento em que se alocam as disciplinas, se no início, se no meio, se no final do curso. Esse quadro indica, ainda, se os alunos entram no primeiro ou no segundo semestre letivo.

Analisando o quadro, observamos que na maioria dos cursos (Educação Física, Ciências Biológicas, Artes Visuais, Física, Dança, Geografia, História, Matemática, Música, Química e Teatro) as disciplinas da FaE são ofertadas entre o 1º e o 4º períodos, o que pode nos levar a refletir se encontraremos nas salas de aula, alunos ainda com poucas possibilidades de articulação com a vida profissional futura, de articulação teoria e prática, e, também, na adesão aos propósitos do curso escolhido por eles. Diferentemente da maioria dos cursos, no curso de Letras as disciplinas específicas da licenciatura são ofertadas no final do curso, e, para a Filosofia e para as Ciências Sociais, as disciplinas são localizadas na estrutura somente após o período da graduação.

⁶⁴ Entre estas, consta a disciplina Psicologia da Educação, cujo código é CAE 002 (Ciências Aplicadas à Educação 002).

Por outro lado, constatada essa diversidade de organização curricular no curso de origem, podemos apontar para a hipótese de boas possibilidades de diálogo em encontros proveitosos, nesse sentido, em sala de aula. Podemos pensar aí nas vantagens para o ensino se o professor, principalmente da Psicologia da Educação, por dominar conhecimento teórico e prático, puder apropriar-se dessa diversidade e trabalhar na zona de desenvolvimento iminente, criada a partir desse contexto, ensejando a promoção de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos. Isso se articula perfeitamente ao já discutido teoricamente com Gomes (2010), que pressupõe considerar como promotor de avanços no desenvolvimento dos sujeitos o papel das interações sociais, daquilo que parte do intersubjetivo para constituir o intrasubjetivo.

Essas questões são também abordadas pelas professoras em nossas entrevistas. De acordo com o depoimento, na entrevista realizada inicialmente, a Prof^a K argumenta que trabalhar com vários cursos consiste em grande desafio. São vários projetos pedagógicos, com grandes diferenças entre eles. A Prof^a B, na segunda entrevista realizada com ela, para análise compartilhada, referindo-se à heterogeneidade entre os alunos na sala de aula, não somente do ponto de vista dos cursos de origem, mas também considerando a entrada na licenciatura, mais no início ou mais no final do curso, fala dessa constatação, afirmando:

É... então eu acho que... como eu tô na licenciatura e vejo essa disparidade, heterogeneidade na minha frente, eu acho que isso que me chama muito à atenção, e **o que tenho de conhecimento eu utilizo pra tentar dá conta dessa diferença**, que às vezes... muitas vezes é bem produtivo, outras vezes (...) cê tem que suar pra dá conta, né? Por exemplo, numa das aulas agora esse semestre é... Super-heterogêneo, de segundo período a décimo, sabe? Tudo quanto é curso... (grifo nosso) (p. 14)⁶⁵

Como escutado, a professora está argumentando que utiliza alguns dos recursos de seu conhecimento, aqui entendido como do conhecimento que a coloca como psicóloga educacional, para tentar dar conta desse desafio que a sala de aula proporciona no dia a dia, pois, como nos aponta Gomes (2010), não é qualquer prática educativa que promoverá o nosso desenvolvimento pessoal ou o mesmo desenvolvimento a dois alunos diferentes. Aqui destacamos que a Prof^a B ainda enfatiza que lança mão dos recursos da Psicologia Educacional, que aprendeu no curso, para dar conta das questões que lhe surgem.

⁶⁵Estes números de página se referem à página do texto das transcrições das entrevistas, disponíveis para consulta, se necessário. Portanto, observamos que as citações de falas das professoras, neste texto, serão sempre seguidas deste número.

Outro depoimento, que queremos destacar aqui, pela dimensão da importância que tomou durante a entrevista e que, portanto, toma importância também para este tópico, pois discute o perfil do licenciando, é o da Profª G, que aponta ser a formação de professores tema estratégico no Brasil, mas o quadro salarial é negativo e a valorização dos professores também. Segundo ela, as pessoas não querem ser professores. Além disso, acrescenta a informação de que, naquele momento, dos 15 cursos mais procurados na UFMG, não havia nenhum de licenciatura, o que, segundo ela, poderia gerar uma redução do número de turmas. Alega, ainda, nessa entrevista, que teria de ocorrer um investimento em mudanças no currículo na FaE, mas teria que ser em nível nacional, pois parece que, para ela, é como nos aponta Freitas (2002), que propõe ultrapassar as concepções de educação reducionistas e partir para interrogações mais amplas sobre os fins da educação. Acrescenta ainda que deveríamos ter um currículo mais centrado nas práticas.

A Profª B, também na entrevista, comenta sobre esse mesmo perfil de alunos, que identifica, dizendo “qual que é a motivação... né?... não sei se metade... é... tem essa noção de que tá lá... pra virar professor... Então... é... alguns... assim... tão seguindo um fluxo... sem ter... a profissão como... objetivo final...” (p.60).

Tratando também dessa heterogeneidade das turmas na formação especificamente na FaE, a Profª G comenta que é um grande desafio não saber o perfil da turma que virá, exatamente pelas vivências diferentes que isso pode provocar. Por outro lado, na entrevista sugere que as diferenças entre os cursos de origem dos alunos deveriam ser tratadas mais como uma contribuição na interação e no conteúdo do que como um problema. Propõe mudanças nas disciplinas, pois expõe vários problemas, tais como: as disciplinas não dialogam entre si; os conteúdos são engessados; o bom curso fica dependente de bons e maus professores; trata-se de uma formação, segundo ela, pouco cuidadosa, enfim. Continua detalhando esses problemas, dizendo que os horários geminados, experimentados recentemente, são positivos, mas para ela, particularmente, não foi uma boa experiência, neste semestre (referindo-se ao primeiro semestre de 2011, no qual foi realizada a observação para nossa pesquisa). Para a Profª K, também, a experiência das aulas geminadas, atualmente sendo realizadas, em alguns casos altera substancialmente a dinâmica do curso.

A Profª G ainda detalha alguns outros problemas da formação docente na FaE, acrescentando que: há disciplinas com as quais os alunos não têm paciência, mas deveriam ter; a disciplina de Didática está precisando “se achar”, pois tem conteúdos desatualizados,

“fossilizados”; uma mudança nos estágios teria de se dar na direção de antecipar a vivência já nessas disciplinas, e não adianta, segundo ela, ir à escola apenas uma vez por semana. Mudanças nos estágios, no entanto, exigiriam um acordo com todos os colegiados dos cursos de origem, que, por sua vez, não valorizam tanto as licenciaturas. Percebe de forma diferente o que acontece no curso de Pedagogia, por exemplo, por se tratar de um curso interno à FaE, o que, deduzimos, ela julga ser um facilitador para as decisões nesse sentido. Outro problema que ela acrescenta e que é um dilema para o professor na FaE, é o fato de ele ficar entre as atividades da Pós e as da graduação, o que divide a sua dedicação.

A Prof^a M, na entrevista, se posiciona de forma veemente também ao ser indagada sobre a formação docente em nosso país e sobre como ela veria essa formação na FaE, onde leciona. Julga que a formação docente hoje se trata de uma tarefa difícil, porque a profissão tem sido muito desvalorizada. Segundo ela, por exemplo, normalmente, metade dos alunos em uma turma, que recebe, não deseja ser professor.

Essa constatação é feita também pela Prof^a E, que, indagada sobre a pergunta-chave da pesquisa na segunda entrevista realizada⁶⁶, diz: “bem legal essa pergunta” (p.15) e começa a resposta relacionando-a ao momento vivido pelas licenciaturas na FaE, além de vivido também por outras instituições que cita como exemplo. Para ela, os alunos estão cursando a licenciatura com outro objetivo diferente do de ser professor. Por isso, repete enfaticamente: “Eu estou te falando: nós temos que repensar nossa prática aqui!” (p.18). Na primeira entrevista, a Prof^a E já dizia que a FaE tinha que ser vanguarda em relação à formação docente, por exemplo, no quesito avaliação, e não é, em sua opinião. Segundo essa professora também, falta articulação entre as disciplinas que compõem a licenciatura.

No entanto, a Prof^a M percebe que houve algumas mudanças mais recentemente: mudança no governo, algum aumento salarial e outros. Ela aponta uma posição um pouco mais otimista em relação a isso. Mas diz ainda que formar professor hoje é dialogar com questões político-sociais e econômicas e questões do mundo contemporâneo. A professora faz, na entrevista, um resumo do que seria, para ela, esse cenário contemporâneo: juventude, violência, tráfico de drogas, novas linguagens, consumo, e consumo do saber, que, segundo ela, também é consumo. Ela, então, conclui dizendo que tudo isso deveria ser trabalhado na formação do professor.

⁶⁶Retomando aqui, a pergunta-chave para esse momento foi assim formulada: “O fato de o professor ter formação em psicologia modifica sua prática docente nas licenciaturas, modificando os conteúdos e os objetivos da disciplina?”.

A fala dessa professora vai ao encontro do que este trabalho de pesquisa, nas considerações teóricas, apontou como necessidade dessas discussões para fundamentar o nosso olhar, discutindo o mundo atual e a escola contemporânea, tanto a escola de ensino superior, onde trabalham essas professoras, sujeitos de nossa pesquisa, quanto a escola de educação básica, onde seus alunos, licenciandos hoje, irão trabalhar como futuros professores e se depararão com as questões trazidas por esse contexto social. Ela ainda complementa que “o mundo é pós-moderno, mas a escola ainda é somente moderna”. Para ela, uma proposta seria trabalhar com o aluno na prática, e, por isso, e, nesse sentido, ela se julga escolanovista.⁶⁷

Sobre a formação na FaE, a Prof^a M esclarece que a distribuição das disciplinas, para ela, é boa; que são disciplinas de “fundamentos”, mas que **não deveriam ser teóricas**. E mais, segundo ela, não deveria haver essa diferenciação. A professora coloca ainda que proporia mudar a função dos estágios também: não seria somente com o objetivo de levar o aluno para a prática, mas seria, com o objetivo um pouco mais diferenciado, que o aluno pudesse **experimentar-se** em um outro lugar. A professora reforça aqui a ideia de que há uma cisão entre as disciplinas da licenciatura na FaE, o que é confirmado pelas demais professoras em nosso contato da pesquisa, quando pontuam a necessidade de os professores desenvolverem mais o exercício da interdisciplinaridade.

Nesse sentido, a Prof^a A, já na segunda entrevista para o compartilhamento das análises, traz algumas considerações acerca do conhecimento “parcializado” que os alunos da Licenciatura têm, pois têm um pouco de Sociologia, um pouco de Filosofia, de Didática, mas não há uma articulação entre eles. Isso poderia dar ao aluno uma oportunidade mais sofisticada de **formação** e não somente de **aprendizagem**. Indicamos aqui o posicionamento favorável dessa professora também para a interdisciplinaridade.

A Prof^a E, ao mesmo tempo em que atribui um valor significativo à Psicologia, diz que não podemos ver a Psicologia de forma absoluta, pois tudo deve ser visto transdisciplinarmente. Nesse momento, a professora propõe também uma discussão sobre o trabalho da Psicologia na formação docente de forma interdisciplinar, explicitando ser esta aquela que mantém os contornos entre as disciplinas. Segundo ela, o transdisciplinar, que

⁶⁷ Apenas como uma breve definição para auxiliar na compreensão da fala da professora, retomamos aqui o esclarecimento de que, na perspectiva escola-novista, os alunos são o centro do processo ensino-aprendizagem e os professores apenas orientam esse processo. O ensino deve dar-se pela ação, diferentemente da escola tradicional, na qual o ensino centra-se no professor e à escola cabe apenas transmitir conhecimento.

retiraria os contornos entre as disciplinas, é mais difícil de ser conduzido, e, ela julga ser ideal demais. Discussões sobre o inter e o transdisciplinar⁶⁸ aparecem frequentemente quando falamos da Psicologia da Educação e no seu potencial para contribuir na formação docente.

É importante neste momento uma articulação aqui também do ponto de vista teórico, recuperando Coll (1999), que entendemos se refere, assim como a Prof^a A, nesta colocação anterior, e outras professoras que têm o mesmo discurso, à importância da interdisciplinaridade na formação docente. Assim, Coll (1999), comentando sobre os autores que fazem críticas ao reducionismo psicológico nas propostas que pensam a Psicologia da Educação como disciplina de aplicação, indica que esses autores, em suas críticas, têm a convicção de que

somente se poderá obter uma melhor compreensão e interpretação dos fenômenos educativos à medida que se produza um avanço na elaboração de uma ciência da educação – frente à alternativa de considerar diversas ciências da educação -, argumentam que não tem qualquer sentido estudar os componentes psicológicos sem estudar, ao mesmo tempo, os componentes sociológicos, institucionais, políticos, econômicos, didáticos etc. com os quais aparecem indissolivelmente relacionados. (COLL, 1999, p. 41)

e, mais do que isso, podemos inferir que, nesse discurso da Prof^a A, parece que ela nos indica que há uma oposição entre falar da **formação** e falar da **aprendizagem**: na formação, entende-se o trabalho com o sujeito de forma integral; na aprendizagem, seria somente um trabalho com o sujeito cognitivo. Inclusive, merece ser destacado aqui, que, nas observações realizadas na aula da Prof^a B, em ocasiões em que havia uma articulação da disciplina de Psicologia com outras disciplinas, foi percebido um tom de crítica e confusão por parte dos alunos, o que faz supor que ocorra superposição de conteúdos entre elas.

No nosso entendimento, a Prof^a K também defende, na entrevista para análise compartilhada, a intencionalidade de uma relação pedagógica na formação docente que valorize as várias dimensões do sujeito, pois argumenta que cada um fica tentando pensar sozinho seus cursos, suas disciplinas, mas não como um ato, de fato, de mudança coletiva de concepção de curso e da disciplina. Lembra o filme “Pro dia nascer feliz”⁶⁹, quando uma diretora de escola, em seu depoimento, diz que, quanto ao conteúdo, o professor está preparado, mas não está preparado para, segundo a professora que repete a fala dessa diretora

⁶⁸ Cf discussão referida nesse nosso texto (ver p. 141 e 183)

⁶⁹ *Pro Dia Nascer Feliz*. Direção: João Jardim. Brasil: Copacabana Filmes, 2006. DVD.

no filme, “enfrentar os desafios das pessoas na sala de aula. (...) Ele não tá, muitas vezes, preparado, é para dar conta da dimensão relacional mesmo.” (p. 26).

A Profª K, corroborada pelo argumento teórico de Coll (1999), acima discutido por nós, complementa que acha que não seria trabalho de uma só disciplina, mas do curso de formação de professores como um todo. Seria esse aspecto permeando toda uma intencionalidade de todo o curso.

É importante a fala da Profª K na primeira entrevista dessa pesquisa, ao se referir à formação docente na FaE. Ela diz que não adianta tecnologia, prédios novos etc. Concordamos com a professora e afirmamos que é preciso cuidado em torno dessas “novas” ideias, conforme nos indicou Freitas (2002), que se originam somente a partir da caracterização de uma realidade dita como “sem referências” e “mundo de incertezas”, alterando-se somente as fachadas. Mas podem com isso, tamponar mudanças que viriam da história do movimento das próprias educadoras e de suas lutas por sua formação e profissionalização. A Profª K parece corroborar as palavras desta autora dizendo que o que é importante é a formação dos professores, que, segundo ela, trata-se de figura central, sendo o mediador na relação pedagógica. Ela explicita na entrevista que

a gente ainda trabalha muito com uma visão muito cognitivista... no sentido de que... a universidade deveria... dar conhecimentos técnicos... {pra esse sujeito... pra esse sujeito, os estudos na educação infantil eles... é... ajudam muito a gente porque... como a educação infantil... desde a LDB... isso já tá colocado... ela deve contemplar esse desenvolvimento global da criança, pensando essas... essas várias dimensões... é... A reflexão sobre a formação de professores... na educação infantil... já aponta essa lacuna, a gente não tem... cursos... de formação... que deem conta... desse profissional... que precisa dar conta... {dessas dimensões todas, né?... os cursos... ainda são muito técnicos... ainda são muito... conteudistas, sem uma valorização... dessa dimensão mais relacional {e tudo, e aí acho que isso... é... porque é... na área de formação de professores da educação infantil... é onde eu tenho pesquisado mais na... aí... falando... agora... do meu lugar aqui... como uma formadora... e aí... pensando muito... a experiência dessa faculdade e da universidade de X por onde eu passei rapidamente... eu vejo que a gente tem caminhado... na direção de pensar uma formação... mais interessante, né?... mas que a gente ainda não consegue... de fato... tirar... tirar... essa

Merie: esse enraizamento {na dis/ (...)

Profª K: É... e o que eu acho que é complicado... que é até um pouco da análise que eu faço... quando eu vou... discutir esse projeto da Helena Antipoff... é porque a gente não precisa trabalhar com... com... rivalidade... como se o modelo fosse... {não é possível (...)

Merie: Dicotômico... {né?... uhn-hum

Profª K: É... dicô/... uma dicotomia... ou eu trabalho a dimensão afetiva... {ou a dimensão socio...cognitiva... não...sabe?... assim... agora... ao mesmo tempo... isso significa... é... nós mesmos... que não fomos formados nesse modelo... conseguirmos dar um salto... pra poder aplicar uma coisa diferente, né? (p. 31-32)

Observamos, portanto, que essa professora atribui importância à dimensão relacional no processo ensino-aprendizagem. Comenta que a legislação (Diretrizes Curriculares Nacionais) já coloca o professor como mediador; diz que a dimensão técnica aparece, mas como algo que é de posse de um sujeito protagonista. Encontramos na fala dessa professora a prática da teoria tecida por Veiga (1995), que enfatiza a técnica como algo que é envolvido por ideais educativos, mas não definidora desses ideais, e, sim, pelo contrário, pode e deve ser definida a partir deles. A Profª K acrescenta que não temos ainda cursos de formação de professores que deem conta das duas dimensões, que não precisam ser excludentes. Para ela, o problema talvez esteja no fato de nós não termos sido educados nesse modelo.

A Profª G, na segunda entrevista que nos concede, enfatiza esses aspectos, reafirmando que julga que a licenciatura, de fato, não é mais atrativa para os alunos, e traz novas ideias a partir da constatação de que esse formato de quatro disciplinas, na concepção dela, tem ficado aquém mesmo. Segundo essa professora, essas disciplinas deveriam ter um momento teórico e um prático, na escola; de que deveria haver discussão de temas no coletivo das disciplinas, usando filmes, por exemplo; mais ainda, que essas temáticas deveriam ser **centradas no aluno, no futuro sujeito professor que ele será.**

A Profª G termina essa segunda entrevista reforçando a sua posição de que tem que haver um projeto novo para a Licenciatura e de que no Brasil se avançou muito pouco nesse sentido.

Profª G: A gente tem... é muito pouco é... sabe assim... pouco... a... criativo, muito pouco audaz, sabe? Então, a gente acaba reproduzindo, também porque não é prioritária a licenciatura...

Merie: É... é... também porque a valorização do professor no país é sempre dita, mas não praticada...

Profª G: Com certeza...isso é impressionante nos 15 anos que eu tô aqui, como mudou, né? Antes sempre perguntava aos alunos se já era professor, a grande maioria já tinha atuado como professor... tá certo que os alunos hoje são mais novos, né, começam as primeiras disciplinas do curso.. mas nunca e vários deles, muito mais do que grande maioria, não quer ser professor e tem toda razão...tem toda razão... (p. 32-33).

Não resta dúvida que, ao se colocar dessa maneira, a Profª G indica a falta de desejo de estar na condição de professora. Na sequência da entrevista, no entanto, fica claro também

que não se trata de ausência de desejo de ser professora, mas, de ser professora, neste contexto, em nosso país.

As informações dadas neste item, obtidas por meio dos documentos consultados e de nossas observações no espaço pesquisado, bem como por meio das falas das professoras, serão importantes para auxiliar e delinear um contexto para melhor compreensão do mapeamento e da análise que realizamos de todas as turmas que acompanhamos, em nossa pesquisa, que apresentaremos a seguir.

4.2.2 As turmas de Psicologia da Educação: um mapeamento

Buscaremos realizar neste momento uma descrição e uma caracterização das turmas investigadas, por meio das informações que obtivemos junto ao colegiado das licenciaturas e por meio das observações e entrevistas realizadas. Objetivamos com isso, de fato, identificar o espaço pesquisado e suas peculiaridades.

Para o primeiro semestre de 2011, período previsto para as observações na pesquisa de campo, a disciplina Psicologia da Educação foi oferecida em doze turmas e horários e foram designadas, inicialmente, como já explicitado no capítulo de descrição da pesquisa, para um total de sete professores, que seriam os nossos sujeitos. Após o início do semestre, foram feitas modificações na distribuição das doze turmas, que ficaram apenas com as seis professoras por nós acompanhadas, em seis turmas apenas, pois estas seriam suficientes para contemplar e analisar de maneira equitativa o universo pesquisado.

Essa disciplina tem carga horária de sessenta horas semestrais, portanto é ministrada em duas aulas na semana, com duas horas-aula cada uma, ou, no esquema experimental que estava sendo testado neste semestre, já referido neste texto, em “horário corrido”, de quatro horas-aula, dadas em um mesmo dia na semana. Esse sistema de aulas geminadas estava em caráter experimental para todas as turmas do turno da manhã e algumas no turno da tarde. Isso será recorrentemente comentado pelas professoras e pela pesquisadora em vários momentos do relato da pesquisa. Destacamos que, das seis turmas pesquisadas, três foram nesse esquema de aulas geminadas, duas no turno da manhã e uma no turno da tarde. As outras três turmas

acompanhadas, estavam funcionando no outro formato, sendo uma no turno da tarde e duas no turno da noite.

Além dessa caracterização do perfil da turma, vamos aqui também dar voz às professoras, pois traremos a participação de cada uma e as experiências nas salas de aulas nas observações, assim como suas considerações acerca de suas turmas, nas entrevistas realizadas. Faremos também um contraponto entre esses aspectos empíricos e nossas reflexões teóricas.

O Apêndice J mostra as seis turmas pesquisadas, sendo duas em cada turno. Tratava-se de turmas, na maioria delas, heterogêneas em sua composição, do ponto de vista dos cursos de origem e, conseqüentemente, do ano de entrada dos alunos na universidade, pois, como já assinalado, cada curso tem uma organização específica em sua estrutura curricular que orienta para o momento da matrícula do aluno nas disciplinas da FaE. Destacamos, no quadro apresentado no Apêndice J, o maior número de alunos em cada uma dessas categorias, o que poderá auxiliar no delineamento do perfil da turma como mais um recurso de análise das informações. Reafirmamos aqui que, em função da manutenção do sigilo, os nomes das professoras foram omitidos, sendo utilizadas para designá-las, as letras correspondentes às suas turmas, como demonstrado no quadro.

Refletindo sobre isso, verificamos que em uma das turmas observadas das aulas de Psicologia da Educação - a turma da Prof^a K -, a maioria dos alunos havia ingressado na universidade mais recentemente (dado conseguido por meio da informação do ano de entrada de cada aluno – ver Apêndice J). Nessa turma um aspecto importante observado pela pesquisadora nos indica que havia uma relação distanciada entre os alunos e o seu futuro profissional. Isso ficou evidenciado em dois momentos. Um primeiro, quando percebemos que, mesmo que o assunto da aula interessasse muito para a vida profissional futura, não provocava o impacto que mereceria entre os alunos. Em outro momento, ao apresentar um trabalho sobre um relato de observações e entrevistas que realizaram com professores em serviço, os alunos criticavam os professores observados, parecendo indicar, pelo modo como falavam, que não se viam nesse lugar. Já que ingressaram no curso mais recentemente, nossa suposição é que os alunos estariam, portanto, ainda se sentindo muito distantes da realidade futura de seu trabalho, com dificuldades de nela se inscreverem.

Isso pôde ser evidenciado, mesmo que por uma situação inversa ao já discutido anteriormente sobre a característica das turmas no que diz respeito à heterogeneidade e homogeneidade. A turma da Prof^a M, ao contrário da maioria das turmas, era mais

homogênea, composta em número significativamente maior de alunos do curso de História (31 alunos, do total de 40). Foi observado que essa turma necessitava de muita instigação por parte da professora para que houvesse uma aula mais participativa. A participação era praticamente convocada pela professora, e percebíamos certo vazio de falas, com silêncios prolongados quando das perguntas e convites da professora para que os alunos participassem. Observamos que a professora indagava sempre aos alunos se “deu pra entender?” e esperava longamente uma resposta para isso, o que às vezes não acontecia. O que ocorria, no lugar disso, era esse vazio de que já falamos.

Destacamos aqui que, para essa discussão da heterogeneidade e homogeneidade da turma, nesse caso quanto ao curso de origem, para essa turma da Prof^a M, o diálogo e o envolvimento ficavam reduzidos, o que nos leva a inferir que a diversidade de alunos funciona como elemento que o professor pode utilizar como provocativo para uma interação mais rica e produtiva do ponto de vista da aprendizagem. Isso confirma o que observamos antes, teoricamente, sobre essa discussão, em Gomes (2010).

Esses dados parecem reafirmar a necessidade de se fazer o estabelecimento do diálogo entre as diversas áreas de conhecimento, o que na FaE, tem sido provocado pela composição heterogênea das turmas. Para o caso descrito, por exemplo, ficou evidente que a homogeneidade na prática cotidiana pode implicar aspectos negativos, pelo menos do ponto de vista da interação entre os alunos, entre alunos e professores e entre alunos e objeto de conhecimento, mas é preciso destacar que aqui se trata de uma turma do turno noturno. Supõe-se que os alunos chegam mais cansados à sala de aula, após a rotina diária de trabalho, o que se constitui em outro desafio para as licenciaturas, conforme vimos na discussão de Braga (2007).

Por outro lado, em relação à caracterização das turmas, assunto que estamos tratando nesse item, um tema recorrente nas entrevistas realizadas com as professoras, de maneira geral, foi a questão de o perfil da turma ser desconhecido por elas, no início de cada período letivo, o que conduziria a dificuldades em aspectos tais como a preparação devida dos conteúdos, a preparação do material bibliográfico, do sistema de avaliação etc. Esses elementos serão retomados em item específico, mais à frente neste texto.

Outro aspecto importante, para essa discussão entre o ano de ingresso dos alunos na universidade e a relação distanciada com a sua vida profissional futura, também observado nessa mesma turma da Prof^a K, diz respeito à articulação teoria e prática. Durante a

observação, uma aluna se aproxima da pesquisadora dizendo, em tom de queixa mesmo, que a prática sempre vem muito depois da teoria, parece que localizando sua queixa nesse não favorecimento, pela própria licenciatura, de uma aproximação anterior às situações de prática, somente passíveis de vivenciar, de fato, depois de concluída a formação.

Ao observarmos a turma da Prof^a B, e analisando o indicador sobre as articulações que ocorriam em sala de aula, destacamos que a articulação com a vida futura pôde provocar uma aproximação de um aluno com sua vida profissional futura, mesmo que em tom mais pessoal, quando ele disse em sala que o trabalho foi bom para desconstruir a ideia dos alunos que eles terão no futuro. No entanto, em alguns momentos nos quais essa articulação ocorreu, como, por exemplo, na articulação com o trabalho futuro, com a educação inclusiva, percebeu-se que os alunos já se colocam como vítimas do sistema antes de fazerem parte mais diretamente desse sistema.

A Prof^a B, na entrevista que foi feita posteriormente, ao se referir aos alunos da licenciatura, diz que alguns parecem não conhecer a realidade das escolas e outros têm uma certa ilusão fundamentada naquilo que eles próprios viveram em sua vida como alunos da educação básica. Ela relata que

eles não têm conhecimento/ acho que têm um pouco/ os que querem ser professores... têm um pouco essa... ideia de que vão dar aula em... cursos... escolas particulares... muito... boas... é... muito espelhados por professores que admiraram... ou por matérias que gostaram, do laboratório... que tinha na sua escola... né?... então o sonho de... poder trabalhar... é... com essas condições... né? e que portanto... não vão passar... pela... pelo sufoco de entrar numa sala de aula... de alunos da escola pública... 40 alunos... { não sei o quê (p. 61).

Outros alunos têm uma visão estereotipada da realidade das escolas públicas, da violência, de um número exagerado de alunos em sala, de alunos que não respeitam, e ficam repetindo esse discurso sem conhecer de fato esse universo. Ainda para essa professora, existem alunos que têm conhecimento da realidade das escolas, pois já estão em serviço. Verificamos aqui a presença da fala de Vigotski (2004), colocada anteriormente na fundamentação teórica, quando abordamos essa articulação teoria e prática. O autor avalia que “só a vida educa” (p. 456). Vimos aqui, de fato, na fala dos alunos e desta professora o quanto essas vivências podem enriquecer o processo educativo.

Segundo a Prof^a B, essa heterogeneidade relativa à inserção ou não dos alunos na prática relativa à articulação, possível, portanto, com a prática, com vivências diferentes do

grupo de alunos, provoca discussões e traz elementos favoráveis, o que ela considera ser muito bom, pois

tem até alguns conflitos em sala... que eu acho que são ótimos, de... pessoas que já têm essa bagagem... e que têm esse perfil... e que, de repente... é... começa a discutir... com... os da... {os do discurso estereotipado, é... então... essas tensões... cê vê... **que não vão se resolver na sua disciplina, né?... é...** às vezes a... o que cê tá ensinando... lá... vai atravessar...e não vai... fazer... sair do lugar, mas que... é interessante...se não houvesse... esse tipo de troca {em sala de aula, né?... é... de repente a pessoa que tá mais alienada... ela ia passar, né?... ia entrar em sala de aula... pra desistir... duas semanas depois... {né? (p. 65-66)

Essas diferenças e os conflitos decorrentes delas, apontados pela Prof^a B como positivos, também aparecem na fala da Prof^a G, que atribui a dinâmica da turma à uma “química”. Eu tento esclarecer se essa química aconteceria entre ela e a turma, ela diz que não, que, no entender dela, isso se refere a uma dinâmica que acontece entre eles mesmos; que há uma importância da interação do grupo mais do que da interação entre a turma e o professor; que não depende do perfil da turma; que é algo mais aleatório, que diz respeito à combinação interacional (ela diz: “não é relacional!”). Dá um exemplo de que quando um aluno da Física se encontra com aluno do curso de Belas Artes ocorre um fenômeno, que se manifesta **nos alunos**, no seu jeito de ser e se relacionar, e esse fenômeno não está posto em um sujeito ou no outro, mas na interação. Segundo ela ainda, “isso é bem vigotskiano”. (p. 9)

Para nós, isso é, de fato, bem vigotskiano! É nesse autor que encontramos esse fenômeno da prática relatada pela professora, que já destacamos aqui na teoria e na afirmativa de que “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”, e assim vai acontecendo essa “química” contada pela professora.

4.3 O olhar sobre as aulas e a escuta às professoras

4.3.1 A disciplina

Nessa pesquisa a ideia de que a disciplina de Psicologia da Educação entre os alunos e entre os professores do departamento é considerada uma disciplina “mais leve” do que as outras da licenciatura apareceu em vários momentos. Essa forma de descrevê-la parece ser originária do fato de que a Psicologia da Educação possibilita um espaço maior para reflexões abstratas e implica para o aluno um número menor de tarefas concretas a cumprir.

Em contraposição a essa representação, encontramos nas salas de aula professoras que utilizam de um rigor metodológico, o que nos pareceu que acontece na intenção de estabelecer certo equilíbrio com essa leveza prevista. Isso fica evidenciado, por exemplo, em uma aula da Profª B na qual estava acontecendo um seminário e a estratégia pedagógica da professora era sempre a mesma com todos os grupos, ou seja: 1 - os alunos apresentavam; 2 - a professora arrematava; 3 - fazia perguntas ao apresentador; e 4 - liberava o grupo todo para perguntar. Foi observado que a estratégia é rigorosa, apesar de durante a apresentação os alunos poderem perguntar também, tirando dúvidas e discutindo o tema entre eles.

Podemos dizer que essa possível característica de leveza é o que ocasiona muitos momentos de descontração e participação ativa dos alunos e, ao mesmo tempo, essa necessidade do que denominamos em nossas análises como uma “tomada de rédeas” pelas professoras, o que observamos na turma da Profª E. Nessas aulas, momentos de alegria eram frequentes, e a professora fazia essa retomada de rédeas na sala tanto nos momentos de apresentações de trabalho, corrigindo as colocações dos alunos, quanto nos momentos em que exigia silêncio e então se postava à frente da sala, em silêncio, até que todos se calassem também.

A Profª G, por exemplo, ao discorrer sobre a Psicologia na formação docente, em comparação com as outras disciplinas da licenciatura - para as quais, segundo ela, os alunos não têm muita paciência, mas, no caso da Psicologia, todos gostam muito -, isso ela atribui não claramente a essa característica de leveza que estamos discutindo aqui, mas, pelo contrário porque, segundo ela, essa disciplina estaria falando dos sujeitos. Por isso, sugere que deveríamos mudar para um modelo menos centrado na teoria e mais centrado na prática docente, não partindo dos conteúdos, mas sim das práticas.

A Profª G afirma claramente que não quer que os alunos se encantem com a Psicologia. Para ela, isso levaria a condutas corporativas, pouco éticas e pouco críticas. Concorda em que os alunos se encantem, mas desde que seja no intuito de ajudar na prática. Coloca assim sua posição:

Sei.. é... agora... eu fico pensando que... eles tão é... aí é... essa minha posição que é mais radical... estou ali pra formar... professores, né? Então, eu não quero que eles se encantem... com a psicologia exatamente (...) eu acho psicólogo muito corporativo, entendeu? Eu tenho mó birra com eles, né? Não é à toa que eu não tô na psicologia, que o psicólogo adora defender o campo dele, sabe? Tem uma atitude às vezes muito corporativa e pouco... pouco crítica e quase... pouco ética...às vezes, né? Assim uma defesa do campo... pelo campo. Eu não tenho isso não... né? Eu não tô querendo ... é...

é... minha preocupação não é eles saberem que a psicologia é legal, né? ...
é... minha preocupação é quê que é.. que... né? Que aquelas teorias ali podem
ajudar, né? Que eles se encantem... com aquelas teorias no sentido de ajudar
na ... prática. (p. 48-49)

No momento da segunda entrevista, a Prof^a G retoma essa discussão sobre a disciplina Psicologia da Educação, mas na perspectiva de discuti-la na sua relação com a educação. Para ela, um problema da Psicologia é achar que a educação é uma ciência e uma aplicação da Psicologia, e, ainda, um campo de disputa. O que deveria existir seria um diálogo entre os saberes e um refinamento da própria Psicologia “(...) porque ela não perde o lugar... agora, se ela perde a hegemonia, acho bom pra ela e bom pro campo...” (p.14).

Quando a pesquisadora entra com o argumento de que a Psicologia pode não querer ocupar o lugar da hegemonia, mas julga que também ainda não se localizou em um novo lugar, estende-se um diálogo entre as duas que acaba por levar a professora a atribuir, então, o problema às licenciaturas como um todo e não à disciplina Psicologia da Educação somente. Segundo ela, essa nossa disciplina tem até um lugar confortável na totalidade das licenciaturas, pois os alunos gostam de Psicologia. “Eles só não gostam quando veem a fragilidade do professor, né?” (p.17). Diferentemente de outras disciplinas, por exemplo, Política, que os alunos já chegam pressupondo que não irão gostar. Quanto à Psicologia da Educação, segundo ela, é muito difícil que eles não gostem do conteúdo.

Indagada sobre se a ação docente do professor de Psicologia poderia ser alterada, ela conduz a discussão para a licenciatura como um todo, ao tempo da disciplina de 60 horas e ao fato de a licenciatura não ser mais tão atrativa para os alunos. Justifica dizendo que a Psicologia, para ela, seria apenas um pequeno problema dentro do problema maior que é a licenciatura em nosso país. Gostaria de alterar a Psicologia, sim, mas no sentido de uma maior articulação com as outras disciplinas, o que julga ser muito complicado de se organizar em todos os semestres.

Nas aulas da Prof^a E, em articulações que eram pensadas na sala pelos alunos e pela professora, quando se discutia a relação entre a Psicologia e a Psicologia da Educação, é digno de nota um determinado momento em que a professora, numa articulação do conhecimento da Psicologia e um determinado tema, diz: “lá na Psicologia”, tratando de diferenciar mesmo o lugar da Psicologia do lugar daquela sala de aula de Psicologia da Educação. Esse cotidiano da sala de aula aqui expresso vem confirmar a nossa discussão teórica da diferenciação entre a Psicologia, a Psicologia da Educação e a Psicologia do

Ensino, que fizemos a partir de Coll (1999). E Gomes (2010) já apontava a necessidade de marcar essa diferenciação frequentemente entre os psicólogos do setor de Psicologia da Educação na FaE, o que, de alguma maneira, faz a Prof^a E, junto a seus alunos.

Retomando a discussão pelo prisma da leveza, destacamos que com a Prof^a K, quando a ela é apresentado todo o material produzido até então, na análise, uma discussão importante que apareceu foi sobre a constatação que ela faz também, na primeira entrevista, de que “a disciplina Psicologia da Educação é sempre tida como ‘ah, essa é boa, é mais leve’...”. Segue-se uma discussão sobre isso entre a Prof^a K e a pesquisadora, que, lendo alguns trechos da primeira entrevista, busca discutir esse tópico da leveza, pois a professora, anteriormente, havia dito que era considerada assim pelos alunos, pois a disciplina tinha, como **conteúdo, eles mesmos**.

Esse é um tema diferenciado dentro da discussão de como a disciplina é tida como “leve”. Ainda não havia aparecido dessa forma, portanto vale a pena destacá-lo. Se há essa possibilidade, suscitada pela professora, de a disciplina ser mais leve porque trata os alunos como conteúdo, indagamos aqui: será que chega, de fato, a tratar mesmo? Se apenas se propõe a isso, mas não efetiva, pois o que observamos é que há dúvidas e os professores acabam por declinar dessa tarefa, pois não sabem se podem adotar uma postura a partir da Psicologia, então tudo fica mais fácil, fica mais leve. A hipótese que levantamos aqui é que, talvez, se chegássemos ao cerne, ao que é preciso trabalhar, talvez ela não fosse tida assim como tão leve, tão abstrata, tão fluida... Enfim, fica “encantando” os alunos, mas, como todo encantamento, corre mais riscos de não permanecer.

No nosso entender, a ludicidade, que é bastante utilizada como recurso, é que também traz o que estamos denominando como leveza e acaba por corroborar essa característica que é tida como inerente à disciplina Psicologia na formação de professores. Apesar de os alunos apresentarem seus trabalhos ou de a professora desenvolver uma aula expositiva de temas considerados, à luz da ciência psicológica, como difíceis e até pesados, contrapõe-se a eles essa leveza provocada por esses recursos lúdicos.

Em relação ao cenário físico das aulas dessa disciplina, observamos que na maioria quase absoluta das turmas os alunos permanecem em círculo, quase sempre recostados à parede, portanto não tão próximos à professora. Esse cenário físico configurado nesse desenho da sala de aula, circular, pode nos indicar que as aulas dessa disciplina sejam, de fato, espaços para circulação da palavra, mais do que em outra sala de aula, das outras disciplinas.

Isso pode ocorrer pelo uso que as professoras, como psicólogas, podem fazer dele, sendo, no nosso entender, mais favorecido aqui pelas marcas psicológicas na ação docente, evidenciando elementos com os quais a Psicologia trabalha, tais como a escuta e o olhar sensível das professoras para com os alunos. Não seria aqui, assim, possibilitado o que Pereira (2012) nos apontou sobre a atitude clínica? Ou seja, uma intervenção na esfera da educação deve ser capaz de fazer falar, com vistas a que o sujeito tenha a chance de expressar sua experiência e teorizá-la, “e, quem sabe, de elaborar-se subjetivamente”. (p.31)

Em contraposição a essa representação de leveza da disciplina, observamos que os alunos se mostram, na maioria das vezes, atentos e tensos em momentos de apresentação de trabalho, de provas e outros tipos de avaliações, bem como nos momentos de discussões com os professores sobre suas notas e situação de frequência. Isso parece indicar um certo retrocesso em relação aos avanços já alcançados no que diz respeito às tendências pedagógicas contemporâneas.

Quanto à importância dessa disciplina na formação docente, a Prof^a A, no momento da entrevista, reflete sobre como a Psicologia tem contribuído nessa formação. Na tentativa de responder a isso, relata que chegou a realizar até um levantamento, de caráter exploratório, sem a característica de pesquisa formal, buscando temáticas da Psicologia em questões de provas de concursos para professores. Ela argumenta que não encontrou muitos conteúdos de Psicologia nessas provas, o que pode indicar que a Psicologia, de fato, não seria considerada tão relevante para o trabalho docente, vez que, nos dados que utilizou nessa sondagem, esse conhecimento não é cobrado nos concursos. Larocca (1999) relata uma pesquisa realizada por Branco (1988)⁷⁰ que

também analisou as expectativas do Estado com relação aos conhecimentos psicológicos que o professor deve saber, examinando programas e bibliografias indicados em concursos de ingresso ao magistério. Constatou a progressiva diminuição da importância da Psicologia Educacional na formação de professores. (LAROCCA, 1999, p. 29)

o que ajuda a confirmar este depoimento da Prof^a A, mesmo na informalidade dos dados empíricos que ela nos traz em entrevista.

Podemos aqui, na reflexão que, como pesquisadores, nos provocamos e permitimos, por outro lado, considerar que na disciplina Psicologia da Educação essas temáticas

⁷⁰ 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) USP

importantes para a formação do professor são abordadas de fato. Parece que diferentemente dos concursos, onde essas indicações nos apontam que não o são. E então, se nos perguntamos por que isso acontece, refletimos que poderia ser pelo fato de que a forma como essas temáticas são abordadas na disciplina faz com que elas tomem um lugar de menor importância e possam, com isso, nem mesmo ser abordadas nos concursos.

Outra consideração que podemos fazer nesse item do capítulo que reflete com o leitor sobre a disciplina na licenciatura é sobre como os professores caracterizam os alunos que recebem. A Prof^a A, por exemplo, relata que não considera que os alunos cheguem desinteressados na disciplina. Considera, sim, que eles estão sobrecarregados, tendo muitas matérias e que vêm dos seus cursos de origem sem o hábito, por exemplo, do diálogo, que é muito requerido para o trabalho em Psicologia da Educação.

Por isso, a Prof^a A julga que o tempo é curto para a disciplina e seus fins. Argumenta que o aluno precisaria de mais tempo para se (trans)formar e se adequar ao que a disciplina solicita: diálogo. Alguns alunos até retomam o contato após o período da disciplina, parece que, segundo ela, querendo continuar a discussão dos temas. A Prof^a M também diz o mesmo e até acrescenta que, se pudesse, teria dois semestres para a disciplina, pois o tempo é escasso para viver o processo.

A Prof^a K também analisa da mesma forma a questão da carga horária da disciplina, que na FaE, ela lembra, é considerada como disciplina de fundamentos. Para ela, a carga horária é pequena se se pensar em trabalhar nas dimensões cognitiva e relacional ou socioafetiva, que ela aborda como necessárias.

Já a Prof^a G não vê possibilidades de aumentar o tempo para a disciplina Psicologia na formação docente, pois, segundo ela, “é preciso racionalizar”. Além do que, ela se diz contra o privilégio da Psicologia na formação docente. Essa discussão é como um eco da fala de Gomes (2010) que trouxemos no capítulo teórico, dizendo que é necessário, sim, sem dúvida, o diálogo com outras áreas do conhecimento, e que um campo apenas não é suficiente para dar conta dos fenômenos educativos na sua complexidade.

Mas a Prof^a B diz que, por outro lado, são os tempos e fatos do cotidiano que atropelam muito as suas possibilidades de mudanças, por exemplo, para essa disciplina. Essa restrição a impede, às vezes, de aproveitar os bons *insights* que teve, a partir principalmente

de conversas com outros professores, mas não tem como aproveitá-los, em função da escassez do tempo, para realizar essas alterações. Constata que acaba fazendo tudo igual novamente.

A Prof^a A reforça também que considera grande o número de alunos na turma e, no final da entrevista, retoma a crítica sobre o pequeno tempo para essa disciplina na estrutura curricular das licenciaturas, dando ênfase a esse aspecto. Na segunda entrevista que tivemos com a Prof^a A, é importante considerar que ela, já no início da entrevista, retoma esse tópico fazendo contraposição entre **o conteúdo dado pelo plano** de ensino e **o aprendizado no sentido da formação** do aluno, ao se referir à carga horária de 60 horas da disciplina, que, segundo ela, deveria ser dividida entre esses dois elementos que apresenta como dois aspectos distintos do curso.

Vale destacar, neste momento, a sugestão que a Prof^a A traz, pela originalidade das ideias que contempla: ela retoma também, no final dessa segunda entrevista, o problema do tempo da disciplina, alegando que seria melhor se tivesse uma carga horária maior. Insiste, então, na ideia de uma pesquisa com egressos que, segundo ela, poderia confirmar essa necessidade. Isso porque, para ela, existe o conteúdo formal e existe a questão do que ela denomina “tempo geracional do aluno”, ou seja, o que ele está vivenciando no momento pessoal dele. Esse tempo, na graduação, segundo ela, coincide com outras angústias que porventura o jovem aluno esteja experimentando, que talvez sejam mais importantes para ele do que o que ele está aprendendo na graduação.

Essa fala da professora é importante na direção do que temos discutido neste trabalho sobre o conceito de sentido em Vigotski (1991), que aqui aproveitamos para o sentido da aprendizagem. Trata-se de componente diferente do significado da aprendizagem, pois é a expressão do significado, sim, mas na singularidade que passa pela experiência pessoal e vivência afetiva de cada um. Refletimos se não seria possível trazer, então, essas experiências da vida dos alunos para o espaço da sala de aula e, a partir daí, produzir aprendizagens em Psicologia Educacional que poderiam ser, de fato, significativas para eles.

Além disso, a partir dessas reflexões sobre o tempo da disciplina, a Prof^a A expõe também que percebe ser necessário que o aluno **retorne à faculdade** depois de ter vivenciado o exercício profissional na prática. Quando indagamos se seria no campo de conhecimento da Psicologia da Educação, responde afirmativamente que seria, especificamente, **um retorno para a disciplina de Psicologia da Educação**. A ideia da professora seguiria a direção de se pensar uma formação, em um tempo posterior à graduação, que trabalhasse questões que

surtem a partir da prática, ou seja, os possíveis conflitos e angústias que a experiência de uma sala de aula pode provocar.

Também cabe uma reflexão nessa pesquisa, pois nos ocupamos da discussão também de um ensino que, na articulação teoria e prática e nos aproximando de Campos (2003) na articulação entre razão (teoria) e sensibilidade (prática voltada para as questões sociais e do sujeito), pudesse ser crítico e reflexivo, buscando, na perspectiva de uma racionalidade sensível, perceber as inquietações que surgem **no** sujeito e **do** sujeito a partir desse contato direto com o campo de trabalho.

Essa nossa ideia é corroborada pela Profª K, que apresenta, já na segunda entrevista, também uma proposta para o que julga que seria procedente para a Psicologia da Educação. Com mais tempo para a disciplina, talvez pudesse dedicar duas aulas para reflexão teórica e uma terceira aula para uma roda de conversa, por exemplo. E, ainda, com grupos menores, nos quais os alunos pudessem ressignificar situações vividas, mas que, naquele momento, seriam analisadas a partir do olhar e da contribuição que vem das outras pessoas do grupo. Seria, segundo ela, mais uma **escuta qualificada** do professor do que um trabalho clínico, o que, para nós, ficaria próximo do que estamos denominando aqui, a partir de Pereira (2012), de atitude clínica. Quanto a isso, a Profª K assinala:

(...) Mas é de você pensar uma formação... que contemple essa dimensão mais pessoal da formação desse sujeito, né? Se eu tô num ambiente ali com 40... é... muitos meninos assim eles não têm nem a liberdade pra poder colocar uma questão... Se eu crio uma situação em que ele pode ter uma interação maior e se sentir mais a vontade, isso potencializa a aprendizagem... (p. 24)

O que queremos destacar é o que a Profª K nos alerta em sua fala sobre o fato de o aluno poder se colocar com liberdade e que isso potencializaria a aprendizagem. Ela continua argumentando ainda que publicações e trabalhos investigativos sobre a questão relacional na formação docente não são muito comuns. Se encontrada, é de forma banalizada, como se fosse menos relevante, como se não fosse sério. Segundo ela, encontramos, sim, referências à importância disso, mas não há ainda caminhos inteiramente construídos.

A Profª K acrescenta que essas ideias implicam uma significativa alteração na licenciatura e que estamos vivendo uma mudança de paradigma na educação como um todo, mas apresenta como exemplo a mudança do modelo de autoritarismo para outro modelo que ainda não conseguimos construir. O autoritarismo deixou marcas, e marcas complicadas, segundo ela, tanto individuais como para vários grupos, e acrescenta que agora estamos

vivendo um momento delicado: “Então acho que a gente tá aí no olho do furacão, porque a gente tá vivendo isso na pele, né? A única possibilidade, eu falo isso com eles [com os alunos dela], é a gente se organizar como grupo, como... como sociedade e pensar soluções pra isso, né?” (p.30).

A Prof^a K apresenta como essas ditas soluções, então, repensar a questão do tempo das disciplinas e da grande vantagem de termos um tempo maior, que fosse suficiente para construir os vínculos necessários para as vivências dos alunos nas escolas, que, no modelo atual, são limitadas por um tempo exíguo e, por isso, podem gerar reflexões drasticamente distorcidas. A professora traz assim considerações que dizem respeito à estrutura da licenciatura ou da formação docente como um todo (ela inclui a Pedagogia também). Aproveitamos para retomar aqui a pergunta que Souza (2007) formulou sobre as mudanças em torno da legislação que regulamenta a formação docente (LDB 9.394/96 e as resoluções de 2002): o que, de fato, essas alterações legais produziram a ponto de caracterizar mudanças de paradigmas?

A Prof^a K continua trazendo, por isso, outro elemento que considera poderia ser também uma contribuição a essa discussão. Trata-se da possibilidade de se terem menos disciplinas com um tempo maior para cada uma e com um número menor de alunos. Perguntamos nesse momento se seria aí, na Psicologia da Educação nesse formato, o lugar de o professor, que é psicólogo, atuar. Ela responde que quem dá a disciplina de Psicologia da Educação tem que ser o psicólogo, mas ressalta que estava pensando mais do ponto de vista teórico. O conhecimento da Psicologia vai qualificar esse professor de outro jeito. Argumenta que a gente passou um tempo em que “a Psicologia foi jogada fora”, mas acha que

Agora essa... esse movimento que a gente... essa crise que a gente vivencia aí nas relações recoloca muito o lugar da Psicologia de novo. Claro, de uma determinada... a gente fala da Psicologia, mas assim, de uma Psicologia que entende esse sujeito como alguém que tá... inserido num grupo cultural. Alguém que se constitui a partir disso, né? Com os limites e possibilidade que essa inserção traz. Então assim (...) É... é... essa possibilidade eu acho de... de... trazer a dimensão humana. (p. 34)

Mas, a professora, na sequência, continua afirmando que, apesar disso, julga que há ainda o modelo conteudista imperando em detrimento de um modelo que se fundamente em uma dimensão mais formativa. Dá o exemplo da avaliação, de notas maiores ou menores, aspecto que ainda é muito valorizado pelos alunos.

A Prof^a M tem o mesmo argumento das outras professoras no que diz respeito às características da disciplina. Ela diz, na primeira entrevista, e reafirma no momento da segunda entrevista também, que a disciplina precisa ser teórica, **mas não só teórica**. Ela faz tentativas de momentos diferenciados na disciplina dela, mas acredita que ainda não é suficiente. Julga que a relação entre teoria e prática não é adotada como currículo mesmo. O que ocorre, segundo ela, é que se planeja considerando a teoria e depois a inserção em uma prática, e é assim que ela tem feito. No entanto, reafirma que julga insuficiente essa prática. E aqui podemos identificar claramente, no cotidiano da sala de aula, a nossa discussão teórica inicial sobre a disciplina Psicologia da Educação, que é mais comumente tida como disciplina de aplicação, ao invés de disciplina-ponte entre os dois campos de saber.

Para a Prof^a M, “a Psicologia jamais poderia ser teórica, não pode ser uma disciplina teórica” (p.10). Propõe, por isso, uma mudança nas licenciaturas que ela qualifica como revolucionária, como, por exemplo, colocar os alunos em práticas de reforço escolar nas escolas públicas para que eles pudessem aplicar Piaget, Vigotski etc. Mas “seria uma total revolução no curso de licenciatura, entendeu? Seria pensar o curso de licenciatura de uma maneira totalmente diferente” (p.11), e, completamos, talvez pensar a Psicologia da Educação aplicada à educação, como entendemos que nos propõe Coll (1999), de acordo com o que apresentamos no item 2.1.2.

Isso nos leva a discutir, nesse momento, itens como conteúdo, forma e objetivos, que normalmente são repetidamente debatidos desde que se traduzem em um nó górdio nos estudos que versam sobre a Psicologia da Educação na formação docente, mas aqui serão sintetizados em um só tema: as aulas. Trata-se de colocar em pauta quais são os objetivos da aula da disciplina e quais conteúdos são nela contemplados. Buscaremos contribuir nessa discussão trazendo, neste momento do texto, como as professoras com as quais trabalhamos no estudo de caso, nessa pesquisa se referem a essas questões e como se dão suas práticas, analisadas aqui por meio de nossas categorias de pesquisa.

4.3.2 As aulas da disciplina

4.3.2.1 Os conteúdos e objetivos da disciplina: o quê e pra quê?

Não trataremos aqui de precisar exatamente quais conteúdos e temas foram desenvolvidos nas aulas, pois não é objetivo deste trabalho fazer um escopo ou elencar esses

elementos. Para isso, bastou a nossa constatação de que a ementa dada às professoras impera como algo que orienta cada uma delas no que deve ser discutido com os alunos nessa disciplina. Essa determinação, como tudo o que é instituído pela ementa, é acatada pelas professoras. Elas nos revelam isso claramente nas entrevistas que realizamos.

Por outro lado, pela audácia que nos permitimos como pesquisadores, pudemos entrever que, como um dispositivo para subverter essa ordem, talvez elas façam disso algo diferente, por meio dos temas que perpassariam esses conteúdos e pelo uso que fazem deles, como vimos e como elas próprias nos disseram.

Assim, observamos nas aulas da Prof^a E que os temas de suas aulas foram muito diversificados. Falava-se de um conteúdo sob diversas formas e roupagens. Mas, por outro lado, não foi observada uma linha condutora entre esses temas. Nas aulas assistidas da Prof^a E, duas delas foram dedicadas à teoria psicanalítica e as demais trataram de temas como pedagogia do esporte aplicada às lutas, desafios da escola atual, jogos e atividades de lógica para o desenvolvimento humano.

Essas observações são retomadas e confirmadas com a Prof^a E, no momento da entrevista, quando ela nos disse que sua preocupação não é com o conteúdo, pois uma infinidade de conteúdos pode ser encontrada por qualquer pessoa, segundo ela, “via Google”. O que tem de se ter é uma preocupação com o **como** articular toda essa informação e, ainda, com o **como** ser crítico para receber essa informação. Quanto à Psicologia, coloca que não se prende ao plano de ensino, pois se trata, para ela, de um documento burocrático. Seleciona os conteúdos, que partem sempre de uma introdução que aborda um histórico da Psicologia da Educação.

Faz algumas críticas aos colegas conteudistas, pois julga que não importa deter conhecimento sobre Vigotsky ou Piaget, apenas. Interessa é refletir isso na prática, ou seja, ser crítico em relação à sua prática. Ainda aponta que escolhe conteúdos também pelo perfil da turma, mas no final da entrevista faz questão de retomar esse assunto explicitando e listando o conteúdo que trabalha: História da Psicologia, aspectos filosóficos, behaviorismo, Piaget, Vigotsky e aspectos afetivos da aprendizagem.

Encontramos uma discussão, a relação entre teoria e prática também aproximada a essa perspectiva em Larocca (2002), com quem trabalhamos na fundamentação teórica deste

texto. Recorremos a essa autora, pois para ela, assim como para nós e para a Prof^a E, essa relação é muito mais complexa que uma relação causal.

Para nós, é do seu âmago que emergem as possibilidades de o professor conquistar a condição de sujeito de seu pensar e de seu agir, compreendendo também que o alcance e o exercício da condição de sujeito para o professor viabilizarão efetivamente uma visão crítica frente às contribuições da Psicologia da Educação. (LAROCCA, 2002, p. 40)

Queremos reafirmar essa posição complementando que, apesar de estarmos, neste item do texto, nos dedicando a discutir conteúdos e objetivos da disciplina, no nosso entender o ensino crítico vai além da escolha de referenciais em relação aos conteúdos, devendo ter essa qualidade de facultar aos alunos alcançarem a condição de sujeitos. Isso que pode ser proporcionado também pela forma ou pelo **como** se desenvolvem os conteúdos na aula de Psicologia da Educação, mas ressaltamos que devem ser formas que busquem alternativas de um trabalho mais efetivo com os sujeitos.

Na segunda entrevista que realizamos, a Prof^a E retoma essa discussão sobre os conteúdos dizendo que, além de não achar suficiente falar de Piaget e Vigotsky, argumenta que as teorias desses autores já têm 100 anos e, por isso, deveríamos produzir conhecimentos mais atuais que dessem conta de demandas atuais. Por isso, conclui que não faz sentido para os alunos ficarmos insistindo somente em teóricos como esses. A sala de aula para ela é uma sala **viva**. “Tem vida na minha sala de aula, sabe?” (p.34), o que ela opõe ao que “abomina, ficar repetindo um conhecimento, sabe? Que não vai interessar... impondo um conhecimento...” (p.34) A professora remete aqui à mesma idéia de práxis que trouxemos como fundamento para a nossa discussão sobre a sala de aula, como a consideramos. Sala de aula como espaço onde se faz necessária a inserção da realidade social na prática do professor, significando trabalho mais vivo, mais dinâmico, colocado de maneira mais próxima à escola, aos alunos, aos professores, enfim.

Esse depoimento da Prof^a E faz com que retomemos a citação de Vigotski (2004) que, ao enfatizar os aspectos de uma sala de aula que a fazem **viva**, opõe o papel do professor, de um lado, como simples instrumento de educação, “no papel de um gramofone, que não possui a sua própria voz e canta o que o disco lhe dita” (p. 448), que a professora argumenta abominar; e de outro lado, o professor que rompe com isso e desenvolve aspectos que dão vida e dinamismo à sala de aula, muito parecida ao que a professora parece defender.

Voltando à discussão dos temas tratados, na turma da Profª G estes foram trabalhados basicamente a partir de Vigotski e da psicanálise e ainda a partir da contribuição de autores da Psicologia da Educação na formação do professor. Observamos que as atividades propostas aos alunos, nessa turma da Profª G, nas práticas pedagógicas utilizadas, como leituras comentadas de textos e estudos dirigidos, são de um nível bem elevado em termos de exigência intelectual e foi observado que os alunos, nessa turma, correspondem ao que lhes é demandado pela professora. Por exemplo, os temas tratados, propostos como centrais na aula, acabam por gerar grandes discussões em que outros subtemas aparecem. Percebeu-se, pelo menos em uma ocasião, que esses subtemas chegam até a não ter muita articulação com o tema central, antes tratado. Isso leva a um diálogo entre a pesquisadora e a professora sobre a característica que ela se atribui, de muita permissividade e flexibilidade, de “deixar rolar” demais a discussão e que, aí, ela se perde e perde o rumo do rigor dos tempos, o que, para ela, seria desejável para um nível de organização necessário na graduação.

Em entrevista posteriormente realizada com a Profª G, ela nos salienta que a ementa é dada, mas vai variar muito de professor para professor, na forma como se conjugam os conteúdos, e que, para ela, os conteúdos que a ementa, na FaE, propõe são importantes. A Profª K também apresenta a mesma opinião, pois julga que o aparato teórico que a Psicologia da Educação, como disciplina de Fundamentos, transmite é importante ferramenta para reflexão na formação docente. Outros elementos poderiam constar, sim, no entanto teria de ser em outro desenho de se ter, por exemplo, segundo ela, uma prática que pudesse conjugar reflexão teórica com trabalho vivencial. Aqui a professora já aponta para uma discussão sobre as possibilidades de práticas diferenciadas nessa disciplina, o que será recorrente no discurso das outras professoras e, por isso, será retomado por nós, posteriormente, neste texto.

A Profª G esclarece que trabalha com Vigotsky em exercícios práticos com os alunos e, fundamentalmente, com os conceitos de mediação, instrumento e signo e conhecimento científico e espontâneo. Não trabalha muito os estágios em Piaget, e sim o conceito de “erro”, dialogando com os diversos cursos de origem e a forma como os alunos devem entender o raciocínio hipotético dedutivo, pois trabalharão com jovens. No final da entrevista, ela retoma esse tópico dizendo que sente falta de mais textos-referência para trabalhar esses conteúdos dessa forma. A Profª G termina a entrevista refletindo ainda sobre essa questão dos conteúdos e registra algo que interessa muito à nossa pesquisa e nos instiga mais ainda à reflexão. Ela argumenta que a Psicologia da Educação teria que ter como temática mais o professor (o aluno dali, do presente, no futuro) do que os alunos (crianças ou jovens que serão os alunos

daqueles futuros professores). Reflete muito sobre isso na entrevista, dizendo que trabalha pouco assim, mas que deveria trabalhar mais.

Indagada pela pesquisadora sobre uma informação dada na primeira entrevista acerca do que ela nos disse, de como tornar um conhecimento apreensível para os sujeitos, que foi entendido na análise inicial como o ato de fazer com que ele, de fato, faça uso desse conhecimento, que incorpore o conhecimento, a Prof^a G responde que acha que significa mais. Significa que ele compreenda e

Que ele entenda as questões que aquele teórico se colocou, né? Que questões que ele estava se colocando, né? Como ele respondeu, qual que é a originalidade das questões que ele coloca, né? Então, entender o autor nele mesmo, né? É... então compreender o quê que aquela teoria se colocou, o quê que ela se propõe. (p.11)

Deixa claro ainda que não se trata de uma “torcida” para que o aluno se torne vigotskiano ou piagetiano, mas que ele “use aquelas teorias de maneira a subsidiar a ação dele, né?” (p.12). Outro importante argumento crítico dessa professora nessa entrevista aponta para equívocos acerca dos conteúdos, pois, segundo ela, pelo que é ensinado atualmente, não se trata de Psicologia da Educação, mas sim, de Psicologia da Aprendizagem. Para ela, o aluno da Licenciatura se tranquiliza quando se coloca no lugar de sujeito das teorias, como futuro professor. Retoma a ideia abordada também em nossa primeira entrevista, de que essas teorias não falassem do seu futuro aluno, mas dele mesmo como futuro professor.

A pesquisadora, ainda nessa segunda entrevista com a Prof^a G, resgata uma fala anterior dela, sobre o que é, para ela, ser um bom professor de Psicologia da Educação, ao que ela responde enumerando quatro características: domínio de conteúdo, atualização, articulação da teoria com a sala de aula e que o conteúdo tem de ser aquele que é importante para a formação docente e não o que se quer ensinar aleatoriamente. Segundo ela, tem que ter o tempo todo, como parâmetro, a formação de professores, pois “nós não estamos formando psicólogos” (p.25).

A Prof^a K, no período de aulas pesquisado, trata dos temas dados pela ementa discutindo, portanto, os pontos teóricos dos autores que haviam sido estudados em aulas anteriores, mas discutindo também fatores que estão presentes no cotidiano escolar, como educação inclusiva, *bullying*, violência etc. à luz desses teóricos. Em entrevista, ela nos mostra que, quanto à escolha de conteúdos, deve-se assegurar um conhecimento básico das teorias, em primeiro lugar; em segundo lugar, os conteúdos poderiam ser vistos como uma

forma de promover a dimensão socioafetiva, ou seja, o conteúdo seria a própria dinâmica da relação interpessoal. Mas, segundo ela, **o modelo conteudista é que tem problemas**, mas, ainda assim, sugere que, para alterar os conteúdos, deveríamos **pensar em outra ementa**. A ementa é dada, mas ela altera a avaliação e os textos levando em consideração também o tempo restrito de aula. O que ela desenvolve com as turmas normalmente é a teoria de Piaget e Vigotsky, mas depois de trabalhar com eles a relação entre a Psicologia e a educação. Às vezes ela também aborda Wallon e a psicanálise; outras vezes, aborda a Análise do Comportamento. Isso se dá assim, pois, segundo ela, a ementa não determina quais autores deverão ser trabalhados. Comenta que, ao abordar Piaget e outros teóricos semelhantes, os alunos demonstram já terem visto algo sobre eles, quase que invariavelmente. No entanto, quando aborda a psicanálise, percebe que mobiliza mais e julga que seja porque tem a ver com a originalidade de conteúdos, pois eles nunca viram nada disso. Além do que, a psicanálise **trata da sexualidade, o que, para eles, jovens, interessa muito**. Na Unidade 3 são tratados temas atuais trazidos pelos próprios alunos, tais como inclusão e outros. Quando cita o tema da adolescência, a Prof^a K comenta que **eles se reconhecem nisso**.

Importa aqui destacar a relação estabelecida pela professora entre o conteúdo informativo trabalhado na disciplina, ou seja, os teóricos em Psicologia da Educação, e o conteúdo formativo que despertam, ou seja, o que toca na constituição dos sujeitos alunos que estão ali, na formação docente, formando-se professores. Podemos dizer, a partir do que nos indicou a professora, que seria necessário um trabalho inicial com a pessoa do aluno para, depois, desenvolver-se um trabalho com o professor que ele será.

A Prof^a M também fica atenta à ementa e quanto aos conteúdos, trata de temas semelhantes aos referidos pela Prof^a K, articulados à teoria de Vigotsky. Posteriormente, aborda temas como juventude e adolescência nas salas de aula. Em geral, nas aulas assistidas, a professora, nessa turma, tinha de convocar os alunos para participar. Mas destacamos que os temas que partissem de exemplos dados pelos alunos ou pela professora geravam momentos de maior participação da turma. Um desses assuntos chegou até a gerar indignação e manifestações por parte de vários alunos. Por outro lado, destacamos que um tema polêmico na época - o livro didático com erros - lançado como discussão gerou bastante interesse e participação, mas a professora parece ter optado por não estender o assunto. Para nós, pareceu que, por não se tratar estritamente de tema da Psicologia, a professora não se dispôs a ampliar a discussão.

Na última aula do semestre, a Prof^a M encerra a disciplina retomando o objetivo que teria apresentado inicialmente, a saber, despertar neles a percepção do aluno que estará à frente deles no futuro, do ponto de vista mais humano, de como e quanto compreendê-lo e de como se dá a construção do conhecimento. Em entrevista, ela nos diz que a formação docente hoje é uma tarefa difícil porque é difícil fazer um diálogo entre o que é clássico e do campo da disciplina com as questões contemporâneas.

Quando tem de decidir sobre os conteúdos, fica em dúvida entre o clássico, ou seja, os teóricos clássicos, e o contemporâneo. O contemporâneo aqui, em referência tanto aos teóricos que trabalham as ideias dos clássicos, mas atualizando-as, quanto ao que é atual e que é trazido pelos alunos no formato de temas contemporâneos. Escolhe também por afinidade pessoal com a teoria, por exemplo: sobre análise experimental do comportamento, ela não tem conhecimento suficiente, então evita contemplá-la; quanto a Psicanálise, está abordando mais agora, porque quer estudar mais, e assim por diante. Elege aquilo que dá conta de trabalhar com competência, de maneira mais moderna, pois não quer ficar repetindo jargão. Então, gosta de trabalhar com a teoria de Piaget e, além disso, percebe que é um tema muito solicitado em concursos. Trabalha com Vigotsky, por dialogar com o campo da cultura e julga que isso é importante para os alunos dos cursos de Belas Artes, Música, Geografia. A professora assinala, enfim, que busca a efetividade através do que sabe mais. Assim como as demais professoras, ela também argumenta que não importa tanto a teoria, mas sim os temas e que o novo é trazido em resposta ao interesse dos alunos e do professor.

Esses objetivos nos são explicitados também pela Prof^a A, que inicia a sua entrevista falando-nos não somente deles, mas também de como ela realiza o seu trabalho para atingir esses objetivos, apresentando-nos algo das práticas desenvolvidas por ela na disciplina. Na entrevista, fala insistentemente de sua preocupação e, mais, de sua paixão pela formação docente, traduzida no seu desejo de poder ajudar o professor, pois entende o ato de ensinar como agente multiplicador para reflexão.

Usa como estratégia pedagógica, para essa reflexão, entrevistas que os alunos realizam com os professores que estão em serviço na área do curso de origem do aluno. Segundo ela, nessas entrevistas a realidade demonstrada é complexa e deixa os alunos angustiados no que diz respeito às relações ou a conflitos tais como os de professores que não conseguem administrar a sala de aula, crianças bagunceiras, hiperatividade e violência. Busca não discutir questões mais objetivas, tais como condições salariais ou outras mais concretas, e sim o que

for de ordem mais subjetiva. Os professores que os alunos entrevistam falam que *a psicologia não serviu para nada*. Tentam transformar esse cenário na discussão, trazendo para a sala de aula a hipótese de que eles, futuros professores, poderão fazer diferença nesse cenário. Com isso, a professora nos diz, na entrevista, que fica se perguntando mesmo sobre o que a Psicologia pode contribuir na formação desse professor.

Destacamos aqui que a Prof^a A dá continuidade a essa discussão na entrevista para análise compartilhada, realizada posteriormente, indicando os objetivos da disciplina, que são, para ela, compreender a relação do aluno da Licenciatura com o seu futuro aluno e, mais precisamente, trabalhar o “sentimento” do aluno da Licenciatura em relação a seu futuro aluno. Diz assim:

Prof^a A: Então, é... eu acho que se eu consigo fazer com que os meus alunos percebam que a Psicologia pode contribuir... contribuir pra eles entenderem melhor o aluno, entender a problemática desse aluno... Entender é... a sua relação e o seu sentimento em relação ao aluno... Entendeu?

Merie: Quer dizer, ele entender ele mesmo... (...)

Prof^a A: Então... é... ele mesmo e a relação dele com o aluno e os problemas dos alunos... (p.7)

Quanto à escolha dos conteúdos, a Prof^a A nos relata que trabalha fazendo com que os alunos escolham os temas e questões que a Psicologia poderia discutir nas oficinas, o que é aqui considerado como uma das práticas pedagógicas desenvolvidas por ela. Surgem então temas tais como relação professor-aluno, adolescência, uso de drogas, tráfico, violência, cognição, processos psicológicos etc. A professora alega que tem certa autonomia sobre essa questão de escolha dos conteúdos, mas reafirma que “a ementa já é dada”. O que ficaria a critério dela e dos professores da disciplina, de uma maneira geral, seria a escolha da ordem e da forma de apresentação desses conteúdos, ou seja, ela, por exemplo, mostra os autores clássicos panoramicamente, além de apresentar os conceitos e suas implicações na prática. Apresenta, portanto, as teorias psicológicas de maneira que o aluno possa recorrer posteriormente em sua vida profissional futura. A ementa determina isso. Mas ela julga que discutir as questões da sala de aula atual é mais fundamental do que ficar somente na teoria. Isso nos intriga mais ainda, pois nos parece que, mesmo assim, não tem funcionado. As pesquisas demonstram que os alunos que já estão em serviço pouco ou nada se lembram do que foi aprendido (foi aprendido?) em Psicologia da Educação na sua formação docente.

A Profª A nos afirma nessa entrevista concedida inicialmente que “ela [a ementa] pede... mais que isso... e... eu... é, cada vez mais... tenho percebido... que... discutir as questões da sala de aula hoje... e da relação professor-aluno... é... é mais fundamental do que ficar... só na teoria” (p.32). Ela ainda complementa que apresenta os autores clássicos com uma aula teórica e logo a seguir coloca uma aula de aplicação. Aqui, a posição dessa professora parece nos indicar que ela considera a disciplina Psicologia da Educação como sendo uma disciplina de aplicação e não uma disciplina-ponte entre a educação e a Psicologia, como trouxemos anteriormente em nossa discussão teórica.

Na segunda entrevista, a Profª A retoma essa posição dizendo que os conteúdos da disciplina, por sua vez, não tratam apenas de teorias, pois são referentes à compreensão dessas teorias, no que elas poderiam auxiliar o aluno a entender melhor o seu próprio aluno no futuro. Para ela, as temáticas específicas que tratam dessa questão de compreender o aluno, de formar o aluno, também podem ser consideradas como conteúdos e deveriam fazer uma contraposição com o que é apenas dado como conteúdo pela ementa. A professora argumenta ser mais difícil e mais complexo trabalhar com as temáticas que os próprios alunos trazem, em termos metodológicos. Eles querem saber como trabalhar com os fenômenos, **mas acabam trabalhando as suas próprias questões**, segundo ela, **vivencialmente**.

Isso nos remete a Contreras (2002) que nos revelou teoricamente algo sobre essas questões levantadas pelas professoras ao tratar da *competência profissional* enquanto uma das dimensões do termo *profissionalidade*. A competência para ele diz respeito aos aspectos técnicos e didáticos acrescidos das outras dimensões, o *compromisso com a comunidade* e da *obrigação moral ou fator emocional* envolvido no ensino–aprendizagem. Isso vai ao encontro do que as professoras nos disseram sobre conteúdo-forma na Psicologia da Educação, argumentando que também faz parte dessas competências o modo como se dão os vínculos com as pessoas, e a orientação entre os sentimentos próprios e alheios como “também parte das competências complexas requeridas pela profissionalidade didática” (CONTRERAS, 2002, p. 85)

Esses aspectos podem ser percebidos também desde que os objetivos da disciplina para a Profª B aparecem de forma difusa na entrevista realizada inicialmente, quando a professora nos aponta que existem alunos que não conhecem a realidade das escolas e há outros que conhecem, que vieram de lá e que apostam em práticas diferenciadas, e isso cria conflitos bons para a sala de aula, como reflexão positiva para a aprendizagem. Como

professora, ela contribui com a teoria e provoca os alunos para contribuírem com as práticas diferenciadas vivenciadas por eles. Às vezes a professora sente isso como negativo, pois estes momentos apontam para algumas questões que, segundo ela, não vão se resolver ali, na sala de aula de Psicologia da Educação. Quanto aos conteúdos, a Prof^a B tem a prática de conhecer o perfil dos alunos para alterar o que se propõe como conteúdo, podendo ocorrer mudanças de teóricos e autores eleitos para o semestre.

4.3.2.2 As práticas na disciplina: que efeitos produzem?

As aulas da disciplina Psicologia da Educação na turma da Prof^a A eram dadas em “horários corridos”. Analisando os aspectos objetivos, a aula expositiva e a apresentação de trabalhos temáticos pelos alunos (que utilizam por duas vezes recursos de dinâmicas e ludicidade) parecem ser práticas pedagógicas de eleição dessa professora, apesar de o uso de recursos paralelos, tais como exibição de filmes, uso do quadro etc. parecerem complementar essas técnicas, tanto para a aula da professora quanto para a apresentação de trabalho pelos alunos. Como práticas pedagógicas para a sala de aula, a professora relata na entrevista diversas alternativas para diversos conteúdos, relacionando-os. Assim, aulas expositivas são utilizadas para aulas teóricas; as entrevistas que os alunos realizam e suas análises são utilizadas para articular com as teorias; as oficinas são utilizadas para pensar uma aula no futuro; seminários para trabalhar relação professor-aluno com temas escolhidos pelos alunos; o uso do *moodle*⁷¹ seria para dúvidas e discussões (mas alega que os alunos não o utilizam com a frequência desejada).

Ao observarmos os aspectos objetivos também para a turma da Prof^a E, em relação às práticas pedagógicas, das sete aulas assistidas pela pesquisadora, cinco contemplaram apresentações de trabalho pelos alunos, já previstas para esse momento no semestre. Na entrevista para análise compartilhada, esse aspecto, depois de lido pela professora, é comentado por ela, que diz que é assim em nome de uma posição política dela, pois a

⁷¹ *Moodle* é o acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um software livre de apoio à aprendizagem executado num ambiente virtual. O conceito foi criado em 2001, pelo educador e cientista computacional Martin Dougiamas. Voltado para programadores e acadêmicos da educação, constitui-se em um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades *on-line*, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem colaborativa. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>). Trata-se do sistema de comunicação utilizado pela UFMG por alunos e professores como recurso didático e administrativo.

sociedade nesse momento carece do estabelecimento de um novo tipo de relação social, mais solidária, na qual o coletivo é que daria a direção. Para ela, a direção a seguir e a prática pedagógica utilizada em sua sala de aula são dadas pelos alunos. Diz que precisam formar sujeitos, não individualidades. Que esses sujeitos sejam educados também para formar um coletivo, que pensem de forma autônoma, que sejam solidários e que ajam com respeito.

É importante retomarmos aqui Lipovetsky (p. 89), que ensina que autonomia não é equivalente à liberdade individual dos sujeitos em suas práticas sociais (aqui para nós, as práticas escolares). A Profª E trabalha nessa direção, a nosso ver, ao repassar com os alunos a construção da autonomia (Piaget, 1994), exercitando neles mesmos o respeito, a cooperação, a ética da solidariedade, enfim.

Em outras duas aulas assistidas, uma foi cedida para exibição de filme por outra professora, e a outra, apesar de ter uma prática diferenciada de apresentação de teatro, também tinha como objetivo a apresentação pelos alunos de aspectos de determinado texto, mas proposta nesse formato de teatro pela professora. As apresentações dos alunos tiveram quase sempre recursos lúdicos (exibição de filme, trabalhos práticos em grupos, jogos de mímica, apresentação de pequenas peças teatrais), os quais implicam muito envolvimento e participação da turma.

No nosso entender, a ludicidade é um recurso que traz mais leveza para a disciplina, o que acaba por corroborar uma característica que é tida como inerente à disciplina de Psicologia na formação de professores. Apesar de os alunos apresentarem seus trabalhos ou a professora desenvolver uma aula expositiva de temas considerados à luz da ciência psicológica como temas difíceis e até pesados, contrapõe-se a eles a leveza provocada por esses recursos lúdicos.

Na entrevista para a pesquisa com a Profª E, ao discutirmos os conteúdos e à pergunta da pesquisadora sobre **como** trabalha esses conteúdos, a professora responde rapidamente: “Seminário!”. Mas esclarece que antes “brigava” muito com a aula expositiva. Hoje escolhe pelo perfil da turma, o qual define pela pergunta: “Quem é o sujeito-aluno?”. Apresenta aos alunos as possibilidades de práticas pedagógicas e espera que eles possam escolher. Em qualquer prática pedagógica é importante, para ela, o momento de sistematização que é realizado pela aula expositiva. Ainda de acordo com o perfil da turma, por exemplo, na turma da noite, que se caracteriza pelo cansaço, na maior parte das vezes as aulas têm mais práticas, sendo, portanto, no dizer da professora, mais leves. Outro critério dela de escolha de prática

pedagógica é o curso de origem do aluno, que também altera o tipo de material que utiliza para dar aulas. Ao utilizar revistas, por exemplo, como suporte material para uma aula, tanto as revistas quanto os temas escolhidos serão selecionados de acordo com a condição de os alunos serem das ciências exatas, ou das ciências humanas, ou outros. Segundo a professora, é o sujeito-aluno que tem de dirigir o curso. Analisando esses itens que essa professora alega utilizar para escolher as estratégias pedagógicas, percebemos que nenhum deles é definido por ela como oriundos de sua formação em Psicologia.

Para a turma da Prof^a B, para a qual as aulas também eram dadas em horários geminados, aconteceu com frequência a prática pedagógica de apresentação de trabalhos pelos alunos, seja na forma de apresentação de uma leitura de texto feita anteriormente pela dupla, seja na forma de seminário de apresentação do trabalho do semestre. Em uma das aulas, a prática foi o estudo dirigido para a discussão de filme assistido, um documentário cuja exibição pareceu ser uma prática bem aceita pelos alunos. Na entrevista que nos concedeu, a professora relata que utiliza o formato de seminários para conteúdos de temas e pesquisas contemporâneas depois da apresentação teórica de cada abordagem, tentando adequar aos cursos de origem dos alunos. Menciona que, às vezes, os alunos, considerados por ela como sujeitos de seu conhecimento, não aceitam muito a “condução” e sugestões dela de temas de acordo com os seus cursos de origem. Ela fica em dúvida sobre como reagir, se poderia ser mais insistente, mas, se sendo assim não seria muito diretiva. Experimenta diferentes práticas o tempo todo, também aproveitando e conhecendo a dinâmica da turma para promover trocas para se conhecerem melhor, produzindo assim a identidade de classe-turma. Ainda como prática pedagógica, utiliza o estudo dirigido como estratégia para que os alunos se conheçam, pois favorece a desinibição, o falar mais, conseguindo assim ter a participação das pessoas. Parece que, dessa forma, a aula não rende tanto para ela, pois não consegue terminar o conteúdo previsto, e isso a incomoda, mas vê mais produtividade.

Essa fala da professora nos remete à discussão do tempo maior necessário a práticas mais elaboradas no sentido de trabalhar melhor os alunos em termos de formação (e não somente informação) nessa disciplina. Também nela encontramos elementos que nos remetem diretamente aos pontos teóricos que abordamos a partir de Vigotski, que nos propõe a mediação da linguagem como elemento-signo fundamental na relação do sujeito com o mundo do conhecimento. Remete ainda ao papel das relações sociais, aqui relações escolares, como fundantes na formação dos indivíduos. (VIGOTSKI, 1929, 1989)

Para a Prof^a G, cujas aulas eram também no esquema experimental de aulas geminadas, quanto aos aspectos objetivos a aula expositiva era a sua prática preferencial, sobre o que ela fala claramente com a pesquisadora. Mesmo quando se dá outra prática também bastante utilizada, que é a apresentação de trabalhos pelos alunos, a professora faz apontamentos que se transformam em aulas expositivas sobre os temas em questão.

O quadro branco foi percebido como o recurso mais utilizado por essa professora e fica repleto de dados que são escritos por ela de forma aleatória, sem se preocupar necessariamente com uma organização do ponto de vista didático-pedagógico (ver Figura 1). Este, mesmo sem uma organização do ponto de vista didático-pedagógico, pareceu ser de importância do ponto de vista da compreensão por parte dos alunos e da própria necessidade por parte da professora, como se fosse uma ferramenta que apoia fortemente e complementa a sua fala. Às vezes escreve palavras soltas à medida que fala delas, como se registrasse formalmente o conceito que quer construir com os alunos.

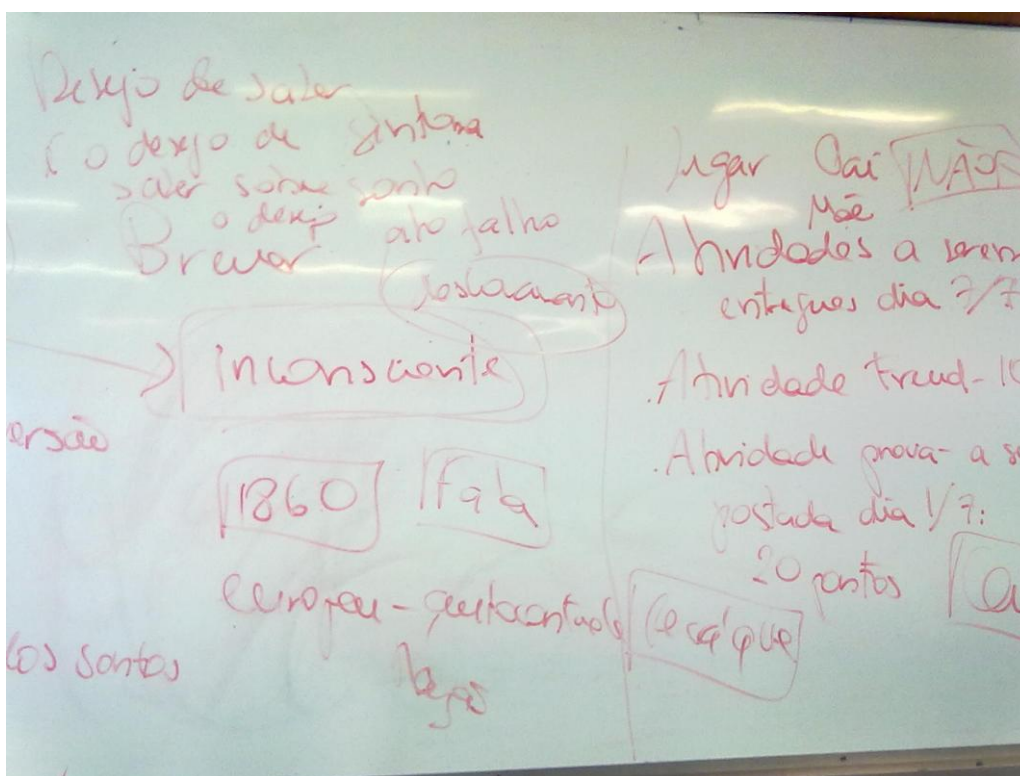


Figura 1 – Quadro branco utilizado como recurso e seu uso

Referentemente aos aspectos subjetivos, é importante observar que as aulas expositivas nessa turma da Prof^a G foram frequentemente bastante participativas, gerando quase sempre polêmicas que enriqueciam bastante o debate. A professora, além de provocar

esse debate intenso, também o permite e à sua extensão, sobre o que ela, em ocasião específica, também dialoga com a pesquisadora julgando-se muito permissiva nesse aspecto. A professora fala dessa preferência pela aula expositiva e que gosta muito dessa prática pedagógica.

Percebemos que a aula expositiva, nesse caso, da maneira como é praticada por essa professora, contrariando o que é regularmente dito sobre essa prática como diretiva e mais tradicional, torna-se muito participativa, pelo debate que provoca e pelos exemplos que são utilizados da vida pessoal dos alunos e da professora, que resultam em uma participação maior ainda. É esse uso de recursos técnicos no ensino que, pensamos, é realizado de maneira a refletir relações mais amplas não somente sociais e culturais, como também as demais dimensões do sujeito, como faz a Prof^a G ao permitir a participação intensa dos alunos.

Em entrevista com a Prof^a G, isso fica ainda melhor esclarecido. Ela revela que adota o diálogo entre diversos campos disciplinares. Aborda também questões do Enem (a estrutura da questão) à luz da Psicologia. Busca provocar o diálogo entre as várias disciplinas das licenciaturas, utilizando, por exemplo, um filme comentado por todos e avalia que os alunos gostam muito, pois realiza essa atividade no auditório e até organizam um lanche para depois do filme. No entender desta pesquisa, adotam estratégias que dão um tom mais lúdico às suas aulas, por meio da ação interdisciplinar que é, segundo Coll (1999), necessária e imprescindível ao considerar os componentes sociológicos, institucionais, políticos, econômicos e, completamos, pessoais ou individuais.

Quanto às atividades em sala de aula, a Prof^a G faz autocrítica frequentemente, pois alega que gastou tempo demais com essas estratégias e que gasta tempo demais em cada conteúdo. Adota sempre uma atividade inicial para depois conduzir para a questão prática, não ficando muito no campo da Psicologia, pois vai para o campo da prática profissional. Nova alternativa de prática pedagógica se dá quando grupos elaboram questões sobre uma teoria e respondem as questões de outra teoria, segundo ela, para, em primeiro lugar, aprender a elaborar questões sobre uma teoria; para também aprender a problematizar um texto; e, finalmente, para, assim, compreender melhor a teoria. Utiliza o método Kumon como ferramenta também para a prática pedagógica. E, ainda, utiliza-se da apresentação de uma teoria e, posteriormente, da apresentação de caso ou mesmo propõe aos alunos a elaboração de um projeto a partir desta. Trabalha as teorias clássicas através de pesquisas contemporâneas. Acrescenta que vai experimentando novas formas de dar aulas, tais como

visitas a escolas, visitas a museus, tudo isso para pensar as diversas linguagens, e que, como prática freqüente em suas aulas, utiliza também muitos exemplos.

Na entrevista para análise compartilhada, a Prof^a G, além disso tudo, ainda propõe ter situações concretas de sala de aula para analisar. Dá exemplo de uma estratégia para essa articulação entre teoria e prática, que seria filmar salas de aula para análise junto aos alunos, mas que também julga ser complicado, já que não tem muito material, pois ela, particularmente, dá aulas de Psicologia, mas não trabalha com pesquisas nessa linha, tendo então menos material para esse manejo. Aqui podemos perceber que a professora mesmo assinala, em primeiro lugar, que há uma desconexão entre a sua vida profissional e a sua experiência acadêmica na sala de aula de Psicologia da Educação, o que consideramos menos como um problema e mais como uma restrição apenas, por limitar a ela o uso de um número ainda maior de técnicas e estratégias; em segundo lugar, aponta e enfatiza a importância que já destacamos no capítulo teórico da necessidade do “ir e vir entre prática e teoria” (PARRAT-DAYAN, 2008) como característica para que se faça uma prática reflexiva.

Mas não somente aulas expositivas foram desenvolvidas nessa turma da Prof^a G. Nas observações constatamos o uso de outras técnicas pedagógicas diferenciadas, tais como leituras comentadas de textos e estudos dirigidos. Nas apresentações de trabalho, os alunos utilizavam bastante o lúdico como recurso para as suas apresentações.

É digno de destaque o ocorrido em determinada aula, na qual os alunos usaram o espaço externo para uma apresentação imitando um teatro de rua como recurso técnico para apresentarem seu trabalho. Foi muito curioso observar que eles ficaram bastante desconcertados ao saírem do espaço físico da sala de aula, demorando alguns minutos para se descontraírem e voltarem ao nível de participação habitual, e parecia que cada um estava meio “sem graça” de estar ali, parecendo, aos nossos olhos de pesquisadores, estarem constrangidos e mais reprimidos do que libertos, por saírem para um espaço extraordinário, diferente do espaço ordinário e comum de uma sala de aula. Ao ampliar fisicamente e objetivamente o espaço, parece reduzir subjetivamente o potencial de alcance da emergência dos sujeitos, melhor proporcionada talvez por uma possível intimidade da **sala** de aula. Isso responderia talvez às indagações dessa pesquisa e à indagação de Morais (1988) sobre o que deve ser a sala de aula, como também “espaço mágico de encontros humanos”(p.7).

A diversidade de estratégias pedagógicas também foi percebida na turma da Prof^a K, variando de aula para aula e até mesmo em uma mesma aula, mesmo sendo aulas de 2 horas-

aula. Em um mesmo dia de aula, por exemplo, foi realizada uma apresentação de capítulos de um texto, dividido entre os grupos, e um trabalho individual a ser entregue. As atividades fora da sala de aula, de preparação do seminário pelos alunos, em dois dias de aulas que seriam assistidas, foi aqui considerada como prática pedagógica diferenciada.

A Profª K, conforme já apresentado, atribui importância à dimensão relacional no processo ensino-aprendizagem. Portanto, na entrevista, na direção da discussão das práticas pedagógicas adequadas para se trabalhar no modelo por ela colocado, que implica o sujeito aluno como protagonista trazendo a sua experiência para dar sentido à aprendizagem, pergunto:

Merie: Se a gente considerar que a experiência... tem um valor fundamental... aí na prática, né?

Profª K: Isso... isso... então... isso eu acho que é um grande desafio... assim... acho que a gente tem que tá... no caminho... assim de... de pensar... práticas mais interessantes e... colocado pelas próprias questões que... chegam do ambiente da escola, né?... Então acho que... aqui... é... como é uma faculdade que a gente tem muitos estudos... pensando... o chão... né? Pensando a escola... é... eu acho que fica... mais... interessante pensar... e... acho que... as lacunas desse modelo... é... conteudista... já tão evidentes, quando a gente... e... não só isso... como... a própria forma como o sistema tá organizado... o sistema escolar... né? Então... questões que vão... é... colocando pra gente aí... interrogações... né?... então... acho que a gente tem um caminho aí... é... aberto... **pra construir novas práticas;** então... tem um caminho... né?... mas... vai ter que ser (...) (p. 33)

A Profª K ressalta que procura pensar em práticas mais interessantes colocadas pelas próprias questões que chegam do ambiente da escola, já que vários dos alunos já trabalham como professores. Utiliza de uma experimentação frequente. Práticas do início do semestre são diferentes de práticas do final do semestre. No início, para receber o aluno, serve-se mais de aulas expositivas; depois, organiza as aulas dividindo-as de forma que, para aulas com discussões mais práticas, adota pequenos grupos e depois parte para o coletivo, para as discussões teóricas sobre o assunto. Esclarece que qualifica a prática do seminário como diferente da prática de monitoria. Utiliza essas estratégias, pois percebe dificuldades dos alunos em atividades nas quais eles precisam ler textos, pois regularmente eles não o fazem. A prática pedagógica adotada pode servir como solução para resolver esse problema da leitura. A **monitoria** seria, segundo a professora, um exercício da prática futura do aluno, restrito a um estudo de texto, e nesse exercício, que seria, no dizer da professora, “um laboratório de práticas de dar aulas”, a professora funciona como uma supervisora do trabalho; já o **seminário** seria também um exercício da prática futura do aluno, mas ampliado com a leitura

de mais textos além dos recomendados, trazidos pelos próprios alunos. Segundo a professora, eleger um ou outro como melhor ou pior requereria dela um pouco mais de experiência para ter uma avaliação correta. Segundo ela, as monitorias e seminários preparam o futuro professor tecnicamente. Nesta pesquisa, complementamos e indagamos se não cabe exatamente aqui pensar em preparar o professor também emocionalmente no trabalho que se daria quanto aos aspectos pessoais.

Esse exercício constante da Prof^a K, de trazer situações vivenciais para a sala de aula, é enfatizado na segunda entrevista, pois, analisando o material junto à pesquisadora, e logo no início, quando indagada, por meio da leitura do texto motivador de Charlot (ver Apêndice F), sobre o como ensinar, ela diz que começaria pela tentativa de ver que possibilidades tem o sujeito aprendiz, ou seja, semelhantemente ao que apontam também as outras professoras, teria que conhecer o perfil desse sujeito. Acrescenta que continuaria propiciando a ele experiências mais vivenciais do que com muita linguagem. Explicita que a dimensão do estudo é fundamental, mas ela não pode estar dissociada da dimensão experiencial, vivencial que levaria a conversas com os alunos no sentido de esclarecer questões que apareçam a partir dessas vivências. Apresenta a seguir outra dimensão a ser trabalhada nessa disciplina na formação docente denominando-a “dimensão da incerteza”.

Eu vejo assim, parte da dificuldade quando a gente tá lidando com os conteúdos da Psicologia é a dimensão da incerteza que... que permeia o comportamento humano, né? Então assim...tem... tem... e essa é a riqueza, e essa é a complexidade da tarefa docente, né? Então assim, por mais que a gente tenha modelos, por mais que a gente tenha referenciais, eles são sempre um parâmetro, mas nunca um... um diagnóstico, nunca um caminho fechado... Então assim, acho que essa dimensão é... da necessidade de se colocar nesse lugar de quem investiga e de quem de fato é... acredita, que acho que isso é importante, no potencial do outro que tá ali nessa relação de aprendizagem. Eu digo isso pra eles, se eles saírem do curso com mais dúvidas do que certezas... (p.16)

Como já assinalamos no capítulo que fundamenta teoricamente a nossa pesquisa, essa dimensão, que é, de fato, encontrada no momento da investigação, na fala dessa professora, é uma dimensão de trabalho que julgamos inerente à formação docente para a melhor preparação do aluno para a prática da sala de aula. É a partir também de Schön (1998) que encontramos a necessidade de práticas que possam ajudar os alunos a adquirirem conhecimentos essenciais para serem competentes no seu trabalho no futuro, que são definidas por esse autor como “zonas indeterminadas da prática” ou “zonas incertas da prática”.

A Prof^a K acaba por propor também outras práticas vivenciais, mas diz que seria, talvez, em outro lugar, em outra disciplina, ao modelo, por exemplo, da disciplina Dinâmica de Grupos, que existe em outros cursos (Medicina e Psicologia), isso porque na Psicologia da Educação ela tenta

No curso, na medida do possível, sensibilizar pra algumas questões, mas eu acho complicado é... trazer... por exemplo, pensar dinâmicas em que eles pudessem falar mais abertamente dos sentimentos, de... de... vivências mais angustiantes...é... porque, inclusive pela questão assim, eu acho tem uma responsabilidade ética muito grande, assim do que você suscitar, você conseguir... minimamente acolher, né? (p. 17)

São inovações, em termos de práticas, que a Prof^a K propõe que indicam fortemente um resgate das marcas e dos elementos que a formação em Psicologia deixou nessa professora, que poderiam manifestar-se em sua prática, mas que ela julga ser de difícil viabilização nessa disciplina, no formato que ela assume atualmente nas licenciaturas. Refletiremos mais detidamente sobre isso em item mais à frente neste texto.

Outra questão que dificulta ou adia o planejamento do **como** dar aulas, para a Prof^a K, trata-se da surpresa sobre o perfil da turma. A tônica é a participação dos alunos, o que leva a desgaste do professor por não saber como vai ser a aula que segundo ela, depende do perfil da turma. Acrescenta que sair do tradicional, sair do que se tem sob controle leva a não saber, por exemplo, quanto tempo vai-se gastar com a atividade.

Essa professora, com suas práticas, responde à indagação de Libâneo (2002) trazida anteriormente sobre quais ingredientes do processo ensino-aprendizagem levam à promoção de uma aprendizagem que modifica, de fato, o sujeito. A prática da professora responde e confirma esse autor, que define que, para que o professor trabalhe com suas crianças e adolescentes de maneira que os faça pensar (socioconstrutivismo), é necessário que isso tenha acontecido na sua formação inicial. A nosso ver, é nessa direção que a Prof^a K trabalha com seus alunos e para ela isso seria o que leva a ser mais exaustivo e mais dispendioso para o professor, mas mais prazeroso também. Constata que isso não é tarefa fácil, registrando em sua fala que

Então assim... claro que também é muito prazerosa... não sei se cê chegou a pegar... por exemplo... alguns... trabalhos finais... é muito bom... ver os alunos... é um... é um período de tempo curto... mas que no final eles... ‘nossa, consegui compreender isso... nos’... entendeu? Assim... esse retorno claro que é o que me alimenta. (...) é porque é assim... é porque é... exige esse movimento (...)

Merie: Não de vitimização... Eu tô entendendo...

Prof K: Não... de jeito nenhum. De jeito nenhum. Mas eu tô dizendo que não é fácil, que... isso eu faço que é importante problematizar... porque não é ... é... que é uma coisa que eu tento falar muito com eles. Quando a gente tá pensando ... esse lugar do professor como mediador ... cê pode pensar... que é muito mais fácil... (p. 57)

Para a Profª M, a prática pedagógica depende também do perfil da turma, pois é preciso levar em consideração os sujeitos e o turno. Entre as estratégias pedagógicas que utiliza, ela nos relata, em entrevista, os estudos de casos e as oficinas - apesar de julgar que oficina é uma estratégia muito trabalhosa -, mas estas também são escolhidas em função da disponibilidade do professor de tempo mesmo de dedicação, no semestre, pois exigem muito em termos de operacionalização. Gosta muito de aulas expositivas e trabalhos em grupos. Em algumas turmas, as aulas expositivas são participativas, em outras não. Nesses casos, ela modifica o método, ou seja, a prática pedagógica. Os seminários mobilizam o grupo para um determinado texto, pois os alunos não leem não somente por falta de tempo, mas também porque atribuem uma importância maior às atividades exigidas pelo curso de origem, naquelas matérias que, segundo eles, “ferram” mais. Podemos contrapor aqui também essa atribuição de importância dos alunos àquelas disciplinas mais exigentes e pesadas (do seu curso de origem) à representação, para nós equivocada, da Psicologia da Educação como uma disciplina “mais leve”.

Então, para a Profª M, os seminários funcionam como maneira de garantir o conteúdo. O professor é tido por ela como mediador e como quem discute o texto – o aluno apenas expõe o texto. Os trabalhos práticos são apresentados nos seminários para serem compartilhados, e ela se utiliza de uma estratégia, a nosso ver, inovadora, ao convidar debatedores externos para isso, o que pareceu qualificar muito as apresentações de trabalhos por alunos.

Analisando os aspectos objetivos na turma da Profª M (turma com duas aulas na semana, no turno da noite), verificamos que as aulas são também bastante diversificadas em termos de práticas pedagógicas adotadas. Foram desenvolvidas práticas de aula expositiva, observando que a professora, mesmo em situações de apresentações dos grupos, tomava a palavra e então ministrava uma, aqui chamada “pseudoaula”, expositiva para complementar as apresentações; estudo em grupos, seja para ler textos divididos em partes ou para responder a questões em um estudo dirigido; provas elaboradas e desenvolvidas de forma inovadora, pois

os alunos têm um tempo para consultar depois de verem as questões, mas esse tempo se encerra, sendo que eles respondem em duplas.

Destacamos aqui o desenvolvimento de duas práticas pedagógicas, a saber, exibição de filme e palestra com uma convidada, em aulas não assistidas pela pesquisadora, mas, como são comentadas nas aulas seguintes, tornaram-se também objeto desta investigação. A prática do estudo de caso para esses trabalhos finais nos pareceu ser uma estratégia que conduz, de fato, a uma maior participação e envolvimento por parte dos alunos, e entendemos aqui que isso se deve ao fato de relacionar-se a vários tipos de articulações e principalmente à articulação entre teoria e prática, que mobiliza a atenção dos alunos.

Na segunda entrevista com a Prof^a M, indagamos sobre o fato de essas teorias afetarem mais pessoalmente os alunos. Então, ela alega que sempre eles remetem a suas próprias vivências e suas famílias etc., para compreender, a partir daí, o conteúdo tratado. Ela elege práticas pedagógicas mais dialogais para que **a pessoa do aluno possa aparecer**. O conceito de sentido em Vigotski (1991) aparece aí evidenciado nessas práticas da professora que busca o processo de singularização dos pontos teóricos, por meio dos pontos que passam pela experiência de cada um. No entanto, essas práticas são mais trabalhosas, segundo essa professora, e quando o semestre está mais apertado, do ponto de vista do tempo pessoal dela, de dedicação, ela prioriza os conteúdos exigidos pela ementa e deixa de exercer esse tipo de práticas exatamente porque são elas que exigiriam mais e não os conteúdos previstos na ementa.

Talvez por isso mesmo a Prof^a M evidencie nessa segunda entrevista o que pensa como alternativa para a Psicologia da Educação. Para ela, essa disciplina deveria ser dada dentro da escola com pequenos grupos de alunos. Não precisaria vir para a faculdade com alunos porque **a sala de aula, para essa professora, não é o lugar da vida**. A Prof^a E, diferentemente dela, defende que a sala de aula dela é, sim, um pouco do lugar da vida que é isso que ela busca ao trazer para dentro desse espaço vivências dos alunos, transformando-o. Para a Prof^a M, pelo contrário, é muito difícil você fazer a vida aparecer na sala de aula. A sala de aula como espaço artificial, que limita o aparecimento de questões próprias da disciplina, pois

As questões... as questões mesmo... as questões que eu tô pensando, aquilo que tá me ocorrendo, aquilo que me interessa realmente... é difícil fazer isso aparecer na sala de aula, né? Então... por isso eu acho que quando a gente sai com aluno da sala de aula as questões aparecem. Então ele pergunta

coisas que ele não perguntaria na sala de aula...(...) É... e aí aparece... aparecem coisas da matéria e tudo, mas aparecem também coisas da vida. Porque eu acho que **a gente também, como professor de licenciatura, a gente também tá ali pra ajudar esse menino vê se ele quer ser professor mesmo, entendeu?** (p.19) (grifo nosso)

Voltando à leitura do material apresentado pela pesquisadora, sobre a fala da professora na primeira entrevista, referindo-se ao mundo que estamos vivendo e ao campo prático dos alunos como “uma guerra”, a professora diz que, por isso mesmo, tenta estar muito próxima aos alunos, que já são professores na prática, porque eles estão vivendo coisas muito difíceis.

Exatamente por entender esse espaço como descrito pela professora é que, nesse aspecto, cabe uma articulação e uma retomada do nosso referencial teórico discutido em relação à configuração social deste nosso mundo moderno. São esses espaços, ditos não só por essa professora, mas também pelas outras, que configuram o nosso complexo mundo contextual. Autores tais como Bauman (2003) e Lipovetsky (1989), com os quais dialogamos no referencial teórico, discutem acerca do mundo atual, dizendo-o, metaforicamente, como uma *sociedade líquida* ou *desorganizada* em oposição à solidez ou organização de períodos sociais anteriores.

Por outro lado, nesse espaço das salas de aulas, a interação entre os alunos foi percebida não somente nessa turma, da Prof^a E, como nas outras, como uma relação de muito respeito entre os colegas, levantando a mão para falar, ajudando um ao outro nas apresentações e nas arrumações de multimídia etc. O mundo hipermoderno e a cultura pós-moderna são descritos por Lipovetski (1989) como caóticos, sendo que nele encontramos misturados valores modernos, reabilitados com o passado e a tradição. Configura-se como “materialista e *psi*, pornô e discreta, inovadora e *retro*, consumista e ecologista, sofisticada e espontânea, espectacular e criativa” (p.12-13), indicando a necessidade dos indivíduos, como tal, de alcançar a realização de seus desejos, mesmo que para isso precisem adotar posturas contraditórias. Nessa observação da sala de aula como um microcosmo, constatamos a manifestação do macrocosmo da sociedade que, em sua nova forma de se organizar, também expressa “o mínimo de austeridade e o máximo de desejo, com o mínimo de constrangimento e o máximo de compreensão” (Lipovetski, 1989, p.8-9).

Assim, observamos constantemente na sala de aula essas atitudes máximas de respeito, mas justapostas a outras atitudes, como vimos na turma da Prof^a G, de expressões exageradas

de raiva, em palavras mesmo, como xingamentos e atitudes agudas de desrespeito, parecendo ser em função de desejos e manifestações individuais.

Observamos que havia uma relação entre os temas e os recursos técnicos utilizados. Para a turma da Profª B, os temas foram diversos em cada aula e assim também o foram os recursos técnicos utilizados: uso do quadro pela professora para a discriminação de nomes dos alunos nos grupos e sistema de avaliação e para exposição do roteiro e perguntas para trabalho do estudo dirigido; relatos orais dos alunos nos trabalhos; uso do sistema *multimidia*, para apresentações em *power point* ou para exibição dos filmes. Por exemplo, na turma da Profª E o uso desse sistema como recurso para as apresentações foi frequente, sendo que o uso do quadro parece ser restrito, servindo para retomada de cronograma e pequenas explicações de avaliações, apenas. Não houve uso do quadro como complementar aos temas das aulas. Para a Profª K, o uso do sistema *multimidia* como recurso didático é intenso e até mesmo quando da greve dos funcionários⁷², que aconteceu no período de nossa pesquisa de campo, ele é providenciado pelos próprios alunos demonstrando a real necessidade desse recurso nessa turma. O uso do quadro para passar questões de avaliação e o uso de um *banner* para exposição de tema de palestra foi localizado em uma aula da Profª K, e apenas em um momento específico para cada um desses recursos.

Destacamos aqui os problemas técnicos ocorridos não somente nessa turma, mas em várias outras ocasiões nas demais turmas observadas e, no caso da Profª E, não somente no sistema da sala, mas também problemas técnicos no som e até no *notebook* usado pelos alunos. No caso da turma da Profª G, insistia-se na utilização do sistema *multimidia*, no entanto esses problemas técnicos foram frequentes, gerando comentários, desconforto e até atitudes de impaciência por parte da professora. Para a Profª M, por exemplo, o quadro branco foi utilizado como recurso, às vezes, por causa dessas falhas no recurso *multimidia*. O uso de sistema *multimidia* também foi colocado pela professora como bastante importante. A propósito, em uma das aulas que a professora alega ter preparado com muito cuidado e na qual houve falha nesse recurso, a professora assinala que, não tendo o sistema, iria perder muito do seu valor.

⁷² É curioso destacar que os funcionários da Universidade Federal de Minas Gerais que estavam em greve reivindicavam, naquele período, entre outros pontos, a qualificação e capacitação dos servidores técnicos e administrativos em educação, criação do curso de mestrado profissional e estabelecimento de convênios e intercâmbios com outras instituições para formação dos servidores.

O cenário físico foi pensado aqui também para ser utilizado na análise dos recursos técnicos, mas muito mais como recurso provocativo de cenários relacionais. Em relação a isso, tanto os alunos da Profª B, da Profª E (para a qual somente uma aula foi em pequenos círculos, com os alunos em grupos para realização de atividade lúdica), quanto os alunos da aula da Profª A, permanecem em círculo, quase sempre recostados a parede, portanto não tão próximos à professora.

Esse cenário físico configurado nesse desenho da sala de aula, circular, pode nos indicar que as aulas dessa disciplina, tanto para essas professoras como para as demais, são espaços para circulação da palavra. No caso da turma da Profª M, na qual também em todas as aulas os alunos se colocavam em círculo, foi observado que até mesmo quando o trabalho era proposto para ser em grupo ou para momentos de avaliação, eles permaneciam em círculo grande, denotando, a nosso ver, uma insistência mesmo na circulação do discurso ou no olhar-falar um para o outro.

Dessa maneira, podemos dizer que isso é favorecido pelo (e favorece o) surgimento das marcas psicológicas na ação docente, que pode ser traduzido para o falar com o outro, olhar para o outro, provocar o diálogo, enfim. Sabemos que é possível de fato que isso ocorra em outras aulas de outras disciplinas, também sendo uma característica geral do espaço da licenciatura. No entanto, a questão se desloca da simplicidade e regularidade do formato para a complexidade e a singularidade do que se produz a partir desse formato, se levarmos em conta que o professor é também psicólogo, portanto possuidor de meios teóricos e práticos para trabalhar nesses aspectos de maneira diferenciada.

É importante destacar que a Profª M apresentava, sem muitas restrições, fatos da sua vida pessoal, para justificar, por exemplo, por que não conseguiu corrigir as provas, o que nos conduzia à constatação da relação de proximidade entre a professora e seus alunos nessa turma. Podemos dizer que essa característica é igualmente manifestada até corporalmente pela professora, que, ao passar nos grupos, se agachava, ficando bem próxima aos alunos com quem discutia. Isso também foi verificado na turma da Profª K, que, nessas situações de trabalhos em pequenos grupos, passa em todos eles, inclina-se para falar com as pessoas do grupo e com cada um deles se dedica a discutir os trabalhos.

Para a turma da Profª E, avaliando então os aspectos subjetivos, verificamos que a professora também demonstra proximidade com os alunos em quase todas as situações de sala de aula, em conversas sobre assuntos particulares e indagações sobre a vida pessoal de aluna

e, ainda, em elogios frequentes aos alunos que apresentam seus trabalhos. Mas, por outro lado, foi observada certa intransigência dela em atitudes rigorosas em relação à ausência de um aluno, por exemplo, que solicitou estar em outra atividade acadêmica na hora da aula e ela não permitiu, e também em chamadas de atenção dos alunos por saírem muito antes do término do horário de aula.

Isso indica que há uma oscilação entre elogios, expressos em momentos de proximidade da Prof^a E, especificamente, com os alunos, e rigor, como se fosse necessária uma retomada do lugar de liderança e autoridade, lugares que supostamente estariam perdidos se se elogia, se se envolve ou se há muita proximidade entre alunos e professoras.

Na segunda entrevista realizada, ao ler o material até então analisado, a Prof^a E elenca alguns elementos para definir o tipo de aula de Psicologia da Educação. Trazemos esses elementos neste item, pois apontam como essa professora define **aula** e reafirma a importância de possibilitar a proximidade e o envolvimento dos alunos com o conteúdo e com a forma com a qual o professor trabalha esse conteúdo. Para ela,

... na sala de aula o que a gente tenta, que é exa... por que que eu falo da minha vida, por que que eu busco a vivência deles, por que que eu busco o grupo cultural, o perfil da turma... Por exemplo, cê viu, essa turma era maioria da Educação Física, então o curso deles é de um jeito, quando a maioria é da Matemática, é outro curso, da Física é outro curso (...) (p.12)

Ela diz que há necessidade de apreender a Psicologia de forma não mecânica, o que significa tentar exatamente fazer a articulação da Psicologia com a vida, da Psicologia com as vivências que eles vão tendo. A licenciatura, por exemplo, em Educação Física⁷³, segundo ela, teria que ser repensada, pois as matérias pedagógicas deveriam ter práticas que fazem mais sentido para eles. Segundo ela ainda, não adianta falar de Piaget, mas sim, de filmes, por exemplo, que tragam elementos próprios da Educação Física.

Aqui a professora coloca em termos práticos o conceito de sentido com o qual trabalhamos a partir de Vigotski (1991) e sua apropriação para potencializar o processo ensino-aprendizagem. No conteúdo vivido na sala de aula está manifesto o conteúdo teórico na perspectiva de Vigotski, para o qual o sentido é concebido como algo particular, mas que é constituído por meio das relações sociais, que, na interação histórica e culturalmente constituída e que, por isso, contemplam uma infinidade diferenciada de signos, possibilitam os processos de singularização.

⁷³ A professora se refere ao curso de Educação Física, pois os alunos da turma observada pela pesquisadora e referida nesta segunda entrevista de análise compartilhada eram alunos basicamente desse curso de origem.

4.3.2.3 Alunos(as) e professoras: do protagonismo/autonomia do aluno à liderança/autoridade do professor

A Prof^a A e os alunos mantêm um relacionamento aberto e dialogal. Os alunos respeitam-se uns aos outros para as suas falas em sala de aula, sendo que a professora incentiva a participação de todos, colocando-os, por exemplo, para ler um ou outro *slide* de uma aula expositiva para ela. É importante ressaltar que, em algumas aulas com temas mais subjetivos, não é muito necessário recurso algum para chamar a atenção, pois a aula já é bem participativa pelos alunos, e observamos que parece instigar muito os alunos sobre si mesmos. A Prof^a A coloca-os para falar para a turma toda sobre aquilo que conversam entre si, com dinâmicas que animam os alunos.

Na entrevista para análise compartilhada, a professora revela que sugere mesmo e pratica metodologias mais dialógicas que levem ao protagonismo do aluno que o faça falar, se aproximar, pois eles chegam de seus cursos de origem nos quais, segundo ela, não são incentivados a isso e ficando calados na maior parte do tempo. Nessa disciplina, a professora complementa que a prática da maioria dos professores possibilita a eles a fala.

Na turma da Prof^a A, todos, apesar de conversarem entre si quando apresentavam seus trabalhos e nos seminários, em suas falas, apresentavam-nas com o olhar voltado para a professora. Essa característica de liderança e lugar de autoridade da professora foi percebida na turma da Prof^a B, de forma contundente. Os alunos, na maioria do tempo observado, estiveram em círculo na sala e espalhados mesmo em torno desta, que é uma sala de dimensão muito grande. No entanto, a posição da professora neste espaço é um fato que chama à atenção e deve ser destacado aqui. Esta, frequentemente, se posta em sua mesa de trabalho, à frente da turma. Em quase todos os momentos assistidos, a professora se coloca à sua mesa, seja nas apresentações de trabalho, seja nas discussões com alunos em debate e até no momento de uma exibição de filme. As duas únicas ocasiões em que ela saiu dessa posição ocorreram quando, em um primeiro momento, ela se assentou ao lado da pesquisadora para assistir melhor a uma apresentação dos alunos, e, em um segundo momento, para conversar com a pesquisadora também, enquanto os alunos faziam os trabalhos em grupo.

Isso parece indicar o fator liderança da professora, associado, para essa Prof^a B, a seu lugar na mesa. Analisando o que denominamos de aspectos subjetivos na pré-análise das observações, em contraposição a esse aspecto objetivo do cenário físico da sala, percebemos,

no entanto, que a professora participa, de lá, desse lugar de sua mesa, ativamente das discussões dessa turma, provocando os alunos também, gerando muita participação e motivação no grupo de alunos. A professora sempre incentiva as discussões, e percebemos que conversas paralelas entre os alunos que não respondem a essa discussão coletiva a incomodam. Em alguns momentos, quando a discussão é polêmica, a fala da professora chama à atenção e cala a discussão geral.

Em uma passagem do texto de Vigotski (2004) ele cita Münsterberg, que diz que o professor que fica assentado à sua mesa pode ser comparado ao sacerdote no púlpito, que, sem fé no coração, estaria condenado, enfatizando o valor do entusiasmo do professor para inspirar o aluno. Vigotski (2004) assinala que o autor tem razão ao dizer de uma linguagem psicológica e ao exigir do mestre um temperamento emocional inato. Percebemos nessa professora que, independentemente do seu lugar à mesa, percebido como distanciado fisicamente, mantinha toda a carga de elementos para “inspirar” os alunos no seu processo de aprender.

No caso da sala e da turma da Profª G, o espaço físico é também muito grande e os alunos se espalham pela sala em um círculo grande, ficando também distanciados entre si e da professora, o que parece dificultar o que tratamos aqui como circulação do discurso. Essa professora lança mão do recurso de ficar à frente, mais próxima ao quadro, pois o utiliza com muita frequência, indicando que, na utilização, dessa forma, do espaço de circulação na sala, ela fica entre o quadro e os alunos, ocupando assim um lugar de liderança. No entanto, usa muito o recurso de circular por toda a sala quando os alunos estão reunidos para trabalhos em grupos, indicando proximidade ao mesmo tempo que essa assunção de seu papel de liderança.

Outro fator que indica o lugar de liderança e autoridade também em relação à Profª G é que, apesar de problemas gerados em sua turma por questões com notas e tempos, na relação com a professora há respeito por parte dos alunos, percebido através dos olhares para ela voltados nas apresentações dos trabalhos. Até mesmo naquelas aulas em que se usou intensamente o lúdico, nos momentos em que os alunos levantam as mãos aguardando a sua vez para falar, parece que esperavam um retorno da professora, como autoridade na sala. Esse respeito não restringe, por outro lado, a autonomia dos alunos, percebida em ocasiões nas quais, mesmo na ausência da professora, eles continuavam suas tarefas de alunos.

Para a turma da Profª A, podemos inferir se essa autonomia dos alunos não apareceria no seu avesso, quando algumas características de liderança que entendemos mais como tutoria

por parte da professora são observadas, como, por exemplo, quando essa professora auxilia de forma bastante diretiva na composição de grupos, nas orientações acadêmicas muito detalhadas, na organização dos trabalhos junto aos alunos com atitudes próximas a uma maternagem, que pode levar, no nosso entender, a certa infantilização dos sujeitos.

Os alunos da Prof^a K estiveram em círculo em todas as aulas assistidas, mas quase sempre recostados à parede, ficando um pouco distantes, o que gera queixa por parte da professora em uma ocasião específica, pois nos pareceu que essa professora instigava e valorizava muito o que aqui estamos denominando circulação do discurso entre os alunos e entre ela e os alunos. Nas apresentações de trabalho, há participação ativa da professora, o que provoca um debate intenso. Mais uma vez, aqui também percebemos o entusiasmo do professor para contagiar o aluno para a aprendizagem. (Vigotski, 2004)

A Prof^a K ora fazia parte do círculo grande dos alunos para assistir às apresentações, ora se colocava à frente em momentos específicos, por exemplo, para a abertura do debate e como recurso para requerer atenção para ela, reafirmando o seu papel de liderança e autoridade ali na sala de aula. E isso aparece também quando, ao apresentar os trabalhos, os alunos parecem se referenciar mais na professora do que nos colegas, olhando somente para ela, chegando ao ponto de um grupo dar as costas aos colegas para dirigir seu olhar mais à professora. Observamos que apenas um desses grupos, no momento de apresentar o seu trabalho, não olhava para a professora, e sim para os colegas na turma. Na entrevista, a professora relata que não é fácil ser um professor que constrói conhecimento junto a seus alunos e, segundo ela, “o protagonismo do aluno é uma ideia trabalhosa.”. Entendemos protagonismo⁷⁴ aqui não como uma educação *laissez-faire*, na qual o aluno é deixado um pouco de lado e tem que se desenvolver por conta própria. É, pelo contrário, um convite à participação efetiva dos alunos, mas, ao mesmo tempo, contando com o professor para criar condições e espaços para essa participação. Talvez seja nessa perspectiva que a Prof^a K alega ser uma ideia trabalhosa, dado o investimento necessário de ações dos professores, de maneira geral, para alcançar o protagonismo dos alunos.

Na turma da Prof^a M, nas apresentações de trabalho, percebemos a professora sendo colocada também no lugar de autoridade e de liderança, pois apareceu a questão recorrente de os olhares dos alunos serem dirigidos para ela e não para os colegas. Em apenas uma ocasião

⁷⁴ Termo que vem do grego. Etimologicamente, significa o lutador principal (protos = primeiro; agon = luta). Por derivação, o termo se aplicou ao ator principal de uma peça ou de um filme, ou ao personagem principal de um livro.

isso foi diferente e os alunos apresentaram o trabalho olhando para os colegas. É necessário considerar que nessas apresentações de trabalho havia muita participação da professora.

Nesse item, discutimos como, na relação do professor com o aluno, o papel de liderança do professor em justaposição com o papel de protagonista do aluno poderá contribuir no ensino-aprendizagem. Vigotski (2004), já referenciado em outros momentos neste texto, nos diz sobre o papel de “inspirador” do professor, mas nos alerta que “o problema não é o mestre estar inspirado, porque a sua inspiração nem sempre atinge o aluno. O problema é antes fazer os alunos ficarem inspirados pelo mesmo motivo.” (p.453).

E ainda outro alerta diz respeito ao fato de que para ele “mesmo quando a inspiração atingia a consciência dos alunos, nem sempre tinha o endereço certo e se transformava em adoração do professor, que assumia formas profundamente antipedagógicas” (p. 453). Aí percebemos um equilíbrio na ação docente, que, conforme o subtítulo deste item, tenta estabelecer, como em um pêndulo, ora o protagonismo do aluno, ora a liderança do professor.

4.3.2.4 As articulações na sala de aula e a relação teoria e prática

Percebemos que as articulações que os alunos produzem nas aulas, de maneira espontânea ou mesmo aquelas que as professoras provocam, acontecem muito em função de um melhor entendimento do conteúdo desenvolvido naquele momento. As articulações com a vida profissional atual e/ou futura dos alunos são sempre bem-vindas na turma da Prof^a A, mas inferimos aqui que nos pareceu que os alunos expõem seus trabalhos dando ideia de um futuro aluno deles ainda ideal, na prática. Outras articulações como mais gerais entre teoria e prática, com os cursos de origem, com conteúdos já vistos em outras disciplinas, foram observadas na turma da Prof^a A, mas não parecem tomar uma dimensão de importância tão grande quanto os anteriormente citados.

Isso ocorre igualmente na turma da Prof^a B, na qual também foram observadas articulações com a vida pessoal dos alunos e com temas das aulas anteriores. Em dado momento, essa professora sugere uma atividade para os alunos realizarem sobre um trabalho de articulação do conteúdo com uma música de Chico Buarque, o que aponta para uma característica que se mostrou importante na prática pedagógica de tentar aproximar os temas

tratados às vidas cotidianas dos alunos. Para a Prof^a K, aparece igualmente articulação entre teoria e prática, articulação com o curso de origem de cada um e articulação com a vivência dos alunos, e é ainda curioso observar que a articulação com o futuro profissional aparece aí na forma de técnicas que usarão. Nessa turma não houve uma maior preponderância de nenhuma dessas articulações.

A Prof^a G fazia dos exemplos acerca da articulação com a vida pessoal dos alunos, com muita frequência, exemplos de articulação com a vida profissional futura deles. Isso foi mais frequente do que as articulações entre teoria e prática, que, mesmo assim, quando feitas, a professora as relacionava a essa vida futura também.

No entanto, podemos considerar aqui que, como em um laboratório, esses exercícios de articulação não conseguem trazer o espaço da realidade para o espaço artificial da sala de aula. Por outro lado, há uma dificuldade também do aluno ao confrontar as teorias que aprende e a realidade que encontra em sua vida futura. Lá, nesse mundo da realidade, parece que a prática acaba por engessar a teoria, que acaba, por sua vez, ficando esquecida, pois, como nos lembra Baibich (2003), “a realidade não se prende em camisa de força” (p.8) e, muitas vezes, o conhecimento teórico, da maneira como ele é apresentado aos licenciandos, não consegue acompanhar a dinâmica ágil dessa realidade.

Esse problema parece ter sido minimizado na turma da Prof^a M, na qual as articulações também eram feitas com frequência entre a teoria e a prática. Mas, especialmente, com o uso da estratégia dos estudos de casos que os alunos estavam desenvolvendo como trabalho prático da disciplina, parece que se evidencia melhor essa realidade prática nos estudos teóricos desenvolvidos ali na sala de aula. Além dessa articulação em destaque, aparecem também, nessa turma, articulações entre os temas da disciplina trabalhados e a vida futura dos alunos como professores, o que mobiliza muito a turma em uma das aulas assistidas; articulações com episódios relatados sobre a vida pessoal de alunos e também da professora; articulações com outras disciplinas na licenciatura, em especial com o conceito de “capital cultural” visto em Sociologia da Educação; articulações com aulas anteriores na disciplina de Psicologia da Educação, seja com textos já vistos, seja com filmes exibidos ou com palestras assistidas na sala.

A Prof^a K, na segunda entrevista que nos concedeu, refere-se também a essa questão da relação entre a teoria e a prática defendendo inicialmente o aparato teórico que a disciplina transmite. Julga, no entanto, que elementos práticos deveriam constar também como

conteúdos, mas isso só seria possível se então a disciplina tivesse outro formato. Indago se esse espaço seria o espaço do estágio. Ela responde dando como exemplo o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)⁷⁵, que possibilita uma reflexão semanal a partir da prática diária que o aluno - que é bolsista - tem na escola. Pergunto se é psicólogo que ministra essa atividade, e ela responde que não.

Em item anterior deste texto já trouxemos a discussão da relação entre teoria e prática. Em itens mais à frente, será novamente recuperada. Ela é recorrente, aparecendo e reaparecendo à luz da discussão de outros elementos, reacendendo-se em outros formatos, mas sempre dizendo dessa mesma problemática. E ainda fica no ar uma pergunta: como estabelecer melhor essa relação entre a teoria e a realidade prática que a aguarda e como trazer a prática para a teoria que a discute?

Buscamos aqui evidenciar essa relação mais localizadamente nas articulações diversas que observamos na sala, naquelas que discutimos uma primeira vez com as professoras e naquelas a que retomamos ainda uma segunda vez, quando necessário, dada a importância dos elementos e indicadores percebidos que nos levavam a essa discussão da relação teoria-prática. As ideias novas e antigas, ditas claramente ou nas entrelinhas, vão ficando por aqui, mas serão retomadas no capítulo final.

4.3.2.5 Os tempos: o cronograma e as notas entre a flexibilidade e o rigor

A característica da leveza da disciplina Psicologia da Educação, já aludida anteriormente neste texto, também pode ser atribuída a outra peculiaridade que foi percebida na disciplina: os professores utilizam de certa flexibilidade em relação a frequência, notas e avaliações, cronogramas e outros dispositivos institucionais, chamados aqui de dispositivos

⁷⁵ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) merece destaque nesta nota, pois se aproxima de nossa discussão sobre a articulação de teoria e prática. Trata-se de um programa que foi implementado a nível nacional, em novembro de 2007. Objetiva fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuarem na educação básica pública. No trabalho desenvolvido prevalece a ideia de colaboração entre a UFMG e as escolas públicas das redes estadual, municipal e federal de ensino. Ressaltamos aqui a descrição que se faz no texto do *site* consultado, a que esse trabalho “tem sido permeado por **conflitos proveitosos na medida em que questiona, discute e viabiliza interações entre metodologias de ensino das áreas envolvidas**, produzindo conhecimento nas escolas e na universidade.” (grifo nosso). Destacamos o potencial da prática de fazer emergir os conflitos para serem trabalhados nas situações de sala de aula. (http://www.fae.ufmg.br/pibid/?page_id=18)

administrativos. Queremos destacar que essa denominação é apenas discriminativa e auxilia na distinção desses procedimentos, mas não como algo apenas da ordem do instituído⁷⁶. Esses dispositivos não se restringem a esse caráter objetivo, sendo constituídos, em sua essência, também de manifestações subjetivas daquele professor que os operacionaliza, desde que imprime neles o seu modo de fazer, tendo eles, então, uma roupagem diferente, conforme o professor que os utiliza.

Assim, há bastante flexibilidade da Prof^a G em relação ao cronograma e a distribuição de pontos e trabalhos, sendo discutido inclusive o dia de término da aula com os alunos no último dia mesmo do semestre. Mas destacamos que, em contraposição a isso que conduz a esse tom de leveza da disciplina, há certo rigor, por exemplo, em relação a faltas dos alunos, pois, em uma ocasião observada, a professora não cede de forma alguma para abono de faltas de uma das alunas que propõe isso a ela insistentemente.

A importância das notas e do cronograma é evidente, aparecendo com muita recorrência em várias das turmas pesquisadas, expressa em momentos de discussão, de retomada, de rearranjos etc. A importância do fator notas é percebida pela atribuição de um momento especial pela Prof^a K, por exemplo, para a discussão desses aspectos. Mas, no caso dessa professora, aparece mais como um esclarecimento do que ponto de discussão para fazer modificações, o que não ocorreu, nessa turma, em nenhuma das aulas. Essa importância é evidenciada também quando foi observado um nível relativamente grande de tensão para a apresentação de trabalhos. Nessa turma a professora demonstra também flexibilidade ao permitir que os alunos refaçam a prova para corrigir os erros.

Observamos também essa marcada importância dos dispositivos administrativos, pelo espaço de tempo que acabam por ocupar nas turmas e nessa disciplina. Os finais das aulas e as discussões individuais ou coletivas de pequenos grupos invadem o espaço dos intervalos e o espaço da mesa das professoras para os esclarecimentos sobre notas, frequência e outras questões de ordem acadêmico-administrativa.

Para a Prof^a A, cuja turma vivenciava o esquema de aulas geminadas, quando destaco com ela, na entrevista, a minha observação de que os intervalos eram também utilizados pelos

⁷⁶Aqui é importante fazer a distinção entre duas forças que movem a instituição, segundo Baremlitt (2002). O instituinte, que pode ser definido pelas forças que tendem a transformar as instituições, e o instituído como o produto gerado por essas forças. Apesar de o instituído dar a impressão de que é negativo e estagnado, e o instituinte parecer ser mais positivo e transformador, há um jogo de forças fazendo com que o instituinte se materialize em instituído, e o instituído por sua vez, pode estar aberto à força potencial do instituinte, portanto aberto a mudanças. (BAREMBLITT, 2002)

alunos para conversar com os professores, ela, então, diz que percebe que “eles querem ser vistos”, “ser reconhecidos”, e que é até por perceber isso que ela, então, faz questão de chamar todos pelos nomes, por exemplo. Com isso, o aluno, segundo a professora, aprende mais também porque o professor provoca mais interação quando identifica cada aluno pelo nome.

Em algumas turmas observamos mais tensão em relação a esses dispositivos do que em outras. Na turma da Profª M, por exemplo, percebemos que havia um clima de discussão permanente, sendo o sistema modificado e alterado, ocorrendo combinados com os alunos sobre datas, esclarecimentos sobre quais seriam os textos para as provas, e, em quase todas as aulas, eram contempladas discussões sobre critérios e modos de operar com esse quesito indicando essa flexibilidade da professora, nessa turma. Mas os alunos e a professora lidavam com isso de forma bem livre e descontraída. No entanto, ainda assim, na aula que antecedeu a última aula do semestre, notamos um clima de apreensão a partir dos comentários da professora e percebido pelas colocações sobre recuperação, exames especiais, datas etc., apontando para a significativa importância que ainda, em tempos de inovadoras tendências pedagógicas, os alunos atribuem ao fato de ser aprovado ou reprovado **pela professora** e em ter uma avaliação boa ou ruim **da professora**, enfim. Esse tipo de postura pareceu indicar que os alunos vivem ainda na chamada heteronomia (Piaget, 1994). Estes atribuem significativa importância aos outros e às regras sociais vivenciando suas relações ainda no respeito unilateral. Mas percebemos que, às vezes, oscilam para atitudes que expressam o respeito mútuo, que seria localizado já em uma posição mais autônoma no mundo social.

Essa autonomia pareceu ser mais vivenciada na turma da Profª A. Ela consegue desenvolver suas aulas em um ritmo bastante organizado, e não foi observada necessidade de fazer arranjos no cronograma e no sistema de avaliação. Mas os tempos de intervalos também são, para ela e para os alunos, momentos de orientações acadêmicas e de organização dos trabalhos junto aos alunos. A professora coloca-se à disposição dos alunos para negociação, por exemplo, quanto ao horário desse intervalo. No entanto, isso ocorre tantas vezes que acaba por nos indicar algumas características de tutoria por parte dessa professora, o que, como dito anteriormente, pode não incentivar uma postura autônoma por parte dos alunos.

Já em relação a notas e cronograma, para a turma da Profª B observamos que, em duas das quatro aulas assistidas, houve discussão e retomada de critérios e datas, indicando uma

característica de flexibilização por parte da professora, nesse sentido, que coloca esses itens em discussão entre os alunos, nessas ocasiões.

Inclusive, em relação aos tempos para a disciplina, observamos que a Prof^a B faz uso racional desse espaço, pois o respeito a horários e tempos atendem mais aos apelos acadêmicos do que ao rigor disciplinar. Por isso, observamos nessa turma que houve atraso nos horários para saída de intervalo ou com os horários de término das aulas, mas por empolgação com os temas que estavam sendo tratados. A aula continuava mesmo depois do seu final. Assim é que tanto os intervalos quanto os finais de aula eram utilizados para conversas diretas com a professora quase sempre e para discussão de questões de notas e frequência. Acreditamos que, sendo essa aula em horário geminado ou “corrido”, o término ocorre quase que espontaneamente, os alunos vão se ajeitando na medida em que vai dando o tempo de terminar, e assim a aula vai terminando.

No caso da Prof^a E, o tema de avaliação gerou tensões e mal-entendidos, parecendo estar confuso para a compreensão dos alunos. Apesar disso, a professora demonstrou estar sempre muito envolvida com a turma nesse sentido e pronta a esclarecer os critérios. A professora retoma o cronograma por duas vezes, fazendo alterações, usando, portanto, duas aulas para isso. Essa professora sempre elogiava os trabalhos apresentados, fazendo desafios de perguntas para distribuição de pontos e permissão para ausência às aulas. Isso apontava uma característica de muita flexibilidade nesse quesito pela professora, que deixava parecer que, no sentido de opor e amenizar essas tensões provocadas pelas avaliações e tempos, adotava estratégias de ludicidade expressas nesses jogos e desafios na sala de aula.

Para a Prof^a G, redefinição de cronograma, de distribuição de pontos, de entrega de trabalhos e notas são uma constante e resultam em reelaboração frequente (das quatro aulas ocorridas, três tiveram esse tema em pauta). Destacamos aqui que não aconteceram duas das seis aulas aqui registradas pela pesquisadora: uma, pela ausência da professora, avisada no horário do início da aula, por motivo de doença, tendo enviado e afixado ao lado do quadro uma indicação para tarefa a ser realizada para a aula seguinte; e, outra, pela ausência da professora, mas sem nenhum aviso e tarefa. Nessas duas ausências da professora, percebemos que os alunos ficaram um pouco rancorosos, alguns até utilizando palavras rudes em relação ao curso e à professora, e foi observada nas aulas seguintes a essas ausências uma intensidade maior e até uma pressão grande dos alunos para a discussão e resolução de casos de notas, do cronograma, dos trabalhos etc. A professora se desculpou de forma transparente com os

alunos, colocando-se à disposição para reverter a situação e propondo corrigi-la. Até no último dia de aula, o último assunto tratado foi relativo a notas e distribuição de pontos.

Queremos retomar que, como discutido em item anterior, essa flexibilidade pode aparecer aqui somente no sentido de amenizar as dificuldades e pressões que aparecem em turmas dessa disciplina. Como contraponto, percebemos também certo rigor por parte de todas as professoras, para talvez amenizar, por outro lado, a representação de leveza dessa disciplina se comparada a outras da licenciatura e, mais ainda, dos cursos de origem.

Esse espaço da sala de aula é a réplica do espaço de nosso mundo, tratado anteriormente no capítulo teórico. Evidenciamos aqui características não somente desse espaço da sala de aula onde se formam os futuros professores como também se antecipam as características de salas de aula futuras que os mesmos vivenciarão. Bauman (2003) já nos auxiliou na compreensão dessas relações, dessas parcerias pessoais em momentos como esses de discussão de notas e tempo, elementos concretos, que evidenciam elementos simbólicos na fraqueza, na debilidade e na vulnerabilidade com as quais vivemos essas parcerias. Nesses momentos o mundo parecia mesmo aos alunos e professores estar “conspirando contra a confiança” (BAUMAN, 2003, p.113), nos pontos de orientação que nesse mundo flexível e desbussolado são cada vez mais raros. (LIPOVETSKY, 1989)

Como exemplo dessa contraposição e oscilação entre as duas posturas, de flexibilidade ou de endurecimento e rigor, retornamos o nosso olhar para a sala da Prof^a K, quando esta tentava disciplinar o tempo. Em uma das aulas, propôs reorganizar os tempos e as apresentações da aula estendendo essa organização também para a aula seguinte. Demonstrou “aflição” quando percebeu que o tempo não seria suficiente para todos apresentarem (para seguir o cronograma) e tentou remanejar a distribuição dos grupos para as aulas.

Destacamos aqui que a Prof^a M lidava de forma diferente com essa questão dos dispositivos de tempos e avaliações. Dispunha já de antemão de um tempo, na maioria das aulas, mais usualmente no início das aulas, para apresentar ou reapresentar o cronograma expondo os pontos necessários para esclarecimentos; da mesma maneira que as outras professoras, a Prof^a M dispunha também dos momentos do intervalo e antes das aulas para conversar sobre os trabalhos práticos dos alunos. Não costumava utilizar muito listas de chamada ou realizar a chamada mesmo (somente observamos o uso desse dispositivo em uma das aulas), sendo que a aula iniciava, mas os alunos iam chegando gradativamente, alguns lanchando, outros não tinham o texto e iam ainda providenciar a fotocópia, e a aula ia

começando. O mesmo fenômeno ocorria ao término das aulas, com os alunos saindo gradativamente também, e assim, aos poucos, a aula ia acabando.

É importante a discussão aqui sobre o sentido atribuído a tudo isso pelos alunos, considerando o conceito de sentido em Vigotsky. Um fato observado na aula da Profª M, ilustra essa questão. Nessa aula estavam ocorrendo falas em tom de brincadeiras sobre pontos e, nesse clima, a professora brinca com uma aluna que responde algo não muito acertado, dizendo que ela vai tirar zero. Com a acuidade necessária à observação como instrumento de pesquisa, percebo que a aluna manifesta uma expressão de mágoa bem significativa. Pouco depois, a professora volta-se novamente para essa aluna que ficou magoada, pois ela parece que, tendo percebido também esse sentimento diferenciado da aluna em relação à palavra dita - “zero” -, retoma a conversa e (re)estabelece, em outro nível, a relação.

Em seu texto “A psicologia e o mestre”, Vigotski (2004), apresenta ideias sobre essa relação entre o professor e o aluno dizendo da velha escola, que atribuía importância às notas, aos exames e ao controle, e de como isso deformou mais o professor do que o aluno. Para ele, nesse texto, antes era exigido do professor que conhecesse o seu objeto ou um programa, mas, depois, a pedagogia se tornou uma arte complexa e de base científica e o método científico passa a exigir do professor muito mais dinamismo e coletivismo, nos quais também está envolvida a escola. Vigotski (2004) então afirma que

O mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, neste sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escala social das relações humanas. Mas isso é apenas metade da questão. A outra consiste em que o mestre deve responder também a uma exigência oposta. Ele deve ser mestre até o fim e, ao mesmo tempo, não ser só mestre, mas alguma coisa além de mestre. (p. 455)

Essa situação indica para esta pesquisa o que estamos denominando relação diferenciada entre alunos e professores, apontando para uma racionalidade sensível e mais humana ao invés da racionalidade técnica, que imperou na “velha escola” (p. 454), parafraseando o que Vigotski nos aponta em seu texto.

4.4. As professoras: o dito, o vivido e seus sentidos

Neste momento daremos ênfase àquilo que mais nos instiga, àquilo que não se evidencia, ao que está encoberto, mas que aqui queremos descobrir, aos não ditos, mas que aqui queremos dizer. Trataremos neste item de articular o que vimos e ouvimos nesse tempo da pesquisa junto às turmas e à suas professoras, ao que aqui denominamos elementos ou marcas psicológicas do fazer do professor que é psicólogo, na sua sala de aula ou na sua fala sobre a sua sala de aula, na disciplina Psicologia da Educação, nas licenciaturas.

No entanto, para articular essas falas e os conteúdos das observações e entrevistas em seus núcleos aos elementos ou marcas psicológicas é preciso saber sobre o processo vivido por essas professoras, como uma das bases constitutivas de sua subjetividade. Como dito anteriormente, levamos em conta, para isso, a realidade social, institucional e pessoal dos entrevistados. Mas fizemos aqui uma síntese disso, naquilo que ora nos interessa, as trajetórias de formação e profissional, no sentido de trazer à tona, limitado àquilo que nos disseram nas entrevistas, sobre o que já vivenciaram, como psicólogas, o que, temos como hipótese, fará diferença nos vividos, ditos e seus sentidos.

Conforme o Quadro 2 que sistematiza essas informações, apresentado anteriormente (ver p.105), constatamos vivências muito semelhantes entre elas. Sem muita particularidade, todas têm uma formação marcadamente na interface entre a psicologia e a educação. Poucas têm uma trajetória vivida na clínica e, quando têm, dizem ter sido quase somente um momento de passagem até chegar ao ensino superior.

E, nesse espaço de ensino, como podemos entender e analisar, do ponto de vista epistemológico, as práticas dessas professoras? Se, de acordo com Becker (2001), as concepções epistemológicas podem ser percebidas também pelo cenário físico da sala de aula, nas carteiras enfileiradas ou em círculo, nas práticas pedagógicas dos professores que usam aulas expositivas apenas ou que, com outros formatos de aulas podem provocar mais interação e participação, o que podemos dizer de nossas professoras? No nosso entendimento, mais uma vez percebemos a presença do pêndulo fazendo-as oscilar por vezes entre posturas não diretivas, diretivas e interacionistas. No entanto, na maior parte do tempo visto e significativamente expresso em quase todas as suas falas, as professoras se entendem (e nós também as entendemos) a partir da epistemologia construtivista, fundamentadas na teoria

histórico-cultural, não só nas suas práticas, mas também na eleição da maioria dos conteúdos da disciplina, que são abordados por essa perspectiva teórica.

Foi dessa forma também que vimos, na turma da Prof^a A, que chama a atenção de todos, gerando maior participação, quando o cotidiano e a vida pessoal, principalmente a vida amorosa, dos alunos é colocada em cena, ou seja, quando os assuntos tratados são ligados a eles mesmos. Isso também é observado na turma da Prof^a E, chamando a atenção dos alunos a articulação com o curso de origem de cada um, ou com curiosidades do cotidiano da vida dos mesmos, e ainda, quando eram abordados temas sobre a sua vida profissional futura.

Por outro lado, no entanto, percebemos em nossas observações que a Prof^a B, apesar de motivar muito os alunos para a participação e o envolvimento pessoal, não dá continuidade para uma colocação de uma aluna que diz, num dado momento, que tanto a Psicologia da Educação quanto a Sociologia da Educação a estão deixando apavorada. E o que observamos é que mais duas ocasiões são percebidas com esse potencial provocativo, mas não nada é trabalhado: no momento em que ouvem sobre um entrevistado “diferente”, os alunos ficaram estranhando; e, em outro momento em que é colocado que uma pessoa que foi entrevistada pelos alunos, nos trabalhos, disse que “um mau professor é aquele que tem uma didática errada” e que “todos são bons, exceto uma que não sabe passar”. No entanto, é de destaque também o empenho da professora para envolver os alunos, ao tentar sempre lembrar o nome de cada um.

Nesse aspecto, entendemos que a professora parece oscilar entre uma postura que apresenta as marcas psicológicas no seu fazer da sala de aula, ao valorizar, por exemplo, a singularidade de cada um expressa por seu nome. Ao mesmo tempo, não considera as expressões de sentimentos e emoções evocadas pelos alunos ao se imaginarem como professores e se “aterrorizar” diante das situações hipotéticas que imaginam sobre a sala de aula do seu futuro profissional. A professora parece temer, nesse momento, avançar para a postura do excesso de, como psicóloga, “clínica”. Assim, acaba por faltar com os alunos, declinando, então, de qualquer outra forma de participação, que poderia ser na direção de uma escuta qualificada desses alunos que temem o mundo desbussolado e os seus futuros alunos.

No nosso entender, as professoras deixam uma lacuna, por meio dessa (falta de) ação, pois não aproveitam a oportunidade de trabalhar com seus alunos, sujeitos plurais, que vivem socializações múltiplas e que, segundo Lahire (2006), desempenham múltiplos papéis. São, ali, alunos, mas também professores; são na vida pais de alunos, mas vivenciam também o

lugar de filhos; são trabalhadores ou são... Os papéis são múltiplos, mas assim expressam os seus os mal-estares, que são individuais.

A última aula do semestre, em algumas das turmas, aponta indícios dos elementos que queremos destacar neste item. A proximidade entre alunos e professores é perceptível na turma da Prof^a E, por exemplo, quando, no final do semestre da disciplina, propõe que na aula seguinte, que seria a última do semestre, acontecesse um café coletivo de despedida. A última aula da Prof^a K foi encerrada por ela com elogios à turma e desejando sucesso para todos, o que aponta para uma articulação mais uma vez com a vida futura profissional dos alunos, futuros professores. A Prof^a M dá atenção, na sua última aula, ao objetivo da disciplina, colocado no início do semestre, que teria sido despertar a percepção humana do aluno no futuro e a construção do conhecimento a partir disso. Refletimos: estariam as professoras desenvolvendo isso com seus alunos na licenciatura?

A Prof^a A, referindo-se também aos objetivos da disciplina, diz que, para ela, ser psicóloga e professora contribui para atuar na sensibilização de que a Psicologia é importante para a vida e para a formação humana dos sujeitos alunos, que eles vão ter, referindo-se, ao que nos pareceu, aos sujeitos alunos que eles vão ter no futuro e não com eles mesmos. Ainda argumenta que tenta transmitir aos alunos a ideia de que terão de lidar com situações inesperadas. Mais uma vez aqui, é a situação da incerteza no mundo da escola que os alunos, futuros professores, encontrarão, teoricamente já discutida nesse texto, que justifica mais uma vez um trabalho de formação não somente **com os**, mas também **dos** alunos nas licenciaturas, o que auxiliaria na necessidade de “ensinar a ensinar agindo na urgência, decidindo na incerteza”, parafraseando Perrenoud (2001).

A Prof^a A comenta, em entrevista, sobre os conteúdos que desenvolve na disciplina, dizendo também sobre como propõe avaliar os alunos somente com duas provas, e diz fazer dessa forma porque **é na psicologia que se valoriza a autonomia do sujeito, então ela pratica isso assim**. A mediação do professor, nessa maneira de se relacionar, é importante, segundo ela, no sentido de que ela indica os caminhos e os alunos seguem ou não. Pensa nas práticas pedagógicas como recurso para fazer com que o aluno vivencie o futuro profissional dele tal como nas oficinas e seminários, onde isso é possível, e onde percebemos haver o incentivo da educação do aluno como protagonista.

A Prof^a B, dialogando na entrevista sobre práticas pedagógicas consideradas por ela como bem-sucedidas, lembra o que funcionou em uma experiência junto a um grupo de

professores quando lecionava em outra instituição. Nesse grupo, a professora utilizou um documento fotográfico para trabalhar durante toda uma aula, o que causou efeitos excelentes do ponto de vista da aprendizagem. Esses efeitos, na compreensão dessa professora, foram percebidos quando algumas alunas, em aulas seguintes, relataram que trabalharam o conteúdo processado com seus próprios filhos, o que a professora considerou como produtivo, pois o conhecimento teria se desdobrado não necessariamente para a sala de aula, ali, mas para a vida daqueles alunos. A professora reflete, então, que o que funcionou nesse momento, foi a conexão do conteúdo a ser aprendido com um elemento de que todos tinham conhecimento – a fotografia – ,algo que é da vivência da maioria. Aqui também se destaca a educação que incentiva o protagonismo do aluno, incentivando a sua participação ativa e construtiva, e, no ato de atribuir sentido, a partir de sua própria experiência com o objeto de conhecimento, se faz o ato da aprendizagem.

A Profª B discute, neste ponto, a limitação dessa estratégia de considerar o que faz sentido para cada um, a partir dos apontamentos teóricos de Vigotski, pois não consegue fazer com que todos alcancem esse patamar de teorização a partir disso. Ressaltamos aqui as propostas das próprias professoras de um trabalho em pequenos grupos, que é uma habilidade do psicólogo que, a nosso ver, o professor psicólogo poderia utilizar mais intensamente como estratégia de enfrentamento dessa problemática levantada pela professora.

Ainda quanto às práticas pedagógicas, a Profª K reflete muito durante o momento da entrevista e acaba por propor, assim, que se tenha um plano individual com encontros coletivos, dizendo que “agora... é... é... pouco ... sabe... eu acho assim... eu fiquei pensando outro dia... que eu fico lá dando tratos à bola... é ... eu gostaria... não sei se um dia a gente vai chegar nisso... de ter... quase um plano de estudo individual... com encontros coletivos...” (p. 74). A Profª K relata assim algumas propostas na direção do que este trabalho de pesquisa quer investigar e, no transcorrer desse diálogo, descreve, inclusive, práticas pedagógicas, segundo ela mesma, que seriam mais protagonizadas pelo aluno. Essas sugestões nos conduzem a indagar se elas não fariam surgir a pessoa do aluno e, portanto, requereria, no dizer de Almeida (1999), antes referido, uma mudança na atuação dos professores para serem observadores e intérpretes perspicazes, para identificarem entraves nas relações e lidar com eles, adotando uma dinâmica, a nosso ver, que aqui refletimos se é possível denominar *didática clínica*.

Indagada sobre se faz diferença ser psicóloga para a escolha de suas práticas, a Profª A inicialmente coloca que entende que se tem de ter, de fato, a formação em Psicologia para dar aula de Psicologia da Educação e que, mesmo assim, é uma questão complexa. Parece concordar com a ideia de adotar uma atitude que comporte os elementos da Psicologia, pois para essas aulas ela diz que é necessário entrar com o uso do corpo, do olhar, do trabalho em grupo – para nós, elementos do “olhar sensível” do psicólogo. Para entender essa professora no seu dito e no seu vivido, buscamos o apoio em Leite e Tassoni (2002), que afirmam que o ato de ensinar e de aprender envolvem uma cumplicidade construída nas interações não somente do que é falado mas “captado pelo olhar, pelo movimento do corpo que acolhe, escuta, observa e busca a compreensão do ponto de vista do aluno.” (p. 137)

Além disso, a Profª A pontua que a trajetória profissional dela, tendo passado pela vivência da clínica, interfere na forma de pensar, na forma de responder para o aluno, respondendo de forma diferente as indagações desse aluno. Acrescenta ainda que essa vivência da clínica, somada à própria formação em Psicologia, contribui para “ajudar mais o aluno” quando esse emerge na condição de sujeito na sala de aula.

Isso pode ocorrer também quando, ao querer saber como trabalhar com os fenômenos, os alunos acabam trabalhando as suas próprias questões, segundo ela, vivencialmente. A Profª A reflete muito quando indagada sobre como trabalha, então, esse sujeito que surge no lugar do aluno, vivencialmente. Diz que não trabalha, pois é o coletivo da turma que trabalha, ou seja, ela faz somente uma “amarração”. Esse recurso do coletivo que a Profª A utiliza pode ser apoiado teoricamente por Wallon (1961) quando aponta que “todo aquele que observa, reflete, ou mesmo imagina, abole em si o distúrbio emocional” (p.79). A professora parece que procura fazer o que esse autor recomenda sobre se livrar da emoção no esforço de fazê-la representada, ou trabalhada pela professora nessa “amarração” que ela diz fazer. Justifica inclusive, como demonstrado no recorte de sua fala abaixo, que é para que o sujeito não saia de sua aula emocionalmente mobilizado, então

Não sou eu que trabalho... não sou eu que trabalho... a turma trabalha... então eu gosto... eu gosto de pensar que nós somos um coletivo ali.. então, um dão um... faz uma pontuação, o outro faz outra. Eu gosto de trazer primeiro...o que eles acham, depois eu faço alguma amarração pra que esse sujeito também não saia mobilizado...então... a gente nunca pode deixar o sujeito mobilizado, sair da sala de aula mobilizado...ou seja, com angústias, né? Então... entra essa questão do... do... do... do psicólogo, né? (p.12-13)

No entanto, após essa sua constatação da necessidade de trabalhar com os seus recursos, que foram apreendidos no curso de graduação de Psicologia, e que se trata de um trabalho coletivo, relata um caso de um aluno que a procurou individualmente e ela diz que “a pontuação que a gente faz, é como mestre... não é como psicólogo, entendeu? Então, tem hora que a gente tem que fazer umas pontuações mesmo...e aí que *tá*? E se eu não fosse psicóloga? Talvez, se eu não fosse psicóloga, não teria encaminhado ele *pra* terapia.” (p.14).

A Profª A parece achar aí o ponto de equilíbrio proposto por Vigotski (2004) quando afirma que o mestre “deve ser mestre até o fim e, ao mesmo tempo, não ser só mestre, mas alguma coisa além de mestre.” (p. 455)

Mas, no que tange a condução das discussões que surgem no coletivo sobre questões pessoais, a professora parece dizer do que denominamos *didática clínica*, pois refere-se ao tratamento de um coletivo afirmando que “é o próprio grupo que cura esse sujeito” (p. 14), mas que é ela que coordena ou media essas discussões. O que rege o seu trabalho é o conhecimento que tem e que veio da graduação em Psicologia. A seguir, retoma a fala, detalhando essa afirmação dizendo

Profª A: É... é o conhecimento da Psicologia que eles... passam... a ser deles... a deter. Cê tá entendendo? É mais do que o meu conhecimento como psicóloga...é o conhec... o que eu quero no final do semestre é o próprio aluno ser um pouco psicólogo pra estar sensível suficiente ao sofrimento do outro...

Merie: Do... do grupo...

Profª A: Não só do grupo, mas do aluno que ele vai receber (...) (p.15)

Nesse trecho da entrevista ela aponta que ela, como psicóloga, constrói com o aluno essa sensibilidade, desenvolvendo nele, a nosso ver, a racionalidade sensível que ela parece utilizar. Assim, além de ela, como professora e psicóloga, exercer a sensibilidade da escuta e tudo o mais, o aluno também já se torna sensível o bastante, a partir do conhecimento de Psicologia que ele próprio passa a deter. “Porque a psicologia não é só pra gente fazer análise de aluno. Não é isso. É pra gente fazer essa... esse... esse sujeito se tornar mais sensível ao sofrimento do outro” (p.18)

A professora parecer evocar aqui, com a clareza que a prática lhe permite, a mesma clareza que a teoria permite a Campos (2003) ao evocar a necessidade da aproximação entre razão (ciência/teoria) e sensibilidade (o olhar para o mundo social e humano) percebida no percurso da educadora Helena Antipoff.

Na segunda entrevista com a Prof^a A foi utilizado o recurso de leitura do trecho do texto motivador de Baibich (Apêndice F) e, após essa leitura, a professora diz que a Psicologia traz um poder que vem com o saber psicológico que dá a ela autoridade para ser escutada pelos alunos da licenciatura, e que seria diferente de outro professor, com outra formação, que se propusesse a dar aula de Psicologia.

Destacamos aqui que, segundo a professora, a aula dialogal proporciona a emergência do sujeito, mas corremos o risco de utilizarmos a psicologia para o indivíduo, ou seja, trabalhando aspectos individuais do sujeito aluno em sala de aula. Nas palavras da professora,

Eles falam... ‘eu nunca tive isso... eu nunca falei na frente’ ‘eu nunca participei assim... ninguém nunca me escutou... aqui nesta universidade’... eles falam. (...) existem alunos alunos... com mais... com mais dificuldades, né? Que a gente tenta... procurar e tal, né? Igual essa.. esse semestre eu tô com um... caso de depressão... que a menina separou...e veio falar que tá tomando medicação e tal. (...) então eles se abrem um pouco com a gente... mas isso não quer dizer ... que a gente vá fazer terapia.(p.41-42)

Para a Prof^a B, usar de sensibilidade é uma habilidade que outros professores também têm mesmo não sendo psicólogos. No entanto, sendo psicólogas e professoras, somam-se a isso as habilidades da escuta diferenciada e da percepção da dinâmica do grupo, “prevendo” os grupos, o que só a formação em Psicologia proporciona. A nosso ver, essas são competências desenvolvidas, no curso de Psicologia, entendendo, a partir do texto de Sadalla *et al* (2002), que competências não são saberes, mas consistem em recursos e, mais especificamente, consistem em ser competentes na mobilização desses recursos, ao agir.

Mas, segundo a Prof^a B, por outro lado, não se pode negar que conhecimentos e “técnicas” da didática têm efeitos sobre esses aspectos também, sendo de outra natureza e que, mesmo não passando pelos conhecimentos da Psicologia, contribuem para a prática. Indagada sobre a *didática clínica*, faz uma longa pausa e coloca “eu não tenho resposta, tô pensando nisso agora!”. E acaba conduzindo para uma discussão do ponto de vista individual, dando exemplos dos alunos que chegam com dificuldades de expor suas ideias. A professora entrevistada parece nos indicar que o aluno quer ajuda como pessoa, não como professor futuro. Primeiro, eles se veem como pessoas para depois pensarem em reflexões preparatórias na sua visão de futuro professor. Segundo ela, eles se veem como, por exemplo, os adolescentes das teorias. A professora dialoga sobre isso colocando que

Prof^a B: A aula tá servindo para alguma coisa... mas que... sabe? Você vê que ... a questão tá... atingindo mais... a própria formação pessoal que... a prática profissional.

Merie: Não que isso.. não vá contribuir... na prática profissional.

(Professora e Merie riem.)

Profª B: É ... mas conscientemente. (rindo.)

[Várias pausas e reticências]

Profª B: Parece que... a grand... não sei se algum... dia... me abordaram pra... perguntar algo (- Ri.) que seja relacionado com a prática... mais... com questões pessoais mesmo.

Merie: Mas que eu tenho... tenho assim... uma... uma ideia de que acabam contribuindo.. com essa prática.

Profª B: É... é...

Merie: Só que talvez a gente.. não esteja ainda...colocando isso como centro. Na formação do professor.

Profª B: Sim... sim.. é que a gente tá preocupado... com ele... na frente dos alunos, conteúdo, né? Muito objetivo. É ele professor... assim. Quase que vazio, né? Não tem subjetividade... não tem... (- Ri.) (p. 89)

Nesse diálogo, que fizemos questão de reproduzir integralmente neste texto, para tornar o mais evidente possível que a Profª B foi convocada a refletir sobre o que dizia. Ao que ela, de fato, responde. Ouvimos o que ela nos disse: os alunos nunca a abordaram para perguntar algo que fosse relacionado com a prática, sendo mais com relação a questões individuais mesmo. Mas queremos dar destaque aqui ao tom de reflexão sobre isso, que ela assume nesse momento, evidenciado nas várias pausas na sua fala, nos risinhos meio sem graça, e no final da entrevista, respondendo ao meu incentivo para pensar sobre isso, a sua fala “mas é uma coisa que não é desprezível!...” Inclusive, respondendo ao meu pedido de ceder outra ocasião para a análise compartilhada das informações, a professora faz um importante apontamento nessa mesma direção, dizendo que “ah, ótimo... é... que inclusive...já sou outra pessoa agora, né?” (p.92), “que você me fez pensar... sobre coisas muito interessantes.” (p.93).

Nessa outra ocasião, que se tratou da segunda entrevista para análise compartilhada, a Profª B, ao compreender o foco da entrevista, que é investigar melhor sobre o fato de o professor da disciplina ter formação em Psicologia e a influência disso em sua ação docente, diz que há uma reação ao professor como professor e uma reação diferente ao psicólogo professor. Então assinala que

(...) e junto com essa expectativa e preconceitos tem também... e aí quando a gente se apresenta, né, que é básico, né, ‘eu sou graduada em Psicologia, fiz mestrado em Educação tal’... é... isso... o fato de você se apresentar parece

que dá abertura para algumas questões. Então eles se alimentam de uma série de expectativas em relação a você. Que eu acho que o professor ele já tem... é... esse lugar social na sala de aula, não é a toa que o aluno entra com aquela cara de timidez, cumprimenta com todo respeito e aí senta em silêncio, então tem uma imagem em torno do professor.(...) Aí quando você se apresenta como psicóloga-professora aí sinto que muita gente não tem coragem outros tem coragem de, no intervalinho, né, chegar pra perguntar uma coisa pessoal ou então uma dúvida... é... ou um fenômeno social que observa e sempre achou que fosse de alguma natureza e aí, né, vem relatando (...)

Merie: Ele se revela ali um pouco mais...

Profª B: É... e eu acho que é em função da especificidade da nossa formação inicial, num é?

Na fala da professora, isso se dá a partir da representação que o aluno tem do professor e do psicólogo, da mesma forma como o que ocorre com qualquer outra formação, como, por exemplo, o físico, segundo ela. Os alunos se relacionam com o professor a partir do que representam sobre sua profissão de origem. Ela continua em sua fala complementando o seu raciocínio

Agora, de nossa parte eu acho que também... a qualificação... É. Eu acho que a qualificação ela existe e é positiva... É... porque... principalmente em Psicologia... da Educação não, acho que diria... é porque né... eu sou voltada pra Educação... mas imagino que Psicologia Clínica, né, que é... tem experiência clínica e dá aula, imagino que é...semelhante, mas específico, né? (p. 11-12)

A professora conduz, então, a entrevista para uma reflexão sobre a posição do psicólogo que está ali, e que é representado pelo aluno, e vai indicando os elementos que ela julga que seriam utilizados para essa dita qualificação do trabalho de psicólogo a qual ela se refere no recorte de fala acima.

Apresenta, então, questões tais como o fato de ela, como **psicóloga da educação e professora**, estudar o desenvolvimento humano; estudar processos de aprendizagem, fazer confronto entre teorias; o fato de tentar entender a “adversidade como diversidade”; o fato de não ignorar o tempo que é de cada um, a história escolar de cada um, e um suposto tipo de organização familiar, um meio social específico; o fato de considerar as expectativas do professor sobre cada aluno e, a partir disso, a observação do deslocamento feito pelo aluno desde o início até o final do semestre. Tudo isso faz com que ela conclua dizendo: “Esse tipo de observação o professor não é obrigado a fazer. Mas acaba que a gente constrói isso um pouco porque tendo em função isso tudo de.. é....de... imaginar que alguém com maior dificuldade, o quê que eu preciso fazer, que recursos que eu tenho para chegar nele, né?” (p.13).

Para lidar com a diversidade da sala de aula, a Profª B argumenta que utiliza o conhecimento que tem, referindo-se ao conhecimento teórico. Explicita que é o conhecimento que tem que adquiriu na graduação, mas referente ao conhecimento da Psicologia da Educação, mais uma vez enfatizando a psicóloga educacional que é, e não a psicóloga. Parece-nos aqui que para a professora é como Coll (1999) apontou, que a Psicologia da Educação pode se tratar de uma aplicação, sim, mas no sentido da Psicologia da Educação aplicada e não da Psicologia geral aplicada à educação.

Ao ser indagada sobre os recursos que utilizaria para trabalhar com esses conhecimentos, a Profª B argumenta que usa diversos recursos para tentar equacionar e trabalhar também com a diversidade de alguma forma. A técnica que escolhe é a partir do que supõe ser o perfil da turma (cursos de origem diversos ou não, ou até na pedagogia, por exemplo). Mas, nesse momento da entrevista, ela reflete que deveria pensar a técnica em função de outros elementos, pois julga que

(...) ainda tenho vício de... preocupar com o tipo de texto de acordo com perfil... de origem, mais, né, com o tema do texto, nível de dificuldade do que com as atividades, que tipo de atividade. E, as vezes, o seminário aparece como algo automático sem tanta reflexão e eu me pego o tempo todo fazendo isso.(p. 15)

Após essa reflexão, dá o exemplo de uma turma de alunos na qual havia um grande distanciamento entre eles, mas acabaram se aproximando mais em função da dinâmica que ela promoveu na turma do que da análise que ela teria realizado, sobre o perfil ou o curso de origem dos alunos. Arremata esse pensamento dizendo que “então, eu acho que isso me falta, né? **Bolar as estratégias, pensando nisso também** e não só no que antecede que é curso de origem, nível de... familiaridade com o texto, sabe?” (p.17). Essa (pre)ocupação da professora com as decisões que toma sobre as condições de ensino nos remete a Leite e Tassoni (2002), que localizam nesse tipo de atitude também manifestações de afeto que, portanto, podem ocorrer não somente no contato direto com os alunos, mas até na forma como o professor então planeja as condições de seu ensino.

Entendemos ainda que a Profª B percebeu que pensar em dinâmicas diferenciadas para o grupo de alunos produziria melhores efeitos de (trans)formação nos alunos.

Portanto, novamente indagamos se esses recursos seriam conhecimentos adquiridos no curso de graduação dela em Psicologia e, como marcas de sua formação, se ela estaria então lançando mão deles aí nesse momento para dar conta desses desafios que a sala de aula

proporciona. Ela disse, a principio, que achava que não, mas refletiu posteriormente, fazendo longas pausas, e completou: “É... é... cê tá diferenciando bem na minha cabeça agora... hum-hum... um recurso que a gente tenha da formação inicial, né? (p.17).

Na sequência de nossa conversa, ao ouvir de mim a expressão *didática clínica*, a professora diz “Ah! Que legal!”. Comenta sobre uma técnica que vivenciou em seu curso de graduação, especificamente na disciplina de Psicologia Escolar, que reaplica atualmente com seus alunos (observamos que não se trata de um resgate de conhecimentos da graduação de Psicologia, apontando, mais uma vez, os recursos como psicóloga da área da educação). Trata-se de fazer com que a avaliação de cada produção do aluno, oral ou escrita, individual ou em grupo, seja considerada como avaliação em processo e nunca como avaliação final. Ela proporciona ao aluno a possibilidade de melhorar sempre.

Nesse momento da segunda entrevista realizada, foi proposta a leitura de trecho do texto de Charlot, que explora a relação com o saber, e sobre como a professora ensinaria a um ET (Apêndice F). Esse exercício, nesse momento, levou a professora a comentar sobre uma técnica de autoavaliação que utiliza, seguindo um modelo de outra professora de Psicologia de Educação na FaE a quem assistiu. Essa técnica, segundo ela, provoca no aluno a adoção de uma postura reflexiva, pois é instigado a pensar sobre si mesmo e suas posturas acadêmicas para realizar a sua autoavaliação. Referindo-se ao que percebeu na experiência vivida na sala da outra professora, a Profª B diz que “então, se as pessoas não tinham se tocado ainda naquele dia naquele momento, fizeram uma autoavaliação real, né?” (p. 21)

Isso nos conduz a uma aproximação do que estamos denominando *didática clínica*, mas a discussão que se segue entre a pesquisadora e a entrevistada, sobre se isso poderia ser considerado conteúdo ou não, levanta outros dados importantes para essa pesquisa. Aponta um dado novo para nós, sobre o fato de que ela se vê como psicóloga da educação e não psicóloga, no momento que dá aula de Psicologia. A professora vem, com isso, também reforçar o recorte teórico com o qual trabalhamos anteriormente, sobre a distinção entre a Psicologia e a Psicologia da Educação, que, aqui, optamos por tratar como uma disciplina-ponte, portanto uma disciplina autônoma que tem um objeto e objetivos distintos da Psicologia Geral.

A discussão continua entre a pesquisadora e a entrevistada enfatizando aspectos sobre se isso poderia ser considerado conteúdo ou não e aponta a dúvida da professora se ela poderia fazer diferente, evidenciando as incertezas dela sobre os conteúdos que são tratados

na disciplina. Tudo isso faz com que a professora reflita muito nesse momento da entrevista até sobre o que poderia fazer diferente. Ela diz que

Profª B: Aí me veio à cabeça metacognição por causa de um texto que eu acabei de indicar, mas não é só metacognição, sabe? É... o sujeito não está refletindo só sobre o envolvimento intelectual no... no conteúdo... Mas sim com a interação com os colegas, o respeito, a participação, a produção conjunta... O crescimento dele num grupo, né? E por isso que eu sou... fui muito esquemática falando que não é conteúdo, né? Porque isso é ganho no... aluno de um semestre, que a gente as vezes não contabiliza com... nem com pontos, nem como algo que foi é... aprendido... É...É... porque passa por outro lugar...que não é exclusivamente cognitivo, né?

A professora, nesse momento de muita reflexão sobre ela mesma e suas práticas, acaba por se julgar “tecnicista”, pois, segundo ela, fica olhando somente o perfil, o tipo de texto, o nível de dificuldade do aluno, deixando os outros elementos acontecer apenas “acidentalmente”. Analisa esses elementos como aqueles que conduzem a muitos ganhos na aprendizagem dos alunos, mas que ela não havia planejado. Como, por exemplo, o aluno que no final do semestre a procura para dar um retorno que, às vezes, ela nem esperava, dizendo que entrou muito confuso, aí viu primeiro a desconstrução de uma psicologia equivocada para depois fazer a construção de uma psicologia que faz mais sentido para ele. O aluno vê contribuições na relação com seus pares, na relação com os estudantes, com n elementos não planejados por ela como professora e, segundo ela, “...como fôge, né, assim... e como pode ser isso? Eu psicóloga, sabe?” (p.26) Aqui encontramos os aspectos trabalhados por Vigotski (1998) afirmando que a manifestação das emoções é parte do herdado biologicamente, mas, nas interações sociais (no caso na sala de aula), isso daria lugar a algo mais complexo.

Na entrevista inicial com a Profª E, quando a pesquisadora indaga sobre se ser psicóloga e ser professora faz alguma diferença na sua ação docente, ela demora a responder a pergunta, refletindo, mas acaba concordando. Para ela, o professor é que provoca a transformação na sala de aula com seus alunos, mas o ponto de partida é o aluno e sua prática social, suas demandas. Após a retomada da pergunta com uma questão mais direta sobre a possibilidade de uma *didática clínica* a professora diz que alterando a relação, altera o processo de aprendizagem. Mas fica reticente, parece que refletindo se isso ocorreria por ser psicóloga. Ela diz que busca práticas que proporcionem a vivência do que está sendo estudado. Complementa que trabalha com uma determinada epistemologia que privilegia as relações sociais.

É importante destacar que a Prof^a E se atribui características de ser uma professora que tenta humanizar as relações e descreve assim essa relação: Esse ano mesmo tem algumas tarefas, né? Durante o semestre... aí uma chegou ... ‘ah, e, ...não pude fazer a tarefa... eu tô muito chateada... minha irmã tá com câncer...’, ‘tirou o seio’... ora... Como cê não vai acolher o aluno? (p.60)

Para o depoimento dessa professora encontramos apoio em Almeida (1999), que enfatiza o caráter das relações pedagógicas nas escolas como interações entre pessoas e que, por isso, deve ser considerado o afeto como presente nessa relação. Ressaltamos novamente aqui a posição de Almeida (1999) quanto a não tratar afeto como manifestações epidérmicas, mas, como nos demonstra a Prof^a E, como forma de conhecer, ouvir, conversar, ou seja, formas diferenciadas do “cuidar” do olhar sensível para o outro.

Percebemos que, apesar de colocar o coletivo em questão, para ela, parece que ser psicóloga, sendo professora, é também acolher demandas individuais. Outras duas situações, como essa, que tratam de acolhimentos individualizados como o da citação anterior, são referenciadas outra vez no discurso da professora, mas, logo a seguir, a professora se refere a uma situação de sala de aula na qual o relato de uma vivência de sofrimento de um aluno gerou uma discussão mais coletiva.

Já na segunda entrevista, quando indagada novamente pela pesquisadora se ser psicóloga faz alguma diferença para trabalhar dessa maneira, a Prof^a E diz que para isso utiliza, sim, a sua formação em Psicologia. Refere-se, como exemplo, a um grupo de estudos que desenvolve com alguns alunos dizendo:

Prof^a E: E esses meninos aqui... pra mim eles são o produto do meu trabalho. É... eles (...)

Merie: Como professora, psicóloga?

Prof^a E: Como professora e psicóloga. Que eles mostram que o quê que **aconteceu lá na sala de aula não foi informação, foi formação**. Eles vêm aqui porque eles sentiram que alguma coisa aconteceu na sala de aula... com eles. E é por isso que eles querem continuar a relação comigo... Então, o quê que aconteceu na sala de aula não é uma coisa que vai no Google e obtém...É outra coisa de uma outra ordem que eles podem continuar desenvolvendo aqui... e que as vezes fica pra vida inteira. (p.21)

À pergunta retomada por mim, se ela atribuiria esse fenômeno do grupo de alunos a um trabalho realizado com eles, oriundo do conhecimento dela da graduação em Psicologia, ela responde que, entre outras coisas, é fruto da formação em Psicologia “rogeriana”⁷⁷ e que

Eu penso que é... complexidade...É... eu penso que é fruto...é fruto de toda uma rede de relações que estabelecemos. Então, é fruto também do trabalho que eu faço como psicóloga, mas o meu trabalho como psicóloga ele vai se realizando de tal forma que eu... cê pode notar, **eu desapareço um pouco nas aulas...** (p. 22) (grifo nosso)

Vale destacar a forma como ela relaciona o trabalho de maneira similar ao trabalho do psicólogo, que deve desaparecer para dar lugar ao outro, no caso da sala de aula, dar lugar aos alunos e às suas subjetividades presentes neste espaço, o que vai ao encontro também, por outro lado, de reforçar uma atitude de protagonismo do aluno.

Continuando a entrevista, compartilhando comigo as análises já feitas, a Prof^a E diz que nos momentos em que é procurada pelos alunos que, individualmente, trazem seus problemas pessoais, ela não se coloca como sendo psicóloga. Segundo a professora, ela se coloca como sendo um ser humano, “com compaixão” por aqueles alunos e pela juventude que vive grandes angústias, atualmente. Por outro lado, quando vive a sala de aula, para ela, o fato de ser psicóloga, muda a relação pedagógica, pois proporciona o que ela acha que “é preciso que os alunos vivenciem na sala de aula essa... essa outra... esse outro modo de estar na academia... que seja uma academia mais humana, solidária” (p.30). Podemos inferir que ela parece aqui buscar uma relação entre ser psicóloga e ser mais humana, mais solidária.

A Prof^a E, nessa segunda entrevista, confirma a sistematização das informações que levamos da entrevista inicial, de que esta teve como tema-chave a dimensão socioafetiva na aprendizagem, pois é o que ela julga que deve ser considerado na relação com o aluno, com os colegas, com os funcionários. Isso ela acredita que falta na instituição – as relações mais solidárias – assim como falta também aos outros professores, considerarem isso na relação deles com os seus alunos também.⁷⁸ Essa ideia e a vivência disso são o que alimenta a ela

⁷⁷Psicologia rogeriana, a saber, de Carl Ransom Rogers (1902-1987), psicólogo norte-americano que, com suas pesquisas, sistematizou o método para uma terapia definida como não diretiva e centrada no cliente, cabendo a ele a responsabilidade pela condução e pelo sucesso do tratamento. Denominava-se “Terapia centrada no cliente”, que depois evoluiu para a “Abordagem centrada na pessoa” (ACP). Rogers transpõe esses pressupostos da clínica para a aprendizagem implicando um modelo de educação no qual o indivíduo tem liberdade e responsabilidade na escolha de seus próprios caminhos, ou seja, o aluno é um agente ativo e o professor é visto como um facilitador nesse processo.

⁷⁸A professora faz nesse momento uma correção da transcrição e da análise que levei para essa segunda entrevista, porque estava colocado que faltava aos professores relações mais solidárias e ela corrige dizendo que seria ‘faltam aos professores na relação com os seus alunos relações mais solidárias’.

mesma, não deixando, por exemplo, com que ela pense em se aposentar, planos que tinha apresentado desde a primeira entrevista.

Com a Prof^a G, na primeira entrevista realizada, ao tocarmos na temática da *didática clínica*, percebemos muitos titubeios, depois mudança de foco da conversa, e fica perceptível que ela não fica à vontade. Para ela, ser psicólogo faz diferença é na orientação de dissertações e teses, na atitude de ouvir (que é o que ficou para ela da Psicologia), sendo, portanto, esse conhecimento mais utilizado na pós-graduação. Na graduação, para ela, é mais difícil, por ser sala de aula. Pode fazer inúmeras coisas diferentes, mas diz não saber se é na Psicologia que iria procurar isso. Procura a Psicologia como conteúdo para a formação de professores, não enquanto estratégia. Ela explicita o seu posicionamento em relação a isso dizendo: “Eu procuro a Psicologia enquanto conteúdo, né? Mas estratégias... não sei. Eu não sei... nunca perguntei... pra psicologia... isso não em termos de estratégias.”

Da graduação em Psicologia a Prof^a G, na ocasião da segunda entrevista para análise compartilhada, aponta que usa o recurso do ouvido, de “ouvir o aluno, ouvir mesmo. Uma coisa que a gente aprende no curso de Psicologia, né? É... olhar também sobre o aparente... não fico analisando o inconsciente, óbvio que não... mas o olhar mais refinado pra entender as camadas de interpretação possíveis...” (p.22). Quem é da Psicologia, segundo ela, tem um refinamento para olhar um documento, em se tratando de pesquisa, diferente de um aluno de outra área. Então, podemos dizer que ela, sendo da Psicologia, tem esse refinamento para olhar um aluno, diferentemente de um professor que não seja psicólogo.

Quando a pesquisadora dá um exemplo do que poderia ser trabalhado na formação docente com o professor, pois existem sentimentos que podem aflorar nele quando se depara, por exemplo, com um aluno que sofre violência, ou com o aluno que é violento na sala de aula e sobre qual espaço teríamos para trabalhar isso com ele, a Prof^a G diz rapidamente que “aqui nenhum...aqui nenhum...” (p.27) Mas depois...

É... mas o máximo é trabalhar um pouco esse lugar dele como é... é... não misturar o lugar do professor com do psicólogo, mas também ter uma certa escuta... eu... eu não sei responder isso... não sei responder isso... isso vai pro rol de coisa que a gente sabe que acontece e que a gente não dá tempo de trabalhar...! (p.28)

Encontramos nesse diálogo com a Prof^a G o que Dantas (1992) aponta sobre o que ocorre com a emoção na sala de aula que não consegue se transformar em ação mental, gerando a emoção desorganizadora ou “anárquica e explosiva” que é, como vimos aqui com

essa professora, “tão raramente enfrentada pela reflexão pedagógica” (DANTAS, 1992, p.88) e que pensamos poderia ser trabalhada pelas professoras psicólogas que têm recursos técnicos para isso vindos de sua formação.

É importante destacar como se evidencia aqui a confusão entre essa assunção do papel de psicólogas ou não para as professoras de Psicologia da Educação, agora na palavra da Profª G, que argumenta, ao mesmo tempo, que não se pode confundir o lugar do professor com o de psicólogo, mas também pode ter certa escuta; titubeia muito e acaba por dizer que não sabe responder isso, não; depois, continua expondo o cenário no qual educadores têm trabalhado, dando exemplos como a educação infantil, com casos difíceis, nos quais não se tem clareza de como agir, mas ela diz: “O que a Psicologia faz com isso a não ser ouvir e acolher?” (p.29), e isso também nós aqui, nessa pesquisa, nos perguntamos.

Então, a pesquisadora reflete com ela sobre um trabalho de formação docente que preparasse o professor não só politicamente, mas emocionalmente também, para a prática profissional. Ela retoma a questão do processo de formação docente como um todo e não somente na Psicologia e ainda das pós-graduações nas quais ela alega que a Psicologia **também** fica aquém do que ela poderia dar. Para ela, a Psicologia tem uma história, por um lado, de certa rejeição nos processos de formação continuada. A palavra “também” evidencia que a professora está nos afirmando mais uma vez que na graduação, ou seja, nas licenciaturas, a Psicologia está, de fato, fazendo aquém do que poderia fazer.

A Profª K, na entrevista diz que ser psicóloga faz diferença na sua ação docente. Ouvir o aluno individualmente ou no coletivo, segundo a professora, faz parte da sua prática pedagógica. Ela aponta que é preciso discernir o quê, no lugar dela de professora, ela precisa escutar, e o quê, deste lugar, ela não precisa escutar. Ela aponta aqui para certa confusão entre o interesse dela em escutar e o interesse dos alunos, dizendo:

Porque eu acho... que no lugar de psicólogo... essa escuta tem que tá... é ...o mais aguçada possível, porque ... ela vai ser minha ... principal... ferramenta.... é... de empatia, de compreensão.... então eu tenho que entender o dito, o não dito... o subentendido... e na prática pedagógica ... eu vejo o seguinte... eu preciso é ter uma relação mais objetiva, porque eu tô com o coletivo de alunos. Então assim... eu preciso... e ... é diferente do trabalho ... do psicólogo. Então assim... eu acho que me facilita ... por isso... né? Quer dizer... acho **que a gente... tem uma preparação.. na graduação...** inclusive pro acolhimento do sujeito, né? Eu acho que é essa a diferença... né? Quer dizer ... eu.... olho pros... pra cada um dos meus alunos... pensando que cada um... tem uma história., tem uma

singularidade... então isso eu acho que... me possibilita ... uma atitude muito respeitosa... com eles. (p.59-60)

Ainda nesse trecho da entrevista, no qual é indagada sobre o fato de ser psicóloga e ser professora, a professora reflete e conduz a discussão para o aspecto de atendimento individual ao aluno. Apesar de dizer que não conhece o termo, ao ser indagada sobre *didática clínica*, ela acaba por trazer como que uma definição, dizendo que se trata um pouco daquilo que a pesquisadora já teria colocado “nesses pequenos elementos que cê trouxe... eu acho que é um pouco do que eu ... tento fazer... né? Que é balizar essas duas coisas... que eu acho que é o grande desafio do professor... como trabalhar ... no coletivo... considerando as singularidades de cada um dos meus alunos.” (p.64)

A Prof^a K apresenta outros pontos que foram considerados importantes, tais como sugestões de conteúdo para um item que tratasse, por exemplo, sobre como se relacionar com os outros, referindo-se, por exemplo, à prática na educação infantil, que chamou a atenção da pesquisadora, pois a professora faz uma importante análise sobre isso. Segundo ela, a ideia do “cuidar” na educação infantil é imposta pelo sujeito - criança pequena - e, depois, esse cuidar vai sendo gradativamente tolhido, e ela diz se indagar sobre o porquê de isso ocorrer.

Uma resposta possível a essa dúvida da professora pode ser encontrada no dizer de Dantas (1992) sobre a afetividade que incorpora de fato a inteligência e, por isso, tende a se racionalizar, diferindo-se, em sua forma, daquela encontrada na infância. Segundo a autora e segundo o que encontramos em nossas observações e entrevistas, a afetividade pode ser encontrada no espaço da formação docente em manifestações, que não são raras, de respeito e reciprocidade. Esses elementos não poderiam ser enfatizados como balizadores de um trabalho de pequenos grupos realizados por professores psicólogos?

Na segunda entrevista concedida a nós, a Prof^a K, depois de elencar algumas alternativas de práticas pedagógicas diferenciadas e vivenciais para preparar o futuro professor, para trabalhar no que ela denomina “dimensão da incerteza” e que, no nosso entender, poderiam evidenciar os aspectos psicológicos da disciplina, paradoxalmente a professora diz ainda que não consegue se ver, nessa disciplina, fazendo uso de ferramentas da psicologia para trabalhar mais essa dimensão afetiva e de expressão da angústia. Queremos destacar que a professora faz questão de dizer que na disciplina como está, **no formato que ela tem atualmente**, pode tratar o tema teoricamente e refletir, e **isso, impactando o aluno emocionalmente, poderia ser tratado em outra disciplina.**

Na entrevista com a Prof^a M, quando indagada sobre a relação entre ser psicóloga e dar aulas de Psicologia da Educação na licenciatura, ela diz que faz diferença ser professora e psicóloga pela sensibilidade da escuta que traz da clínica, da formação como psicóloga e que traz da capacidade de “sacar” o que é que está acontecendo. Quando a professora se refere às dúvidas no aluno que a articulação teoria e prática e mais as vivências da prática provocam, a pesquisadora lança a ideia de ser aí o caso de se “tratar o sujeito”, então. A professora estranha muito a palavra e a modifica para “estar perto dos meninos”. Define esse movimento como buscar que eles digam, que eles apareçam, que falem do que interessa a eles, sobre quem eles são, que a pessoa apareça. E assim constatamos que, pelo caminho do estranhamento inicial a professora acabou chegando a nos indicar uma boa definição de *didática clínica*.

E a Prof^a M continua dizendo que olha os alunos e seus interesses e afetos e muda a prática pedagógica que ela denomina como “muito clínica”; tem interesse pelas relações entre a moralidade e a inteligência que acaba passando pelo campo do afeto. Ao meu relato de uma observação na sala de aula dela sobre isso, quando a aluna se magoou a partir de uma fala dela, a professora reflete por um tempo, fica um pouco calada e, depois, coloca que, se estivesse com eles na prática, seria melhor. O campo prático traria o campo (difícil) dos afetos, assim:

Eu tento um pouco ir por aí... eu tento de ir um pouco por aí mesmo de vê... olha... porque tem uma guerra aí, né? Entende? Não é um campo fácil, né? E... por isso é que eu acho que se a gente tivesse com eles na prática.... seria muito melhor, né? (...) E também uma coisa que eu procuro fazer... é quando eu vejo que ele, eles têm ... porque a gente tem muitos alunos que já têm... experiências profissionais eles ... às vezes têm experiências interessantes... de contato... de maneiras de enfrentar as coisas... assim, né? (p. 40)

No início da segunda entrevista para análise compartilhada com a Prof^a M, quando são expostos os objetivos para essa ocasião, a professora levanta a importância desse momento para ela, para refletir junto com alguém sobre a sua própria prática. Diz que reflete sempre muito sozinha, então acha que é legal ter esse momento. Ao ler a expressão *didática clínica*, diz “Que interessante! *Didática clínica* tem tudo a ver comigo.” (p.6) e continua dizendo concordar desde a primeira questão levantada no texto instigador que lemos juntas, de Baibich (2003). À minha fala, referindo-me ao texto, dizendo que não se trata de nós sermos terapeutas na sala de aula, ela responde “... não...não... mas **você remete à subjetividade e as**

peças remetem a si mesmas.” (p.6). Conta que fica pensando “...gente! Como que alguém consegue falar de Psicologia sem esses conteúdos não aparecerem, né? (p.7)

Como palavras finais deste tópico, vamos, mais uma vez, usar a voz da professoras. Vamos trazer aqui as falas finais de algumas delas, quando encerravam nossas conversas, pelo sentido que atribuímos a essas falas, na análise desse trabalho.

Ah, ótimo... é... que inclusive...já sou outra pessoa agora, né?” (p.92) “que você me fez pensar... sobre coisas mui:to interessantes.[Profª B-entrevista 1]

É...acho que faz todo sentido agora...[Profª G - entrevista 1]

É...eu fico...assim... feliz com ..em participar da pesquisa... pelo tipo de conversa... que a gente deveria ter com mais frequência no setor e não faz isso...eu num... pouco tempo que eu tive aqui presenciei... então talvez, por isso, você me faz pensar tanto e faz diferença, sabe? [Prof B – entrevista 2]

Eu tô dizendo assim, porque me toca pessoalmente, né? Acho que é isso a coisa de... e essa coisa da gente poder de fato... refle... isso pra mim é um momento riquíssimo, né? É isso, poder conversar e refletir, me organiza... [Profª K – entrevista 2]

Vai se colocando de um jeito que a gente... que é novo assim... pra gente mesmo... depois eu quero ler o seu trabalho. [Profª M – entrevista 2]

Assim, fazemos das palavras das professoras nossas palavras. E entendemos que é preciso muito mais disso, para continuar com isso... Mas terminamos este item! E esperamos que o leitor nos tenha acompanhado do percurso da pesquisa ao discurso desta tese.

CAPÍTULO 5. PARA TERMINAR E SEGUIR EM FRENTE...

Terminamos o capítulo precedente dizendo que fizemos das palavras das professoras nossas palavras e que é preciso muito mais disso para continuar com isso. Mas aqui precisamos encerrar, contendo-nos nas palavras das professoras, ditas por meio de nós.

Nos estudos realizados e durante o trajeto da pesquisa, buscamos respostas a algumas perguntas, mas indagamos, centralmente, se as professoras deixam aparecer as marcas psicológicas na sua ação docente para a formação dos professores para a educação básica.

Encontramos uma resposta. A formação anterior das professoras em Psicologia deixa marcas que modificam suas práticas, os objetivos e os conteúdos no ensino de Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura. Isso porque:

As professoras, de fato, se mostraram para nós como

um cristal que visto de diferentes ângulos reflete diferentes cores sem, no entanto, deixar de ser cristal – é visto e vê a si mesmo em diferentes posições. Como terapeuta, cabe-lhe interpretar; como supervisor, ajudar seu supervisionando a lidar com as situações transferenciais do seu trabalho; e, como professor, auxiliar seu aluno a alcançar o saber necessário sem ter o direito de confundir uma situação com a outra, sob pena de produzir sérios prejuízos (BAIBICH, 1989, p. 23)

E continuamos afirmando que a subjetividade é construída socialmente e está de fato, intrinsecamente envolvida no ensino aprendizagem, sendo preciso um trabalho permanente de reflexão para a tomada de consciência de si mesmo e de suas práticas em cada contexto vivido.

Sobre **a instituição**, na análise desenvolvida sobre as **licenciaturas** e as **turmas**, constatamos problemas que já vêm sendo dados como obviedade em nosso país e que podemos resumir dizendo, sobre esses cursos, que não se trata mais de cursos tão atrativos e as pessoas não querem mais ser professores. No entanto, fomos um pouco para além disso e vimos que as licenciaturas estão requerendo mudanças urgentes em sua configuração curricular e em suas disciplinas que não dialogam entre si, que contemplam conteúdos que seriam engessados e os estágios precisariam ser repensados. Observamos aqui que não se trata de alterar as quatro disciplinas existentes há muito tempo que são disciplinas, de fato, legítimas, pois sempre presentes e atuais no debate nacional sobre formação docente. O que apontamos aqui, em nossa tese, é a necessária alteração não **delas**, mas **nelas**, ou seja, na sua

forma e no seu conteúdo. Levando em conta o conteúdo e a forma dessa disciplina, e como são desenvolvidas, em turmas heterogêneas e com uma significativa diversidade de alunos em vários aspectos, vimos que é legítimo pensar naquilo que Bragança (2009) nos trouxe sobre a racionalidade em que ainda estamos trabalhando, pelo que observamos. Essa racionalidade não tem conseguido dar ênfase à vida e às complexidades existenciais da diversidade de sujeitos alunos, o que, argumentamos, poderá ser mais bem vivido em uma formação ancorada em uma racionalidade mais humana, dialógica e sensível a isso.

A **disciplina Psicologia da Educação** foi amplamente discutida com as professoras, que, considerando-a no seu formato atual, nos disseram de algumas questões que reafirmamos neste texto final: (i) uma demanda, tanto teórica quanto prática, de uma ação docente mais voltada para a interdisciplinaridade. Não há como negar: a Psicologia sozinha não dá conta do fenômeno educativo e das problemáticas nele constatadas. A interdisciplinaridade evidenciaria melhor a necessidade desse compartilhamento de saberes para o encaminhamento de maneira mais sábia das questões educativas; (ii) a sua caracterização quase que hegemonicamente como uma disciplina mais leve, como uma disciplina que não sobrecarrega os alunos de tarefas. E isso nos leva a crer que seja porque se trata de uma disciplina que acaba tendo como conteúdo os próprios sujeitos, aborda os próprios alunos, e o que deles mesmos aparece das teorias, e isso, a nosso ver, ainda fica insuficientemente trabalhado; (iii) o cenário físico nos leva a pensar por outro lado esse raciocínio. Em contraposição a essa leveza da disciplina, o desenho da sala de aula, **sempre circular**, para **circular sempre** a palavra, aqui, no nosso entender, mais do que em outras disciplinas, pelo uso que as professoras e as marcas psicológicas que mantém na sua ação docente, podem fazer dele. Pela escuta que oferecem, pelo olhar sensível que dirigem, pela atitude clínica que adotam, para fazer o aluno falar, expressar sua experiência e, mais que isso, teorizá-la a seu modo, na sua singularidade. Isso tudo aqui permitido pela compreensão e pelo fazer aprendido anteriormente, das professoras psicólogas; (iv) reafirmamos aqui também o que dizem as professoras sobre a disciplina, que precisa ser teórica, pelo lugar que ocupa como disciplina de fundamentos. Mas não somente teórica! Assim sendo, corre o sério risco de se restringir a tentativas vãs, segundo as professoras, de aplicação de conceitos que, distanciados da sala de aula, das práticas, se reduzem a conceitos da Psicologia Geral, ao invés de se tratar de uma disciplina com características próprias, ou seja, de uma disciplina-ponte que, de fato, faça uma ponte entre a Psicologia e a educação, no ir e vir, entre a teoria e a prática, no ir e vir, enfim, entre esses dois campos do saber.

E **as aulas**? O que vimos e ouvimos?

Quanto aos **conteúdos**, como dito, não objetivamos aqui traçar uma padronização de conteúdos e temas que nós, sob nosso olhar de pesquisadores, entendêssemos como necessários a essa disciplina. Constatamos que a Psicologia tem uma autêntica contribuição na formação docente e os autores que trouxemos tais como Libâneo, Larocca, Azzi e Batista, Almeida e Guzzo e outros, nos lembram disso, em suas afirmações. Vimos uma ementa que, dada às professoras, impera como objeto de orientação para determinados conteúdos e teorias, como elas nos dizem. Mas vimos também como elas transformam essa ementa - objeto de orientação - em objeto de subversão, subvertendo essa ordem, com a inclusão de temas contemporâneos que vão perpassando esses conteúdos e fazendo diferença, atualizando essas teorias. Por outro lado, em nossas análises, fomos percebendo que é tão diverso o universo de temas que corre-se o sério risco de uma banalização, não ficando nem bem desenvolvida a teoria dada pela ementa, dos teóricos clássicos, nem bem desenvolvidos os temas/demandas criadas a partir do cotidiano.

Vimos que os **objetivos** do conhecimento psicológico na formação docente, nos ditos pelas professoras, giram em torno de explicitar a dimensão humana dos sujeitos com os quais seus alunos trabalharão. Vimos, no entanto, que os objetivos do conhecimento psicológico na formação docente, nos não ditos, mas percebidos por nós nas entrelinhas das ações docentes, demanda ir além e anuncia a necessidade de se ter como objetivo trabalhar a dimensão humana dos próprios sujeitos alunos que as professoras de Psicologia da Educação têm ali, diante delas.

É sabido também que uma das preocupações dos autores tem sido avançar nessas discussões sobre a contribuição apenas, e têm investigado algo que vai, além disso, dando importância a estudos mais aprofundados sobre a díade conteúdo-forma para desenvolver essa formação. Sobre isso, a partir de nossa pesquisa, entendemos também que os conhecimentos da Psicologia na formação de professores devem ser construídos em confronto com os problemas levantados e observados nas próprias situações de ensino, na realidade mesmo em que se inserem ou se inserirão os futuros professores, conforme já discutimos, no que se refere à articulação de teoria e prática. Assim, no ensino de Psicologia na formação de professores, propomos pensar em conteúdos e objetivos diferenciados. Um ensino de Psicologia da Educação que, por meio do exercício de reflexão-na-ação, trabalhe, em termos de conteúdo,

por exemplo, com a *formação dos sujeitos/alunos - futuros professores* para ser, de fato, um auxiliar para que esse profissional possa enfrentar os desafios próprios de sua profissão.

Mas como se faz tudo isso? O que vimos das **práticas** desenvolvidas para esse conteúdo? Assistimos aulas expositivas, umas mais, outras menos participativas; presenciamos exibição de filmes e/ou documentários; vimos acontecer estudos dirigidos; ouvimos relatos de oficinas e estudos de casos; assistimos várias apresentações de trabalhos pelos alunos no formato de seminário, de apresentações com debatedores externos, com apresentações teatrais, e exposição e discussão de textos; aplaudimos professores(as) convidados(as) pelas professoras porque apreciamos suas palestras... Fazemos aqui uma síntese que apresenta uma diversidade, mas que em muitos momentos nos perguntamos e constatamos quão poucas eram as novidades que essa diversidade nos trazia. O novo (e angustiante) foi a surpresa de ver que, com toda essa diversidade, como aula, fica tudo muito igual...

Contudo, podemos pensar diferente. A questão pode se deslocar do lugar de um simples arranjo diverso de práticas coletivas ou individuais, para o lugar do complexo e do singular que se expressa em práticas que as professoras, que são psicólogas, podem produzir. Nesse lugar que se faz com o uso de uma orientação clínica, que constantemente interroga as situações e os sujeitos - “criaturas vivas” - (PEREIRA, 2012), mas que se faz também, sendo professora. Desse outro lugar, no nosso entender, as professoras podem se ver menos destituídas dos meios teóricos e práticos de que dispunham para avaliar situações que emergem na sala de aula - espaço de encontros - e pensar estratégias para um fazer que possam (por que não?) ser baseadas nesse seu saber.

Por isso tudo, começamos a entender a oscilação, como em um pêndulo, da ação docente das professoras na busca de um equilíbrio em seus movimentos.

Como em um pêndulo, as professoras oscilavam entre o incentivo ao protagonismo dos alunos e a manutenção da sua própria liderança, movimentos expressos em uma relação entre professora e alunos que buscavam, nesse caminhar junto, fundamentalmente contribuir no ensino-aprendizagem de maneira construtiva.

Como em um pêndulo, as professoras oscilavam entre o ir e vir em ações, da teoria à prática, tentando responder à pergunta de como estabelecer melhor essa relação buscando as articulações diversas que observamos em salas de aula. Nessas articulações as professoras

traziam **ideias novas**, que, entendemos aqui, surgem na tentativa de combater o que Vigotski (2004) denuncia como o bolor e a estagnação de nossa escola, que se deviam, segundo ele, ao fato de que nela as janelas ficavam hermeticamente fechadas e “fechadas, antes de tudo, na alma do próprio professor” (p. 457). Criar na disciplina uma parte prática – se ela tivesse mais tempo além das 60 horas semestrais, que todas julgam ser insuficiente; trazer o aluno egresso de volta à faculdade, depois do exercício profissional para a disciplina Psicologia da Educação para trabalhar os seus conflitos que vêm desse confronto da sala de aula; sair definitivamente do espaço sala de aula na FaE e dar suas aulas nas escolas de educação básica; pensar em mudar a ementa para uma nova, que pudesse dar conta de todos esses elementos... são algumas das **ideias novas**.

Essas ideias foram ditas claramente ou nas entrelinhas pelas professoras, e cabe aqui retomá-las, pois reafirmam o desejo dessas mulheres cujas “almas”, percebemos, não estão fechadas, e querem mudar. Mas, apesar do saber que têm da necessidade de mudar, ao mesmo tempo têm ainda um não saber como, de fato, realizar essa mudança. Um caminho para isso foi indicado nesta pesquisa. O desejo manifestado pelas professoras de ter mais momentos como esse de reflexão, de falar mais sobre suas práticas, de poder compartilhar com mais pessoas...

Como em um pêndulo, as professoras oscilavam entre a flexibilidade dos tempos/avaliações e o rigor das posturas, momentos de discussão desses elementos concretos, mas que as parcerias pessoais faziam evidenciar neles, elementos simbólicos, na sua fraqueza, debilidade e vulnerabilidade, formas nas quais atualmente vivemos essas parcerias.

Nossa tese, portanto, vai *para além do princípio do conteúdo-forma*, pois, na voz dessas professoras e em sua ação docente, temos percebido que elas anunciam que *navegar é preciso* em outros mares e em outras paisagens. Vimos que, para além de articular conteúdo e forma, usando estratégias diferenciadas para isso que possam trazer a realidade para a sala de aula ou levando o licenciando para a prática, urge trabalhar essa realidade naquilo que ela provoca na pessoa que entra em contato com ela. Não resta dúvida de que, ao fazer da sala de aula uma sala viva, como nos apontaram as professoras, elas correm outros riscos com os quais terão que lidar, tornando-se, no nosso entender, tarefa complexa, pois faz emergir o sujeito que a vive, com as questões que lhe são próprias.

Então é assim que resumimos e reorganizamos os diversos elementos contemplados nesta discussão sobre o ensino de Psicologia da Educação na formação dos professores.

Tratamos aqui, entre outras coisas, da discussão sobre a necessária *articulação entre teoria e prática*, o que acaba por produzir a *problematização da realidade*, que, por sua vez, pode gerar *conflitos de ordem pessoal/profissional* para o professor em formação, na medida em que se adotam modelos como o do *ensino prático reflexivo* somado ao da *racionalidade crítica*, chegando ao que aqui queremos denominar como modelo *da racionalidade sensível* para a formação do professor.

O que temos visto e o que também foi anunciado na fala das professoras é que, nesse navegar, é preciso corrigir o leme para uma contribuição da Psicologia, que, utilizando suas estratégias, possa trabalhar o sujeito e as demandas que surgem a partir disso, em torno de sua formação pessoal para o exercício profissional. Elas já, mesmo que timidamente, assim o fazem e nos contam disso. E esse leme pode ser encontrado em uma dimensão ampliada da *clínica*, da nossa Psicologia, que possui meios teóricos e práticos para avaliar e intervir nas situações problemáticas, e, queremos complementar e esclarecer aqui, *didaticamente*.

Apresentamos uma ideia e iniciamos uma discussão que queremos e julgamos ser necessário estender para um conceito, da aqui denominada *didática clínica*, comportando esses elementos ou marcas psicológicas identificados, por exemplo, nas professoras que dizem de uma escuta qualificada tanto para o coletivo de alunos quanto para com cada um individualmente; que dizem e praticam um olhar sensível para os alunos; que dizem ter habilidades com grupos, por isso a praticam nessa sala de aula; que dizem de uma flexibilidade necessária para atender a diversidade de sujeitos alunos a partir do conhecimento que têm da Psicologia e da Psicologia Educacional; que fazem um esforço pedagógico para trazer para a experiência da sala de aula – espaço artificial – um pouco da experiência da vida, fazendo dela uma sala viva, nas articulações de temas que provocam; que, finalmente, buscam a completude do ensinar e aprender, nas relações mediadas também pela dimensão do afeto e pela proximidade que vivenciam nessa relação.

Esses e outros elementos que foram trazidos, não fomos nós que os criamos e listamos nesse texto. Deixamos aqui apenas os seus registros, vindos das falas e das práticas das próprias professoras que nos contaram e nos mostraram o seu fazer, pelo qual o leitor nos acompanhou e que consideramos o ponto culminante desta trilha da pesquisa. Esses elementos ou as marcas psicológicas na ação docente conduzem ao desenvolvimento de uma prática diferenciada que, a nosso ver, já está manifesta no fazer dessas professoras, mas que ainda,

como um pêndulo, oscilam entre uma e outra postura, em torno de um ponto fixo, a disciplina Psicologia da Educação.

Queremos **finalizar** fazendo um elogio a essas seis professoras que, transitando e se equilibrando entre a razão e a sensibilidade, nos mostraram como praticam, mesmo que ainda sutilmente, o que estamos aqui denominando de *didática clínica*, ao articularem a sua formação anterior, em Psicologia, aos conteúdos, objetivos e práticas na disciplina Psicologia da Educação. Buscando o equilíbrio em seus movimentos pendulares, indicaram, ainda, que querem **seguir em frente** nessa reflexão sobre essas possibilidades de muitos novos e efetivos caminhos para a disciplina Psicologia da Educação nas Licenciaturas, pelos quais queremos junto a elas transitar.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A Pesquisa em Psicologia Sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair. (Orgs) *Psicologia Sócio-Histórica - Uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

ALMEIDA, P.C.A. de; AZZI, R. G.; MERCURI, E. N. G. S; PEREIRA, M. A. L. Em busca de um ensino de Psicologia significativo para futuros professores. In: 26ª Reunião Anual da Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003, Poços de Caldas. *Novo Governo. Novas Políticas? O Papel histórico da Anped na produção de novas políticas*, 2003. v.1

ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A emoção na sala de aula*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

ANDRADE, Carlos Drummond. A Palavra Mágica. In: *Versiprosa*. Crônica da vida cotidiana e de algumas miragens. Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1967.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudo de Caso: seu potencial na Educação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49. Maio, 1984.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*. Porto Alegre, volume 33, numero 3, p 174-181, set./dez. 2010.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: EDUC, 1998.

BAIBICH, Tânia Maria. Por uma didática clínica: a formação do professor de Psicologia. *Interação em Psicologia*. Curitiba, v.7, n.1, p.73-82, 2003.

BAIBICH, Tânia Maria. Comunicação Didática nas diferentes concepções de Ensino de Psicologia. *Psicologia Argumento*. Curitiba, v. 8, n. 9, 1989.

BAREMBLITT, Gregorio. *Compêndio de Análise Institucional e outras correntes - teoria e prática*. 5ª edição. Belo Horizonte: Instituto Felix Gattari, 2002.

BASTOS, A. V. B. Áreas de atuação: em questão o nosso modelo de profissional. In: *Quem é o psicólogo brasileiro*. Conselho Federal de Psicologia, 1988.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor Líquido*. Sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair. (Orgs) *Psicologia Sócio-Histórica* (Uma perspectiva crítica em Psicologia). São Paulo: Cortez, 2001.

BRAGA, Mauro Mendes. Licenciaturas na UFMG: os desafios do noturno. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Histórias de Vida e Formação de Professores/as: Diálogos entre Brasil e Portugal*. 2009. (p.525-526). Tese. Universidade de Évora.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 abr. 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 4.119 de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/lei_n_4.119.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2006.

BRZEZINSKI, I. (org.). *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2006, p. 1-52.

BZUNECK, José Aloyseo. A Psicologia Educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.3. nº 1, 1999.

CAMPOS, Regina Helena Freitas. Helena Antipoff (1892-1974): razão e sensibilidade em Psicologia e Educação. *Estudos Avançados*, dez. 2003. Vol 17, n 49. 2009-231

CAMPOS, Regina Helena de Freitas e QUINTAS, Graziela de Andrade. Ensinando Psicologia para educadores: a perspectiva de Helena Antipoff. IN: NASSIF, Lilian Erichsen e NUNES, Maria Therezinha.(orgs). *Formação de professores: diálogos com a experiência Antipoffiana*. Centro de documentação e Pesquisa Helena Antipoff. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2008.

CANDAU, Vera Maria. *A Didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

CARVALHO, Ecleide Martins Cardoso de. Formação de professores: A transformação das matrizes pedagógicas. In: 26ª Reunião Anual da Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003, Poços de Caldas. *Novo Governo. Novas Políticas? O Papel histórico da Anped na produção de novas políticas*, 2003. v. 1

- CHARLOT, Bernard. (org.) *Os jovens e o Saber*. Perspectivas Mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- COLL, Cesar; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro. (org) *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Vol 2. Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COLL, Cesar (org). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- COLL, Cesar *et al* . *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CURY, C. R. J. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). *Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: La Taille, Yves de *et al*. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Paradigmas Contemporâneos da Formação Docente. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007
- DOLLE, Jean Marie. *Para além de Freud e Piaget*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FRANÇA, Junia Lessa. *Manual para Normalização de Publicações Técnico-científicas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, v. 23, n.80, setembro, 2002.
- FURLANETTO, E. C. Formação de professores: a transformação das matrizes pedagógicas. In: 26ª Reunião Anual da ANPED - Novo Governo, Novas Políticas, 2003, Poços de Caldas. *Anais da 26ª Reunião anual da ANPED - Novo governo, novas políticas: o papel da ANPED na produção do conhecimento*, 2003. p. 1-18.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. Contribuições teóricas de Lev Vygotsky e Pierre Janet. *Educação em Sociedade*, ano 21, nº 71, julho, 2000.
- GOMES, Maria de Fátima Cardoso *et al*. *Psicologia da Educação e formação de professores. Conhecimentos Pedagógicos*. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUZZO, 2008. Psicologia em Instituições Escolares e Educativas: Apontamentos para um Debate. *Ano da Psicologia na Educação*. Textos Geradores. Conselho Federal de Psicologia. Agosto, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HATCHUEL, Françoise. Para uma antropologia clínica do encontro pedagógico. *Estilos da Clínica*. São Paulo, vol. 10. nº 18, Junho, 2005.

KUPFER, Maria Cristina. O que toca à/a Psicologia Escolar. In: SOUZA, Marilene Proença *et al.* (org.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

LAHIRE, Bernard. *Homem Plural*. Os determinantes da Ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. *A Cultura dos Indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAPLANCHE, Jean e PONTALIS, J.B.. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAROCCA, Priscila. *A Psicologia na formação docente*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

LAROCCA, Priscila. O Saber Psicológico e a Docência: Reflexões sobre o Ensino de Psicologia na Educação. *Psicologia Ciência e Profissão*. Brasília: CFP, 2000, 20 (2), 60-65.

LAROCCA, Priscila. Problematizando os contínuos desafios da Psicologia na formação docente. AZZI, Roberta Gurgel e SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. (orgs). *Psicologia e Formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEITE, Sergio Antônio da Silva e TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel e SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. (orgs). *Psicologia e Formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIBANEO, Jose Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LIPOVETSKY, Gilles. *A Era do Vazio*. Ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Relógio d'água Editores, 1989

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MEYER, Luiz. A análise didática deve ser mantida? *Revista Brasileira de Psicanálise*. São Paulo: v.41. nº 3. Setembro, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza e SANCHES, Odécio. Qualitativo-quantitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro: v. 9. nº 3. Julho/setembro, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org) *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005

MORAIS, Regis de.(org) *Sala de Aula. Que espaço é esse?* Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

MRECH, Leny Magalhães. Uma breve história a respeito do ensino de Psicologia. *ETD. Educação Temática Digital*. Campinas, v.8, n.2, p 225-235, jun 2007.

MOUKACHAR, Merie Bitar. Brincar é Preciso? Considerações sobre jogos, brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento infantil. *Psique*. Belo Horizonte: Faculdades Integradas Newton Paiva, 1997.

MOUKACHAR, Merie Bitar. *Representações da Infância em Jogos, brinquedos e brincadeiras*. Belo Horizonte: Newton Paiva, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga.(orgs). *Dicionário - Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/ FaE, 2010. CD ROM.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2003.

PACKER, M. J. & GOICOCHEA, J. Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, just not Epistemology. In: *Educational Psychologist*, 35 94, 227-241, 2000, Lawrence Erlbaum, a., Inc. Teoria sociocultural e construtivista da aprendizagem: ontologia, não apenas epistemologia. Tradução: Moisés de Castro Pena. Revisão técnica: Maria de Fátima Cardoso Gomes e Vanessa Ferraz Almeida Neves.

PAINI, Leonor Dias. *O Papel da Psicologia da Educação na Formação do Educador: A ótica dos professores de licenciatura de uma instituição pública de Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação. Orientador: Claudia Davis. PUC/SP, 2000.

- PARRAT-DAYAN, Silvia. La formación de profesores em um mundo complejo. IN: NASSIF, Lilian Erichsen e NUNES, Maria Therezinha.(orgs). *Formação de professores: diálogos com a experiência Antipoffiana*. Centro de documentação e Pesquisa Helena Antipoff. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2008.
- PATTO, Maria Helena de Souza. Formação de Professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite.(org.) *Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores*. São Paulo: UNESP, 2004.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo. A orientação clínica como questão de método à psicologia, psicanálise e educação. In: *A Psicanálise escuta a educação: 10 anos depois*. Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2012.
- PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PIAGET, Jean. O Juízo Moral na Criança. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1994, 302 p.
- PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa*. Análise das Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.
- Pro Dia Nascer Feliz*. Direção: João Jardim. Brasil: Copacabana Filmes, 2006. DVD.
- RIBEIRO, Maviane Vieira Machado e NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. A educação e a psicanálise: um encontro possível? *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v.8, nº2, 2006.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; BACCHIEGGA, Fabio; PINA, Tamara Abrão; WISNIVESKY, Mariana. Psicologia, Licenciatura e Saberes Docentes: identidade, trajetória e contribuições. In: AZZI, Roberta Gurgel, SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. (org). *Psicologia e Formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- SALVADOR, Cesar Coll et al . *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SALVADOR, Cesar Coll (org). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SCHÖN, Donald. *Educando o Profissional Reflexivo*. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SNYDERS, Georges. *Alunos Felizes*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

SOLIGO, Ângela Fátima e AZZI, Roberta Gurgel. Psicologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas. *Ano da Psicologia na Educação. Textos Geradores*. Conselho Federal de Psicologia. Agosto, 2008.

SOUZA, João Valdir de. Licenciaturas na UFMG: desafios, possibilidades e limites. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2004.

TORRES, R. M. Tendências da formação de professores nos anos 90. In: WARDE, M. J. (org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC São Paulo, 1998, p. 173-191.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Técnicas de Ensino*. Por que não? Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fonte, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

VIGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento Psicológico na Infância*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes 1998/2003.

VIGOSTSI, L. S. Psicologia concreta do homem. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, ano XXI, nº 71, julho de 2000.

VIGOSTSI, L. S. *A formação Social da mente*. O desenvolvimento dos processos psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. *As origens do caráter na Criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1961.

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Formação docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, vol. 01, nº 01. Agosto/dezembro 2009.

7. APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores)

Prezado professor,

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado **Conhecimento Psicológico e Formação Docente - Uma investigação sobre Práticas Pedagógicas para o Ensino de Psicologia na Formação de Professores** da aluna Merie Bitar Moukachar sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Dias Cirino. O objetivo geral da pesquisa é identificar e caracterizar práticas pedagógicas para o Ensino de Psicologia nos cursos de formação de professores. Para isso serão realizadas três observações de aulas e entrevista com o professor. Serão também analisados planos de ensino e de aulas da disciplina. Esta pesquisa justifica-se já que há dúvidas constantes sobre **o que e como** ensinar o conhecimento psicológico para que os futuros professores de Ensino Fundamental e Médio o utilizem em suas práticas.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará prejuízo em sua relação com o pesquisador, com os alunos ou com a coordenação na FaE, que autorizou e está acompanhando o processo de pesquisa.

Não há necessidade de mudanças na sua rotina. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista para a pesquisadora, autorizar as observações em suas aulas no período entre maio e junho de 2011, e ceder planos de ensino da disciplina e planos de aula, se houver. Não há riscos relacionados à participação. Podemos esperar um pequeno inconveniente em função da presença da pesquisadora em sala de aula. Tal inconveniente será atenuado no transcorrer das observações. Em contrapartida, sua participação contribuirá tanto para o aprofundamento do conhecimento das práticas pedagógicas para o ensino de psicologia quanto para o aprimoramento da formação de professores no âmbito das licenciaturas.

As informações obtidas serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os resultados serão divulgados exclusivamente com objetivos científicos e em hipótese alguma você será identificado. Você receberá cópia deste termo com o endereço e os telefones institucionais dos pesquisadores e do COEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Agradecemos sua atenção e valiosa colaboração,

Merie Bitar Moukachar (Doutoranda)

Prof. Dr. Sergio Dias Cirino (Orientador)

Prof. Sérgio Dias Cirino – Av. Antônio Carlos, 6627, Sala 1648, (31) 3409-5373 sergiocirino99@yahoo.com
Merie Bitar Moukachar – Av. Antônio Carlos, 6627, Sala 1648, (31) 3516-2669 merie.prof@newtonpaiva.br
Comitê de Ética em Pesquisa (COEP): Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005. Belo Horizonte, MG. Telefone: (31) 3409-4592

.....
Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo e legível do professor

Assinatura do professor

Belo Horizonte, ___/___/2011

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Alunos)

Prezado aluno,

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado **Conhecimento Psicológico e Formação Docente - Uma investigação sobre Práticas Pedagógicas para o Ensino de Psicologia na Formação de Professores** da aluna Merie Bitar Moukachar sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Dias Cirino.

O objetivo geral da pesquisa é identificar e caracterizar práticas pedagógicas para o Ensino de Psicologia nos cursos de formação de professores. Para isso serão realizadas três observações de aulas e entrevista com o professor. Serão também analisados planos de ensino e de aulas da disciplina. Esta pesquisa justifica-se já que há dúvidas constantes sobre **o que** e **como** ensinar o conhecimento psicológico para que os futuros professores de Ensino Fundamental e Médio o utilizem em suas práticas.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará prejuízo em sua relação com o pesquisador, com o professor ou com a coordenação na FaE, que autorizou e está acompanhando o processo de pesquisa.

Não há necessidade de mudanças na sua rotina. Sua participação se limitará à presença nas aulas nas quais serão realizadas as observações, entre maio e junho de 2011. Não há riscos relacionados à participação. Podemos esperar um pequeno inconveniente em função da presença da pesquisadora em sala de aula. Tal inconveniente será atenuado no transcorrer das observações. Em contrapartida, sua participação contribuirá tanto para o aprofundamento do conhecimento das práticas pedagógicas para o ensino de psicologia quanto para o aprimoramento da formação de professores no âmbito das licenciaturas.

As informações obtidas serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os resultados serão divulgados exclusivamente com objetivos científicos e em hipótese alguma você será identificado. Você receberá cópia deste termo com o endereço e os telefones institucionais dos pesquisadores e do COEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Agradecemos sua atenção e valiosa colaboração,

Merie Bitar Moukachar (Doutoranda)

Prof. Dr. Sergio Dias Cirino (Orientador)

Prof. Sérgio Dias Cirino – Av. Antônio Carlos, 6627, Sala 1648, (31) 3409-5373 sergiocirino99@yahoo.com
 Merie Bitar Moukachar – Av. Antônio Carlos, 6627, Sala 1648, (31) 3516-2669 merie.prof@newtonpaiva.br
 Comitê de Ética em Pesquisa (COEP): Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005. Belo Horizonte, MG. Telefone: (31) 3409-4592

.....

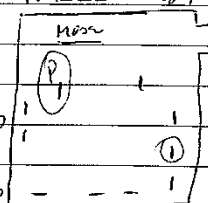

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo e legível do aluno

Assinatura do aluno

Belo Horizonte, ___/___/2011

Apêndice C – Páginas do registro do caderno campo para as observações em sala de aula

<p>colocarmos em nosso currículo sempre o jovem como um "negativo" que como prof^o no futuro é importante que eles vejam o jovem como um "positivo"; o que ele tem? o que ele pode? e não: o que ele não tem. o que ele não dá conta.</p>	<p>Archeologia pelo prof. como vida livre dos alunos / prof.</p>
<p>A prof^a está tentada no círculo do meio. A ideia está assim:</p>  <p>A prof^a conta sobre um caso do marido dela q^e de ale de ansiedade pl faves.</p>	<p>QUADRO REPRE GRÁFICA de sala (carro exp) húio) → colocação period da prof.</p>
<p>O grupo de rapazes (3) que está próximo à prof^a conversa, comenta as coisas entre eles, falando até alto e perto dela. Ela parece não se incomodar.</p>	<p>conversas paralelas (não incomodar)</p>
<p>Os colegas do "grupo" ^{de um} que estava apresentando chegou depois que o grupo ^{de} apresentou. Um deles que chegou no final mesmo fez uma apresentação de um trabalho que estava fazendo e entregou à prof^a pl justificou.</p>	<p>aptes. ali → Respiro ao trabalho.</p>
<p>Ouha duplo apresentarei. A prof^a fica bem atenta à fala dos alunos.</p>	<p>2º grupo Sum ppt</p>
<p>A aluna diferentemente do rapaz do trabalho anterior, só olha pl a prof^a pl apresentar o caso. (estão apresentando fsem</p>	<p>Olha dos alunos pl prof. </p>

02/06/11

lad não voltou ainda. Conhece estas
 Uma "revisão" mas q não é "revisão"
 dá os conceitos fundamentais q a estão
 em ad teóricos. Peço Piaget e tudo o
 q ela quer dela. Vai falando sobre
 cada um de forma expositiva.
 Quem sabe responder uma pergun
 ta que ele faz vai falar um pouco!
 Brincadeira. Uma outra responde de
 um determinado jeito e prof diz que ela
 vai tirar zero se responder do jeito!
 (e outra parece ficar não respondendo)
 A prof volta nela pois parece que per
 ceber. Os alunos estão relativamente satis.
 Já passa p/ o Vygotsky. Conceitos
 importantes. Os alunos perguntam sobre a
 estrutura da prova como é que é?
 Ela responde. Um dia e pergunta se
 pode adiar a prova. Todos riem pois
 já foi dito e concordado.
 O ppt funciona! A prof inicia aula
 sl "Inteligência e o jogo de rua criança
 cid" A sala em círculo - 2 rodas -
 e a prof no centro e em direção
 à projeção. Pergunta aos alunos
 sobre temas dos livros. Eles respon
 dem tímida. Ela arranca.
 Vai "brincando" com os estudos de caso
 q os alunos estão desenvolvendo. Os
 estudos de caso são diferentes dos outros
 no quê? T adolescente lição a propósito
 juventude mais conceito social 14-24a

improvisação
 do conteúdo por
 causa dos prof.
 técnicos.
 Revisão teórica
 (Piaget)
 Brincadeiras s/
 portas!
 Relação sensível
 entre prof/aluno
 Revisão teórica
 (Vygotsky)
 Aluno quer saber
 de como é a prova
 Aula: PPT
 sala: círculo
 2 rodas
 Prof à frente
 Prof inicia
 participando
 alunos C/paginas
 Articulação entre
 PPT e a da
 disciplina
 tiliibra

Apêndice D – Roteiro das Entrevistas

TÓPICOS A SEREM CONTEMPLADOS

(por se tratar de entrevista semi-estruturada optou-se por trabalhar com tópicos a serem indagados sobre algumas temáticas que serão abordadas de forma mais ampla, ao invés de perguntas estruturadas que poderiam ser restritivas)

I - Sobre o professor

Categoria do professor:

Esclarecimentos sobre formação acadêmica (Psicólogo? licenciatura? Outros)

Percurso acadêmico

Há quanto tempo está nesta disciplina

OBJETIVO: ESTAS QUESTÕES SITUAM E CARACTERIZAM OS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS. A HIPÓTESE É DE QUE PODEREMOS ENCONTRAR DIFERENTES PRÁTICAS PARA DIFERENTES PERCURSOS ACADÊMICOS, PROFISSIONAIS E PERFIS DE PROFESSORES.

II - Sobre a formação de professores: Ser professor é...

Como formar professores?

Como avalia, de uma maneira geral, as disciplinas atuais na formação dos professores?

OBJETIVO: VERIFICAR COMO O PROFESSOR SE SITUA DENTRO DO CONTEXTO TODO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA QUAL ATUA. VERIFICAR COMO ELE CONSIDERA UMA BOA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA ATUALIDADE.

III - Sobre a disciplina de Psicologia da Educação

Como avalia a Psicologia na formação de professores

Localização na estrutura do curso

Plano de ensino

Como elege os conteúdos

Como escolhe entre uma prática pedagógica e outra?

OBJETIVO: VERIFICAR COMO O PROFESSOR SITUA A PSICOLOGIA PROPRIAMENTE DITA, NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E COMO ELE AVALIA A POSIÇÃO DESTA NO CURSO E A FORMA COMO ELA É PROCESSADA POR ELE.

Apêndice E - Legenda dos sinais utilizados nas transcrições das entrevistas

()	Incompreensão de palavras e segmentos
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu
/	Truncamento
MAIÚSCULA	Entonação enfática
:	Prolongamento de vogal e consoante (podendo aumentar para ::: ou mais)
-	Silabação
...	Qualquer pausa
(())	Comentários descritivos do transcritor
{	Superposição, simultaneidade de vozes (ligando as linhas)
(...)	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto

Apêndice F - Roteiro orientador para entrevista de análise compartilhada

01. mostrar todo o material com as informações obtidas até o momento;
02. leitura das perguntas que foram elencadas no material de transcrição das entrevistas;
03. ler o trecho do texto de Tânia Baibich como motivador, se for o caso (ver abaixo);
04. ler o trecho ilustrativo de Bernard Charlot, se for o caso (ver abaixo);
05. solicitar que a professora amplie suas idéias acerca das possibilidades de práticas para o Ensino de Psicologia da Educação nas licenciaturas, à luz da pergunta-chave.

A natureza do exercício da função docente é, então, fator determinante (ainda que não o único e não suficiente por si só) do desenvolvimento de sujeitos autônomos, moral e cognitivamente. Daí que constitui, também, um *shibboleth* da metodologia de ensino de psicologia.

De fato,

ensinar psicologia é, em muitas aspectos, diferente do ensino de outros conteúdos, além de ser diferente de outras funções do próprio psicólogo. Em primeiro lugar, porque, como em outras ciências humanas em que a subjetividade de quem cria, compreende e ensina está tão intrinsecamente envolvida no processo, corre o risco de se ver prejudicada se o profissional em questão não tiver o suficiente discernimento de perceber com clareza o **ethos** de cada sociedade, além de necessitar uma clara consciência de si mesmo. Em segundo lugar, porque o psicólogo – como um cristal que visto de diferentes ângulos reflete diferentes cores sem, no entanto, deixar de ser cristal – é visto e vê a si mesmo em diferentes posições. Como terapeuta cabe-lhe interpretar; como supervisor, ajudar seu supervisionando a lidar com as situações transferenciais do seu trabalho e, como professor, auxiliar seu aluno a alcançar o saber necessário sem ter o direito de confundir uma situação com a outra, sob pena de produzir sérios prejuízos (Baibich, 1989, p. 23) [do texto de BAIBICH, Tânia Maria. Por uma didática clínica: a formação do professor de Psicologia. *Interação em Psicologia*. Curitiba, v.7, n.1, p.73-82, 2003, p. 8]

NÓS E OS ETs: O QUE ENSINAR A QUEM NADA SABE?

Imagine o que você sentiria se um belo dia encontrasse na sua casa um ET sentado no sofá da sua sala. (...) A missão dele é levar para seu planeta de origem a experiência de vida dos terráqueos. Então ele tem uma semana para aprender tudo sobre nós e sobre os conhecimentos que consideramos importantes para a vida. O que você acharia importante ensinar-lhe? Quem poderia ensinar? Onde ele poderia ir para aprender? Como ensiná-lo? Você poderia fazê-lo viver tudo o que quisesse e achasse que valeria a pena para ele aprender. [do livro de CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 37]

Apêndice G - Quadro Resumo do Registro das Observações

ASPECTOS OBJETIVOS	AULA 01	AULA 02	AULA 03	AULA 04
PRÁTICA PEDAGÓGICA (considerar se houveram alterações e motivos internos e externos ao grupo)				
TEMA(S)				
RECURSOS (considerar se ocorrem problemas técnicos)				
NOTAS E AVALIAÇÕES				
CENÁRIO (FÍSICO)				

ASPECTOS SUBJETIVOS	AULA 01	AULA 02	AULA 03	AULA 04
CENÁRIO (RELACIONAL)				
ARTICULAÇÕES (considerar articulações com o cotidiano; com a vida pessoal; com o futuro profissional)				
DISTRIBUIÇÃO DOS TEMPOS E DISPOSITIVOS ADMINISTRATIVOS (considerar abertura e encerramento das aulas e intervalos)				
OUTROS (considerar assédio ao professor pelos alunos; liderança do professor; autonomia dos alunos)				

Apêndice H - Quadro Resumo do registro das entrevistas

TEMAS ABORDADOS		QUESTÕES / HIPÓTESES QUE SUGEREM	
Sobre o professor	Trajetória da Formação		
	Trajetória Profissional		
	Trajetória Acadêmica		
Sobre a formação de professores	Sobre formação docente em geral		
	Sobre a formação da qual faz parte (FaE)		
Sobre a disciplina de Psicologia	A Psicologia na formação de professores		
	A escolha dos conteúdos		
	A escolha da prática pedagógica		
	Ser psicóloga e suas práticas pedagógicas?		
OUTROS			

Apêndice I – Página da análise do material

perde o lugar... agora se ela perde a hegemonia, acho bom pra ela e bom pro campo..." (p.14).

Quando a pesquisadora entra com o argumento de que a Psicologia pode não querer ocupar o lugar da hegemonia, mas julga que também ainda não se localizou em um novo lugar, estende-se um diálogo entre as duas, que acaba por levar a professora a atribuir então, o problema às licenciaturas como um todo e não à disciplina de Psicologia da Educação somente. Segundo ela, essa nossa disciplina, tem até um lugar confortável na totalidade das licenciaturas, pois os alunos gostam de Psicologia. "Eles só não gostam quando eles vêem a fragilidade do professor, né?" (p.17). Diferentemente de outras disciplinas, por exemplo, "Política", para a qual os alunos já chegam pressupondo que não irão gostar, quanto a Psicologia da Educação, segundo ela, é muito difícil que eles não gostem do conteúdo.

Discute idéias novas a partir disso e a partir da constatação de que esse formato de quatro disciplinas, na concepção dela, fica aquém mesmo. Idéias tais como a de que essas disciplinas tivessem um momento teórico e um prático, na escola; de que deveria ter discussão de temas no coletivo das disciplinas, usando filmes, por exemplo; mais ainda, que essas temáticas fossem centradas no aluno, no futuro sujeito professor que ele será. Ela argumenta que, pelo conteúdo ensinado atualmente, não se trata de Psicologia da Educação, mas sim de Psicologia da Aprendizagem. Para ela, o aluno da Licenciatura se tranqüiliza quando se coloca no lugar de sujeito das teorias, como futuro professor. A idéia é de estas teorias não estariam falando do seu futuro aluno, mas dele mesmo como futuro professor.

Indagada sobre se a ação docente do professor de Psicologia poderia ser alterada, ela atribui a toda a licenciatura, ao tempo da disciplina de 60 horas e à licenciatura não ser mais atrativa para os alunos. Explica que a Psicologia, para ela, seria apenas um pequeno problema dentro do problema maior que é a Licenciatura em nosso país. Gostaria de alterar a Psicologia no sentido já discutido da maior articulação com as outras disciplinas o que julga ser muito complicado de se organizar em todos os semestres.

Além disso, propõe ter situações concretas de sala de aula para analisar. A professora dá um exemplo de uma estratégia para isso, que seria filmar salas de aula para análise junto aos alunos, mas que também acha complicada já que não tem muito

Novo
Relação Psic. e Educação
disciplina

disciplina

licenciatura NÃO

Características da disciplina a disciplina em si

licenciatura interesse teórico e prático tem os alunos futuro prof.

Práticos

BOM, NOVO: NÃO É PSIC. DA EDUCAÇÃO É: DA APRENDIZAGEM

CRÍTICA AO CONTEÚDO

Tempo

licenciatura

Práticas

14

Apêndice J – Mapeamento das turmas

TURMAS	PROFESSOR	DIAS DE AULA E DIAS DAS OBSERVAÇÕES	HORÁRIO	Nº ALUNOS	Nº ALUNOS MATRICULADOS (POR CURSO)	Nº ALUNOS MATRICULADOS (POR ANO DE ENTRADA)
Turma A	Profª A	3ª	07:00 às 10:40	38	LET: 16 MAT: 04 QUI: 02 FIS: 03 C.B.: 03 HIS, TEA, ART V E GEO: 01 DE CADA	2010: 07 2009: 06 2008: 19 2007: 02 2006: 02 2005: 02
Turma B	Profª B	2ª	07:00 às 10:40	37	LET: 11 C.B.: 07 GEO: 05 EF: 04 MUS: 01 FIS: 04 PSI: 01 AR. V: 02	2011: 05 2010: 08 2009: 06 2008: 10 2007: 01 2006: 06 2005: 01
Turma E	Profª E	4ª e 6ª	15:50 às 7:30	42	EF: 22 C.B.: 09 QUI: 02 MAT: 01 FIL: 01 FIS: 02 GEO: 01 HIS: 01 LET: 02 MUS: 01	2011: 01 2010: 27 2009: 04 2008: 04 2007: 03 2006: 03
Turma G	Profª G	5ª	13:50 às 17:30	36	LET: 05 TEA: 05 PSI: 05 QUI: 04 FIS: 02 MAT: 03 C.B.: 01 MUS: 02 HIS: 02 FIL: 02 GEO: 02 INDEFINIDOS: 02	2011: 03 2010: 10 2009: 11 2008: 06 2006: 03 2005: 01 2004: 02
Turma K	Profª K	2ª e 4ª	19:00 às 20:40	42	LET: 18 C.B.: 15 MAT: 04 GEO: 02	2010: 16 2009: 16 2008: 06 2007: 01 1006: 03
Turma M	Profª M	3ª e 5ª	19:00 às 20:40	40	HIS: 31 LET: 08 QUI: 01	2010: 05 2009: 02 2008: 29 2007: 02 1006: 02

Anexo I - Normas para transcrição

Normas para transcrição		
Ocorrências	Sinais	Exemplificação*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	eo Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"....

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP n. 338 EF e 331 D².

Anexo II – Vagas por curso

CURSOS DE LICENCIATURA DA UFMG, COM NÚMERO DE ENTRADAS POR SEMESTRE, ANTES E DEPOIS DO REUNI

Curso	Turno	TITULAÇÃO	ANTES REUNI		DEPOIS REUNI	
			1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM
ARTES VISUAIS	D	B/L	33	33	40	40
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	D	B/L	40	40	50	50
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	N	L	40	40	50	50
CIÊNCIAS SOCIAIS	D	B/L	40	40	40	40
DANÇA	N	L	0	0	0	20
EDUCAÇÃO FÍSICA	D	B/L	55	55	0	0
EDUCAÇÃO FÍSICA	D	L	0	0	30	30
FILOSOFIA	D	B/L	45	0	45	0
FILOSOFIA	N	L	0	0	40	0
FÍSICA	D	B/L	50	0	40	40
FÍSICA	N	L	40	0	40	0
GEOGRAFIA	D	B/L	40	0	40	0
GEOGRAFIA	N	L	0	40	0	80
HISTÓRIA	D	B/L	44	0	44	0
HISTÓRIA	N	L	0	44	0	44
LETRAS	D	B/L	70	70	80	80
LETRAS	N	B/L	80	80	130	130
MATEMÁTICA	D	B/L	50	0	40	40
MATEMÁTICA	N	L	40	0	40	0
MÚSICA	D	L	8	0	0	0
MÚSICA	N	L	0	0	30	0
QUÍMICA	D	B/L	40	0	50	0
QUÍMICA	N	L	0	40	0	40
TEATRO	D	B/L	20	20	20	20
TOTAL POR SEMESTRE			735	502	849	704
TOTAL ANUAL			1237		1553	

CURSOS DE LICENCIATURA DA UFMG, COM NÚMERO DE ENTRADAS POR SEMESTRE, ANTES E DEPOIS DO REUNI, APENAS NO NOTURNO

Curso	Turno	TITULAÇÃO	ANTES REUNI		DEPOIS REUNI	
			1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	N	L	40	40	50	50
DANÇA	N	L	0	0	0	20
FILOSOFIA	N	L	0	0	40	0
FÍSICA	N	L	40	0	40	0
GEOGRAFIA	N	L	0	40	0	80
HISTÓRIA	N	L	0	44	0	44
MATEMÁTICA	N	L	40	0	40	0
MÚSICA	N	L	0	0	30	0
QUÍMICA	N	L	0	40	0	40
TOTAL POR SEMESTRE			120	164	200	234
TOTAL ANUAL			284		434	

CURSOS DE LICENCIATURA DA UFMG, QUE NÃO SÃO EXCLUSIVAMENTE LICENCIATURA, MAS TÊM POTENCIAL IMPACTO NA FAE

Curso	Turno	TITULAÇÃO	ANTES REUNI		DEPOIS REUNI	
			1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM
LETRAS	D	B/L	70	70	80	80
LETRAS	N	B/L	80	80	130	130

Anexo III - Organização curricular dos Cursos de Licenciatura na FaE/UFMG (2011/01)

CURSOS DE LICENCIATURA E DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS E OPTATIVAS CURSADAS NA FAE

(Esse quadro mostra o posicionamento das disciplinas FAE no período do curso, por semestre letivo, obrigatórias ou optativas para os alunos, indicando, ainda, se os alunos entram no primeiro ou no segundo semestre letivo. Em verde estão as disciplinas cursadas no curso de origem)

CURSO SEMESTRE	DISCIPLINAS POR PERÍODOS OB e OP										
	1 ^o	2 ^o	1 ^o	2 ^o	1 ^o	2 ^o	1 ^o	2 ^o	1 ^o	2 ^o	1 ^o
ARTES VISUAIS	1 33 (40)	2	3 CAE001	4 CAE002	5 MTE101 ADE003	6 APE I	7 APE II	8 APE III			
		1 33 (40)	2	3 CAE001	4 CAE002	5 MTE101 ADE003	6 APE I	7 APE II	8 APE III		
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (D)	1 40 (50)	2	3 CAE001 CAE002	4	5	6 ADE003 MTE101	7 APE I Did I	8 APE II Did II	9 APE III		
		1 40 (50)	2	3 CAE001 CAE002	4	5	6 ADE003 MTE101	7 APE I Did I	8 APE II Did II	9 APE III	
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (N)	1 40 (50)	2	3 CAE001 CAE002	4	5	6	7 ADE003 MTE101	8 APE I Did I	9 APE II Did II	10 APE III	
		1 40 (50)	2	3 CAE001 CAE002	4	5	6	7 ADE003 MTE101	8 APE I Did I	9 APE II Did II	10 APE III
CIÊNCIAS SOCIAIS	1 40	2	3 MTE101	4	5	6	7 APE I	8 APE II	CAE001 CAE002 ADE003		
		1 40	2	3 MTE101	4	5	6	7 APE I	8 APE II	CAE001 CAE002 ADE003	
DANÇA (N)		1 (20)	2	3 CAE001	4 CAE002 ADE003	5 MTE101	6 APE I	7 APE II	8 APE III	9	
EDUCAÇÃO FÍSICA	1 55 (30)	2 CAE001 CAE002	3	4 ADE003 MTE101	5	6 APE I	7 APE II	8 APE III			
		1 55 (30)	2 CAE001 CAE002	3	4 ADE003 MTE101	5	6 APE I	7 APE II	8 APE III		

FILOSOFIA (D)	1 45	2	3	4 ADE003 MTE101	5	6	7 APE I	8 APE II	CAE001 CAE002	CAE108 CAE111	
FILOSOFIA (N)	1 40	2	3	4 ADE003 MTE101	5	6	7 APE I	8 APE II	CAE001 CAE002	CAE108 CAE111	
FÍSICA (D)	1 50 (40)	2 CAE001 CAE002	3 ADE003 MTE101	4	5	6 DIF I EST I	7 DIF II EST II	8 EST III			
		1 (40)	2 CAE001 CAE002	3 ADE003 MTE101	4	5	6 DIF I EST I	7 DIF II EST II	8 EST III		
FÍSICA (N)	1 40	2 CAE001 CAE002	3 ADE003 MTE101	4	5	6	7 DIF I EST I	8 DIF II EST II	9 EST III		
GEOGRAFIA (D)	1 40	2	3	4 CAE001 CAE002	5 ADE003 MTE101 APE I	6 APE II	7 APE III	8 APE IV			
GEOGRAFIA (N)		1 40 (80)	2	3	4 CAE001 CAE002	5 ADE003 MTE101	6 APE I	7 APE II	8 APE III	9 APE IV	
HISTÓRIA (D)	1 CAE038 44	2 CAE001 CAE002	3	4 APE I	5 APE II	6 APE III	7 APE IV	8 APE V			
HISTÓRIA (N)		1 CAE038 44	2 CAE001 CAE002	3	4 APE I	5 APE II	6 APE III	7 APE IV	8 APE V		
LETRAS (D)	1 70 (80)	2	3	4	5	6 MTE201 (FMPEP)	7 CAE002 MTE101	8 APE I (P) APE I (I)	9 APE II (P) APE II (I) APE LE	10 APE LE (F) APE LE (I)	ADE003 CAE001
		1 70 (80)	2	3	4	5	6 MTE201 (FMPEP)	7 CAE002 MTE101	8 APE I (P) APE I (I)	9 APE II (P) APE II (I) APE LE	10 APE LE (F) APE LE (I) ADE003 CAE001
LETRAS (N)	1 80 (130)	2	3	4	5	6 MTE201 (FMPEP)	7 CAE002 MTE101	8 APE I (P) APE I (I) APE I (E)	9 APE II (P) APE II (I) APE II (E) APE LE	10 APE LE (F) APE LE (I)	ADE003 CAE001
		1 80 (130)	2	3	4	5	6 MTE201	7 CAE002	8 APE I (P)	9 APE II (P)	10 APE LE (F)

							(FMEP)	MTE101	APE I (I) APE I (E)	APE II (I) APE II (E) APE LE	APE LE (I) ADE003 CAE001
MATEMÁTICA (D)	1 50 (40)	2	3	4 CAE002 ADE003	5 APE I	6 APE II	7	8			
		1 50 (40)	2	3	4 CAE002 ADE003	5 APE I	6 APE II	7	8	MTE101 CAE001	
MATEMÁTICA (N)	1 40	2	3	4	5 CAE002 ADE003	6	7 APE I	8 APE II	9	MTE101 CAE001	
MÚSICA (D)	1 8	2	3 CAE001 CAE002	4	5 MTE101 ADE003	6	7 APE I	8 APE II	9 APE III	10 APE IV	
MÚSICA (N)	1 CAE002 30	2	3 CAE001	4	5 ADE003 APE I	6 MTE101 APE II	7 APE III	8 APE IV	9		
QUÍMICA (D)	1 40 (50)	2	3 CAE002	4 ADE003 MTE101	5	6 Est I	7 Est II Did	8 Est III	CAE001		
QUÍMICA (N)		1 40	2	3 CAE002	4	5	6 ADE003 MTE101	7 Est I	8 Est II Did	9 Est III	
TEATRO (D)	1 20	2	3 CAE001 CAE002	4 ADE003 MTE101	5 APE I	6 APE II	7 APE III	8 APE IV			
		1 20	2	3 CAE001 CAE002	4 ADE003 MTE101	5 APE I	6 APE II	7 APE III	8 APE IV		

CAE001: Sociologia da Educação – 60 h

CAE002: Psicologia da Educação – 60 h

ADE003: Política Educacional – 60 h

MTE101: Didática de Licenciatura – 60 h

HIS – História da Educação

APE – Análise da Prática e Estágio

Did – Didática de Ensino de:

Dif – Didática de ensino de Física

Est – Estágio