

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título:

**Psicologia e Formação Docente: Indícios de uma Relação.**

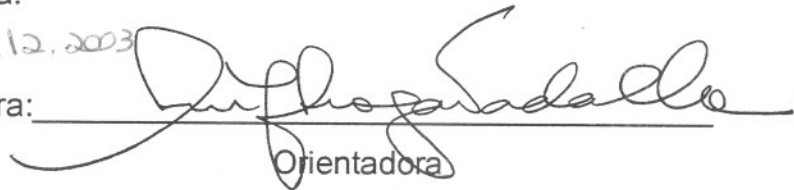
Autor: Mariana Wisnivesky

Orientadora: Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla

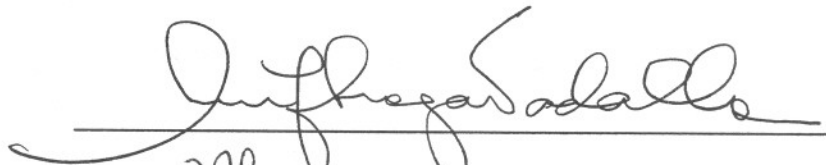
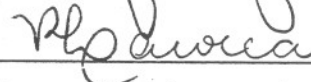
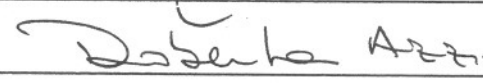
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Mariana Wisnivesky e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 01.12.2003

Assinatura: \_\_\_\_\_

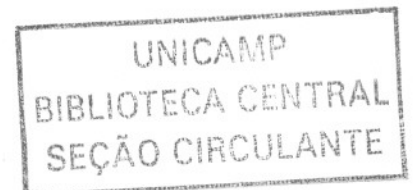
  
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

200408254

2003



UNIDADE PC  
Nº CHAMADA T/UNICAMP  
W762p  
V \_\_\_\_\_ EX \_\_\_\_\_  
TOMBO BC/ 58285  
PROC. 16-117-04  
C \_\_\_\_\_ D x  
PREÇO 11,00  
DATA 20/09/04  
Nº CPD \_\_\_\_\_

CM00198064-3

BIBID 316913

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

W762p Wisnivesky, Mariana.  
Psicologia e formação docente : indícios de uma relação / Mariana  
Wisnivesky -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : / Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação.

1. Professores – Formação. 2. Psicologia educacional. 3. Paradigmas  
(Ciências sociais). 4. Produção científica. I. Sadalla, Ana Maria Falcão de  
Aragão Sadalla. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

03-202-BFE

## RESUMO

WISNIVESKY, M. *Psicologia e Formação Docente: indícios de uma relação*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

A articulação entre Psicologia e formação docente é o ponto de partida desta pesquisa, que toma por base o próprio desenvolvimento da Psicologia Educacional, marcado por um deslocamento gradativo em que a ênfase no processo de aprendizagem vai abrindo espaço para as questões do ensino. A Psicologia passa a ocupar um papel privilegiado no processo de formação docente. Sua função passa a ser, entre outras, contribuir com os futuros professores para o desenvolvimento de uma perspectiva psicológica que auxilie sua prática. Diante disto, nosso objetivo é analisar como vem se delineando a interface entre Psicologia e formação docente, tendo como pano de fundo alguns dos elementos que o Paradigma da Pós-Modernidade coloca em debate. Para tanto, analisamos artigos brasileiros sobre Psicologia e Educação, selecionados a partir da BBE (Biblioteca Brasileira de Educação do INEP) e do Qualis (avaliação de revistas científicas realizada pela Anpepp e pela Anped), abrangendo o período de 1997 a 2003. Com base neste material buscamos identificar: -A natureza das contribuições da Psicologia para a formação de professores; -Os sistemas teóricos subjacentes a estas contribuições; - A especificidade das relações estabelecidas. A análise dos dados, a partir do Paradigma Indiciário, permitiu compreender estes que se tornaram nossos eixos de análise, fornecendo indícios a respeito do estatuto epistemológico que a Psicologia assume diante das questões educativas e de formação, das teorias que fundamentam esta relação, das possibilidades de interlocução que a partir daí surgem como proposta. Acreditamos, com este estudo, oferecer uma efetiva contribuição no sentido de estreitar e enriquecer esta que se apresenta como uma importante relação na formação de professores críticos e reflexivos.

## ABSTRACT

WISNIVESKY, M. *Psychology and Teacher's Education: Signs of a Relationship*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

The interrelationship between Psychology and Teachers Education is the starting point of this research, based upon the very development of Educational Psychology, marked by a gradual drift, where an emphasis in the learning process opens room to the subject of teaching. Psychology steps forward towards a privilege position in the process of teacher's education. It's function becomes, among others, to contribute to the development of a psychological standpoint of the future professor, which will assist in the professional practice. In view of this, our purpose is to analyze how the interface between Psychology and Teacher's Education is sketched, having as a background some of concepts that the Post-Modern Paradigm brings in debate. With this aim, we analyze Brazilian papers on Psychology and Education, selected from the BBE (Brazilian Library of Education of the INEP) and Qualis ( evaluation of scientific magazines made by Anpepp and Anped), comprising the period between 1997 to 2003. Based on these material we tried to identify: -The nature of the contributions of Psychology and Teacher's Education, -The underlying theoretical systems of this contributions, -The specific characteristics of the established relationships. Data analysis based on the Evidential Paradigm, let us understand the above items, which, thus become our analytical frame, giving us hints regarding the epistemological status assumed by Psychology with reference to educational topics, the theories that establish the bases of this relationship, as well as the proposed possible dialogs that thereby arises. We believe that this study offers a real contribution towards tightening and enriching this, which shows itself as an important relationship in the education of critical and reflective professors.

A meus pais, que me ensinaram a ter valor para ser aquilo que desejasse e a ter coragem para enfrentar as incertezas da vida.

## AGRADECIMENTOS

À profª Drª Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla e à amiga Ana, pela confiança em meu trabalho e por todos esses anos de orientações norteadoras. Agradeço pelo afeto, pela competência e pelo cuidado com que me ensinou a encontrar meu encanto pela pesquisa e pela Psicologia Educacional.

À profª Drª Roberta Gurgel Azzi, pelo real interesse neste trabalho e em minha formação, por sua presença carinhosa e efetiva e por ter me proporcionado experiências tão valiosas.

À profª Drª Priscila Larocca, pela seriedade e pelo cuidado com que leu meu trabalho, pela riqueza de suas contribuições e pela sabedoria de seus ensinamentos.

À profª Drª Sylvia Helena de Souza da Silva Batista pela conversa, pela disponibilidade e pelos sábios e cuidadosos questionamentos, que tanto me fizeram pensar.

Às professoras do PES, Ângela Soligo, Elisabeth Mercuri e Soely Polydoro, pela acolhida no grupo, pelo interesse e pela torcida. São essas parcerias que tornam a caminhada menos solitária, mais rica e prazerosa.

Aos alunos do PES, pela convivência, por me permitirem caminhar a seu lado e aprender em parceria.

À Tamara Abrão Pina, pela amizade, pela interlocução, pelo prazer de trabalhar a seu lado e pela disponibilidade em oferecer e solicitar.

À Márcia Rocha, pelo companheirismo e pela convivência.

À Marli A. Lucas Pereira, cuja presença foi fundamental em tantos momentos. Pela tranquilidade de poder contar com seu apoio.

À Patrícia Cristina Albieri de Almeida, pelos bolos, pelas conversas e pela assistência técnica.

À Larissa Carpintéro de Carvalho, companheira de tantas jornadas. Pelas oportunidades de dividir angústias, dúvidas, dificuldades, alegrias, conquistas. Por saber que podia esticar o braço e encontraria uma amiga sentada na cadeira ao lado.

À Fernanda, por me ouvir, por estar ao meu lado. Pelos momentos de alegria, por amenizar os pesares e pelo apoio nos momentos de dificuldade.

À Renata, pela amizade verdadeira e incondicional.

À Débora Siqueira Bueno, que com doçura e delicadeza me acompanhou em todos os momentos e me ajudou a ampliar horizontes para muito além desta tese.

À Adriana Campos de Cerqueira Leite, por me ajudar a pensar, a olhar de outras formas. Por toda sua disponibilidade.

À Marina, pelos cafés, pelas tantas conversas, pela presença constante em tantos momentos importantes de minha vida.

A Rafael, acima de tudo, por seu amor.

À Florencia, minha irmã, pelos tão necessários intervalos, por acompanhar meu trabalho e minhas angústias, por sua presença durante meus estudos e por seu humor inteligente que torna as coisas mais leves.

A meus irmãos, Diego e Esteban, que de formas tão diferentes, cada um à sua maneira, acompanham meus passos com amor e interesse.

A meus pais, Ana e Daniel, por serem segurança e amparo e por me ensinarem a acreditar em mim mesma.

## ÍNDICE

### Parte I.

1.	A busca por um ponto de partida.....	13
2.	Introdução.....	17
3.	Transição paradigmática: O modelo de ciência que fundamenta nosso olhar.....	21
4.	Do encontro entre Psicologia e Educação: Configurando a Psicologia Educacional.....	29
5.	Sobre a Formação Docente.....	37
6.	Pós-Modernidade, Psicologia Educacional e Formação Docente: Tecendo articulações.....	49
	Objetivos.....	54

### Parte II

7.	O caminho percorrido.....	57
7.1.1.	Fonte da Informação e o procedimento de coleta de dados.....	60
7.1.2.	Por que Produção Científica?.....	62
7.2.1.	O procedimento de Análise dos Dados.....	65
7.2.2.	O Paradigma Indiciário.....	65
8.	O caminho percorrido na construção dos dados.....	71



**Parte III.**

9. Indícios da relação entre Psicologia e Formação Docente.....	77
---	----

**Parte IV.**

10. Desvelando nossos indícios.....	95
-------------------------------------	----

10.1 Eixo 1: A Natureza da contribuição que a Psicologia oferece à Formação de professores.....	97
---	----

10.2 Eixo 2: Sistemas teóricos subjacentes às contribuições propostas.....	102
--	-----

10.3 Eixo 3: Especificidade das relações estabelecidas.....	128
---	-----

**Parte V.**

11. O retorno ao ponto de partida.....	133
--	-----

**Parte VI.**

12. Referências.....	139
----------------------	-----

13. Anexo I – Referências dos artigos selecionados através do Qualis.....	149
---	-----

14. Anexo II – Referências dos artigos selecionados através da BBE.....	153
---	-----

**PARTE I.**

**1. A BUSCA POR UM PONTO DE PARTIDA.**

Como se dá, nos dias de hoje, a articulação entre Psicologia e formação docente? A que contribuições nos referimos ao pensar nesta relação?

Este é o ponto de partida da jornada que aqui iniciamos, mas é também, de alguma forma, o ponto de chegada de um longo processo que nos instigou e permitiu formular estas questões. Além de longo, é também um processo coletivo, construído a muitas mãos, sob múltiplos olhares.

Inicia-se no próprio desenvolvimento da Psicologia Educacional, quando começa a haver um deslocamento gradativo em que a ênfase no processo de aprendizagem vai abrindo espaço para as questões do ensino, marcando uma tentativa de aproximação entre estes dois pólos que deixam de ser pensados como processo de ensino *versus* aprendizagem e passam a ser entendidos como uma relação intrínseca em um processo de ensino e aprendizagem.

A Psicologia passa a ocupar, neste contexto, um papel privilegiado na pesquisa educativa e no processo de formação docente. Sua função, no âmbito da Formação de professores, passa a ser contribuir com os futuros professores para o desenvolvimento de uma perspectiva psicológica que auxilie sua prática.

Assim, nosso interesse em focalizar a Psicologia e seus olhares em relação à formação docente representa, sobretudo, um esforço no sentido de oferecer nossa contribuição ao conhecimento que vem sendo construído por outros pesquisadores que se propõem a pensar estas questões (Larocca, 1996, 1999, 2000, 2002, Bzuneck, 1999; Fontana, 1996, Sadalla, 1998, 2000, 2002). Mas é também continuidade de um projeto pessoal, iniciado no curso de Graduação em Psicologia, quando começamos a descobrir e a nos preocupar com esta temática.

Naquela ocasião tivemos a oportunidade de realizar um trabalho elaborado e compartilhado por um grupo de pesquisa, cujo foco de interesse era justamente a formação docente e sua interface com a ciência psicológica.

O projeto que desenvolvemos neste grupo resultou em uma ampla pesquisa, intitulada “Partilhando Formação, Prática e Dilemas: Uma Contribuição ao Desenvolvimento Docente”<sup>1</sup>, onde buscamos identificar, compreender e analisar as crenças de seis docentes da Rede Municipal de Ensino no que se refere a sua formação, sua prática e seus dilemas profissionais.

O contato com estas professoras e o próprio empreendimento na elaboração da pesquisa nos permitiu repensar a questão da formação, a importância de integrar teorias psicológicas e a prática cotidiana do professor e, como consequência disso, sentimos a necessidade de lançar um olhar mais atento para o campo do ensino superior, da Universidade, onde se concentram ao mesmo tempo, pensamento e ação, pesquisa e prática docente.

Novamente, instigadas por estas inquietações partimos em busca de interlocutores, de uma possibilidade de construir no coletivo e de enriquecer-nos na convivência. Esse encontro foi possível junto ao PES – Grupo de Pesquisa *Psicologia e Educação Superior* – que desde sua criação, em 1996, vem privilegiando o diálogo, a troca, a partilha, a negociação das diferenças.

Inicialmente, o PES debruçava-se apenas sobre a temática da evasão do universitário na Unicamp, iniciando a constituição de um de seus objetos de investigação – *o aluno na e da universidade* – a partir de trabalhos e produções de alunos dos cursos de graduação e pós. A partir de 1997, houve um período de expansão: a inserção de novos docentes, alunos de pós-graduação, bolsistas de iniciação científica e pesquisadores convidados, trazendo não somente novos focos de estudo sobre o universitário, como também o interesse em estudar *a formação do professor* que está inserida na educação superior. Assim, a partir das contribuições da Psicologia, o trabalho junto ao PES vem nos permitindo conhecer o estudante e o docente que interagem no ambiente da educação superior.

---

<sup>1</sup> Sadalla, Wisnivesky, Paulucci e Vieira. Partilhando Formação, Prática e Dilemas: Uma contribuição ao desenvolvimento do professor prático-reflexivo. In: Azzi, Batista e Sadalla (orgs) *formação de professores: Discutindo o ensino de Psicologia*. Campinas: Alínea Editora. 2000.

Além disso, o encontro com o PES nos permitiu viver a diversidade: professores e alunos; atuais e futuros psicólogos, pedagogos e cientistas sociais, bolsistas de iniciação científica, mestrandos, mestres, doutorandos e doutores, integrantes e simpatizantes do PES, alunos e professores da Unicamp e de outras instituições públicas e privadas.

Foi justamente a possibilidade de vivenciar esta diversidade que nos levou a formular as questões que levantamos nesta pesquisa. Com isso concluímos nossa busca por um começo. Pudemos, afinal, chegar a uma conclusão: experimentemos a pluralidade, a dúvida, a incerteza de nosso tempo! Partamos da possibilidade de muitas respostas e da probabilidade de não chegar a uma conclusão definitiva. É com este desafio, então, que iniciamos nossa jornada.

## 2. INTRODUÇÃO

Pensar a formação de professores, hoje, significar pensar esse professor em um contexto mais amplo, de transformações, de mudanças pelas quais passa o sistema de ensino, a ciência e a sociedade de um modo geral. No mundo acadêmico, uma das propostas que emerge com força é a de um olhar que considere os múltiplos aspectos dos objetos estudados, que admita a existência de múltiplas perspectivas de análise e interpretação da realidade.

A partir do paradigma da chamada Pós-Modernidade, propõe-se, atualmente, transformar o ensino alterando sua lógica, colocar a prática docente como ponto de partida para questionamentos, rompendo com uma antiga postura de conformação com respostas prontas, com saberes impostos.

De um modo geral, propõe-se uma formação capaz de associar os saberes técnicos do profissional à possibilidade de problematização do mundo, do conhecimento, do contexto em que o professor está inserido e, assim, contribuir para uma formação menos técnica e mais humana. Sair da sabedoria do resultado para a estimulação epistemológica, no dizer de Freire (1995).

No entanto, a própria ciência e os pesquisadores vêem-se, diante das propostas da Pós-Modernidade, na condição de terem que romper com uma longa tradição de se fazer ciência em que as respostas eram ditadas por metanarrativas, ou seja, grandes explicações que teriam como único fim desvelar o mundo e suas verdades. Essa é a marca que, por muito tempo, caracterizou a produção científica e o modo de produzir conhecimentos, uma marca que possibilita uma única forma de conhecimento verdadeiro (Santos, 1995).

Trata-se de um momento de transição que atinge as ciências em geral, porém, interessa-nos, aqui, discutir especificamente como estas questões vêm se dando no âmbito da formação docente e, em particular, como as contribuições que a Psicologia tem a oferecer neste contexto vêm sendo pensadas.

Apesar de um esforço intelectual no sentido de abrir novos horizontes, de produzir conhecimentos variados para se pensar a contribuição da Psicologia na formação docente, algumas questões tornam-se relevantes: de que forma a Psicologia contribui para pensar e analisar a formação docente? Essas contribuições se apresentam sob óticas variadas, considerando os múltiplos aspectos de uma realidade complexa, ou aparecem sob um mesmo olhar, caracterizando o que muitas vezes se apresenta na ciência como modismos explicativos de uma realidade parcial? Quais são os caminhos que os estudiosos, em tempos de Pós-Modernidade, vêm traçando para pensar a Psicologia na formação docente?

No intuito de encontrar respostas a estas indagações, o caminho escolhido é o de analisar a Psicologia que vem sendo construída ao longo dos últimos anos por meio da produção científica e como esta Psicologia se relaciona com as questões da formação de professores.

Optamos pelo caminho da ciência e de sua produção por levar em conta o fato de que a ciência, de grande empreendimento intelectual da Modernidade, tornou-se a linguagem da Pós-Modernidade, o reflexo do que a constitui: seu discurso nos fala de progresso, de conquistas e perdas, de compassos científicos e descompassos sociais, de trocas afetivas e racionais, do corpo e da alma, de matéria e energia. Nossa ciência transformou o mundo com seu trabalho, e é causa e efeito de nosso pensamento, o que nos permite inferir que conhecer e analisar a Psicologia que nasce e se desenvolve por meio da produção científica, é um modo legítimo de buscar algumas das respostas para as questões que nos inquietam e que originam este estudo.

Assim, a idéia é compreender a interface entre Psicologia e formação docente, tomando por base alguns dos elementos que a Pós-Modernidade coloca em debate. Para tanto, recorreremos à produção científica que tão bem retrata a complexidade, a paradoxalidade que caracteriza nosso momento histórico. Muito



tem se produzido a esse respeito e nossa intenção é compreender o que, a partir daí, surge como proposta.

Levando isso em conta, analisaremos a produção científica em Psicologia e Educação, enfocando publicações brasileiras – em artigos – sobre o tema em questão. A partir dessas publicações, buscamos identificar:

- A natureza das contribuições da Psicologia para a Formação de professores;
- Os sistemas teóricos (ou epistemológicos) subjacentes a estas contribuições;
- A especificidade das relações estabelecidas.

Para tanto, percorreremos os caminhos teóricos que nos permitiram chegar a algumas destas respostas, de modo a fundamentar nossa análise. Sobrevoaremos as questões da Modernidade e a transição para o novo paradigma da Pós-Modernidade, caracterizando estes dois momentos e expondo suas particularidades, como uma maneira de contextualizar o paradigma de ciência que fundamenta nossa análise. Mais adiante, resgataremos questões pertinentes acerca da Psicologia Educacional, já que nosso objetivo é buscar suas contribuições. Neste sentido, abordaremos as origens desta ciência psicológica e seu papel em relação à Educação e à formação docente.

Em seguida, falaremos da Formação de professores, das várias concepções que foram sendo assumidas ao longo do tempo a esse respeito e de como esta formação vem sendo compreendida nos dias de hoje.

O passo seguinte será articular estas idéias compondo o que entendemos como cenário geral de nossa pesquisa, no qual nos fundamentamos e elaboramos as questões que nos inquietam e que buscamos, aqui, responder. Compreendemos que, no ato de resgatar estas questões, estaremos oferecendo um panorama que permitirá esclarecer e dar sentido às nossas indagações.

### **3. TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA:**

**Elementos que fundamentam nosso olhar.**

Nossa sociedade passa, atualmente, por profundas transformações. O conjunto de valores que nos servia de referência desde o Iluminismo vem sendo fortemente questionado, o que permite supor um momento de transição paradigmática. Buscando superar algumas das questões vivenciadas na era Moderna, nos encontramos diante de algo ainda não claramente delineado. A este vir-a-ser alguns autores (Lyotard, 1993; Santos, 1995a, 1995b, 2000; Pereira, E. 2000, 2002) vêm denominando Pós-Modernidade.

Partindo desta constatação, convém que nos detenhamos a analisar alguns termos desta afirmativa. Começemos pela idéia de paradigma.

Muitas são as formas de conceber e definir o conceito de paradigma. A idéia que buscamos aqui defender é a perspectiva do paradigma como um caminho, um sistema de referências, uma perspectiva que orienta e fundamenta o pensar e o produzir ciência.

Marx e Hillix (2001) enfatizam o fato de que um paradigma almeja preencher certas lacunas e deficiências, além de responder questões não resolvidas por um paradigma anterior. Para tanto, o paradigma emergente busca sempre problematizar o antigo e as lacunas por ele deixadas.

Um novo paradigma pode fundamentar-se sob duas perspectivas: pode englobar o antigo – como é o caso da Pós-Modernidade - indo além sem desconsiderar as questões postuladas anteriormente, buscando complementar, transcender, mas não negar o antigo. Neste caso, as concepções e conceitos anteriormente aceitos e praticados não são abandonados. Por outro lado, a outra perspectiva prevê que não necessariamente um novo paradigma precisa ser coerente com o anterior, existindo assim, a possibilidade de ser totalmente contraditório, rompendo com toda a concepção anteriormente tida como legítima.

Dito isto, cabe, agora, compreender a que paradigmas nos referimos. Começemos pela Modernidade. Paradigma do qual partimos para chegar a nosso destino: a Pós-Modernidade – perspectiva que não é assumida com unanimidade

no âmbito acadêmico-científico, mas escolhida por nós como sistema de referências para fundamentar nosso olhar e conferir-lhe consistência. Tendo em vista que este é um desses casos em que o novo não rompe totalmente com o antigo, pelo contrário, o pressupõe e conta com sua existência.

Neste sentido, Pereira (2002) esclarece que o termo “pós” do novo paradigma, não possui o sentido de “anti”, não expressa reação contra, rejeição. Aparece no sentido de algo que segue, que é ligado e contínuo, mas que tem uma nova ênfase e um novo diálogo. Podemos pensar que o prefixo “pós”, neste caso, é análogo ao mesmo prefixo na palavra pós-graduação. Não é um estágio que rompe, que nega e assim, supera, mas pressupõe a existência do que veio anteriormente. Daí o sentido e a importância de conhecer e compreender a Modernidade, seus princípios e seus pressupostos. Afinal, é a Modernidade nosso ponto de partida nesta jornada.

O conceito de Modernidade teve a sua origem no século XVII, com a crença iluminista da razão e da capacidade da ciência em proporcionar o domínio sobre a Natureza e aperfeiçoar as instituições sociais, tendo como objetivo a emancipação do homem. Depositária destas crenças, a era Moderna, no início, caracterizou-se por um grande otimismo e confiança na capacidade da ciência em alcançar tais metas.

O paradigma moderno admitiu um mundo objetivo, passível de ser descoberto pelo método científico, composto de uma realidade ordenada, mecânica, linear, estável. São esses os pressupostos que regem a ciência Moderna (Pereira, E., 2000).

A sociedade da era Moderna é dominada pela racionalidade científica e pelo pragmatismo, que defende uma visão utilitária do conhecimento, uma visão aplicada e útil da ciência. A Modernidade busca explicações universais que respondam às regularidades e predizibilidades do mundo (Pereira, 2002).

A racionalidade técnica da era Moderna centra-se na eficiência da produção, descobre uma maneira de se chegar a algo e segue-a como único método. Essa visão tem efeitos e influências na economia, na cultura, na Educação (e, conseqüentemente, na formação docente, como veremos mais adiante) e na sociedade de um modo geral.

É esta sua característica fundamental: a racionalidade científica, por meio da qual rompe com os paradigmas que a precedem, uma vez que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem por seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas – os sentimentos, a intuição, as experiências pessoais, o senso comum. Esta visão, ao mesmo tempo em que organiza e legitima o conhecimento produzido segundo suas normas, possibilita uma única forma de conhecimento confiável e digno de crédito, o conhecimento mensurável e verificável empiricamente.

A natureza teórica do conhecimento científico na era Moderna decorre desses pressupostos epistemológicos. É um conhecimento causal que converge na formulação de leis com base em regularidades observáveis, objetivando prever o comportamento futuro dos fenômenos. Por trás disso está sempre presente a crença na estabilidade, na linearidade do mundo, e na idéia de que o passado se repete no futuro.

Segundo Santos (1995b), trata-se de um conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de dominá-lo e transformá-lo.

A Modernidade, com base em seus pressupostos, construiu a crença em uma sociedade mais justa na medida em que se tornasse uma sociedade mais ordenada, predizível. Prometeu importantes avanços, a superação de limites, a evolução do homem e, em certo sentido, cumpriu sua promessa. Mas contava com uma ordem que estaria no mundo e não no indivíduo que a supõe. Caberia

ao indivíduo a descoberta dessa ordem, a manipulação a seu favor e a sua transformação (Pereira, 2002).

Contudo, a realidade revelou-se diferente do que supunham estas crenças que, nas últimas décadas, viram-se profundamente abaladas por crises sucessivas e graves tensões sociais. Juntamente com o progresso prometido e, até certo ponto, atingido, aumentaram as desigualdades e privações para um maior número de pessoas, dando origem a fenômenos de exclusão social de forma massificada, tendo degradado a qualidade de vida, surgido problemas ambientais e multiplicados os conflitos sociais.

Estes problemas, agravados por outras mudanças que ocorreram nas últimas décadas nas sociedades desenvolvidas – entre as quais merecem especial destaque a globalização da informação, comunicação e tecnologias, a mundialização da economia e a aceleração do desenvolvimento científico e tecnológico – abalaram muitos dos valores, conceitos e paradigmas científicos segundo os quais a ciência vem se guiando.

Paradoxalmente, a crise da Modernidade é resultado de seu grande avanço. A identificação dos limites e das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é resultado de seu progresso, que aos poucos foi apresentando os efeitos colaterais de um conhecimento produzido de forma fragmentada e mecanicista.

Com efeito, a caracterização da crise do paradigma moderno traz consigo o perfil do que supomos ser o paradigma emergente. Façamos, então, da Pós-Modernidade.

Buscando superar a fragmentação herdada da Modernidade, o conhecimento, nesta nova proposta paradigmática da Pós-Modernidade, tende a ser um conhecimento fundado na superação das distinções, das fragmentações como coletivo/individual, mente/corpo, observador/observado, subjetivo/objetivo, teoria/prática.

“Este relativo colapso das distinções dicotômicas repercute nas disciplinas científicas que sobre elas se fundaram. Aliás, sempre houve ciências que se reconheceram mal nestas distinções e tanto que se tiveram que fracturar internamente para se lhes adequarem minimamente. Refiro-me à Antropologia, à Geografia e também à **Psicologia**<sup>2</sup>. Condensaram-se nelas privilegiadamente as contradições da separação ciências naturais/ciências sociais. Daí que, num período de transição entre paradigmas, seja particularmente importante, do ponto de vista epistemológico, observar o que se passa nestas ciências” (Santos, 1995b:40).

Tanto nessas áreas do conhecimento como nas demais, a transição para a Pós-Modernidade pressupõe a passagem a um estado de incerteza e cria a necessidade de redefinir quadros epistemológicos tidos como imutáveis. Em oposição à possibilidade de construir um conhecimento objetivo e universal, passa a se considerar o conhecimento enquanto construção social, historicamente determinada, a que só é possível ter acesso utilizando uma pluralidade de métodos.

Além disso, o conhecimento neste novo paradigma é total, mas, sendo total, é também local. Constitui-se em torno de temas que em dado momento são adotados como objetos de análise por uma comunidade local, ao mesmo tempo em que esses conceitos e teorias desenvolvidos localmente têm a possibilidade de emigrar para outras comunidades, de modo que podem ser utilizados fora de seu contexto de origem (Santos, 1995b).

Santos (1995a) prossegue sua descrição a respeito da Pós-Modernidade refletindo sobre o fato de que, ao passo que a ciência Moderna faz do cientista um ignorante especializado, faz do cidadão um ignorante generalizado. Ao contrário, a ciência que nasce como projeto busca dialogar com outras formas de

---

<sup>2</sup> Grifo nosso.

conhecimento e é por elas permeada. Dentre elas, o senso comum se destaca, o conhecimento prático que, no cotidiano, orienta e dá sentido a nossas ações.

No paradigma emergente, o caráter autobiográfico da ciência é plenamente assumido. Da ciência Moderna herdamos um conhecimento indispensável e funcional do mundo, mas o mundo Pós-Moderno exige uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe, mas nos una pessoalmente ao que estudamos (Santos, 1995b). Como efeito disso, a criação científica assume-se como próxima à criação literária, buscando uma dimensão ativa de transformação do real.

A Pós-Modernidade refere-se a uma mudança de paradigma do pensamento ocidental. Embora seu início não seja preciso, o desconforto com algumas das pressuposições rígidas da Modernidade pode ser localizado no século XIX (Pereira, 2002). É uma forma de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, de razão, de identidade e objetividade. Questiona a idéia de progresso contínuo, bem como as explicações únicas e os fundamentos definitivos de uma explicação. A Pós-Modernidade questiona as metanarrativas, ou seja, as grandes narrativas de legitimação do conhecimento, sejam elas metafísicas, existencialistas, marxistas, empiristas, ou positivistas.

Vale esclarecer que por narrativas entendemos as explicações oferecidas pela ciência para compreender o mundo e os fenômenos que nos rodeiam. Neste sentido, o que se propõe é uma crítica contundente à utilização de narrativas que subordinem a complexidade e a variedade do mundo social a explicações ou finalidades totais, tornando-se metanarrativas. Rejeitam-se as explicações únicas, os métodos únicos, o critério de validação que se pretenda universal, em detrimento de outros. Isto não quer dizer que não haja narrativas, mas que estas não têm o poder de ser únicas legitimadoras do conhecimento (Lyotard, 1993).

Não há ainda consenso, entre os que estudam a Pós-Modernidade, sobre uma definição de sua significação. Ela é vista e compreendida de forma diferente



para diferentes estudiosos. Em um estudo feito por Pereira, E. (2000) sobre as aproximações do termo, a autora o descreve como uma postura intelectual, uma forma de crítica cultural, bem como um conjunto emergente de condições sociais, culturais e econômicas que caracterizam a época atual.

De qualquer forma, este é apenas um dos meios possíveis para compreender o momento de mudança que atravessamos. É a forma por nós assumida, mas não a única possibilidade. Não é possível analisar com clareza um fenômeno que ocorre diante de nossos olhos. Falamos de algo contemporâneo que poderá, provavelmente, ser melhor compreendido decorrido um tempo e passada a turbulência.

Não existem ainda projetos concretos de investigação que correspondam inteiramente ao paradigma emergente aqui delineado, precisamente por ser esta uma fase de transição. Ainda assim, apesar das outras possibilidades explicativas, compreendemos ser esta a que melhor corrobora com nossa compreensão.

Voltaremos mais adiante a falar deste paradigma que sustenta e contextualiza nossa análise. Passemos por ora para as questões da Psicologia - ciência que, como enfatizado por Santos (1995b), merece especial interesse neste tempo turbulento de transição paradigmática.

#### **4. DO ENCONTRO ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO:**

**Configurando a Psicologia Educacional.**

Como nos recorda Alencar (2002: 47),

“recuperar a visão do processo histórico que nos constitui é gesto de rebeldia salutar contra o imediatismo e a absolutização do presente que o sistema capitalista [e a Modernidade] nos impinge”.

Caso contrário não seremos mais que reprodutivistas e acríticos. Para que a reflexão seja transformadora é preciso que o ser humano se pense ao longo do tempo, como construção social em perene transformação.

Como o sentido maior de se pesquisar, de se retomar o percurso, a relação e redescobrir a Psicologia em todo o contexto que nos esforçamos por aqui delinear, é incentivar, estimular uma ação transformadora, acatemos a idéia de Alencar e retomemos o processo que constituiu, ao longo dos tempos, esta relação que nos detivemos a analisar entre Psicologia e formação docente, passando, necessariamente pela Educação.

Como nos relembra o mesmo autor, a história da Educação é tão longa quanto a história da humanidade. Revelar aos descendentes os meios de produção e conservação do fogo, fundamental para a sobrevivência da espécie, era Educação. Ensinar o manejo e controle de uma mina d'água, excluindo outros grupos do acesso a esse bem comum e inaugurando a apropriação privada, também era Educação. “Dominadora e classista, mas Educação” (Alencar, 2002: 47).

Há dois séculos, com a Revolução Industrial, Educação tornou-se também sinônimo de civilização, passou a ser considerada direito universal, a própria ascensão da burguesia e as novas relações de produção exigiam isso. Neste

contexto, a escola, como contexto educativo formal, vai tendo sua versão moderna solidificada (Alencar, 2002).

Graciliano Ramos, em sua obra “Infância”, nos empresta, em relato autobiográfico, uma descrição da escola que nasce no seio da Modernidade. Como a criação literária traduz e empresta poesia à ciência Pós-Moderna, que nela se inspira, vejamos o que ele tem a nos dizer:

“A notícia veio de sopetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em hora de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direitinho: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. Em conseqüência, possuía idéias absurdas, apanhadas em ditos ouvidos na cozinha, na loja, perto dos tabuleiros de gamão. A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução dos meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes escuras. Certamente haveria uma tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arrepiei-me calculado o vigor daqueles braços. Não me defendi, não mostrei as razões que me fervilhavam na cabeça, a mágoa que me inchava o coração. Inútil qualquer resistência” (Ramos, 2000:104).

De forma sensível e perspicaz temos, assim, uma fotografia do caráter que a escola vai adotando como meio de adequar “crianças rebeldes”. O sentido da aprendizagem, da curiosidade, diluído em meio a tantas outras questões que permeiam essa realidade. A descrição nos proporciona também indícios para pensar o professor nesse contexto, mas a isso nos deteremos mais adiante.

Neste momento, o importante é ter em mente a dimensão ideológica que tentamos aqui apresentar, de modo a por em evidência o caráter intencional da Educação. Deixamos, assim, o acaso de lado e passamos a considerar o ato educativo como algo planejado, a serviço de um conjunto de valores, segundo interesses determinados, inserido em um contexto amplo.

Podemos, portanto, compreender a Educação como um “conjunto de esforços de uma sociedade no sentido de socializar as novas gerações em relação à sua herança cultural, variando conforme o lugar e a época” (Bzuneck, 1999:41). Trata-se de um fenômeno complexo, multifacetado, que não pode ser compreendido e pensado segundo uma única vertente, uma única ciência ou uma única teoria. Sobre ela recai uma série de outras ciências que dela são causa e efeito ao mesmo tempo. Não se pode falar de Educação sem pensar em cultura, economia, política e em todas as ciências que a estas fundamentam.

Da mesma forma, a Psicologia, como ciência que contribui, entre outras coisas, para analisar e interpretar a complexidade da Educação, também apresenta toda sua multiplicidade e diversidade. Não podemos, ao analisá-la, negar que fala a partir de muitos lugares, sob diversos ângulos e visões. O fato é que a Psicologia não possui uma unidade teórica, compõe-se de diferentes “psicologias”, que buscam diferentes olhares e partem de objetos diversos. Ao passo que Skinner busca, por meio do Behaviorismo, entender o comportamento compreendendo a relação do indivíduo com o meio, o objeto de estudo de Piaget é o pensamento lógico-matemático, procurando compreender como se dá o desenvolvimento do pensamento lógico. Por sua vez, Vygotsky fundamenta-se na teoria histórico-cultural para conhecer as funções psicológicas superiores, típicas da espécie humana, Freud direciona seus esforços ao inconsciente<sup>3</sup> e, como estes, muitos outros pesquisadores vão traçando múltiplos caminhos.

---

<sup>3</sup> “O valor heurístico da psicanálise está em permitir a geração de uma nova zona de sentido sobre o objeto de estudo da psicologia que, por sua vez, é fonte de novas práticas que fundaram um campo de conhecimento” (Rey, 2003).

No entanto, admitir que muitas são as teorias capazes de oferecer contribuições à Educação, de um modo geral, não significa a pregação de um “ecletismo teórico”, de um não posicionamento diante das diversas possibilidades, gerando uma análise infundada e superficial (Larocca, 2002). Pelo contrário, tentar caracterizar em que medida essas contribuições são realmente valiosas, supõe a adoção de uma postura crítica e transformadora.

Datam de fins do século XIX, os primeiros passos do que hoje seria esta tumultuada, e ao mesmo tempo fundamental, relação entre Psicologia e Educação. Neste momento, a Psicologia direcionava seus esforços no sentido de conquistar o estatuto de ciência. Tal condição foi atingida na segunda metade do século XIX, com a criação do primeiro laboratório de Psicologia, fundado por Wundt em 1879, na Alemanha, que instrumentalizou a Psicologia com técnicas e medições, outorgando-lhe uma linguagem exata, indispensável para a ciência Moderna. Este é o marco da emancipação da Psicologia que, por meio de seu caráter científico, conquistou sua autonomia em relação à Filosofia (Pfromm Netto, 1996).

Esse estatuto de ciência Moderna tornou a Psicologia uma ciência aplicada, privilegiando testes e instrumentos facilmente manuseáveis, que, muitas vezes acabaram por reduzir a riqueza dos conhecimentos que poderiam ser produzidos às exigências funcionais de instituições.

Larocca (1999), ao retomar este percurso, constata que a relação da Psicologia com a Educação pautou-se, no início, na tentativa de ajustar os indivíduos a uma sociedade cuja estrutura devia ser conservada. “À Educação, com o auxílio da Psicologia, caberia promover este ajustamento” (p.14).

Neste contexto, a Psicologia detinha a função de classificar os indivíduos por meio de testes de inteligência, aptidão, personalidade, tendo em vista o ajustamento e adaptação à sociedade. Esta é a semente do que, mais tarde gerou

as críticas à psicologização do ensino, ou seja, à redução a uma explicação exclusivamente psicológica dos problemas encontrados no âmbito escolar.

Muito dessa visão reducionista tanto da Educação como das contribuições que a Psicologia teria a oferecer-lhe ainda está presente no contexto educativo. Porém, isso não descarta, de forma alguma, a importância do conhecimento psicológico no que se refere à Educação.

Atualmente, vivemos as consequências desse “primeiro encontro” que prometia um turbulento, mas duradouro, relacionamento. Há marcas a serem superadas, horizontes a serem ampliados e caminhos a serem repensados.

Uma forma de evitar o reducionismo que leva a uma vertente psicologizante, sem cometer o erro de despojar a Psicologia de seu papel e de sua importância diante da Educação, é compreender melhor a Psicologia Educacional, que surge justamente diante das críticas em relação à Psicologia e de seus esforços em reavaliar seus preceitos teóricos no sentido de organizar seus conhecimentos a respeito da Educação.

Larocca (1999) cita uma série de autores que apontam caminhos para compreender que nesta disciplina reside uma especificidade epistemológica, própria da ciência psicológica, que possui caráter instrumental na Educação dentro da complexidade dos fatores que nela intervêm. Assim conclui que o potencial das contribuições da Psicologia Educacional está marcado por um duplo aspecto:

“o primeiro advém de sua condição epistemológica, ou seja, do conhecimento científico que é o conhecimento psicológico. O segundo, do fato de que este conhecimento deve servir à Educação (como prática social multifacetada), colocando-a no centro das análises e definindo, portanto, seu papel na construção de um projeto social” (p.17).

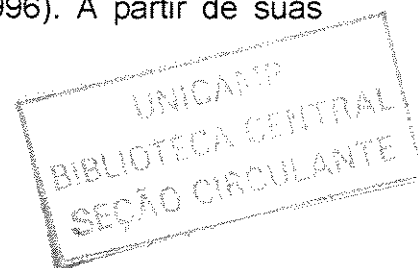
Apesar de adotar uma postura diferente da acima descrita ao considerar a Psicologia Educacional, Coll (1999) nos ajuda a compreender que, no percurso de desenvolvimento desta disciplina, ocorre um deslocamento gradativo em que a ênfase no processo de aprendizagem vai cedendo espaço para as questões do ensino, marcando uma tentativa de aproximação entre esses dois pólos que deixam de ser pensados como processo de ensino *versus* aprendizagem e passam a ser compreendidos como uma relação intrínseca em um processo de ensino e aprendizagem.

A Psicologia Educacional começa, então, a ocupar um papel privilegiado na pesquisa educativa e no processo de formação docente (Guerra, 2000). Sua função, no âmbito da formação de professores, passa a ser contribuir com os futuros professores para o desenvolvimento de uma *perspectiva* psicológica que auxilie sua prática. O conceito de *perspectiva* significa lente, modos de ver, que se desenvolvem mediante os conhecimentos socialmente construídos nessa disciplina de Psicologia (Bzuneck, 1999).

A Psicologia Educacional passa a ser buscada como elemento fundamental para se compreender o que ocorre no processo ensino-aprendizagem, principalmente quando se analisa a influência da disciplina Psicologia Educacional na formação de educadores.

À ela cabe, neste sentido, contribuir com o trabalho do professor em sala de aula por meio do fornecimento de explicações acerca do comportamento, de modo que o docente possa constituir e interpretar sua prática de maneira não ingênua, mas comprometida com a direção do desenvolvimento que pretende promover (Sadalla e Azzi, 2003).

Nesta perspectiva, a Psicologia Educacional tem sido analisada por diferentes autores (Larocca, 1999; Bzuneck, 1999; Coll, 1996). A partir de suas contribuições, pode-se afirmar que se trata





“de uma *disciplina fundamento* porque, a partir de um conjunto de referenciais, *teoriza* as práticas educativas e o *psicólogo* é quem faz a *ponte* entre a *teoria* e a *utilidade do conhecimento*. É este profissional que teoriza a Educação a partir da Psicologia: olha para o contexto (que é o sistema educativo) com uma determinada direção (que é a utilidade), a partir de um referencial (sistema teórico) que fundamenta seu olhar” (Sadalla e Azzi, 2003: 297).

Levando isso em conta, consideramos relevante debruçar um olhar mais atento para as questões da formação docente, visto que, cada vez mais, este passa a ser um tema de interesse e preocupação para a Psicologia Educacional.

## **5. SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**

**T**ratar da formação docente, hoje, exige um esforço para compreendermos as suas múltiplas interpretações e as suas mais variadas determinações. Por formação docente, aqui, não entendemos somente o espaço/tempo vivido em cursos de licenciatura ou em cursos normais. Entendemos, sim, que esta formação é tecida a partir das mais diversas possibilidades de produção e resignificação de conhecimentos e de construção de subjetividade, inerentes ao trabalho e à vida desse profissional.

Nessa perspectiva, faz-se essencial compreender como esta formação ocorre na prática cotidiana desse sujeitos, onde saberes docentes são aprendidos / vividos / transformados a partir das mais variadas situações por eles vivenciadas.

É também fundamental não perder de vista que a imagem social do professor não é única, pelo contrário, é muito diversificada. Há diferentes formas de ser professor. Não há apenas professores de ensino fundamental, médio ou superior, há diferentes imagens e auto-imagens desta profissão (Arroyo, 2000) que vão sendo construídas historicamente.

Inicialmente, como relembra Nóvoa (1995a), a função docente constituía uma ocupação secundária, em especial de religiosos, fato que começa a se modificar quando são criados um corpo de saberes e técnicas e conjuntos de normas e valores que, gradativamente, foram padronizando e profissionalizando o “ser professor”.

O surgimento das chamadas escolas normais, instituições de formação de professores, ocupa um lugar central na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores, as escolas normais, atualmente denominadas Magistério, produzem a profissão docente, contribuindo para a socialização de seus membros e para a gênese de uma cultura profissional.

Estes cursos de formação docente tiveram sua origem nos anos 30, trazendo como base a preocupação fundamental com a regulamentação do preparo de professores para a escola secundária. Por sua vez, as licenciaturas, enquanto cursos de formação no ensino superior, nasceram com o curso de Pedagogia, no seio da antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil (Scheibe e Aguiar, 1999).

Em todas essas décadas de história, muitas questões foram sendo debatidas, as estruturas dos cursos reformuladas e algumas deficiências superadas. No entanto, outros problemas, permanecem sendo discutidos atualmente, notadamente a questão da dicotomia entre teoria e prática, fruto da própria estrutura dos cursos de formação, que se preocupam em privilegiar a fundamentação teórica, desconectada da ação docente, oferecendo, em um segundo momento, a possibilidade da experiência prática. Isto reflete na separação entre ensino e pesquisa, na desarticulação das disciplinas de conteúdos específicos e pedagógicos e no distanciamento entre a formação acadêmica e as questões provenientes da prática docente em sala de aula.

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional representa uma tentativa de reorganizar estas questões. Pereira.J. (2000) faz uma análise geral destas Diretrizes e coloca que, a partir delas, impõe-se a necessidade de repensar a formação de professores no país. Afirma que a Lei determina que a formação docente para a educação básica aconteça “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação” (Art. 62).

Como a nova LDB extingue os “currículos mínimos”, anteriormente previstos em lei, as Universidades podem fixar os currículos de seus cursos com base nas diretrizes gerais, sendo o curso de Pedagogia a única exceção, devendo seguir a base comum nacional (Art 64).

Surge, daí, uma vasta possibilidade de configuração dos cursos de formação docente, por meio de uma grande diversidade de currículos. Para controlar esta situação, o governo propôs, inicialmente, a controversa Avaliação Nacional de Cursos, e, mais recentemente, o Sistema Nacional de Formação e Certificação de Professores, que propõem um exame nacional dos professores em exercício, a ser implantado a partir de 2004.

Estas propostas vêm sendo duramente criticadas e debatidas, mas não nos deteremos a elas uma vez que, diante deste panorama, mais do que as questões regulamentares em si, preocupa-nos a necessidade de substituir a concepção do que está por trás desses debates: a visão fragmentada do professor como cumpridor de tarefas, ordens e regulamentos. Interessa-nos trazer à tona a idéia de que se trata de um profissional em contínua formação, que traz consigo uma representação de Educação, de processo ensino-aprendizagem, de seu papel social enquanto docente, construída durante sua própria experiência de vida, escolar e em sua passagem pela licenciatura.

Não devemos perder de vista, também, que a rede de influências que age sobre a prática docente é composta por uma série de demandas sociais, econômicas e políticas. Assim, para pensar a formação do professor é preciso compreender o contexto em que este profissional está inserido. O movimento de construção e desenvolvimento de práticas pedagógicas se organiza dentro de parâmetros e tensões socialmente construídos, de modo que os limites da ação escolar correspondem aos limites do paradigma que a sustenta e da sociedade da qual faz parte (Esteban, 2001).

Naturalmente, o desenvolvimento da profissão docente não ocorreu de forma linear, mas a literatura acerca do assunto demarca um movimento que caracteriza, em linhas gerais, diferentes momentos da história.

A década de 1960 e início da década seguinte, foram marcadas pela implantação do ideário tecnicista no cotidiano das escolas, limitando a atividade

docente. Nesta época, os estudos realizados baseavam-se fundamentalmente na Psicologia comportamental e na tecnologia educacional. Nesta perspectiva, o professor era concebido como um profissional que deveria organizar e executar os componentes do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a grande preocupação em relação à formação de professores era fornecer ao docente a instrumentalização técnica necessária por meio de métodos de treinamento.

É neste momento que nasce o que hoje compreendemos como modelo da Racionalidade Técnica, que concebe a teoria como preparação para a prática, gerando uma dicotomia entre teoria e prática, pensamento e ação. Verifica-se, assim, o distanciamento entre saberes teóricos, científicos e aqueles provenientes da prática docente (Sadalla, Bacchiegga, Pina e Wisnivesky, 2002).

Na segunda metade da década de 1970, surge um movimento de oposição aos enfoques técnico e funcionalista vigentes. Influências filosóficas e sociológicas entram em cena e a Educação passa a ser vista como uma prática social intrinsecamente relacionada com o sistema político e econômico em vigor. Pretendeu-se, naquele momento, fazer uma análise crítica do papel social da escola, que acabou por favorecer o esvaziamento das possibilidades transformadoras da atividade escolar, acusando-a de ser mera reprodutora das desigualdades sociais (Fontana, 1997).

Além disso, surge, neste momento, o movimento oposto ao vivenciado na década anterior. Ganha espaço o modelo da Racionalidade Prática, que neste caso, acaba por priorizar e supervalorizar a prática em detrimento da formação teórica (Sadalla, Bacchiegga, Pina e Wisnivesky, 2002).

Na década de 1980, as pesquisas buscaram identificar as diferentes formas de agir do professor, sugerindo que se isolassem os comportamentos de ensino eficazes, contextualizando-os em função dos tipos e níveis dos alunos e da matéria lecionada (Sadalla, 1998). Neste mesmo período, observa-se, por um lado, um crescente interesse pela qualidade das escolas, incentivando as práticas

de avaliação institucional e, conseqüentemente, das ações docentes, mas por outro lado, cresce, também, o interesse pela figura do professor e sua formação básica.

No Brasil, especificamente, os anos 1980 representam o momento de redemocratização da sociedade e os estudos realizados na época encorajaram a crítica ao reprodutivismo, o aparecimento de pedagogias críticas, de modo a resgatar o papel do professor e das escolas no contexto político-social. Segundo Fontana (1997), este movimento preocupou-se, inicialmente, mais em focar as características de um bom professor do que a análise do cotidiano no qual os professores produziam sua prática e eram transformados por ela.

Santos (1992 *apud* Pereira.J., 2000) aponta que o debate a respeito da formação do professor privilegiou dois aspectos neste período: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares.

É um momento de denúncia da crise educacional e da descaracterização e desvalorização da função docente. A defesa de melhores condições de trabalho aparece com freqüência no debate sobre formação docente.

Surge a figura do educador em oposição à idéia de *especialista de conteúdo, facilitador da aprendizagem, organizador das condições de ensino-aprendizagem, técnico da educação* em voga nas décadas anteriores. Pretendia-se, assim, retirar a atenção voltada para a modernização dos métodos de ensino e recursos tecnológicos e, cada vez mais, ressaltar a importância do papel do educador como agente sócio-político (Fontana, 1997).

Dando continuidade a esta nova visão, na última década, o processo de ensino-aprendizagem tem sido marcado por mudanças que procuram substituir a concepção do professor como cumpridor de tarefas, passando a considerá-lo um profissional em contínuo desenvolvimento, na medida em que toma sua própria ação como objeto de reflexão e análise. Este movimento é um modo de conceber o professor como um profissional que atua como *sujeito* na formulação de

propósitos e objetivos de seu trabalho, bem como das estratégias e dos meios que considera os mais adequados para atingir as metas traçadas (Zeichner, 1993). Neste cenário, privilegia-se a formação do professor-pesquisador, cuja atividade profissional alia-se à atividade de pesquisa, chamando a atenção para o fato de que o docente possui seus próprios interesses e curiosidades em sala de aula.

A partir deste novo enfoque, os modelos de aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço e formação permanente são substituídos pelo conceito de *desenvolvimento profissional*, que tem por base uma conotação de evolução e continuidade, superando a justaposição tradicional entre formação inicial e aperfeiçoamento posterior (Nóvoa 1995b).

A idéia que está por trás desta nova forma de conceber a ação docente é o que vem sendo denominada Profissional Prático-Reflexivo (Schön , 1983, 1992; Zeichner, 1993, 1998), na medida que em que se debruça sobre o conjunto de sua ação e reflete sobre seu trabalho e as condições sociais em que está inserido.

A difusão das idéias do que passou a ser conhecido como professor reflexivo deveu-se em grande parte à obra de Donald Schön, sobre o "Reflective Practitioner", de 1983, embora o autor não tenha focalizado o professor nessa primeira obra (Schön, 1983), o que viria a fazer em obra posterior (Schön, 1992). O objeto de análise principal de Schön nunca foi propriamente o professor, mas suas sugestões corresponderam de tal forma à expectativa dos formadores de futuros professores, que alcançaram um sucesso dificilmente obtido por outras idéias no campo da Educação (Lüdke, 2000b). O componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, correndo até o risco de ser tomado como garantia suficiente para tanto.

O recurso da reflexão, que começa a ser pensado a partir da distinção feita por Dewey, em 1934, entre o que é ato reflexivo e o que é rotina (Sadalla, 1998), aparece, nesta perspectiva, como parte inerente ao desempenho do bom professor e a grande contribuição de Schön foi trazer à luz esta idéia. Neste caso,



são os próprios professores que estão sempre recorrendo à reflexão. Schön teve também sensibilidade para apontar os limites da racionalidade técnica, como base para a preparação de profissionais, introduzindo o papel da reflexão atuando em sentido oposto e suprimindo as carências deixadas por uma perspectiva de predominância técnica.

Em um estudo anterior (Sadalla, Wisnivesky, Paulucci e Vieira, 2000), realizamos uma revisão a respeito das idéias utilizadas por Schön para explicar esta forma de pensar o professor, destacando que na medida que o profissional conversa com a situação e ouve o que ela tem a dizer, verbaliza os seus próprios processos de reflexão. Neste contexto, Schön (1992) descreve noções fundamentais que caracterizam a reflexão sobre a prática cotidiana. A primeira delas é o conhecimento na ação (*knowing in action*) que se refere ao conhecimento demonstrado na execução da ação, manifestando a espontaneidade com que a ação é desempenhada. Trata-se de um conhecimento dinâmico que resulta na reformulação da própria ação. É a inteligência manifestada no *know how*.

A descrição verbal da ação praticada, feita simultaneamente com a ação, é fruto de um outro momento da reflexão que Schön (1992) denomina reflexão na ação (*reflection in action*), pois ocorre no decurso da própria ação, sem interrompê-la, apenas distanciando-se brevemente de modo a reformular o que está sendo realizado. Este tipo de reflexão é diferente da realizada a partir da reconstrução mental da ação, que permite analisá-la retrospectivamente. Neste caso trata-se de uma reflexão sobre a ação (*reflection on action*).

Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação (*reflection on reflection on action*) ultrapassa os três momentos anteriores, na medida que ajuda a determinar ações futuras, prever futuros problemas e propor soluções viáveis. Este processo leva o profissional a desenvolver-se e construir uma forma pessoal de conhecer e agir.

Este novo horizonte da reflexão abriu espaço para as idéias da pesquisa sobre o professor e do próprio professor como pesquisador. Tais idéias também ganharam enorme espaço nas discussões acadêmicas sobre formação de professores e profissão docente. No Brasil, entre os pesquisadores mais expressivos podemos encontrar Demo, pregando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e o caráter formador da atividade de pesquisa (Demo, 1991; 1994; 1996), Geraldi, estimulando o desenvolvimento da pesquisa-ação entre grupos de professores (Geraldi, 1996; 1998) e André, Larocca e Sadalla, inspirando a prática da pesquisa docente, por meio da colaboração entre pesquisadores da universidade e professores da rede pública (André, 1997; 1999; Sadalla, 1998, 2000, 2002; Larocca, 1999, 2002).

No plano internacional, destacam-se as idéias de Zeichner, que dedica seus estudos à defesa do exercício de uma pesquisa próxima à realidade do professor que atua em sala de aula, ou na escola, o *practioner*. O próprio Zeichner, pesquisador ativo da Universidade de Madison, tem colocado sua preparação e sua experiência de pesquisador a serviço deste tipo de pesquisa, deslocando suas atividades para centros escolares e até para outros países, onde ele sente que elas correspondem melhor às necessidades dos professores e alunos (Zeichner, 1998).

As idéias de Zeichner (1993) diferenciam-se, em parte, das propostas por Schön na medida em que chama a atenção para a importância de experiência de vida e para o contexto sócio-político-cultural que serve de cenário para as ações docentes. Tendo em vista este mesmo contexto, atenta para a importância da reflexão compartilhada pelos pares, de forma a estabelecer uma relação dialógica.

Esta atitude permite ao professor resolver dilemas cotidianos, criar hipóteses e rever sua ação, caracterizando-se como parte integrante do processo de ensino aprendizagem, sempre guiado por seu próprio sistema de crenças, valores e princípios, formulados ao longo de sua vida (Marcelo, 1987).

Geraldi, Messias e Guerra (1998) atentam para os pressupostos nos quais Zeichner se baseou destacando que, segundo ele, ao pensar sobre a formação e prática do professor, é preciso sempre refletir sobre sua experiência de vida escolar, suas crenças, valores e princípios pessoais. Além disso, Zeichner afirma que formação é um processo que ocorre ao longo de toda a vida, sendo cada professor responsável por seu próprio desenvolvimento.

É importante, também, destacar que o processo de reflexão, segundo Zeichner, deve ocorrer em grupos e não individualmente, “de modo que se estabeleça uma relação dialógica” (Geraldi, Messias e Guerra, 1998, p. 249), tendo em vista que este processo parte de um contexto sócio-político-cultural e é fruto do mesmo.

Neste sentido, como forma de evitar equívocos conceituais referentes ao profissional prático-reflexivo, Zeichner propõe algumas características básicas que o identificam. A primeira delas, como descrito por Geraldi, Messias e Guerra (1998), é que este profissional formula hipóteses que lhe permitem resolver os dilemas cotidianos. Estas hipóteses e toda a ação docente são guiadas por valores individuais, levando-se também em conta o contexto institucional e cultural no qual se está inserido. Zeichner considera também que o professor se envolve com o desenvolvimento curricular e com sua efetiva mudança, caracterizando-se como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Em seu texto intitulado “*Novos caminhos para o Practicum: uma perspectiva para os anos 90*”, Zeichner (1995) defende a idéia de que o professor, apesar de guiar-se por seu próprio sistema de crenças e princípios, terá muito para aprender ao partilhar seu ponto de vista com seus pares. Desta forma o autor sugere que para ser prático-reflexivo faz-se necessária a discussão no grupo, a interação, ao passo que Schön considera que esta reflexão pode ser feita individualmente.

A integração ação-reflexão-ação se dá essencialmente por meio dos questionamentos dos professores, das indagações sobre sua prática, do diálogo

com seus pares e da interlocução crítica com a literatura específica, que não vai lhe trazer respostas prontas (o que seria incompatível com a noção de professor-pesquisador), mas que vai dar pistas para que o professor formule novos questionamentos ou, ainda, redimensione o olhar sobre sua prática.

Esse movimento prática-teoria-prática pode ocorrer também em um trabalho articulado entre o professor-pesquisador e sua prática ou, mais amplamente, entre as práticas escolares cotidianas, e o professor pesquisador “da academia”, buscando, assim, integrar os dois lados de uma mesma moeda. Tal interação deixa o pesquisador universitário (pesquisador-professor, ou seja, professor porque pesquisador) mais próximo do seu objeto de pesquisa e pode trançar novas redes de saberes, enriquecendo assim sua atividade investigativa (Fazenda, 1997).

Essa interação pode também permitir ao professor-pesquisador (pesquisador porque professor) teorizar sobre sua prática sem se distanciar da mesma. Cabe aqui, contudo, destacar que essa interação não pode pressupor a prática como mero campo de aplicação de teorias, concepção que fundamentou (e ainda fundamenta) muitos cursos de formação de professores (Fazenda, 1997; Lüdke, 2000). É indispensável romper epistemologicamente com essa concepção (Santos, 1993), reafirmando cotidianamente a prática como espaço/tempo de produção de saberes, saberes que inclusive desautorizam as teorias, que se renovam na prática, pela prática e através da prática.

O professor quando pesquisa, investiga suas atividades docentes, tem por objetivo repensar a sua prática, a sua ação docente e os seus saberes, visando concretizar um processo de ensino-aprendizagem mais significativo para ele, para seus alunos e para seus pares. Neste sentido, o professor-pesquisador precisa estar atento às contradições do processo, aos seus avanços e retrocessos, precisa constantemente pensar e agir; refletir criticamente sobre o que faz e atuar baseado nesta reflexão.

São essas, portanto, as formas historicamente construídas para se pensar o professor e seu papel social. Como vimos, não contamos com uma imagem única e uniforme da função docente, o que nos obriga a ter em mente este leque de possibilidades que procuramos aqui descrever, como uma forma de identificar a que professor estamos nos referindo ao pensar sua formação.

Resta, agora, compreender melhor como se relacionam todas as questões até aqui levantadas, articulando Pós-Modernidade, Psicologia e formação docente.

**6. PÓS-MODERNIDADE, PSICOLOGIA EDUCACIONAL  
E FORMAÇÃO DOCENTE: Tecendo articulações**

A Modernidade nos trouxe, juntamente com todos seus inegáveis avanços, o hábito de analisar o mundo de forma dual. A desconfiança de Newton de que a percepção pudesse apreender a essência da natureza, levou-o a elaborar procedimentos técnicos que garantissem a apreensão das leis imutáveis da natureza. Descartes distingue pensamento e corpo; Kant distingue ciência de filosofia. Esse esforço de distinção entre o que é essencial e o que é aparente alimenta a crença de que é possível apreender o que está no interior da realidade daquilo que é visto exteriormente (Monteiro e Speler, 1999).

Em termos de formação docente, esse dualismo tem tido inúmeros reflexos, como por exemplo, o vocabulário dualista criado na Educação sobre saberes práticos e saberes teóricos. Esta distinção é uma forma de separar crenças e desejos das ações humanas, ou, cartesianamente, separar pensamentos de atitudes. O resultado disso é a compreensão e, portanto, a ação, de que alguns pensam para que outros façam, isto é, alguns mandam, outros obedecem (Monteiro e Speler, 1999).

Justamente no intuito de pensar esta articulação entre as heranças da Modernidade, a Pós-Modernidade e a formação docente, Fazenda (1997) apresenta alguns eixos que considera fundamental ter em mente ao se fazer esta análise:

- A valorização do pressuposto de que não há Educação desvinculada do projeto educativo;
- A ênfase na articulação entre os projetos educativos e os projetos de formação de professores;
- A necessidade de inserção dos professores nas situações educativas concretas a fim de validar o processo de elaboração teórica, alicerçando-se assim na prática

do cotidiano, e fundamentando o discurso científico na problematização objetiva da realidade;

- A compreensão da pesquisa como sendo um processo de sucessivas tentativas de ação-reflexão-ação em que os posicionamentos exploratórios e interdisciplinares se tornam relevantes;

- O reconhecimento da importância do processo crítico-reflexivo em sua implicação com a produção científica.

Disto decorre a necessidade, por exemplo, de um pensamento de reintegração entre teoria e prática, distanciadas tanto em nome do racionalismo como do empirismo modernos. E, neste sentido, a pesquisa, como um dos pressupostos acima elencados, representa forte instrumento de compreensão da realidade educativa e de seus múltiplos sentidos, oferecendo contribuições significativas no seu processo de transformação.

Como já mencionamos, tratar da formação docente, hoje, exige um esforço para compreendermos as suas múltiplas interpretações e as suas mais variadas determinações. Em passagem anterior enfatizamos que, por formação docente, aqui, não entendemos somente o espaço/tempo vivido em cursos de licenciatura ou em cursos normais. Entendemos, sim, que esta formação é tecida a partir das mais diversas possibilidades de produção e resignificação de conhecimentos e de construção de subjetividade, inerentes ao trabalho e à vida desse profissional.

Nessa perspectiva, faz-se essencial compreender como essa formação ocorre na prática cotidiana desse sujeitos, onde saberes docentes são aprendidos / vividos / transformados a partir das mais variadas situações por eles vivenciadas.

Como decorrência disso, precisamos superar a idéia de formação do professor como mero processo de inculcação de determinados conhecimentos teóricos, sistematizados nas disciplinas formais. As discussões sobre essa formação têm sido centradas, mais e mais, na perspectiva da construção de um



profissional investigativo, que possa lidar com a complexidade do mundo, aprendendo com ela, com a multiplicidade de vozes, saberes e fazeres que muitas vezes eram silenciados pela suposta superioridade do conhecimento sistematizado pela academia.

À luz deste nosso tempo histórico atual, a formação docente precisa ser encarada de outra forma, em consonância com as necessidades de uma sociedade Pós-Moderna. Deve-se valorizar o conhecimento prático e proporcionar a construção de sentidos para a realidade em que se está inserido. E deve-se, também, investir mais na reflexão do que na repetição, permitindo que se pense o pensado, com o objetivo de estimular estratégias cognitivas que contribuam para que os futuros professores tornem-se sujeitos de sua própria ação.

Knowles e Cole (1994) sugerem que a reflexão sobre prática docente assemelha-se à reflexão da luz por um prisma. Da mesma forma que ao refletir a luz o prisma a separa em um espectro de cores, evidenciando seus componentes, seus vários elementos, a ação reflexiva abre novos horizontes que permitem reinterpretar a prática docente e compreendê-la de outras formas.

Hoje, em uma etapa Pós-Moderna da ciência, da Educação e, como vimos, das formas de pensar a formação docente, a Psicologia Educacional é chamada a livrar-se de doutrinas e dogmatismos e encarar a dúvida, a complexidade, a incerteza e o erro, como elementos inerentes a uma racionalidade aberta própria de nosso tempo.

Os acontecimentos do contexto educativo são rebeldes e não se enquadram nas definições e classificações que a Psicologia, pautada na Modernidade, buscou impor. Os professores, de forma consciente ou não, reconhecem as demandas desse cotidiano complexo e, ao pretenderem valer-se das prescrições de uma ou outra teoria, acabam frustrados, deixando de acreditar nas contribuições da Psicologia para a Educação (Larocca, 2002).

Disto decorre que a Psicologia Educacional precisa estar aberta à participação de diversos olhares, provenientes tanto de dentro da própria ciência psicológica como de outras ciências que emprestam suas lentes para visualizar e compreender a Educação e a formação docente.

Nesse sentido, Larocca (2002: 191) define que

“no âmbito da Psicologia da Educação, é preciso impulsionar trabalhos que desvelem as contradições internas do conhecimento psicológico já construído, permitindo a interlocução entre quadros teóricos distintos para buscar núcleos válidos e estabelecer com clareza os pontos fundamentais que os distinguem. Fazer Freud dialogar com Piaget sobre Educação, Skinner com Vygotsky e assim por diante”.

Importa, sobretudo, servir a uma prática docente que se define por seus fins sócio-políticos e não pela imposição das teorias psicológicas. O professor precisa ter a possibilidade de atribuir sentidos aos referenciais da Psicologia, pois são esses sentidos que dão substância à sua ação, uma vez que nascem como construções pessoais, vivas, de uma reorganização conceitual da Psicologia mediante a prática cotidiana (Larocca, 2002).

Esta possibilidade de reorganização, de re-elaboração, devolve ao professor o *status* de sujeito e lhe permite configurar uma teoria ímpar, transformadora, fundamentada e em sintonia com seu contexto, sua realidade e a concepção de Educação que defende.

Não se trata, portanto, de perseguir uma teoria psicológica legítima, correta, verdadeira, que contemple a Educação em todos seus pormenores. De nossa parte, acreditamos na diversidade, na pluralidade dos olhares e das contribuições, e é assim que compreendemos que a Psicologia deve ser encarada no contexto de formação de professores.

Larocca (2002) nos mostra, ao reconstituir os caminhos teóricos percorridos por uma professora, resgatando as teorias psicológicas que se entrelaçam em seu cotidiano, que o processo de reflexão sobre a ação é, antes de mais nada, um processo de reconstrução de significados que contribui para romper com a fragmentação, com a racionalidade técnica, restituindo o papel de sujeito da ação docente ao professor.

Nessa perspectiva, a autora nos convoca a reconstruir significados a partir da diversidade, afinal, esta é a própria história do conhecimento psicológico. “A Psicologia Educacional poderá encontrar, nesta abordagem, uma nova e promissora oportunidade de vida” (Larocca, 2002: 290).

Levando em conta as considerações tecidas até aqui e, tendo em vista que muito se tem escrito e pensado a respeito de Psicologia Educacional e formação docente, retomamos as indagações que originam este estudo e que buscamos aqui fundamentar: De que forma a Psicologia contribui para pensar a formação docente? Essas contribuições se apresentam sob óticas variadas, considerando os múltiplos aspectos de uma realidade complexa, ou aparecem sob um mesmo olhar, caracterizando o que muitas vezes se apresenta na ciência como modismos explicativos de uma realidade parcial? Quais são os caminhos que os estudiosos, em tempos de Pós-Modernidade, vêm traçando para pensar a Psicologia na formação docente?

Neste sentido, o **objetivo geral** desta pesquisa é **identificar, descrever e analisar as contribuições da Psicologia para a formação docente, presentes na produção científica.**

Mais especificamente buscaremos compreender:

- a natureza das contribuições da Psicologia para a formação de professores, encontradas nas produções analisadas;
- quais os sistemas teóricos (ou epistemológicos) subjacentes a estas contribuições;
- a especificidade das relações estabelecidas.

**PARTE II**

**7. O CAMINHO PERCORRIDO**

## **1. A fonte da informação e o procedimento de coleta de dados.**

Com o intuito de conhecer e analisar as contribuições da Psicologia para a formação docente, analisamos a produção científica em Psicologia e em Educação, enfocando as publicações brasileiras - em artigos - sobre o tema em questão.

Para tanto, contamos com duas fontes diferentes:

**1.1. A BBE** - Por um lado, recorreremos aos dados disponibilizados pela BBE (Bibliografia Brasileira de Educação), responsável por realizar levantamentos sistemáticos do que foi publicado sobre a Educação brasileira no país e no exterior. Este sistema disponibiliza aos usuários e pesquisadores uma fonte abrangente de materiais para consulta: referências bibliográficas de artigos, de ensaios, de folhetos e de teses da área educacional.

A BBE é fornecida pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), órgão do governo que, entre outras coisas, tem como finalidade promover a disseminação das informações educacionais, dos estudos e da documentação produzida pelas investigações nesta área de estudos.

A busca realizada via BBE oferece dois tipos de fonte: por artigos ou por monografias (termo que abrange os outros tipos de publicações citados). Desta forma, encontramos 775 artigos que tratam da questão da formação docente (descriptor utilizado na realização da busca). Destes, selecionamos apenas os que possuíam o termo Psicologia no título ou que o indicavam como palavra-chave e que haviam sido publicados no período de 1997 a 2003, o que resultou em uma lista de 12 artigos, cujas referências apresentamos em anexo.

É importante destacar que estas são as publicações que falam das contribuições da ciência psicológica, sendo que há outros artigos escritos por

psicólogos ou provenientes de fontes que tratam da Psicologia, mas que não atendem a nossos objetivos.

**1.2. O Qualis** - Por outro lado, realizamos uma busca enfocando artigos científicos que tratassem do tema da Psicologia na formação docente, publicados nas revistas brasileiras de circulação nacional que receberam conceito "A" no Qualis - avaliação realizada pela CAPES em 2003. Abordamos tanto as revistas da área da Psicologia como as referentes à área de Educação (apresentadas em tabela abaixo), de modo a abranger de forma mais geral a produção que contemple a relação entre essas duas ciências. O recorte em relação ao período foi o mesmo adotado nas publicações da BBE, abrangendo os anos de 1997 a 2003, o que resultou em uma lista de 14 artigos, cujas referências apresentamos em anexo.

O critério de seleção dos periódicos com base na avaliação da CAPES nos ofereceu a garantia de seleção de artigos de comprovada relevância científica e de constatada seriedade no que se refere às informações neles publicados.

Tabela 1. PERIÓDICOS DA ÁREA DE PSICOLOGIA DE CIRCULAÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL COM CONCEITO "A", SEGUNDO A AVALIAÇÃO DA CAPES<sup>4</sup>.

1	Agora
2	Estudos de Psicologia (PUCCAMP)
3	Estudos Feministas
4	Interações
5	Paidéia

<sup>4</sup> Dados apresentados por ordem alfabética e extraídos do *site* [www.anppep.br](http://www.anppep.br)

6	Psico (PUCRS)
7	Psico USF
8	Psicologia em Estudo
9	Psicologia: Ciência e Profissão
10	Psychê
11	Pulsional - Rev. De Psicanálise
12	Rev. Bras. de Cresc. E Desenv. Humano
13	Rev. do Dept. de Psicologia da UFF
14	Rev. Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental

Tabela 2. PERIÓDICOS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO DE CIRCULAÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL COM CONCEITO "A", SEGUNDO A AVALIAÇÃO DA CAPES<sup>5</sup>.

1	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)
2	Educação e Sociedade (CEDES)
3	Revista Brasileira de Educação (ANPEd)
4	Cadernos CEDES
5	Contemporaneidade e Educação (IEC)

<sup>5</sup> Dados apresentados por ordem alfabética e extraídos do *site* [www.anped.br](http://www.anped.br)



6	Educação e Filosofia (UFU)
7	Educação e Pesquisa (USP)
8	Em aberto (INEP)
9	História da Educação (Assoc. Sul Riograndense de História da Educação)
10	Psicologia da Educação (PUC-SP)
11	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP)

Cabe ressaltar que diante do objetivo de conhecer a relação entre Psicologia e formação docente, segundo a produção científica, optamos por analisar artigos científicos, uma vez que este formato vem sendo considerado, ao longo dos anos, a maneira mais rápida de divulgação e transmissão de conhecimentos e sua produção vem crescendo significativamente a cada ano. Esta tem sido a forma encontrada para a publicação sistemática de pesquisas e de partes de grandes trabalhos científicos (Ziman, 1979).

Segundo Yahn (1983:3),

“o periódico é o principal veículo para o registro oficial da ciência, consolidando o reconhecimento de prioridades, de descobertas e/ou idéias”.

### **- Por que Produção Científica?**

Vivemos um tempo que pode ser entendido como o tempo da criatividade, da generalidade, da restauração dos elementos singulares, dos dilemas, da abertura de novas potencialidades. Um tempo que se abre para uma consciência crescente da descontinuidade, da não-linearidade, da diferença, da necessidade do diálogo. Mas também, um tempo que revela sua marca primordial: a paradoxalidade. Onde o cheio provoca o oco, a saciedade gera a angústia, o permanente é trocado pelo atual, o "mais novo", o "mais moderno" (Morin, 1991). Enfim, um tempo de transição, de transformação, onde o projeto da Modernidade parece ter se cumprido em excesso ou ser insuficiente para solucionar os problemas que inquietam a humanidade. Segundo Santos (1995a), vivemos uma condição de perplexidade diante de inúmeros dilemas nos mais diversos campos do saber e do viver, que, além de serem fonte de angústia e desconforto, são também desafios à imaginação, à criatividade e ao pensamento.

É, portanto, dentro dessa perspectiva que a ciência e sua produção devem ser compreendidas no mundo atual. Entendemos por produção científica

“toda produção documental sobre um determinado assunto de interesse de uma comunidade científica específica, que contribua para o desenvolvimento de uma ciência e para a abertura de novos horizontes de pesquisa” (Lourenço, 1997:26).

Esta produção se desenvolve, invariavelmente, a partir de uma visão de mundo, no contexto de um modo de produção econômica e cultural. Emerge de um "mar de histórias", que são contadas umas a partir das outras, numa rede de pescar abstrações sobre o mundo e seus mistérios (Santos, 1995a: 58).

Falamos de produção científica porque, como já afirmamos, de grande empreendimento intelectual da Modernidade, a ciência tornou-se a linguagem da Pós-Modernidade: seu discurso nos fala de progresso, de conquistas e perdas, de compassos científicos e descompassos sociais, de trocas afetivas e racionais, do

corpo e da alma, de matéria e energia. Nossa ciência transformou o mundo com sua produção, mas nos trouxe questões éticas em nível mundial — o mesmo conhecimento científico que expressou sua força destrutiva em Hiroshima e Nagasaki, move as forças produtivas da economia globalizada, procura as estrelas mais distantes pela lente do radiotelescópio Hubble, mapeia o genoma humano, encontra soluções químicas para produtos e doenças (Barreto, 1996).

Segundo Barreto (1996), a produção científica, nos tempos de hoje, é expressão e forma da visão do mundo. Sua característica principal é a transmutação do conhecimento em informação, que dessa forma circula nos diversos grupos sociais para os quais tornou-se força produtiva ou naqueles para os quais pode vir a tornar-se força transformadora.

Desde os primórdios, quando subsidiava o sonho das Grandes Navegações, em meados do século XV, o processo científico de produção do conhecimento exigiu uma rede de comunicação social: por um lado para atender à demanda da própria produção científica, e, por outro, para difundir os valores de uma visão do mundo objetiva em oposição à percepção mágica do mundo. Assim, o conhecimento científico tornou-se necessário a todos os grupos sociais. Nesse contexto, a informação que o representa pode ser abordada como sendo um instrumento modificador da consciência, que possui competência de gerar conhecimento no indivíduo, em seu grupo e na sociedade (Barreto, 1994).

Deste modo, a ciência produz informação capaz de amenizar nossa incerteza diante do meio ambiente, uma informação que subsidie nossa ação no mundo. O fenômeno da informação na sociedade atual não tem similar em outro período histórico da Humanidade (Wersig e Neveling, 1975).

Santos (1995b) afirma que propiciar uma profunda reflexão epistemológica sobre a produção científica, uma reflexão rica e diversificada, “caracteriza exemplarmente, melhor do que qualquer outra circunstância, a situação intelectual do tempo presente” (p.30).

Segundo este autor, esta reflexão apresenta duas facetas importantes: Em primeiro lugar, é levada a cabo pelos próprios cientistas, que adquiriram competência e interesse para problematizar sua prática. A segunda faceta desta reflexão é que ela abrange questões que antes eram, muitas vezes, negligenciadas. A análise das condições sociais onde a ciência é produzida, dos contextos sociais, dos modelos de investigação, passa a ocupar lugar de relevo.

Santos (1995b), mais adiante em sua obra, esclarece que a lógica da produção do conhecimento científico na era Pós-Moderna é promover uma situação de comunicação, de diálogo. Nesta situação, convergem sentidos e significados provenientes de nossas práticas, trazendo em seu interior percursos comunitários, sociais. Um conhecimento deste tipo constitui-se a partir de uma pluralidade de métodos, sendo que cada um deles é uma linguagem. Considerando que a realidade responde no idioma em que é questionada, apenas uma pluralidade metodológica poderia captar o silêncio, as lacunas deixadas por cada uma dessas linguagens.

Devemos-nos, portanto, a analisar a produção científica porque, diante do exposto, entendemos que o conhecimento e a compreensão da produção sobre um determinado tema são necessários no processo de evolução da ciência, a fim de se ordenar o conjunto de informações e resultados já obtidos, permitindo a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, a identificação de contradições e a determinação de lacunas e vieses (Ferreira, 2002).

Acreditamos que um passo na direção deste projeto de ciência que começa a se delinear é justamente mapear e conhecer as diversas linguagens, os caminhos construídos para se olhar a realidade, as relações entre os objetos e, deste conhecimento, compor um mosaico de possibilidades para a abertura de outros horizontes e de novas produções.

## **2. O procedimento de análise dos dados.**

O método escolhido para direcionar nosso olhar sobre o material coletado fundamenta-se no Paradigma Indiciário de Análise que se refere a uma proposta metodológica para as Ciências Humanas, orientada por um paradigma que vai ao encontro das idéias da Pós-Modernidade, garantindo assim, coerência teórica entre os fundamentos desta pesquisa e as conclusões a que poderemos chegar ao fim de nosso percurso.

### **- O Paradigma Indiciário**

O Paradigma Indiciário de Análise surge como um arcabouço teórico que propõe uma metodologia de análise própria das Ciências Humanas. Fundamenta-se na idéia da linguagem como elemento vivo que permite analisar e compreender o real, reconhece a pluralidade de sentidos que podem ser atribuídos ao real e a possibilidade de ir além do que está exposto. Essa concepção carrega consigo uma perspectiva transformadora, de ações e de sentidos e assume um compromisso com o que não é oficialmente dito - mas sempre argumentando pelo dito - buscando o não óbvio.

Nas Ciências Humanas, as discussões a respeito da importância teórica de dados singulares foram retomadas por Carlo Ginzburg (1989). As principais idéias do autor sobre a epistemologia do denominado Paradigma Indiciário estão sistematizadas no texto "Sinais: raízes de um paradigma indiciário". Os autores que têm desenvolvido este método de análise se reportam principalmente a esse texto ao fundamentar suas investigações, fato que nos permite deduzir, junto à busca bibliográfica sobre o tema, a escassez de estudos que possibilitam a compreensão deste "novo" paradigma na análise de dados. O adjetivo "novo" é apresentado entre aspas, pois, como Ginzburg (1990:143) salienta, no final do século XIX "emergiu silenciosamente no âmbito das Ciências Humanas um modelo epistemológico (caso se prefira, um paradigma) ao qual até agora não se

prestou suficiente atenção”, e completa chamando a atenção para a necessidade de analisar e teorizar explicitamente este paradigma (o que busca fazer no texto “Sinais”). Para isto, discorre sobre as relações entre a maneira de trabalhar de um crítico de arte (Morelli), um psicanalista (Freud) e um detetive/personagem conhecido da literatura (Sherlock Holmes), contemporâneos entre si. A analogia entre os métodos de Morelli, Freud e Holmes é explicada pelo autor com base no uso de pistas que permitem a compreensão de uma realidade mais profunda, de significados não revelados, inatingíveis por outro método. Tais pistas seriam os sintomas, para Freud, indícios, para Sherlock Holmes e signos pictóricos, para Morelli.

Para um esclarecimento do uso dessas pistas, remetemos a descrição de Ginzburg (1989) sobre o que constituía o método de Morelli ao analisar obras de arte:

“Vejam rapidamente em que consistia esse método. Os museus, dizia Morelli, estão cheios de quadros atribuídos de maneira incorreta. Mas devolver cada quadro a seu verdadeiro autor é difícil: muitíssimas vezes encontramos-nos frente a obras não assinadas, talvez repintadas, ou num mal estado de conservação. Nessas condições, é indispensável poder distinguir o original das cópias. Para tanto, porém (dizia Morelli), é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros (...). Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciáveis pelas características da escola a que o pintor pertencia. (...) Com esse método propôs dezenas e dezenas de novas atribuições em alguns dos principais museus da Europa” (p.144).

Desta forma, o que se propõe é buscar no interior de um sistema de sinais culturalmente compartilhado “signos que tenham a involuntariedade dos sintomas”

(Ginzburg, 1889:171). É nestes sinais involuntários, nas miudezas, que aparece o aspecto mais certo da individualidade do autor.

A idéia principal contida na proposta do Paradigma Indiciário é a de que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios - que permitem compreendê-la” (Ginzburg, 1889:177).

Em sua tese de doutorado, em que buscou analisar as relações da Psicologia com a prática pedagógica, Larocca (2002) recorre a este Paradigma para construir suas categorias de análise e fundamenta sua escolha explicando que o Paradigma Indiciário sustenta-se em argumentos que revelam a importância dos pormenores ou dados marginais de um fenômeno para interpretá-lo e compreendê-lo.

“É com base nos indícios que o caçador, para encontrar sua presa, fica atento às pegadas, tufo de pêlo em arbustos, odores que existem no ar. Também é assim quando um médico interpreta diferentes sintomas para conjecturar o estado de saúde de seu paciente. O detetive remonta um fato a partir de pequenos sinais” (p.84).

Além disso, continua a autora, a análise indiciária valoriza componentes de singularidade e detalhes secundários situados muitas vezes na aparência das coisas. O objetivo é reconhecer e remontar uma dada realidade estabelecendo elos conectivos. Neste sentido, não se abandona a totalidade, pelo contrário, ela é resgatada pouco a pouco, estabelecendo-se uma conexão narrativa.

Góes (2002:19) enfatiza essa idéia ao esclarecer que decifrar e ler pistas é estabelecer elos coerentes entre eventos. “Apesar de privilegiar o singular, não se abandona a idéia de totalidade, pois este modelo epistemológico busca a interconexão entre fenômenos, e não o indício como significado isolado”. Para Esteban (2002), essas percepções parciais vão compondo um mosaico produzido com múltiplos fragmentos que trazem em si marcas da totalidade a qual

pertencem, dentro de um processo permanente do qual participam as lacunas, as descontinuidades, as rupturas, as incoerências.

Esse ponto é de extrema relevância na proposta apresentada por Ginzburg, por vezes mal interpretada e compreendida como um método positivista de fragmentação do todo. Pelo contrário, Ginzburg critica o modelo de ciência Moderna e positivista por seu desprezo pelo individual, já que esse modelo toma a investigação de eventos singulares como empecilho para um conhecimento científico rigoroso. A crítica estende-se também a outros pressupostos dessa forma de racionalidade: a busca de leis universais, a crença na separação entre sujeito e objeto, o modo exclusivo de conhecimento sistemático com regras formais, orientadas apenas para as regularidades da natureza. Ginzburg contrapõe a essa visão a riqueza da conjecturalidade do conhecimento humano e a valorização do singular (Góes, 2002).

Esta perspectiva pode orientar detetives, caçadores, médicos, críticos de arte e orienta também o pesquisador uma vez que este se interessa e busca conhecer uma dada realidade. O Paradigma Indiciário, a partir dos pressupostos que o fundamentam, permite ao pesquisador familiarizar-se com a situação a ser analisada e compreendê-la em sua singularidade. Na medida em que o investigador coleta seu material de análise, suas observações e registros, o reconhecimento dos indícios, nele contidos, vai dando elementos para se identificar categorias de análise, ou seja, núcleos com características comuns. Estas categorias não aparecem de forma evidente no material, precisam justamente ser inferidas estando o pesquisador atendo aos indícios que a realidade lhe oferece. Trata-se de "saltar do conhecido para o desconhecido por meio de inferências fundadas em pistas, sinais" (Ginzburg, 1989: 128).

As pistas são fragmentos selecionados num processo interpretativo que as transforma em objetos de conhecimento dentro de situações socialmente construídas e culturalmente demarcadas. Portanto, nem todas as pistas são



percebidas ou adequadamente valorizadas, selecionadas, articuladas e interpretadas (Esteban, 2002).

Assim, é necessário a definição de princípios metodológicos gerais que orientem o pesquisador na escolha de indícios reveladores do fenômeno a ser compreendido:

“O trabalho com indícios pressupõe procedimentos abduativos de investigação, e as questões metodológicas cruciais dizem respeito: 1. aos critérios de identificação dos dados a serem tomados como representativos do que se quer tomar com a “singularidade que revela”, uma vez que, em um sentido trivial do termo, qualquer dado é um dado singular; 2. ao conceito mesmo de “rigor metodológico”, que não pode aqui ser entendido no mesmo sentido em que é tomado no âmbito de paradigmas de investigação centrados nos procedimentos experimentais, na replicabilidade e na quantificação” (Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, 2001:14).

É possível perceber que se trata, de uma análise que deve ser feita a partir dos dados obtidos e dos indícios que eles apresentam, não cabendo, portanto, uma pré-definição de categorias ou classificações do fenômeno. A categorização pode ser feita em um momento posterior, inferida a partir do material e dos objetivos claramente definidos, a fim de organizar os dados e, partindo da singularidade, também fazer inferências para a compreensão do processo em sua totalidade.

No âmbito da Psicologia, consideramos ser esse um Paradigma teórico-metodológico viável e interessante, na medida em que valoriza o singular, os pormenores, o individual, sem negligenciar o todo. Encontramos como exemplo de análise, à luz do Paradigma Indiciário, a já referida tese “Psicologia e Prática Pedagógica: O Processo de Reflexão de uma Professora” (Larocca, 2002). Em seu trabalho, a pesquisadora, lançando mão de estratégias de coleta de dados como a autoscopia e a entrevista, buscou indícios nas falas, ações e reflexões de

uma professora (Gil), que apontaram para a presença de diferentes abordagens da Psicologia nas práticas e reflexões de Gil. Tais indícios eram referentes a conceitos, palavras, atitudes dos quais foi possível compreender, partindo de eventos singulares e análises “micro”, o processo de reflexão da professora, vislumbrando possibilidades de pensar a Psicologia e sua relação com a prática pedagógica de Gil. E ainda, a partir das reflexões da professora, pensar a Psicologia da Educação em sua complexidade e totalidade no que se refere à formação e prática docentes.

A emergência do Paradigma Indiciário abre possibilidades de se pensar metodologias que superem a simples transposição das Ciências Naturais para as Humanas. As pesquisas que se apresentam fundamentadas nesse paradigma ainda são escassas, porém vislumbram novas maneiras de olhar e analisar os dados em uma perspectiva científica própria das Ciências Humanas. Trata-se de uma forma de evitar uma redução tecnicista dos fenômenos, desvelando sua complexidade e singularidade, abrindo espaço para o diálogo e a interdisciplinaridade.

Assim, com base neste Paradigma, o material coletado foi lido exaustivamente, buscando identificar os indícios que remetem às teorias psicológicas como contribuições para a formação de professores. Desta forma, pudemos adquirir a necessária familiaridade com o material para a criação de categorias de análise que nos permitiram identificar e compreender as questões levantadas nos objetivos específicos propostos.

**8. O CAMINHO PERCORRIDO NA  
CONSTRUÇÃO DOS DADOS.**

A seleção dos artigos analisados seguiu-se, como proposto na descrição metodológica, uma leitura cuidadosa procurando identificar os indícios que os textos nos ofereciam para compreender as relações entre Psicologia e formação de professores.

A seleção das passagens consideradas indícios<sup>6</sup> e, portanto, objeto de análise, obedeceu a um critério de recorte em que foram escolhidas aquelas que permitiam compreender: (1) a natureza da contribuição entre Psicologia e formação docente; (2) os sistemas teóricos subjacentes a estas contribuições; (3) a especificidade da relação proposta.

Desta forma, buscamos garantir que os três objetivos específicos da pesquisa fossem contemplados. Considerando que os dados nos respondem na medida em que lhe fazemos a pergunta, estes se tornaram, então, os três eixos de análise, a partir dos quais os indícios foram indagados. Como decorrência disso, apesar de todos os artigos terem sido minuciosamente analisados, não foi possível selecionar passagens de todos eles, mas somente daqueles que ofereciam indícios para responder aos eixos temáticos propostos.

Outro critério de seleção das passagens foi o de considerar apenas aquelas que ofereciam contribuições efetivas. Eram recorrentes os textos que apresentavam críticas e enfatizavam o que *não* era do campo da Psicologia Educacional ou o que a Psicologia Educacional *não* deveria fazer, mas deixavam de oferecer uma proposta concreta de contribuição. Estas críticas não foram incluídas na análise, uma vez que estávamos buscando as contribuições da Psicologia para a formação docente e não as críticas a serem feitas.

Dentro de cada eixo, as passagens foram agrupadas segundo seu conteúdo, buscando evidenciar o sentido implícito do que estava sendo dito. Foram realizadas várias tentativas de agrupamento e construção das categorias, buscando respeitar, ao máximo, o conteúdo e sentido das passagens

---

<sup>6</sup> Apontados no interior de cada passagem a partir da página 78.

selecionadas. Assim, as categorias foram sendo construídas na medida em que conversávamos com os indícios oferecidos pelos artigos.

Algumas destas categorias possuem, também, subcategorias. Este foi um recurso utilizado quando a categoria possuía muitas passagens, o que dificultava a compreensão de todo o conteúdo que a compunha. Quando isto não acontecia, devido ao número reduzido de passagens, optamos por não recorrer a qualquer subdivisão. Assim, como resultado deste processo de categorização, o número de categorias dentro de cada eixo é variável, podendo ser encontradas categorias subdivididas ou não.

Todo este processo de categorização exigiu um trabalho inferencial, que buscou identificar o que estava subjacente ao conteúdo dos textos, o que nos diziam os indícios neles presentes. Certamente, muitas outras formas de análise seriam possíveis. No entanto, buscamos, aqui, descrever o caminho traçado por nós como um caminho viável, dentro da proposta do Paradigma Indiciário de Análise.

A categorização dos dados aqui descrita resultou, portanto, nos eixos e categorias que apresentamos a seguir:

## **EIXO 1. NATUREZA DA CONTRIBUIÇÃO QUE A PSICOLOGIA OFERECE À FORMAÇÃO DE PROFESSORES:**

### **CATEGORIAS:**

1. A Psicologia da Educação como campo de aplicação para as questões relativas à Educação.
2. A Psicologia da Educação como referencial teórico a serviço das questões educativas.

3. A Psicologia da Educação como disciplina-ponte entre a Psicologia e a Educação.

## **EIXO 2. SISTEMAS TEÓRICOS SUBJACENTES ÀS CONTRIBUIÇÕES PROPOSTAS:**

### **EIXO 2.1. SISTEMAS TEÓRICOS EM GERAL.**

#### **CATEGORIAS:**

1. O conhecimento psicológico como conhecimento diverso.
2. A diversidade como alternativa às metanarrativas<sup>7</sup>.
3. A diversidade e a postura crítica.
4. A diversidade no desenvolvimento docente.

### **EIXO 2.2. SISTEMAS TEÓRICOS ESPECÍFICOS.**

#### **CATEGORIAS:**

##### **1. A Teoria histórico-cultural.**

- 1.1. Na função e prática docentes.
- 1.2. Na formação do professor prático-reflexivo.
- 1.3. Na importância da reflexão compartilhada.

##### **2. A Teoria psicanalítica.**

- 2.1. O professor frente ao desejo de aprender.

---

<sup>7</sup> Metanarrativas: explicações únicas, métodos únicos, critérios de validação que se pretendam universais, em detrimento de outros (Lyotard, 1993).

### **3. A Teoria humanista.**

3.1. Na função e prática docentes.

### **4. A Teoria construtivista.**

4.1. Na função e prática docentes.

## **EIXO 3. ESPECIFICIDADE DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS.**

### **EIXO 3.1. RELAÇÃO PRESCRITIVA.**

#### **CATEGORIAS:**

1. Orientação e prescrição.

### **EIXO 3.2: RELAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA.**

#### **CATEGORIAS:**

1. Formação de um professor crítico-reflexivo.

**PARTE III**

**9. INDÍCIOS DA RELAÇÃO ENTRE  
PSICOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE**



## EIXO 1. NATUREZA DA CONTRIBUIÇÃO QUE A PSICOLOGIA OFERECE À FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

- Refere-se às passagens<sup>8</sup> que versam sobre a proposta do autor acerca da contribuição que a Psicologia apresenta à formação docente, oferecendo indícios para inferir que contribuições são essas.

### CATEGORIAS:

**1. A Psicologia da Educação como campo de aplicação para as questões relativas à Educação:** conjunto de conhecimentos proporcionados pela Psicologia científica como aqueles que podem ser relevantes e pertinentes para a Educação e para o ensino.

“(…) levar os educadores a uma observação<sup>9</sup> do comportamento infantil que desse subsídios para analisar o desenvolvimento, que permitisse identificar e discutir as possíveis variáveis que atuam no sentido de comprometer aquilo que deveria ser saudável (...), deslocar a atenção dos educadores para outros aspectos que não a rotulação de uma gama imensa de atitudes e comportamentos de crianças e adolescentes como sendo ‘problemáticos’, ‘emocionalmente perturbados’, ‘de difícil solução’, fazendo-se visualizar o que pode conter ou estar contido num Desenvolvimento Natural, em outras palavras, instruindo-os a respeito de Desenvolvimento, sua plasticidade, seus diversos aspectos, suas interligações com variáveis ambientais, dando um destaque especial para práticas de cuidado e educação, na família e no social mais amplo” (Biasoli-Alves, 1997: 92).

---

<sup>8</sup> Pode ser uma palavra, frase ou parágrafo, dependendo de sua possibilidade de compreensão plena.

<sup>9</sup> Em todo este capítulo os grifos estão sendo utilizados para indicar os indícios pertencentes às passagens, segundo os quais as categorias foram definidas.

“A utilidade da Psicologia Educacional, portanto, depende do grau em que dá conta de explicar problemas enfrentados pelos professores na sala de aula, problemas esses, no entanto, que somente podem ser compreendidos como resultantes de fatores estruturais mais amplos” (Luna, 1999: 48).

“Esse conteúdo [Psicologia do Desenvolvimento] é de extrema importância quando se pensa na formação do educador, pois não é possível conceber a aprendizagem fora de um contexto, portanto, sem a noção de desenvolvimento humano. Ensinar o quê, para quem?” (Anaruma, 1999: 43).

“A Educação é uma área onde a Psicologia enquadra-se como componente fundamental para o desenvolvimento de programas, contribuindo para uma compreensão mais satisfatória do Homem e seus processos psicológicos” (Tulimoschi, 2000: 120).

“A principal contribuição que a Psicologia oferece como uma ciência complementar à Educação, é propor meios para a análise e tomada de atitudes, na pura prática do dinamismo: das mudanças nas concepções e ideologias carregadas de estereótipos, às aplicações” (Tulimoschi, 2000: 120).

“Ao nos preocuparmos com os modos pelos quais as pessoas se desenvolvem, como consciências, identidades, complexo de aprendizagens, naquilo que é construído na interação de outros com elas, para colocá-las em sintonia com uma dada cultura no que ela privilegia como conhecimento valorizado, como base para a sobrevivência humana num trabalho interativo e intencional, estaremos no

âmbito do que se poderia denominar, como campo de conhecimento, *psicologia da educação*” (Gatti, 2000: 10).

**2. A Psicologia da Educação como referencial teórico a serviço das questões educativas:** conjunto de referenciais que subsidia a leitura da prática social, contribuindo para planejar modalidades de intervenções.

“Que se poderia contrapor a uma postura psicologizante, voltada para traduzir princípios psicológicos em prescrições pedagógicas? (...) um processo de planejamento curricular que se iniciasse pela análise das situações sociais e educativas, bem como de seus problemas mais permanentes, para, posteriormente, proceder à seleção e à utilização das contribuições de todas as ciências capazes de oferecer subsídios relevantes para o enfrentamento desses problemas.” (Moreira, 1997: 104).

“O conhecimento psicológico, enquanto patrimônio da humanidade, tanto deve, quanto precisa, colocar-se à disposição de outros campos profissionais, outras áreas de atuação, ajudando-os a construir suas próprias identidades (...) há um proveito indiscutível que a teoria e a prática educativas podem retirar do acervo de saberes erigidos pela psicologia” (Larocca, 2000: 61).

“A Psicologia (...) dispõe de uma pluralidade de “armas analíticas” que precisam ser colocadas à disposição do professor, em sua formação, para o enfrentamento eficaz das situações colocadas na educação’ (Larocca, 2000: 63).

“(...) com a ajuda dos referenciais da Psicologia e do mirante do questionamento sobre a relação educação-sociedade (...) erigir teorizações próprias que constituirão a base da intervenção no real” (Larocca, 2000: 64).

“Devo deixar claro que minha postura é essencialmente aquela de um psicólogo interessado em problemas da Educação. Não assumo a Psicologia Educacional como um ramo de aplicação da Psicologia à Educação” (Luna, 1999: 51).

**3. A Psicologia da Educação como disciplina-ponte entre a Psicologia e a Educação:** conjunto de conhecimentos com características tanto de disciplinas psicológicas quanto educativas, mantendo estreitas relações com ambas as ciências, no sentido de interdependência e interação.

“A Psicologia da Educação tenta trazer uma compreensão quanto a atos educativos no bojo de um ambiente que contextualiza esses atos (a rede escolar, a escola, a família, a comunidade), construindo um olhar transdisciplinar pela mediação de um tipo de reflexão específica. Trabalhando-se neste campo com pessoas em relação, a subjetividade inerente aos participantes, em seus complexos componentes, nas suas manifestações concretizadas, é o foco que define o ângulo de incidência dessa compreensão. Não se trata do olhar da Psicologia para fenômenos da Educação ou de tratar fenômenos educacionais com pinceladas de Psicologia, mas da tentativa de construção de uma perspectiva característica, cujo eixo são as subjetividades em relação e em construção, em e para uma dada cultura, em ações educacionais, formais ou informais, institucionais, ritualísticas ou criativas” (Gatti, 1999: 10 e Gatti, 1997: 81<sup>10</sup>).

---

<sup>10</sup> A mesma passagem aparece *ipsis literis* nos dois artigos citados.

## **EIXO 2. SISTEMAS TEÓRICOS SUBJACENTES ÀS CONTRIBUIÇÕES PROPOSTAS.**

- Refere-se às passagens que versam sobre os sistemas teóricos que fundamentam as contribuições propostas pelo autor, oferecendo indícios para inferir a que (ou a quais) teoria(s) psicológica(s) o autor se refere ao falar das contribuições para a formação docente.

**EIXO 2.1. SISTEMAS TEÓRICOS EM GERAL:** refere-se às passagens que versam sobre a importância das abordagens psicológicas em geral, ressaltando a idéia de diversidade sem referir-se a um referencial teórico específico.

### **CATEGORIAS:**

**1. O conhecimento psicológico como conhecimento diverso:** A diversidade como elemento inerente ao desenvolvimento do conhecimento psicológico.

“Já há muito foi dito que não há Psicologia, mas ‘Psicologias’ (Gabby Jr, 1986). E, como mostrou Figueiredo (1991), a diversidade instalou-se no seio da Psicologia no mesmo momento em que ela nascia. Nesse sentido, negar o acesso à diversidade teórica é desvalorizar a construção histórica do conhecimento psicológico” (Larocca, 2000: 63).

“A Psicologia da Educação, como foco de um tipo de conhecimento, mostra-se como um espaço não homogêneo. (...) Múltiplas teorias, múltiplas compreensões, perguntas não respondidas. O que se sustentava ontem como princípio não se sustenta hoje. É um espaço em constante construção” (Gatti, 1999: 14).

**2. A diversidade como alternativa às metanarrativas:** A diversidade como alternativa às explicações únicas e lineares.

“Ora, somente um pensamento simplificador e pragmatista acreditará que seja possível aplicar inteira e linearmente uma única abordagem teórica à prática pedagógica, sem considerar a complexidade e a incerteza que se envolvem na educação e que advém tanto de fatores psicológicos como contextuais. O modismo fetichiza a teoria faz dela, apenas, mercadoria a ser consumida” (Larocca, 2000: 63).

**3. A diversidade e a postura crítica:** A compreensão dos elementos que compõem a diversidade como elemento necessário para uma postura crítica.

“mais que possibilitar o acesso às várias correntes teóricas, o projeto de pluralidade na Psicologia Educacional precisa amparar-se em três aspectos essenciais: *a compreensão epistemológica, a práxis e a consciência histórica* (Freire, 1980: 26). Ou seja, a pluralidade, por si só, não remete à formação crítico-reflexiva. Para que possa servi-la será preciso propiciar clareza acerca dos objetos de estudo dos diferentes teóricos, dos princípios epistemológicos que os regem, dos pressupostos filosóficos que os sustentam e da história de cada elaboração. Sem isso, o pluralismo vira ecletismo e favorecerá a manutenção de consciências ingênuas” (Larocca, 2000: 64).

**4. A diversidade no desenvolvimento docente:** A diversidade teórica como contribuição ao desenvolvimento do saber e da ação docentes.

“A própria docente [sujeito da pesquisa] deixa claro que recorre a toda e qualquer teoria que possa auxiliá-la na construção de um saber prático necessário à sua atuação cotidiana” (Carmo e Chaves, 2001: 127).

“No caso da professora alfabetizadora [sujeito da pesquisa], concluímos que possuía concepções de aprendizagem diversificadas que a auxiliam o tempo todo no desenvolvimento do seu fazer pedagógico, assim como conduzem a total domínio dos conteúdos a serem trabalhados, conseguindo inseri-los dentro do contexto sociocultural dos alunos” (Carmo e Chaves, 2001: 129).

**EIXO 2.2. SISTEMAS TEÓRICOS ESPECÍFICOS:** refere-se às passagens que versam sobre algum sistema teórico específico, oferecendo indícios para inferir a que abordagem psicológica o autor se refere.

## CATEGORIAS

**1. A Teoria histórico-cultural:** Elaborada por L. S. Vygotsky (1896-1934), fundamenta-se no materialismo-histórico de Marx. Seus princípios fundamentais são: - A origem histórica e social dos processos psicológicos superiores; - Os signos como instrumentos mediadores de tais processos; - A perspectiva psicogenética como abordagem metodológica.

**1.1. Na função e prática docentes:** A teoria histórico-cultural como referencial para pensar a função e a prática docentes.

“Dentro da perspectiva histórico-social, o conceito de prática social envolve o processo mais amplo através do qual a humanidade vai produzindo e reproduzindo as condições (materiais e ideais) e as relações sociais que possibilitam sua existência. Nessa perspectiva, a prática social do professor não se identifica com a prática cotidiana, nem com a experiência de cada indivíduo. A prática social tem como aspecto central exatamente a relação contraditória entre o cotidiano e o não-cotidiano, bem como a relação entre a experiência de cada um e as experiências acumuladas pelo conjunto da sociedade ao longo de sua história. São essas relações contraditórias que estão no ponto de partida da formação de

professores, uma vez que essa formação ocorre nessa prática social e não apenas no momento em que o professor recebe algum tipo de curso” (Mazzeu, 1998).

“Há um acento de valor positivo nesse conceito de trabalho educativo como produção intencional. Ele assume, enquanto um processo de desenvolvimento do ser humano, o fato de que a formação dos indivíduos seja elevada ao plano de um processo intencionalmente dirigido. Vale aqui assinalar a existência, nesse ponto, de uma decisiva confluência entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural (Escola de Vigotski), que desenvolveu um grande trabalho teórico e prático, guiado justamente pelo princípio de que cabe ao processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo e não caminhar a reboque de um desenvolvimento espontâneo e natural” (Duarte, 1998: 44).

“A perspectiva histórico-social pode dar uma contribuição para essa tarefa, na medida em que possibilita compreender a aprendizagem do aluno como um processo ativo, sem secundarizar a ação mediadora do professor nessa atividade (a importância dessa ação fica clara, por exemplo, no conceito de "zona de desenvolvimento próximo" proposto por Vigotski<sup>11</sup>). A formação continuada do professor, por sua vez, na perspectiva histórico-social toma como base a prática pedagógica e situa como finalidade dessa prática levar os alunos a dominarem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade” (Mazzeu, 1998).

“Uma das formas essenciais para promover essa ruptura consiste em levar o professor a se apropriar cada vez mais do saber acumulado historicamente, especialmente dos conceitos científicos e das formas artísticas de apreender a

---

<sup>11</sup> O nome Vygotsky aparece, na bibliografia existente, grafado de várias formas. Optamos por empregar a grafia Vygotsky, mas preservamos, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.



realidade. Vygotski (1979), ao analisar o processo de formação de conceitos, aponta essa função mediadora dos conceitos científicos na superação dos conceitos espontâneos. Luria (1990), a partir de pesquisa com adultos pouco escolarizados, mostra a importância dos conhecimentos elaborados, transmitidos na escola, para a superação da forma prático-utilitária de perceber a realidade” (Mazzeu, 1998).

“Luria é bastante claro ao afirmar que a grande maioria de nossos conhecimentos provém da transmissão da experiência acumulada historicamente. Se é assim, por que a prática pedagógica deveria rejeitar tal transmissão, ou tê-la como um objetivo menor? Tornou-se tabu no meio pedagógico falar em transmissão de conhecimentos já existentes” (Duarte, 1998).

“Na perspectiva de Vigotski, a grande tarefa do ensino reside em transmitir para a criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só. Ele valora de forma altamente positiva a transmissão à criança dos conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários. As aprendizagens que a criança realiza sozinha não são, evidentemente, descartadas nessa concepção. Mas é preciso ficar claro que tais aprendizagens não produzem desenvolvimento, elas atuam apenas no âmbito daquilo que já se desenvolveu na criança” (Duarte, 1998).

**1.2. Na formação do professor prático-reflexivo:** A contribuição da teoria histórico-cultural para a formação de um professor prático-reflexivo.

“Provocar nos professores a necessidade de dominar conhecimentos e teorias, a partir do desafio de dar conta das dificuldades de aprendizagem dos alunos, já traz em si alguns pressupostos da maior importância para a perspectiva histórico-social:

- que a finalidade principal do processo de ensino é dirigir a aprendizagem para assegurar uma efetiva apropriação do saber escolar;
- que as dificuldades de aprendizagem não são uma "incompetência" do aluno, mas o produto de determinadas condições que podem ser alteradas;
- que o professor pode ser o principal sujeito de sua própria formação, na medida em que for capaz de tomar sua prática como objeto de reflexão crítica.” (Mazzeu, 1998: 42)

**1.3. Na importância da reflexão compartilhada:** A teoria histórico-cultural como referencial que fundamenta a importância da reflexão compartilhada entre os pares na formação docente.

“Nesse processo de problematização, o debate entre professores é de vital importância, uma vez que no confronto de visões opostas, os interlocutores atuam como mediadores entre cada professor e os problemas sobre os quais se está refletindo, possibilitando a criação do que Vigotski denominou zona de desenvolvimento próximo, ou seja, cada professor no grupo poderá elaborar análises que não elaboraria sozinho e, a partir daí, realizar atividades que promovam e consolidem novos patamares de desenvolvimento intelectual. Note-se que esse resultado não decorre, de modo natural, da interação e do diálogo entre os professores, mas depende do objeto e da forma dessa reflexão e desse diálogo. Se não se toma como ponto de partida da reflexão, os problemas essenciais da prática pedagógica, a interação entre professores pode se deteriorar em bate-papo, sem maiores conseqüências para um avanço do trabalho docente.

A perspectiva histórico-social concebe a aprendizagem em termos de uma relação complexa de mediação das relações sociais (mais amplas e mais imediatas) na atividade do sujeito sobre objetivações, bem como de mediação dessas objetivações na comunicação e nas atividades coletivas” (Mazzeu, 1998: 44).

**2. A teoria psicanalítica:** Mentor desta teoria, S. Freud (1856 – 1939) partiu do pressuposto de que o corpo é a fonte básica de toda experiência mental. Através do método da Associação Livre de Idéias, busca a causa dos eventos mentais em intenções conscientes e inconscientes, determinadas pelos fatores que os precederam.

**2.1. O professor frente ao desejo de aprender:** A teoria psicanalítica como referencial para pensar o professor frente ao desejo como motor na aprendizagem.

“Nossa análise e interpretação sobre os processos de aprendizagem na formação inicial de professores em ciências a partir de um referencial múltiplo com contribuições simultâneas da perspectiva freiriana e psicanalítica vem produzindo importantes resultados do ponto de vista teórico-prático” (Freitas, Villani e Pierson, 2001: 54).

“Parece-nos que o diálogo entre as perspectivas dialógica e psicanalítica encontra seu ponto de colaboração mais efetivo quando oferece sugestões sobre a maneira de trabalhar a prática. A formação do futuro professor parece implicar uma mistura de processos tanto semelhantes aos da prática psicanalítica de busca do desejo e da subjetivação quanto da prática civilizadora de construção da cidadania. Assim, as implicações dessa cooperação na formação do futuro professor têm nos levado a privilegiar a experiência do diálogo e da busca como eventos formativos e a

reconhecer mudanças tanto na vivência do licenciando como do professor” (Freitas, Villani e Pierson, 2001: 54).

**3. A teoria humanista:** Tem como um dos principais expoentes C. Rogers (1902-1987), que desenvolveu a Abordagem Centrada na Pessoa. Seu foco central é o homem, sua realização pessoal e as relações de ajuda mediante seus problemas existenciais. Seu método de estudos é a fenomenologia e parte de 4 eixos básicos: - ênfase na experiência consciente; - crença na integralidade da natureza e da conduta humana; - centra-se na liberdade de escolha, espontaneidade e criatividade humanas; - interesse especial em estudar a condição humana.

**3.1. Na função e prática docente:** A teoria humanista como referencial para pensar a função e prática docentes.

“O termo facilitador, indicado na linguagem rogeriana, se refere a atitude do professor não como mero transmissor de conhecimentos, mas como aquele que permite ao aluno participar deste aprendizado, que o incentiva a buscar o novo e a ser ator de sua própria formação e não somente um expectador. Além disso, o termo facilitador promove condições para que o aluno aprende como e onde buscar recursos, conhecimentos e técnicas, tornando o aprendizado uma tarefa de responsabilidade não só do professor, mas do aluno também” (Anaruma, 1999: 43).

“Os princípios da Abordagem Centrada na Pessoa, a confiança no ser humano, o respeito pelo outro, a preocupação de colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo, o cuidado com a autenticidade, aparecem hoje na forma como concebem [os seguidores da teoria] o papel da escola, do professor e do aluno, na forma como definem seus objetivos, planejam suas aulas, propõem suas

avaliações, na forma como valorizam determinadas atividades e depreciam outras” (Almeida, 2000: 94).

“A liberdade vivenciada pelos alunos [sujeitos da pesquisa] condiz também com os pressupostos da teoria humanista e é tida como condição para o desenvolvimento e aprendizagem, pois permite ao indivíduo vasto horizonte para pensar, sentir e ser, de forma que desempenhe suas tarefas com espontaneidade e responsabilidade” (Carmo e Chaves, 2001: 129).

“O aprender a ser, o aprender a viver junto, são o fio condutor da obra de Rogers. E hoje, sempre que se enfocam as relações entre pessoas – professor/aluno; aluno/aluno; professor/professor, administração/equipe; escola/comunidade – Rogers tem uma contribuição importante a dar” (Almeida, 2000: 92).

“Um clima acolhedor, que não repita o clima agressivo da casa, um clima de consideração em que o aluno sinta que é digno de respeito, que é compreendido, podem provocar uma auto-estima positiva e condições para superar as dificuldades de aprendizagem” (Almeida, 2000: 93).

**4. A teoria construtivista:** Também conhecida como teoria psicogenética, nasce a partir dos estudos de J. Piaget (1896 - 1980). Tem como objeto de estudo a origem do pensamento lógico-matemático, buscando compreender como e em função de quê as estruturas cognitivas iniciais se modificam dando lugar a estruturas mais complexas e elaboradas. A partir de um método que lhe permitiu o estudo do problema em sua psicogênese, identificou estágios elementares da construção das estruturas cognitivas.

**4.1. Na função e prática docentes:** A teoria construtivista como referencial para pensar a função docente.

“A análise dos dados colhidos nas observações da docente Margarida mostra que esta buscava, a todo momento, valorizar as ações das crianças, considerando-as construtoras de seu conhecimento, e não apenas mera receptoras, postura que lhe possibilitou trabalhar conteúdos trazidos de casa. E, enquanto levava em consideração os conhecimentos prévios e os contextos sociais das crianças, estava permitindo que elas significassem seus aprendizados (...), assim como o fazem outros adeptos da teoria construtivista” (Carmo e Chaves, 2001: 129).

### **EIXO 3. Especificidade das relações estabelecidas:**

- Refere-se às passagens que versam sobre a qualidade da relação estabelecida entre Psicologia e formação docente, oferecendo indícios para inferir o tipo de contribuição proposta.

**EIXO 3.1. Relação Prescritivas:** refere-se às contribuições que promovem um tipo de pensamento ou ação voltados à solução de problemas ou dificuldades encontrados na prática docente, como base no princípio da racionalidade técnica. Determinam ações e comportamentos para uma formação ou ensino supostamente eficazes.

## **CATEGORIAS**

**1. Orientação e prescrição:** A Psicologia da Educação oferece orientações e prescrições a respeito da formação docente.

“Apesar de, historicamente, a disciplina Psicologia da Educação ter sofrido perdas em relação à carga horária curricular, ela continua mantendo uma certa centralidade no que se refere às orientações e prescrições acerca da formação de professores” (Assunção e Oliveira, 2001: 27)

**EIXO 3.2: Relação crítico-reflexiva:** refere-se às contribuições que promovem - ou têm a intenção de promover - a solução de problemas com base na revisão do conhecimento, das crenças, dos valores docentes, do conhecimento prático profissional implícito na ação cotidiana, a fim de desenvolver um pensamento autônomo e crítico.

## **CATEGORIAS**

**1. Formação de um professor crítico-reflexivo:** A Psicologia da Educação como contribuição para formação de um professor reflexivo, capaz de problematizar sua prática cotidiana e o contexto social em que está inserido.

“A compreensão mais profunda do processo de formação de professores na perspectiva aqui adotada implica uma reflexão sobre o próprio significado do processo educativo, na sua relação com o processo mais amplo de constituição e desenvolvimento histórico-social do ser humano” (Mazzeu, 1998: 45).

“Para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico.” (Mazzeu, 1998: 45)

“O conhecimento a respeito da Psicologia do Desenvolvimento (...) constitui-se uma ferramenta de grande utilidade (...), além de ser extremamente poderosa porque coloca o indivíduo como senhor de suas ações, pondo-o em contato consigo mesmo e capacitando-o a analisar as suas relações com o mundo e com as pessoas, alterando-as segundo sua consciência, num exercício pleno de liberdade e cidadania” (Biasoli-Alves, 1997: 92).

“Nessa reflexão sobre as dificuldades dos alunos, os professores podem perceber suas próprias dificuldades em relação a determinados tópicos ou componentes curriculares do ensino básico. Perceber e admitir essas dificuldades é um passo importantíssimo para elaborar uma nova postura perante os alunos e sua prática.” (Mazzeu, 1998: 47)

“Entre as principais objetivações que possibilitam compreender e buscar a superação de situações problemáticas estão os instrumentos e os signos. A superação de problemas de aprendizagem exige que o professor se aproprie e crie instrumentos de trabalho (procedimentos, técnicas, materiais didáticos) e, ao mesmo tempo, desenvolva um discurso significativo, fundamentado teoricamente, que possibilite compreender esses problemas e reorientar a prática no sentido da superação deles.” (Mazzeu, 1998: 47)

“O desafio da instrumentalização aqui proposta consiste em levar o professor a elaborar seus próprios instrumentos e seu discurso, através da apropriação da produção de outros. O caminho para conseguir isso seria articular essa instrumentalização com a reflexão sobre os problemas e as necessidades de uma prática, que pretende assegurar o sucesso escolar e, ao mesmo tempo, propor



procedimentos, materiais didáticos e textos de fundamentação teórica que respondam às necessidades dessa prática e não se baseiem em condições idealizadas de trabalho.” (Mazzeu, 1998: 46)

“A condução do ensino de Psicologia através de problematizações temáticas, potencialmente, sugere um desenvolvimento profissional mais crítico e reflexivo, porque, ao fundamentar-se na pesquisa sobre a prática, aprende-se a reconhecê-la, a refletir sobre ela” (Larocca, 2000: 64)

“Orientar a formação de educadores numa perspectiva transformadora significa desenvolver no futuro professor seu poder de captação e de compreensão do mundo, estabelecendo uma forma autêntica de pensar e atuar, sem dicotomizar este pensar do agir” (Freitas, Villani e Pierson, 2001: 54).

“Julgo perfeitamente justo e legítimo que pedagogos e educadores em geral decidam selecionar quais produtos da pesquisa psicológica interessam às suas atividades em Educação” (Luna, 1999: 49).

**PARTE IV**

**10. DESVELANDO NOSSOS INDÍCIOS**

A leitura dos artigos e as contribuições dos diferentes autores nos mostraram que as múltiplas possibilidades de pensar a Psicologia com o olhar voltado para a Educação e para a formação docente podem ser, em um primeiro momento, muito perturbadoras. São muitos os caminhos que se apresentam, são variadas as formas como a Psicologia pode se colocar diante das questões educativas, o que nos deixou, a princípio, sem uma direção definida e tranqüilizadora a seguir.

Esse é um dos reflexos dos tempos atuais. Ao abrir mão de explicações prévias, de caminhos lineares, nos deparamos com a perplexidade da incerteza e da dúvida. Como nos alertava Gatti (1999), em um dos textos que nos serviu de objeto de análise, já não estamos em presença de uma ciência que se coloca como juiz implacável, nem de uma ciência classificadora. A afinação de nossos conhecimentos nos levou a uma incerteza do universo. E continua dizendo:

“em tudo parece haver uma multiplicidade de tempos, ritmos, percursos, processos, que se completam, se contrapõem e se implicam de maneiras diferentes. A linguagem unitária em ciências e as sínteses totalizantes parecem estar diante de um xeque-mate (...). Nesses caminhos, para a área da Psicologia da Educação, vislumbramos possibilidades para novas perspectivas e perguntas, integrando a complexidade como idéia orientadora, na tentativa de superação de um tratamento seletivo, unilateral das questões colocadas para investigação” (p.13).

Os indícios nos mostraram que a Psicologia da Educação se apresenta como um espaço não homogêneo, com contribuições díspares, que ora se complementam, ora se contrapõem. Nesse sentido, Gatti (1999) ainda enfatiza que

“a grande organização racionalista, cartesiana, da ciência parece já não poder dar conta dos fenômenos sobre os quais nos debruçamos.

Múltiplas teorias, múltiplas compreensões, perguntas mal respondidas e não respondidas. O que se sustentava ontem como princípio não se sustenta hoje. É um espaço em constante transformação” (p.14).

Assim, diante da complexidade da realidade apresentada por meio dos indícios foi preciso, antes de tudo, enfrentar a difícil tarefa de suportar a desordem, ouvir o que ela tinha a nos dizer, para poder, em um segundo momento, criar uma organização nova, que nos permitisse uma compreensão mais clara, mas que não eliminasse esse elemento que primeiro se apresentava: a complexidade em si.

A análise que oferecemos representa um esforço no intuito de atribuir sentido aos indícios, mas buscando respeitar esse emaranhado de possibilidades que abre inúmeros caminhos. Não temos a pretensão de esgotar os sentidos, mas de abrir horizontes de interpretação acerca das contribuições que a Psicologia apresenta ao contexto educativo e à formação docente.

## **EIXO 1. NATUREZA DA CONTRIBUIÇÃO QUE A PSICOLOGIA OFERECE À FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

### **- O estatuto epistemológico da Psicologia Educacional.**

O primeiro eixo de análise trata das contribuições que a Psicologia oferece e nos permite compreender que lugar é atribuído à Psicologia Educacional, de acordo com o tipo de contribuições e a forma como elas são oferecidas.

Ao analisar os indícios oferecidos pelos diversos autores, notamos que eles se diferenciam de acordo com o estatuto epistemológico atribuído à Psicologia Educacional, variando entre considerá-la uma disciplina aplicada ou fundamental, e de acordo com a área do conhecimento em que consideram que esta disciplina se inscreve: trata-se de uma ciência psicológica? Pedagógica? Independente?

Obviamente, as contribuições que a Psicologia Educacional oferece também variam de acordo com estas questões, uma vez que estão diretamente relacionadas ao modo de entender as relações entre Psicologia e Educação e, portanto, às implicações de uma ciência em relação à outra.

Bidarra (1998) nos ajuda a elucidar melhor esta questão ao esclarecer que a definição da Psicologia Educacional depende, portanto, simultaneamente, da posição epistemológica que esta disciplina assume e do modo de conceber suas relações com as demais disciplinas psicológicas e educacionais.

Como resultado deste leque de possibilidades de compreender a Psicologia Educacional, identificamos, dentro deste primeiro eixo de análise, três diferentes concepções. Nesse sentido, a Psicologia Educacional pode ser compreendida como: um campo de aplicação, como um conjunto de referenciais teóricos ou como uma disciplina-ponte.

A primeira idéia mencionada, de campo de aplicação, considera a Psicologia Educacional como uma Psicologia aplicada à Educação. Segundo Coll (1996), a tarefa desta disciplina consiste, essencialmente, em extrair do conjunto de conhecimentos proporcionados pela Psicologia Científica aqueles que podem ser relevantes e pertinentes para a Educação e para o ensino.

Esta concepção carrega consigo a perspectiva da Psicologia Educacional como uma ciência aplicada. É neste sentido que muitas vezes, como relembra Coll (1996), ouve-se falar em Psicanálise aplicada à Educação, Psicologia Genética aplicada à Educação e assim por diante.

O que fundamenta esta visão é o princípio de que a

“pesquisa psicológica proporciona o conhecimento, que é de índole geral e pode ser empregado, conseqüentemente, tanto na educação como em outras áreas da atividade humana” (Coll, 1996: 11).

Assim, a característica principal desta disciplina não é a natureza de seu conhecimento, mas o fato de estes conhecimentos se aplicarem aos fenômenos educativos. Essencialmente, esta disciplina não se caracteriza por possuir conhecimentos próprios, mas por criar estratégias que permitem decidir sobre a relevância e pertinência dos princípios psicológicos e que facilitam sua aplicação.

Os indícios que nos apresentam esta perspectiva versam a respeito da utilidade dos conhecimentos psicológicos para a Educação como meio de explicar problemas e instruir professores a respeito de conteúdos específicos. Propõem meios de desenvolver programas e de oferecer propostas para análises e tomadas de atitudes. “Das aplicações às mudanças”, propõe um dos autores (Tulimoschi, 2000: 120).

A questão que surge como decorrência disso é que, muitas das críticas que condenam a Psicologia da Educação por, supostamente, oferecer contribuições que permitem, por si só, resolver de maneira científica e racional os problemas educativos, baseia-se nesta forma de conceber a Psicologia Educacional: como campo de aplicação.

Estas críticas ancoram-se na necessidade de que a Psicologia Educacional leve em conta as características e peculiaridades das situações educativas particulares na elaboração de suas propostas e aplicações e não ofereça explicações gerais a serem adotadas. O que as críticas sugerem é que a Psicologia não ofereça um conhecimento definido a ser aplicado, mas que proceda a uma análise das situações educativas com a ajuda de seus métodos e conceitos, elaborando, neste processo analítico e crítico, elaborações criativas e pertinentes.

Não se trata, portanto, de rejeitar a dimensão aplicada desta disciplina, no sentido de que, efetivamente, é capaz de oferecer contribuições a serem aplicadas no contexto educacional, mas de questionar o estatuto epistemológico de ciência aplicada que, desta forma, lhe é atribuído, e que acaba por estabelecer um sentido unidirecional que coloca, em uma via de mão única, a Psicologia a influenciar a Educação, desconsiderando a necessidade de levar em conta as características singulares das situações que se apresentam e sua influência na modificação e elaboração dos conhecimentos psicológicos.

Baseadas nessas críticas é que surgem as outras duas perspectivas: a Psicologia como referencial teórico e a Psicologia Educacional como disciplina-ponte.

Os indícios que nos oferecem a idéia da Psicologia Educacional como um sistema teórico de referência para as questões que surgem no campo da Educação, deixam muito evidente a necessidade de análise do problema educacional, dos aspectos que o constituem, para que, em um segundo momento, seja possível a elaboração de uma contribuição adequada e efetiva. Estes indícios permitem compreender a Psicologia como instrumento de análise à disposição do professor para refletir sobre sua prática e seus dilemas cotidianos.

Segundo Larocca (1996), as contribuições que a Psicologia oferece

“são iluminações teóricas à leitura de um tema/problema [educacional] mediante confronto com os vários aspectos que o constituem. À medida que esse confronto se der, os méritos e lacunas podem ser verificados: O que esta teoria propicia para a compreensão do tema? Em que ponto residem méritos? Onde estão as lacunas? O embasamento filosófico, epistemológico, a história das elaborações, a definição dos objetos de estudo da Psicologia serviriam, então, para alinhar a resolução de uma dada problematização temática” (p. 188).

Identificamos, nesta forma de conceber a Psicologia Educacional, uma preocupação no sentido de abrir portas para a intervenção no campo da formação de professores, indicando possibilidades de mediação para que o professor participe mais ativamente de sua formação, ao invés de ater-se a elucubrações e explicações meramente compreensivas das questões que surgem no contexto educativo. Se a Psicologia pode ser vista como um conjunto de referenciais, isto significa colocar o professor e demais agentes educativos na posição de ter que refletir sobre suas questões, problematizá-las e, a partir disso, buscar no conhecimento psicológico disponível aquele que contribui na formulação de respostas e soluções. O professor sai, então, de um lugar de receptor de conhecimentos e de soluções previamente formuladas e encontra-se no lugar de sujeito de sua ação, dialogando com a Psicologia em busca de conhecimentos que o ajudem a desenvolver-se como docente, elaborando teorizações próprias que servem de base para sua ação.

Entender a Psicologia Educacional desta forma implica em considerá-la um conjunto de conhecimentos pertencentes à ciência psicológica, que se volta para as questões da educação e oferece elementos para analisá-las e refletir sobre elas, de modo a contribuir para o desenvolvimento da prática docente.

No entanto, há, ainda, autores que nos oferecem uma terceira forma de localizar as contribuições da Psicologia Educacional por considerá-la uma disciplina-ponte, ou seja, uma disciplina que não se identifica completamente nem com as disciplinas psicológicas nem com as disciplinas educativas, mas participa ao mesmo tempo das características destas e daquelas.

Diferentemente das outras duas perspectivas discutidas, considerar a Psicologia Educacional como uma disciplina que representa o elo de ligação entre Psicologia e Educação, significa deixar de considerá-la uma disciplina própria da ciência psicológica e passar a compreendê-la como uma disciplina independente, que não se utiliza dos conhecimentos da Psicologia para aplicá-los no campo da Educação, nem se ocupa de colocá-los à disposição das questões educativas



como elementos que viabilizam a reflexão e a análise, mas possui um conjunto de conhecimentos próprios que mantém estreitas relações tanto com a Psicologia como com a Educação.

Segundo Coll (1996), a finalidade desta disciplina, vista desta forma, é contribuir para a elaboração de teorias a respeito dos processos educativos, para elaborar modelos e programas de intervenção e dar lugar a uma prática educativa coerente com as teorias que a fundamentam. Mantém, desta forma, relações de interação e interdependência com as disciplinas psicológicas, contribuindo com um conjunto de conhecimentos próprios para uma melhor compreensão e planejamento dos processos educativos.

Portanto, este primeiro eixo de análise permite compreender que não há uma única forma de conceber a Psicologia Educacional e que a perspectiva adotada na formação docente, de maneira consciente ou não, fundamenta e define as contribuições que serão oferecidas. É preciso ter em mente qual é a perspectiva com a qual se comunga, pois disso depende a postura adotada na formação, a maneira como a Psicologia se coloca, as implicações educacionais e as possíveis intervenções que surgem a partir daí.

## **EIXO 2. SISTEMAS TEÓRICOS SUBJACENTES ÀS CONTRIBUIÇÕES PROPOSTAS:**

### **EIXO 2.1. SISTEMAS TEÓRICOS EM GERAL.**

#### **- A diversidade na relação entre Psicologia Educacional e formação docente.**

Diante da perspectiva de ciência que nos guia na elaboração de nosso estudo, a complexidade e a diversidade dos elementos que compõem a relação que nos detemos a conhecer, se apresentam como elementos centrais. Nesta

perspectiva, o uso de conjuntos de conhecimentos unívocos, unidimensionados, linearmente interligados vem cedendo espaço para uma configuração científica complexa. As configurações conceituais são multidimensionais e multideterminadas.

Como vimos, numa perspectiva que considera a complexidade dos fenômenos, a Psicologia da Educação se apresenta de forma heterogênea, tanto quando consideramos seu estatuto epistemológico, quanto em relação aos sistemas teóricos que a compõem. Mas esta não é uma condição atual, fruto de uma nova forma de conceber a ciência, os autores analisados nos falam da diversidade como elemento constitutivo da construção histórica do pensamento psicológico. Vale, portanto, retomar este percurso de modo a contextualizar tal diversidade.

**- Uma retomada histórica da diversidade teórica no desenvolvimento do conhecimento psicológico.**

Figueiredo (1991) nos alerta para o fato de que é a dimensão histórica que permite o diálogo entre toda a diversidade teórico-metodológica existente dentro do que chamamos Psicologia. Portanto, julgamos necessário retomar brevemente o percurso traçado pelo pensamento psicológico, na intenção de reconhecer, compreender e tornar viável este diálogo entre as diversas teorias psicológicas.

O marco histórico que oferece as condições e o conjunto de idéias que fundamentam o surgimento do pensamento psicológico é a transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista (Kahhale e Andriani, 2002). Esta transição demarcou uma mudança de uma produção de subsistência, em que se produzia apenas o necessário para viver, para um modo de produção que inaugura a idéia de acúmulo de capital e o conceito de propriedade privada.

Esta transição é, portanto, acompanhada de transformações ideológicas. O momento em que a burguesia ascende como classe econômica traz consigo a ênfase na razão, na liberdade e na individualização. A vida coletiva vai cedendo espaço para a vida privada, desenvolve-se uma preocupação em relação à definição das famílias e à construção de lugares privados, apenas para as famílias nucleares.

A produção de conhecimentos também sofre modificações. Uma vez que o clero já não detinha todas as verdades, surge a necessidade de criar rigorosos instrumentos de controle, observação e medidas. Nesse sentido, surgem três diferentes correntes que fundamentam a produção de conhecimentos: (1) O racionalismo: em que a razão é tida como instrumento básico através do qual o homem pode desvendar leis naturais; (2) O empirismo: que prega a importância e a necessidade da observação na realização de estudos experimentais; (3) O mecanicismo: que se fundamenta na idéia da existência de leis que garantem a regularidade do funcionamento do mundo (Figueiredo, 1995).

Neste momento, em que o estudo do funcionamento e da organização do homem entra em pauta, o pensamento psicológico encontra terreno fértil para se desenvolver. No entanto, tais estudos psicológicos passaram a se desenvolver sempre marcados por uma contradição: por um lado, a nascente idéia de subjetividade, proveniente das novas condições em que o privado começa a ser experienciado, por outro lado, a ciência que começa a se delinear, ao buscar as regras gerais e a linearidade dos fenômenos, procura conhecer e dominar a subjetividade, reduzir ou mesmo eliminar as diferenças individuais.

Alguns autores (Figueiredo, 1995; Kahhale e Andriani, 2002) definem como sendo duas as condições que viabilizam a emergência dos projetos de Psicologia científica: a experiência da subjetividade privada e a crise desta experiência com o reconhecimento de que o sujeito não é tão livre e singular como julgá. Disto resulta a necessidade de olhar para esta subjetividade para compreendê-la e conhecê-la melhor.

Alguns dos teóricos que se ocuparam de desenvolver estes projetos de ciência psicológica como Wundt (1832-1920), Titchener (1867-1927) e os que passaram a ser conhecidos como funcionalistas<sup>12</sup>, buscavam explicações fisiológicas, biológicas ou sócio-culturais para as experiências subjetivas. Por outro lado, surge com Watson (1878 – 1958) o comportamentalismo, que considera que a finalidade da Psicologia é o estudo do comportamento independente do que o homem crê, pensa, sente ou deseja. As Psicologias humanistas, por sua vez, procuram se ater e captar o caráter íntimo e privado da experiência humana subjetiva. Outra possibilidade de interpretação destas experiências que surge neste momento de desenvolvimento de idéias e projetos para uma Psicologia científica, tem sua origem na Biologia. Inversamente aos teóricos funcionalistas, parte-se de Biologia em direção ao subjetivo. Exemplo disso são as teorias de Freud e Piaget, que partem em suas teorizações de pressupostos biológicos, mas não reduzem a experiência humana subjetiva aos condicionamentos naturais. Apesar de os caminhos de estes dois autores serem muito diferentes, é possível identificar em ambos o pressuposto de que se a Psicologia parte da experiência subjetiva, deve-se esforçar para não se limitar a ela, buscando um sentido que ultrapassa o sentido presente, já que há uma necessidade de compreensão profunda da experiência subjetiva privada (Figueiredo, 1995).

---

<sup>12</sup> Os psicólogos funcionalistas definem a Psicologia como sendo uma ciência biológica interessada em estudar os processos, operações e atos mentais como formas de interação adaptativa (Figueiredo, 1995).

De qualquer modo, é o reconhecimento da experiência subjetiva e a crise que sucede este reconhecimento, quando esta subjetividade começa a ser questionada como experiência individual e única, que dá lugar aos projetos para uma Psicologia científica.

No entanto, a questão decorrente disso é que a Psicologia está hoje, como desde seu início, dividida entre diferentes linhas de pensamento. A Psicologia tornou-se possível, como ciência independente, no bojo de uma crise.

“Seu objeto, a experiência subjetiva dos indivíduos, só pode ser tratado cientificamente se for de alguma forma superado, isto é, a psicologia está sempre sendo tentada a ir além da experiência imediata para compreendê-la e explicá-la” (Figueiredo, 1995: 61).

#### **- A diversidade teórica em tempos atuais.**

Se esta condição de multiplicidade teórica poderia significar um problema no reconhecimento da Psicologia como ciência moderna, já que uma das questões em debate era a necessidade de as ciências possuírem objeto e método claramente definidos, em uma nova perspectiva, por exemplo, como a que se abre a partir das propostas da Pós-Modernidade, a diversidade pode ser compreendida de uma outra forma.

Uma vez que a linearidade, as explicações gerais e os métodos únicos abrem espaço para formas de compreender a realidade de maneira complexa, a partir de múltiplas linguagens e de diferentes olhares, as diferentes teorias que compõem o arcabouço teórico da Psicologia podem ser vistas como possibilidades explicativas que não se pretendem únicas ou verdadeiras.

Ao se abrir mão das metanarrativas modernas, surge a possibilidade de que uma mesma ciência seja composta de diversas teorias que se complementam, se

questionam, se indagam, se contrapõem, sem que isto precise ser superado. Nasce a possibilidade de um diálogo interno, interteórico, que oferece narrativas, no sentido de explicações pertinentes, viáveis, consistentes, mas não únicas, e viabiliza o enriquecimento da Psicologia como um todo. Trata-se de desvelar contradições internas, permitindo a interlocução entre quadros teóricos distintos, como sugere Larocca (1999), não no sentido de superar esta contradição, mas de enriquecer a Psicologia de possibilidades de interpretação e reflexão.

No âmbito da formação de professores, cabe à Psicologia apresentar-se em toda a sua diversidade, não no sentido de constatar, apenas, que é um conhecimento plural, mas buscando situar os diferentes quadros teóricos em relação às questões que emergem no cotidiano e em função das possíveis intervenções no trabalho docente. Como nos lembra Larocca (2002), é preciso ter em mente que essa intervenção conta com a mediação da multiplicidade e da riqueza de referenciais.

Larocca (2002) constata que o professor, ao realizar seu trabalho, pode compor diferentes combinações teóricas, não no sentido de um ecletismo teórico, fazendo uso aleatório das teorias, mas em consonância com as questões que surgem em seu cotidiano, na realidade escolar e social do professor.

“Isto porque as teorias psicológicas contribuem para o ensino a partir de uma concepção cultural de homem que norteia o olhar. Cada qual com uma sonoridade peculiar. Todas formando, porém, uma orquestra que, a partir da regência da professora, seduz os alunos para a aprendizagem, para a escola e para uma vida de cidadania na sociedade” (Larocca, 2002: 285).

Nesta visão, a diversidade teórica oferece ao professor, em muitos momentos, a possibilidade de re-significar conceitos, proposições e princípios da Psicologia Educacional, ultrapassando fronteiras teóricas, agregando, justapondo,

separando, tornando a reunir, ou seja, movimentando de várias formas a pluralidade de referenciais que iluminam a prática.

A relação entre teoria e prática docente, portanto, pode estabelecer-se, diante da diversidade, aberta à participação de vários olhares, importando-lhe, sobretudo, servir a uma prática que se define por seus fins sócio-políticos, pelo caráter intencional do ato educativo e não pelos referenciais teóricos em si.

Nesse sentido, torna-se fundamental a formação de um professor crítico, capaz de produzir seus próprios sentidos, fazendo uso do conhecimento que a Psicologia lhe oferece. Desta forma, a contribuição da Psicologia da Educação nasce do olhar do professor, mediante sua prática pedagógica. A teoria que se produz a partir daí é singular, pertinente e comunga com os fins a que se dirige a ação docente.

## **EIXO 2.2. SISTEMAS TEÓRICOS ESPECÍFICOS.**

### **As teorias psicológicas: o que elas têm a dizer?**

A análise indiciária nos permitiu identificar quatro referenciais teóricos da Psicologia que fundamentam as contribuições apresentadas pelos autores. Verificamos que os artigos, ao apontarem as contribuições da Psicologia para a formação de professores, referem-se a alguns dos conceitos das teorias que fundamentam sua discussão. Em função disso, optamos por descrever de forma sucinta, ao analisar as categorias definidas para compreender estas contribuições, os conceitos a que os autores recorrem e o contexto em meio ao qual a referida teoria se desenvolveu.

#### **1. A Teoria histórico-cultural e suas contribuições para a formação docente.**

Vygotsky (1896-1934) nasceu na Bielorusia, país da extinta União Soviética, em 1896. Formou-se em Direito, que na época abarcava amplos

estudos na área de Ciências Humanas, sobretudo na área de Literatura. Estudou também História, Filosofia e Psicologia. Trabalhou como professor pesquisador nas áreas de Psicologia, Pedagogia, Filosofia e Literatura.

A diversidade de interesses do autor resultou em uma obra vasta e densa, composta por reflexões filosóficas, dados experimentais, imagens literárias, proposições gerais. Estabeleceu um programa de trabalho a partir do qual realizou pesquisas, produziu textos, proferiu conferências e conquistou colaboradores importantes para o desenvolvimento de sua obra, como Luria e Leontiev. Tal programa, construído sob o impacto da Rússia pós-revolucionária e em um ambiente de agitação cultural, buscava estabelecer uma nova Psicologia.

No início do século XX, duas tendências dominavam a Psicologia: a Psicologia como Ciência Natural, que buscava estudar e explicar processos sensoriais e reflexos elementares, partindo sempre de fenômenos mais simples, de tal forma que fosse possível quantificá-los a partir de uma investigação experimental; e a Psicologia como ciência mental, que buscava descrever processos psicológicos superiores, considerando o homem como mente, consciência e espírito. A primeira concepção de Psicologia descrita, praticamente reduzia o homem ao corpo, ao passo que a segunda se aproxima da Filosofia na medida em que busca estudar fenômenos globais sem reduzi-los a partes analisáveis e usando uma metodologia que hoje denominaríamos qualitativa.

O programa de Vygotsky busca estabelecer uma síntese entre estas duas posições, o que significa que uma nova Psicologia deve ser construída a partir de uma superação das oposições entre corpo e mente, o biológico e o social, a ontogênese e a filogênese. Para tanto, Vygotsky baseia-se em três pressupostos básicos: (1) as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produto da atividade cerebral; (2) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, sendo que estas relações desenvolvem-se em um processo histórico; (3) a relação homem-mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (Oliveira, 1995).



Vygotsky estudou, principalmente, as funções psicológicas superiores<sup>13</sup> ou funções da consciência, isto é, os mecanismos psicológicos especificamente dos seres humanos e que se relacionam com o controle consciente do comportamento, a intencionalidade e independência do sujeito com relação ao aqui e agora. Assim, pensar em objetos ausentes, imaginar uma situação nunca vivenciada, antecipar uma situação ou planejá-la são exemplos de atividades superiores.

Um conceito fundamental para se compreender o modo de funcionamento psicológico é o de mediação simbólica que se refere a um processo de elaboração em um nível de abstrações das representações mentais. De uma maneira geral, mediação significa que, em uma relação, existe um processo de intervenção, o que a torna indireta ou mediada. Assim, podemos deixar de fazer algo ou planejar determinada ação. Nos dois casos a relação é mediada, ou pela lembrança de uma experiência anterior, ou pela intervenção de outra pessoa (Oliveira, 1995).

Vygotsky analisou dois tipos de elementos mediadores na atividade humana: os instrumentos e os signos. Com relação aos instrumentos é clara a influência do materialismo-histórico de Marx e Engels. Nesta perspectiva, o modo de produção da vida material, ou seja, as relações sociais de produção, condicionam a vida social, política e espiritual do homem. O homem é um ser histórico que se constitui através de sua relação com outros homens e com a natureza, sendo que o processo de transformação da natureza se dá por meio do trabalho. O instrumento traz em si as marcas de seu uso como meio de trabalho e reflete, assim, a história do trabalho coletivo: a produção humana de instrumentos envolve objetivos específicos (intencionalidade), uso futuro (deslocamento do aqui agora) e ensino a outros membros do grupo social das possibilidades contidas naquele elemento.

---

<sup>13</sup> Segundo Vygotsky, as funções psicológicas superiores são fundamentais para que o homem possa dar conta de seu contexto. Ele aponta a auto-regulação, vontade, memória, criatividade e atenção voluntária, como elementos dessas funções. Todas as relações psicológicas superiores originam-se das relações sociais.

Como Vygotsky comunga com os ideais marxistas, buscou dar uma explicação científica baseada nos pressupostos de Marx para o comportamento. Afirmava que, de acordo com Marx, as mudanças históricas na sociedade e na vida material, produzem mudanças na natureza humana: consciência e comportamento. Relacionando essas mudanças a questões psicológicas concretas.

Vygotsky enfatiza o processo de desenvolvimento das funções ou mecanismos psicológicos. Trata-se, portanto, de uma abordagem genética do comportamento humano, no sentido de que é uma proposta de análise das condições do desenvolvimento ou construção dos fenômenos psicológicos ao longo da história da espécie e do indivíduo.

As relações entre desenvolvimento e aprendizagem se apresentam como objeto privilegiado de análise na teoria histórico-cultural. A idéia de desenvolvimento se refere aos processos de constituição de fenômenos psicológicos; ao passo que aprendizagem se refere ao processo de aquisição e manutenção de comportamentos, a partir da interação com o meio ambiente. Desde o nascimento, aprendizagem e desenvolvimento se relacionam. O desenvolvimento depende, por um lado, do processo de maturação do organismo e, por outro, da aprendizagem. Isto significa que não ocorre desenvolvimento a não ser em situações de aprendizagem: são estas situações que ativam ou fazem ocorrer os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O desenvolvimento exige aprendizagem e esta, por sua vez, traciona o desenvolvimento. Assim, a relação do indivíduo com o ambiente sócio-cultural é primordial para seu desenvolvimento como sujeito inserido em uma cultura.

Em função das relações entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky desenvolve o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Em geral, diz-se que um indivíduo alcançou um estágio de desenvolvimento quando é capaz de, sozinho, realizar uma atividade. Neste sentido, esta possibilidade de autonomia representa o *nível de desenvolvimento real* do indivíduo, isto é, as funções ou os

processos superiores já desenvolvidos. Por outro lado, a possibilidade de realizar atividades com o auxílio de outras pessoas, representa a zona de desenvolvimento proximal do sujeito. Tal auxílio, em suas diversas formas (dicas, modelos, etc) revela que a aprendizagem pode e deve se antecipar ao desenvolvimento, despertando processos que, de outra forma, não representariam parte do repertório do indivíduo. Ao mesmo tempo, reforça o caráter sócio-cultural do desenvolvimento humano, já que o outro surge como mediador entre o indivíduo e seu próprio desenvolvimento. A palavra “zona” é empregada para caracterizar este segundo nível de desenvolvimento como um modo de caracterizar a diferente extensão que este nível tem para cada criança e para o mesmo indivíduo em diferentes momentos de seu desenvolvimento (Duarte, 2001). Refere-se, portanto, ao caminho, ao percurso, ao processo que está ocorrendo no indivíduo e é, desta forma, um domínio em constante transformação.

Aprendizagem e desenvolvimento não são, portanto, sinônimos. O indivíduo, através do processo de aprendizagem, interage com o mundo e apreende os mecanismos culturalmente elaborados, em função da zona de desenvolvimento proximal.

“A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em processos embrionários” (Vygotsky, 1991: 63).

O processo de conhecimento se dá, portanto, na interação efetiva do sujeito com o mundo, que não depende exclusivamente da consciência do sujeito individual, mas de determinadas condições sócio-históricas concretas, na qual o indivíduo está inserido e do modo como a cultura é por ele internalizada.

**a. A teoria histórico-cultural como referencial para pensar a função e prática docentes.**

Dentre os indícios que nos permitem pensar as contribuições da teoria histórico-cultural para a formação de professores, encontramos aqueles que oferecem condições para pensar a função e a prática docentes.

Os autores nos falam da idéia de prática social do professor como ponto de partida na formação de professores e isto implica em compreender este processo como em sua dimensão política, cultural, social. Implica em compreender o compromisso da prática docente com cada um de seus alunos, mas também com o conjunto da sociedade, em nome de um projeto coletivo, quer o professor esteja consciente disto quer não.

Neste ponto, a teoria histórico-cultural retoma a dimensão social e política que a Psicologia assume ao oferecer suas contribuições para a Educação como prática social multifacetada, ressaltando a responsabilidade social que muitas vezes se perde de vista em meio a toda a complexidade de fatores que envolvem a função docente. Diante disso, esta perspectiva se coloca na posição de subsidiar leituras da prática social envolvida na ação docente para contribuir na elaboração de modalidades de intervenção.

Quando levada em conta esta dimensão política e social, é possível compreender o caráter intencional da educação, uma vez que o projeto educativo está sempre alicerçado em questões políticas, econômicas, sociais, etc. Assim, os autores consideram os processos de aprendizagem conscientemente dirigidos pelo educador, de uma forma politicamente comprometida, como qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem.

Como dizem nossos indícios: cabe ao processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo elevando a formação ao plano de um processo intencionalmente dirigido (Duarte, 1998).

Ao falar da função e da prática docentes, os autores também analisam a idéia de aprendizagem compreendendo-a como um processo ativo, sem que isso implique em deixar de lado ou subestimar a função docente e para isto recorrem

ao conceito de mediação. A construção do conhecimento por parte de cada aprendiz mostra-se fundamental, mas, para tanto, faz-se necessária a apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Com isso, os indícios postulam que a prática pedagógica não deve rejeitar a transmissão de conteúdos, mas considerá-la também tarefa fundamental do ensino em sintonia com a função mediadora da prática docente.

A teoria de Vygotsky considera fundamental a apropriação pelo indivíduo, da experiência histórico-cultural, dos conhecimentos produzidos historicamente e constitutivos da cultura em que o sujeito está inserido. Considerar o indivíduo e o conhecimento como essencialmente sociais significa considerar que o indivíduo não pode elaborar seu conhecimento individualmente a não ser apropriando-se do conhecimento produzido e socialmente compartilhado. Pois é justamente a capacidade de acumular e transmitir experiência que diferencia o homem dos animais e o caracteriza como um ser histórico-cultural (Duarte, 2001).

Com base no conceito de zona de desenvolvimento proximal, Duarte (2001) enfatiza que o bom ensino é aquele que oferece a mediação ao aluno em relação ao que ele não pode descobrir por si só, ou seja, é aquele que não se limita ao nível de desenvolvimento atual da criança, mas trabalha com a zona de desenvolvimento próximo. Assim, na relação entre desenvolvimento e aprendizagem, está a mediação do papel desempenhado pelo ensino e pelo professor.

Cabe, portanto, ao professor a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento proximal. Pois, a ação pedagógica, na linha do pensamento histórico-cultural, não apenas interfere de forma positiva ou negativa no desenvolvimento, seu alcance vai além, a ação pedagógica *produz* desenvolvimento e, neste sentido, o processo educativo e a função docente ficam impregnadas de intencionalidade.

**b. A contribuição da teoria histórico-cultural para a formação de um professor prático-reflexivo.**

Se considerarmos que Educação, para Vygotsky, é o processo pelo qual, através da mediação social, o indivíduo internaliza a cultura e se constitui em ser humano (Pino, 2000), estamos considerando que tanto para o aluno quanto para o professor, este se constitui como um processo ativo de ensino–aprendizagem, em que se torna fundamental não a recepção ou transmissão passiva de conceitos, ou a reprodução mecânica de tarefas, mas a atribuição de sentido por parte dos envolvidos.

O referencial histórico-cultural considera que não se trata de buscar receitas ou propostas pedagógicas previamente elaboradas, uma vez que uma das principais implicações desta perspectiva é a idéia de práxis como articulação dialética entre teoria e prática. “Uma não existe sem a outra porque elas são mutuamente constitutivas” (Pino, 2000: 57).

Não estamos diante de uma teoria que estabelece uma relação prescritiva com a prática educativa, mas exige uma postura reflexiva do professor de problematizar sua prática cotidiana, buscando, na teoria, a construção de soluções para seus dilemas.

Este processo de apropriação e domínio dos conhecimentos e teorias oferece ao professor a possibilidade de tomar a própria prática como objeto de reflexão e análise, atribuindo-lhe o lugar de sujeito da própria formação, uma vez que sai do lugar de simples receptor de conhecimentos e reproduzidor de tarefas e passa a ter em mãos instrumentos de reflexão da própria prática, do ensino como um todo, do contexto social e da amplitude e importância de sua função.

### **c. A Teoria histórico-cultural como referencial que fundamenta a importância da reflexão compartilhada entre os pares na formação docente.**

Vimos que esta perspectiva teórica devolve ao professor a possibilidade de ocupar o lugar de sujeito de sua ação na medida em que possui a possibilidade de reflexão e teorização de sua prática. No entanto, este processo de reflexão não pode ocorrer em um sentido único, de forma individual. Também, neste caso, o aspecto histórico-cultural do desenvolvimento precisa ser levado em conta.

Neste sentido, a teoria histórico-social vai ao encontro das discussões feitas por Zeichner (1993) quando enfatiza a necessidade da reflexão compartilhada, a importância de se incluir o contexto sócio-político-cultural no movimento de teorização do professor a respeito de sua ação, de modo a torná-la uma reflexão crítica e comprometida com o momento e o contexto.

O caráter mediador da prática do professor diante de seus alunos pode também ser transportado, neste movimento de reflexão, para a relação entre o professor e seus pares. Da mesma forma que o professor tem papel fundamental no desenvolvimento do aluno, a relação com seus pares pode atuar no sentido de enriquecer debates, apresentar outras perspectivas de compreensão e análise e, desta forma, atuar na zona de desenvolvimento proximal daqueles que, como ele, encontram-se diante da complexa tarefa de cumprir com a função docente, em sua dimensão crítica, política e socialmente comprometida.

## **2. A teoria psicanalítica e suas contribuições para a formação docente.**

Freud (1856 – 1939) nasceu em uma pequena cidade da Moravia, atual Tchecoslováquia. Quando tinha 4 anos mudou-se com a família para Viena, onde viveu até 1938, quando emigrou para a Inglaterra. Formou-se em Medicina e toda a sua obra é marcada por esta formação inicial. Muito da crença de Freud nas origens biológicas da consciência provém desta formação médica.

Durante seus estudos, apesar de, notadamente, dirigir sua atenção para o campo da clínica psicológica, interessou-se também pela área da observação e exploração científica.

As obras completas de Freud compõem-se de 24 volumes e incluem ensaios a respeito da prática em Psicanálise, conferências que delineiam toda a teoria e monografias a respeito de questões sociais, culturais e religiosas.

Sua teoria fundamenta-se na idéia de que os processos mentais não ocorrem ao acaso. Cada evento mental é causado por uma intenção consciente ou inconsciente e é determinada pelos eventos que o precederam. Freud começou, então, a procurar descrever os elos ocultos que ligavam um evento consciente a outro.

Partiu do pressuposto de que a consciência corresponde a apenas uma parte da mente e inclui tudo aquilo de que estamos cientes em um determinado momento. Embora estivesse interessado nos mecanismos da consciência, desenvolveu seus estudos em relação às áreas menos evidentes da consciência, que ele denominou inconsciente. Para Freud, é no inconsciente que estão os elementos instintivos, que não estão acessíveis à consciência, e os conteúdos que foram reprimidos, excluídos da consciência.

Com base nesses pressupostos básicos, Freud desenvolveu todos os demais conceitos que compõem sua teoria. A partir daí, propõe uma estrutura da personalidade composta pelo Id (que possui os conteúdos inconscientes, os instintos), Ego (parte do aparelho psíquico que está em contato com o mundo externo e desenvolve-se a partir do Id) e Superego (que atua como juiz ou censura sobre as atividades e pensamentos do Ego). Postula também uma série de etapas que compõem o crescimento do indivíduo e são marcadas pelo desenvolvimento de sua sexualidade e passa a descrever os mecanismos inconscientes que determinam os eventos mentais conscientes.



A intenção de Freud, desde seus primeiros escritos, era entender melhor os aspectos obscuros e aparentemente inatingíveis da vida mental. Denominou Psicanálise tanto a teoria como o seu método de investigação. O termo Psicanálise é o nome de: (1) um procedimento para a investigação de processos mentais, (2) um método para o tratamento clínico (3) um arcabouço teórico que compõe uma disciplina científica (Fadiman e Frager, 1986).

Sobre as questões da aprendizagem, Freud nunca escreveu um texto específico, mas, diante de sua própria posição frente ao conhecimento, chegou a pensar nos determinantes psíquicos que levavam uma pessoa a desejar saber. Baseados neste conhecimento, muitos pesquisadores vêm direcionando seu olhar para a Educação e para o processo de ensino-aprendizagem.

**a. A teoria psicanalítica como referencial para pensar o professor frente ao desejo como motor na aprendizagem.**

Das passagens analisadas, aquelas que falam dos processos educativos do ponto de vista da Psicanálise, referem-se às questões relativas ao processo de aprendizagem destacando os aspectos que motivam esta busca de conhecimento.

Para Freud, um momento decisivo na busca do conhecimento por parte de uma criança é aquele em que ela descobre a diferença anatômica entre os sexos. A criança descobre diferenças que a angustiam e é esta angústia que a faz querer saber. No entanto, a abordagem direta a estas questões é delicada, justamente porque envolve angústia. Portanto, a criança lança mão do que Freud denominou “investigações sexuais infantis”, em que a criança, através de perguntas indiretas, sai em busca de informações que lhe permitam aplacar a angústia (Kupfer, 1997).

Neste sentido, segundo a autora, quando a criança pergunta por que chove, por que existe dia e noite e todos os demais incansáveis por quês, está interessada em duas questões fundamentais: por que se nasce e por que se morre, ou, de onde viemos e para onde vamos.

Apesar de estas questões sobre a origem das coisas situar-se na base das investigações sexuais infantis, de acordo com os estágios de desenvolvimento descritos por Freud, o que se espera é que, por volta dos 7 anos, esta investigação tenha sido, em parte, reprimida e se tornado inconsciente. Mas, parte dela permanece de uma outra forma, como impulso de conhecer, desejo de saber, transforma-se em curiosidade agora dirigida a objetos de um modo geral. Este é um dos estágios de desenvolvimento da psique humana, denominado por Freud como fase de latência e marca a entrada da criança na vida escolar.

É esta, portanto, a relação que Freud estabelece entre a curiosidade intelectual e curiosidade sexual. Assim, para Freud, a mola propulsora do desenvolvimento intelectual é sexual.

Fica claro, desta forma, que existem, para Freud, alguns determinantes que levam uma criança a querer aprender, mas isto não significa que a criança aprende sozinha. Kupfer (1997), analisando esta questão, é contundente ao dizer que é necessária a presença de um professor para que a aprendizagem aconteça. Aprendizagem, para a Psicanálise, supõe o papel do professor, exercendo uma determinada função. Aprender envolve uma relação, supõe o lugar de um outro, aprender é aprender com.

Isto significa que, para que esta função seja exercida de forma a propiciar a aprendizagem, o professor precisa estar ciente de que a está exercendo, mas o aluno precisa, também, reconhecê-la e revestir o professor deste papel fundamental em sua aprendizagem. Por trás da relação professor-aluno existe uma relação de afeto, especialmente nesta fase de latência, que poderá prejudicar ou viabilizar as condições de aprendizagem.

De certa forma, o desejo de aprender por parte do aluno e o lugar que ele outorga e reconhece no professor, oferecem sentido e legitimam a função docente. Por mais que o professor compreenda os conteúdos que ensina, se a relação estabelecida entre ele e seus estudantes não for desta ordem, não passar

pelo desejo e reconhecimento dos alunos, o processo de aprendizagem estará comprometido.

De posse deste conhecimento que a Psicanálise oferece à Educação, o professor poderá encontrar-se não diante de sugestões concretas de atuação, mas de um modo de agir diante de seu aprendiz, um modo de ver e compreender a ação docente, uma vez que leva a uma reflexão a respeito da função docente no processo de ensino-aprendizagem e permite uma compreensão da relação professor-aluno para muito além da transmissão de conteúdos.

Ao professor, guiado também por seu desejo, cabe a função de organizar, articular, tornar lógico os conteúdos que pretende ensinar, fazendo uma conexão com o desejo de seus alunos através de uma relação de afeto tal que lhes permita atribuir seus próprios sentidos ao que está sendo ensinado e, portanto, aprendido.

### **3. A teoria humanista e suas contribuições para a formação docente.**

A teoria humanista surgiu nas décadas de 1940 e 1950, e passou a ser considerada como terceira força da Psicologia, fazendo referência à Psicologia comportamental e psicanalítica, já estruturadas nesta época. É composta por uma série de teorias, sendo a Gestalt e o Psicodrama algumas delas. Destas teorias os autores analisados destacam a Abordagem Rogeriana (ou abordagem Centrada na Pessoa) como uma fonte de contribuição para a formação de professores.

Rogers (1902- 1987) nasceu em Illinois, nos Estados Unidos e provém de uma família extremamente religiosa, cujas crenças e atitudes marcaram sua vida e suas idéias. Iniciou seus estudos de graduação em Teologia, mas optou por formar-se em Psicologia, na Universidade de Colúmbia. Sua obra é muito influenciada por autores que falam da fenomenologia e do existencialismo, mas evitou estreita identificação com qualquer escola ou teoria específica (Fadiman e Frager, 1986).

Rogers compreende que o comportamento humano é racional e capaz de evoluir na direção dos objetivos traçados pelo indivíduo. Nega, desta forma, a idéia de comportamento guiado por um inconsciente, como propôs Freud. Para ele, a pessoa é capaz de alterar consciente e racionalmente seus pensamentos e comportamentos.

O pressuposto por trás desta concepção do comportamento humano é que cada pessoa possui uma tendência inata para atualizar suas capacidades e potencialidades. Este impulso de *auto-atualização* permanente é a mola propulsora do comportamento humano. Este impulso, para Rogers, é inato, mas é influenciado pelas experiências de aprendizagem.

Apesar de partir, para elaborar sua teoria, do trabalho com pessoas emocionalmente perturbadas, Rogers postula que cada pessoa guarda em si um impulso por ser competente, capaz, completa, existindo uma tendência natural de auto-preservação e auto-desenvolvimento.

Preocupava-se especialmente com a percepção do indivíduo, o conceito a *awareness* - que seria a tomada de consciência - e com a experiência vivenciada, uma vez que acreditava que a personalidade era fruto da experiência presente e da maneira como a percebemos conscientemente (Rosa e Kahhale, 2002).

Rogers atribui ao ser humano uma capacidade natural de crescimento, mudança e desenvolvimento pessoal. No entanto, esta capacidade pode ser facilitada ou prejudicada pelas relações estabelecidas pelo indivíduo com o mundo externo. Neste sentido, Rogers valoriza muito as relações, especialmente aquelas em que o outro pode colocar-se como facilitador do crescimento e do desenvolvimento.

É neste sentido que Rogers descreve as atitudes de um terapeuta centrado na pessoa. Para ele, a própria pessoa possui a resposta para seu tratamento, mas cabe ao terapeuta uma postura que facilite a tomada de consciência.

Esta postura implica em que o terapeuta seja uma pessoa autêntica, capaz de criar uma atmosfera de confiança e afeto. Cabe a ele servir como modelo que viabiliza o estabelecimento de uma relação confiável, na qual a pessoa possa confiar e reconhecer sua tendência auto-Atualizadora.

**a. A teoria rogeriana como referencial para pensar a função e prática docentes.**

Os autores que versam sobre a contribuição da teoria rogeriana para a Educação localizam esta contribuição na valorização dos sentimentos humanos e das relações interpessoais propostas por esta abordagem (Larocca, 2002).

Rogers não elaborou uma teoria que falasse diretamente do processo de ensino-aprendizagem ou das questões referentes ao desenvolvimento em termos escolares, porém, muito do que é proposto por ele sobre a figura do terapeuta pode ser pensado em relação à função docente.

Neste sentido, podemos inferir, à imagem do que propõe a teoria e os indícios que nela se fundamentam, que caberia ao professor adotar uma metodologia de trabalho que garanta um ambiente humano de valorização pessoal, estabelecendo uma interação aberta ao diálogo, indo ao encontro das necessidades de seus alunos (Larocca, 2002). Estas relações de cooperação estendem-se, também, às relações com os pares, num movimento de colaboração mútua capaz de promover o desenvolvimento profissional.

O foco a ser adotado pelo professor não se refere aos conteúdos específicos a serem ensinados, mas à postura assumida diante do processo de ensino-aprendizagem. É esta atitude facilitadora que poderá viabilizar o que Rogers chamou de uma aprendizagem significativa, isto é,

“uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou na suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas de sua existência” (Rogers, 1961: 253).

Trata-se de uma aprendizagem em que o conhecimento pode ser resignificado pelo aprendiz e isto só é possível quando a atitude do professor é de respeito em relação a seu aluno, quando ele é capaz de considerar seus interesses, suas dificuldades, sua experiência prévia e colocar-se como elemento facilitador do desenvolvimento.

Neste movimento, os autores analisados, ao colocarem o aluno como sujeito de sua aprendizagem, apontam que o professor contribui também para desenvolver em seu aprendiz a condição de autonomia em relação a seu próprio desenvolvimento.

#### **4. A teoria construtivista e suas contribuições para a formação docente.**

J. Piaget (1896-1980) nasceu em Neuchâtel, na Suíça, e desde a infância mostrou-se interessado em mecânica, pássaros, fósseis, apresentando um grande interesse pelas Ciências Naturais, em especial pelo estudo da vida animal. Publicou seu primeiro artigo aos 11 anos de idade e, já na adolescência, lia Filosofia, Religião, Sociologia e Psicologia.

Concebendo a Biologia como ciência da vida capaz de explicar a epistemologia do conhecimento, dedicou seu trabalho à explicação biológica do conhecimento, abordando seus estudos por meio de uma epistemologia de natureza biológica. Para isso, recorreu não só a um suporte filosófico, mas

também a uma metodologia de base empírica que fizesse a interligação entre a Biologia e a Epistemologia, aproximando-se da Psicologia.

Coerente com sua formação de biólogo, fundamentou-se em pressupostos básicos desta ciência para nortear suas pesquisas:

1. Como existe desenvolvimento na vida orgânica (embriogênese), pode existir evolução também na vida mental.

2. O desenvolvimento ocorre através dos processos de assimilação e acomodação (que, juntos, compõem a adaptação) e do mecanismo de organização.

Adaptação e organização constituem-se, então, tendências inatas e inerentes à evolução da vida e, justamente por esta característica, compõem o que Piaget denominou funções invariantes. No entanto, essas funções apresentam-se não no sentido de possuírem conteúdos pré-determinados, mas como estruturas cujo preenchimento deve ser constituído pelas interações vitais entre o indivíduo e seu meio. Em outras palavras, o ser humano tende a interagir no mundo para dele retirar o que necessita.

As formas de ação são determinadas, de um lado, pelas estruturas anteriores do sujeito e, por outro lado, pelos resultados inerentes ao processo de interação ou adaptação (funções variantes).

Segundo Piaget (1997: 13) desenvolvimento é uma "equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior". É importante ressaltar que a existência de estruturas anteriores não implica mecanismos de ação já adaptados, ou seja, dotados de imediato de valor adaptativo, pelo contrário, com exceção de alguns reflexos básicos que possuem valor de sobrevivência dentro de cada espécie, a maioria das ações são construídas através da interação com o meio.

Piaget chegou à conclusão de que a Psicologia poderia proporcionar um vínculo entre a Biologia e a Epistemologia. A partir de então, convenceu-se de que o problema das relações entre organismo e meio colocava-se também no campo do conhecimento. Criou, assim, a Psicologia Genética que representa o estudo do desenvolvimento intelectual por meio do modelo biológico, procurando integrar a especulação e o método experimental. Esta epistemologia se caracteriza por conhecer o processo constitutivo do conhecimento a partir de trocas recíprocas entre sujeito e os objetos.

Assim define Piaget (1974:11):

“Uma epistemologia que é naturalista, sem ser positivista, que põe em evidência a atividade do sujeito sem deixar de considerá-lo com um limite existente, portanto, independente de nós, mas jamais completamente atingido e que, sobretudo, vê no conhecimento uma colaboração contínua”.

O filósofo que exerceu maior influência sobre sua obra foi Kant, que supunha ser possível entender as estruturas do conhecimento humano mediante uma análise crítica desse conhecimento: Kant foi o primeiro a admitir uma correlação entre estrutura do conhecimento e estrutura da inteligência humana (Goulart, 1987).

Apesar da influência de Kant, Piaget reformulou sua proposta ao colocar o desenvolvimento intelectual entre as habilidades naturais que tem seu desenvolvimento propiciado ao longo do desenvolvimento do indivíduo, isto significa que as categorias de desenvolvimento não são estáticas.

Piaget recebeu também influências do positivismo, embora afirmasse ser contrário a esta corrente. Sua influência manifesta-se em sua ênfase nos métodos das ciências naturais e em sua posição de neutralidade científica. Para ele, uma teoria do conhecimento está imune a uma contaminação filosófica e ideológica. Sua crença em uma ciência neutra mostra o papel secundário que ele atribui aos



fatores socioculturais, entendo-os apenas como ocasião para o desenvolvimento dos conhecimentos.

Preocupou-se em construir uma teoria do conhecimento de caráter científico, enfatizando o processo de construção do conhecimento, tendo como meta primordial investigar a gênese do pensamento, detectando os mecanismos epistemológicos necessários para esta evolução.

Concebendo que a criança possui uma lógica de funcionamento mental diferente do adulto, interessou-se pelo estudo intelectual da criança para melhor compreender o pensamento científico do adulto.

De acordo com Piaget (1974: 18)

“a característica da psicologia genética é de procurar as raízes dos diversos tipos de conhecimento, desde suas formas mais elementares, e de seguir seu desenvolvimento nos níveis posteriores até o pensamento científico”.

A preocupação recai, portanto, sobre a gênese do processo de desenvolvimento do conhecimento.

A psicologia genética concebe o desenvolvimento intelectual como uma sucessão de estágios evolutivos. A teoria do conhecimento que Piaget propõe, constitui o elo entre o estudo das formas biológicas e o estudo das formas de pensamento.

O desenvolvimento, nesta teoria, é um processo que se relaciona com a totalidade de estruturas do conhecimento. A aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações externas ao indivíduo (Lavattelly e Stendler, 1972).

O desenvolvimento, segundo esta visão, é o processo essencial e cada elemento da aprendizagem ocorre como uma função do desenvolvimento total, em lugar de ser um elemento que explica o desenvolvimento.

A idéia de Piaget sobre desenvolvimento implica na idéia de mudanças qualitativas na maneira da criança pensar, raciocinar, ver e explicar o mundo, conforme esse processo evolui. Para que esta evolução se dê, a “matéria-prima” do meio é essencial: as solicitações do meio devem ser instigadoras, desafiantes deixando clara a perspectiva de superação de defasagens de desenvolvimento.

#### **a. A Teoria construtivista como referencial para pensar a função e a prática docentes.**

Para a teoria genética de Piaget, ensinar implica em criar um ambiente rico que propicie o desenvolvimento do conhecimento por parte do aluno, levando em conta seu pensamento a respeito de sua vida diária. As relações entre os objetos são criadas pela própria criança e não lhe são ensinadas por outros. Assim, o papel do professor está em criar um ambiente material e social que encoraje a autonomia e o pensamento (Kamii, 1997).

Os autores que se fundamentam nesta teoria, como nos mostram os indícios analisados, compreendem que é função do professor encorajar seu aluno a tomar decisões, desenvolvendo uma autonomia social, moral e intelectual.

No entanto, compreender que a criança é construtora de seu próprio conhecimento não implica em conferir, em contrapartida, um lugar passivo ao professor. A ação docente cumpre, nesta perspectiva, a importante função de viabilizar o aparecimento de conflitos cognitivos em que as crianças são levadas a questionar conhecimentos que até então tinham como certos, indo em busca de soluções para esses conflitos e, portanto, de novos conhecimentos.

Desta forma, o processo de desenvolvimento do conhecimento leva em conta aquilo que a criança já conhecia e, a partir desse conhecimento prévio, na medida em que a criança se encontra em situações de dúvida ou de conflito, busca outras informações e estabelece novas relações. Somente assim, na medida em que a criança questiona seus conhecimentos e sente a necessidade de novos conhecimentos, será capaz de atribuir-lhes sentido.

O professor, segundo os autores analisados, pode influir nesse processo de pensamento da criança dando elementos para encontrar novas respostas ou soluções para seus conflitos, o que é diverso de oferecer respostas e conhecimentos prontos. Um professor atento ao comportamento de seu aluno é capaz de inferir a maneira pela qual ele está abordando determinado assunto e, assim, oferecer elementos que o ajudem na busca de soluções. Não se trata, portanto, de apontar erros ou acertos, mas de compreender que o erro reflete o raciocínio que a criança está utilizando diante daquela situação e ajudá-la a desenvolver um caminho próprio de pensamento. Em outras palavras, o professor oferece e organiza condições para que o aluno elabore suas hipóteses a respeito do conhecimento que vai desenvolvendo (Moro, 2002).

### **EIXO 3. ESPECIFICIDADE DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS.**

#### **- Relações diretas e relações reflexivas.**

No que se refere à qualidade das relações entre a Psicologia e a Formação de professores, apesar de a análise indiciária ter nos permitido encontrar uma passagem que trata da Psicologia como fonte de orientações e prescrições, colocando a Educação e o professor como receptores de contribuições previamente definidas, em uma relação em que apenas a Psicologia teria a contribuir e onde o professor se apresentaria como elemento passivo neste processo, como receptor de conhecimentos, esta não é, pelo que nos mostram os demais autores e a vasta literatura a respeito do assunto, a visão que predomina.

A grande maioria dos artigos que oferecia indícios para compreender esta relação apresentou uma preocupação com o aspecto reflexivo da formação e prática docente, aspecto este que vem sendo amplamente discutido e que foi previamente apresentado na introdução desta pesquisa.

A noção de professor reflexivo fundamenta-se na concepção do professor como sujeito ativo e capaz de agir de forma inteligente e flexível diante das situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas.

A proposta que se apresenta diante desta perspectiva é a de ajudar o professor a tomar consciência de sua identidade profissional, o que lhe permitirá o permanente desenvolvimento de sua prática. Pretende-se desta forma, devolver ao professor sua autonomia e responsabilidade, considerando-o sujeito de sua ação e capaz de refletir constantemente a respeito de sua prática.

Esta é uma visão que vem sendo amplamente aceita e discutida no sentido de inseri-la nos programas de formação. No entanto, a preocupação que as críticas vêm apresentando é de que a noção de reflexividade não tenha sido compreendida em toda a sua profundidade.

Pimenta (2002) adverte a respeito do risco que se corre ao colocar em destaque o protagonismo do professor nos processos de mudança e transformação de sua ação, o que pode levar a uma supervalorização do docente como indivíduo. Se interpretado superficialmente, isto pode levar a um praticismo, para o qual bastaria a prática na construção do saber docente.

Erroneamente pode-se compreender, como aponta a autora, a reflexão individual como suficiente para a resolução dos problemas da prática, o que acaba por culpabilizar o professor, banalizar a proposta que evidencia a importância da reflexão neste processo e levaria a um individualismo e autoritarismo fruto de uma pseudo-reflexão em torno de uma visão única.

As críticas que apontam a visão do professor reflexivo a serviço de uma ideologia neoliberal, fundamentam-se nesta visão inadvertida e acrítica do que significa formar um professor instrumentalizado para refletir sobre sua prática e seu cotidiano. Pois, efeito desta forma de compreender esta proposta é simplesmente retirar do Estado a responsabilidade de transformação das questões que permeiam a realidade educacional do país, cabendo ao professor, esse esforço de ação transformadora.

Alarcão (2003) atenta para o fato de que o professor não pode agir isoladamente em seu contexto. É na escola, em seu local de trabalho, que o professor constrói sua identidade profissional. Portanto, este deve ser um contexto organizado de modo a criar condições de reflexão individuais e coletivas. “Um professor reflexivo só pode se desenvolver em uma escola reflexiva” (p. 44).

Se as condições sociais e institucionais deixam de ser consideradas ao se pensar a formação da maneira como ela é aqui proposta, acabamos por ficar engessados em um nível meramente descritivo do que seria uma formação ideal. É preciso que a escola se pense a si mesma como espaço de formação oferecendo condições para o desenvolvimento desse profissional reflexivo.

Neste sentido, ser reflexivo não significa alimentar-se unicamente da prática, o saber docente é fruto também das teorias que se debruçam sobre as questões da Educação e oferecem elementos para questionar, compreender e problematizar a ação do professor e as implicações do contexto social em que está inserido.

Ao propor a teorização da prática, o olhar crítico construído de forma coletiva e, assim, ampliado para além do contexto de sala de aula, incluindo esferas sociais mais amplas, buscamos aqui resgatar a fertilidade da proposta de formação de um professor reflexivo, evidenciando a vertente política da atividade docente.

Nesta visão da reflexividade como elemento fundamental que se estabelece, também, na relação entre Psicologia e Educação, como apontam nossos dados, interessa, sobretudo, evidenciar o sentido da atuação docente numa perspectiva emancipatória, de compromisso social, indo no sentido oposto de uma apropriação generalizada e banalizada, ou mesmo técnica, da perspectiva reflexiva na formação docente.

No que concerne à relação entre Psicologia e Educação na formação de professores, esta postura emancipatória e comprometida, proposta pelos autores analisados, se traduz exatamente na preocupação de sair de uma posição em que são oferecidas contribuições acríticas e descoladas do contexto social do professor e buscar oferecer conhecimentos e teorias que ajudem o professor a compreender e questionar seu contexto e sua prática. Não se trata de oferecer receitas de ação e planejamento, mas de oferecer conhecimentos que, na medida em que o professor sentir a necessidade diante de suas questões cotidianas, de seus dilemas e conflitos, possa resgatar, significar, atribui-lhes importância e utilidade e, assim, apropriar-se destas informações de modo a desenvolver seus saberes e sua prática.

**PARTE V**

**11. O RETORNO AO PONTO DE PARTIDA**

*O fim de nossa viagem  
É chegar ao ponto de partida  
E, pela primeira vez,  
Conhecer este lugar<sup>14</sup>.*

O objetivo que traçamos nesta pesquisa foi o de compreender e analisar a articulação entre Psicologia e formação de professores, a partir da produção científica, tendo como pano de fundo alguns dos elementos que a Pós Modernidade coloca em debate. Diante do desafio de conhecer melhor esta relação, levando em conta a complexidade e a diversidade a ela inerentes, algumas questões, que ora retomamos, se tornaram relevantes: A Psicologia contribui efetivamente para se pensar e analisar a formação docente? Essas contribuições se apresentam sob óticas variadas, considerando os múltiplos aspectos de uma realidade complexa, ou aparecem sob um mesmo olhar, caracterizando o que muitas vezes se apresenta na ciência como modismos explicativos de uma realidade parcial? Quais são os caminhos que os estudiosos vêm traçando para pensar a Psicologia na formação docente?

Este se tornou nosso ponto de partida, em nome destas indagações buscamos traçar o caminho que resultou nesta pesquisa, mas é, também, a elas que nos remetemos para, percorrido este caminho, lançar um segundo olhar na esperança de 'pela primeira vez conhecer este lugar'.

Como a proposta era analisar a relação entre a Psicologia e a formação de professores levando em conta a complexidade e a diversidade de cada um destes universos, acabamos por compreender que não estávamos a falar *da* relação, mas *das* relações possíveis. A possibilidade de dar voz a estas muitas formas que estes universos encontram para se relacionar, faz emergir outras questões. Sabendo que existem muitas perspectivas, é fundamental levar os formadores a pensar: Qual é a Psicologia Educacional que se pretende ensinar? Qual é a forma

---

<sup>14</sup> ELLIOT, s/d *apud* ALMEIDA, 1998.



de compreender a Psicologia Educacional que, mesmo sem se dar conta, fundamenta o olhar em direção à formação docente?

A descoberta da diversidade tanto das contribuições a serem oferecidas, quanto da própria maneira de compreender a Psicologia Educacional traz, por um lado, a liberdade para encontrar contribuições mais efetivas diante de uma dada situação educativa, mas exige, de outro lado, uma postura crítica e reflexiva por parte dos responsáveis pela formação docente, dos professores e demais envolvidos no processo educativo, pois desfaz a ilusão de que existem conhecimentos únicos, posturas corretas, explicações verdadeiras a orientar o trabalho docente. Coloca nas mãos daqueles que estão diretamente envolvidos com as questões educativas, a tarefa de questionar a realidade, problematizando a prática cotidiana e, a partir daí, sair em busca dos conhecimentos que a Psicologia disponibiliza no sentido de procurar soluções para seus dilemas.

É nesse sentido que os elementos trazidos pelo debate a respeito da Pós-Modernidade enriquecem nosso olhar. Apesar das críticas que os estudiosos vêm traçando em torno deste paradigma (Duarte, 2001; Gonçalves, 2002), encontramos em suas propostas a possibilidade de, partindo de um olhar crítico, sair de uma postura ingênua de considerar uma única forma e método de fazer ciência e de produzir conhecimentos e, assim, compreender que a natureza efetiva das contribuições que a Psicologia pode oferecer à formação de professores não reside na Psicologia em si, mas no olhar que sai em busca desse conhecimento. A questão está no uso que se faz do conhecimento que a Psicologia oferece. Assim, o desafio que se apresenta aos envolvidos nesta complexa tarefa de articulação da Psicologia com a formação de professores está não só em contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos que a Psicologia disponibiliza, mas em instrumentalizar o professor, a escola e o contexto educativo de um modo geral, de forma que a Psicologia possa ser por eles resignificada e possa, efetivamente, trazer contribuições.

Ao debruçar uma atenção mais cuidadosa para estas questões pudemos identificar que estas contribuições dependem tanto do caráter epistemológico que se confere à Psicologia Educacional, como também da abordagem teórica que se toma como referência. Tendo por base o recorte aqui adotado, por meio do qual selecionamos artigos de revistas de circulação nacional, avaliadas com conceito “A” pelo Qualis ou presentes no banco de dados do INEP, publicados no período de 1997 a 2003, mapeamos algumas contribuições concretas que, ao mergulhar nestes referenciais teóricos, foi possível formular. Desses referenciais, a teoria histórico-cultural foi a que apresentou uma quantidade maior de indícios para fundamentar nossa análise. Talvez isso se deva ao fato de ser esta uma teoria que passou a compor mais recentemente o quadro de referências da Psicologia no Brasil, já que os escritos de Vygotsky passaram a ser traduzidos para o Português somente na década de 1980. De qualquer forma, não entendemos este fato como o que, em nossas indagações, denominamos como ‘modismos explicativos’, pois não identificamos, na produção a respeito desta teoria, um investimento no sentido de torná-la uma metanarrativa detentora das explicações sobre a Educação e a escola. Pelo contrário, acreditamos ser este um esforço na direção de estreitar as relações entre a Psicologia histórico-cultural e a formação de professores, no intuito de oferecer outras possibilidades de contribuições e, assim, compor, nos dizeres de Larocca (2002), uma nova sonoridade a fazer parte da orquestra sob regência dos professores, que “seduz os alunos para a aprendizagem, para a escola e para uma vida de cidadania na sociedade” (p. 285).

Assim, olhar para o plural, para o diverso, intrínseco a estas relações que nos detivemos a analisar, implica em repensar, também, o papel da Universidade como espaço de formação, pois as múltiplas possibilidades colocam em evidência a importância de uma formação crítica e reflexiva, que ofereça os instrumentos para que o professor possa realmente ser regente desta orquestra. Recai sobre a Universidade a necessidade de assumir o compromisso com essa formação, é necessário que se repense seus currículos para que ela se compreenda como um

espaço de debate sobre estas questões, como um espaço reflexivo, evitando que se coloque sobre o professor como indivíduo a responsabilidade de uma reflexão, que por ser solitária, não se mostra efetivamente transformadora.

Nosso esforço foi no sentido de conhecer o que vem sendo produzido a respeito deste tema, debruçando o olhar na direção do discurso dos estudiosos, daqueles que vêm se preocupando em consolidar o papel da Psicologia frente às questões do ensino, em um espaço de tempo específico. Esta é uma via que nos permitiu melhor compreender as questões acima apontadas, mas, como dissemos anteriormente, muitos são os caminhos. O recorte que direcionou nosso olhar tornou possível a análise que ora apresentamos, mas certamente, fez com que deixássemos de abarcar outros aspectos. Acreditamos, no entanto, que abrindo esta porta, conhecendo o que vem sendo feito no sentido de estreitar a relação aqui analisada, abrem-se, também, outros espaços para novas investigações que tomem por foco diferentes vértices destas questões, como por exemplo, a prática dos professores em sala de aula ou o planejamento curricular.

Sabemos que este estudo não esgota as perguntas, nem esclarece todas as dúvidas, mas não era disso que se tratava desde o início. Um de nossos desafios era, justamente, encontrar a condição de suportar a incerteza e descobrir o quê, a partir disso, surge como proposta. De nossa parte, cumpre concluir, nos deparamos com uma Psicologia plural, diversa que, no encontro com sua própria condição de complexidade, precisa buscar a possibilidade de um diálogo libertador e enriquecedor, condição que lhe permitirá, sem ter que se preocupar com a busca da verdade, uma relação comprometida com a Educação e a formação docente em sua dimensão social, política e cultural.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MYRINK-SABINSON, M.L.T. *Cenas de aquisição da escrita*. Mercado de letras/ Associação de Leitura do Brasil. 2001.

ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora. 2003.

ALENCAR, C. Educação no Brasil: um breve olhar sobre nosso lugar. In: Gentili e Alencar. *Educar na Esperança em Tempos de Desencanto*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

ANDRÉ, M.E.D.A. (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. (org.). Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: ALMEIDA, L. R. Contribuições da Psicologia de Rogers para a Educação: Uma Abordagem Histórica. *Psicologia da Educação*, São Paulo. N. 7/8, P. 53-79, Jul./Jun. /1998.

FAZENDA, I. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. *Etnografia na prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente In: CLAVES, S.M. e TIBALLI, E.F. (org.). *Anais do VII Endípe*, vol. II, Goiânia, 1994.

\_\_\_\_\_. Um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professores da Escola Normal. In: FAZENDA, I. (org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

BARRETO, A. de A. A eficiência técnica e econômica e a viabilidade de produtos e serviços de informação. *Ciência da Informação*, v.25 n.3, set./dez, 1996.

\_\_\_\_\_. (1994). A questão da informação. *São Paulo em perspectiva*, v.8 n.4, out./dez.

BARROS, N. F. *Da Medicina Biomédica à Complementar: um estudo dos modelos da prática médica*. Tese de Doutorado (Unicamp). Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

BIDARRA, M.G. *Psicologia da Educação: Identidades de uma disciplina*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 3, 1998.

BENZI, N.P. *Psicologia Escolar na Rede Particular de Ensino de Campinas*. Dissertação de mestrado, IP/PUCCAMP, Campinas – SP, 1996.

BOCK, A.M.M.B. As influencias do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, ROCHA E PROENÇA (Org). *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BOURDIEU, P. *Homo Academicus*. Paris: Editions de Minuit, 1984.

BZUNECK, A. A Psicologia Educacional e formação de professores: tendências contemporâneas. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*. V.3, n.1, 1999.

COLL, C. *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

COLL, C. PALACIUS, J. MAECHESI, A. *O Desenvolvimento Psicológico e Educação*. v.2. Porto Alegre: Artmed. 1996.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa – Princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1991.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cad. CEDES*. vol.19, n.44, Campinas, 1998.

\_\_\_\_\_. *Educação Escolar, teoria do conhecimento e a escola de Vygotsky*. Campinas: Autores Associados. 2001.

\_\_\_\_\_. *Vygotsky e o 'aprender a aprender'*. Campinas: Editora Autores Associados. 2ª ed. 2001.

ESTEBAN, M.T. *O Diálogo como conteúdo e método de investigação na escola*. .Net. Disponível em

<[www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br)>. Acesso em: 23 nov. 2002.

\_\_\_\_\_. *O que sabe quem erra?* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

FADIMAN, J. e FRAGER, R. *Teorias da Personalidade*. São Paulo: Harbra. 1986.

FAZENDA, I. (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1997.

FIGUEIREDO, L.C. *Psicologia: Uma Introdução*. São Paulo: Educ. 1995.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, vol.23, no.79, p.257-272. ISSN 0101-7330, 2002.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Ed. Olho D'água, 1995.

FONTANA, R.A.C. *Como nos tornamos professoras: aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, 1997.

GATTI, B. A. O que é Psicologia da Educação? Ou, o que ela pode vir a ser como Área de Conhecimento? *Psicologia da Educação*, São Paulo: N. 5, P. 73-90, Jul./Dez. /1997

GERALDI, C.M.G.; DARIO, F.; PEREIRA, E.M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GERALDI, C.M.G.; VARANI, A.; DICKEL, A. & SOUZA, E.S. Registrando a história vamos delineando (e complexificando) os significados que perpassam a constituição do professor pesquisador. Trabalho apresentado no VIII Endipe, Florianópolis, 1996.

GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, M.C.R. A Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para O estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*. Campinas. n50, p9-25, ano XX, 2000.

GONÇALVEZ, M.G.M. A Psicologia como Ciência do Sujeito e da Subjetividade: O debate pós-moderno. In: BOCK, GONÇALVEZ e FURTADO (Orgs). *Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva Crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez Editora. 2ª ed. 2002.

GOULART, H. *Psicologia da Educação*. Petrópolis: Vozes. 1987.

GUERRA, C.T. Conhecimento Psicológico e formação de professores. In: Azzi, Batista e Sadalla (Orgs). *formação de professores: Discutindo o Ensino de Psicologia*. Campinas: Alínea, 2002.

HESSEN, J. *Teoria do conhecimento*. Coimbra: Arménio Amado Ed., 1987.

KAMII, C. *A criança e o número*. Campinas: Papyrus, 1997.

KAHHALE, E.M.P. ANDRIANI, A.G.P. A constituição histórica da Psicologia como ciência. In: KAHHALE (org). *A Diversidade da Psicologia*. São Paulo: Cortez editora, 2002.

KNOWLES, J.G. COLE, A.L. *Thought perservice teacher's eyes*. New York: Macmillan College Publishing Company, 1994.

KUPFER, M.C. *Freud e a Educação: O Mestre do Impossível*. São Paulo: Editora Scipione. 1997.

LAROCCA, P. *Psicologia e Prática Pedagógica: O Processo de Reflexão de uma Professora*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. *A Psicologia na formação docente*. Campinas: Alínea, 1999.

LAVATELLY, C.S. e STENDLER, F. *Reading in child behavior an development*. New York: Hart. 1972.

LYOTARD, J. F. *O Pós-Moderno explicado às crianças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

LOURENÇO, C. A. Automação de bibliotecas: análise da produção via Biblioinfo (1986-1994). In: WITTER (org.) *Produção Científica*. Campinas: Átomo, 1997.

LÜDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: ENDIPE. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO G., C. *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones Ceac, 1987.

MARX, M. HILLIX, W. A. *Sistemas e Teorias em Psicologia*. 11ª edição, São Paulo: Editora Cultrix , 2001.

MONTEIRO, S.B. e SPELLER, P. formação docente e as questões da Pós-Modernidade. *Revista Brasileira de Educação Pública*, Cuiabá: V. 8, N. 13, P. 207-228, Jan./Jun., 1999.



MORIN, E. Conocimiento del conocimiento, Editorial Seuil, nueva edición, 1991.

MORO, M.L.F. Implicações da Epistemologia Genética de Piaget para a Educação. In: PLACCO, V.M.N.S. (org) *Psicologia e Educação: Revendo Contribuições*. São Paulo: Educ. 2000.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Fazenda I. (org.). *A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*: Campinas: Papirus, 1995a.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e formação docente. In. *Os professores e a sua formação*: António Nóvoa (org.). Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1995b.

OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione. 1995.

PEREIRA, E. M. A. Implicações da Pós-Modernidade para a Universidade. *Avaliação*. Campinas: RAIES. V.7, n.1, 2002.

\_\_\_\_\_. Pós-Modernidade: Desafios à Universidade. In: Santos Filho, J.C. e Moraes, S. E. *Escola e Universidade na Pós-Modernidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

PEREIRA, J.E.D. *formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

PFROMM NETTO, S. As origens do desenvolvimento da Psicologia Escolar. In: Wechsler, S.M. (Org) *Psicologia Escolar: Pesquisa, Formação e Prática*. Campinas: Editora Alínea. 1996.

PIAGET, J. *A Psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1997.

\_\_\_\_\_. *A Formação do Símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar. 1974.

PIMENTA, S.G. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA E GHEDIN (orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora. 2002.

PINO, A. A Psicologia concreta de Vygotsky: Implicações para a Educação. In: PLACCO, V.M.N.S. (org) *Psicologia e Educação: Revendo Contribuições*. São Paulo: Educ. 2000.

PFROMM NETTO, S. As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. In: Wechsler, S.M. *Psicologia Escolar: Pesquisa, Formação e Prática*. Campinas: Ed. Alínea, 1996.

RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro: Record. 34ª edição, 2000.

REY, F.G. *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ROSA, E.Z. e KAHHALE, E.M.P. Psicologia Humanista: Uma tentativa de sistematização da denominada terceira força em Psicologia. In: KAHHALE (org). *A Diversidade da Psicologia*. São Paulo: Cortez editora, 2002.

ROGERS, C. *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editora, 1961.

SADALLA, A.M.F.A. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas: Alínea, 1998.

SADALLA, A.M.F.A., WISNIVESKY, M., PAULUCCI, F.C, VIEIRA, C.P. Teorias Implícitas na Ação Docente: Contribuição Teórica ao Desenvolvimento do Professor Prático-Reflexivo. In: Azzi, Batista e Sadalla (orgs). *formação de professores: Discutindo o Ensino de Psicologia*. Campinas: Editora Alínea, 2000.

SADALLA, A.M.F.A., BACCHIEGA, F., PINA, T. WISNIVESKY, M. Psicologia, Licenciatura e Saberes Docentes: Identidade, Trajetória e Contribuições. In: Azzi e Sadalla (org). *Psicologia e formação docente: Desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002.

SADALLA, A.M.F. e AZZI, R.G. Psicologia e Afetividade. In: Valle, L.E.L.R. (org.) *Temas Multidisciplinares de Neuropsicologia e Aprendizagem*. Scortecci Editora, 2003.

SANTOS, B.S. *Pela Mão de Alice*. Porto: Edições Afrontamento, 1995a.

\_\_\_\_\_. *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento. 7ª Edição, 1995b.

\_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHEIBE, L. AGUIAR, M. A. (1999). Formação de Profissionais da Educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: Editora Cedes, n° 68, 2ª edição.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos; In: NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith, 1983.

TULIMOSCHI, M E G F. A Psicologia é para os Psicólogos? Uma Análise das Contribuições da Psicologia da Educação: O Currículo Oculto. *Revista De Educação [Pirassununga]*, Pirassununga: V. 3, N. 3, P. 119-124, Out./2000.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

WECHSLER, S. M. Padrões e Práticas das Associações Internacionais em Psicologia Escolar. In WECHSLER, S. M. (Org.). *Psicologia Escolar: Pesquisa, Formação e Prática*. Campinas: Ed. Alínea, 1996.

WERSIG, G.; NEVELING, U. The phenomena of interest to Information Science. *The Information Scientist*, v.9 n.4, dec, 1975.

YAHN, V. G. *Avaliação de periódicos brasileiros: um estudo na área de agricultura*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1983.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, p. 207-236, 1998.

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

ZIMN, J.M. *Conhecimento Público*. São Paulo: EDUSP, 1979.

- Anexo I –

- Referências dos artigos analisados selecionados através do QUALIS:

1. BIASOLI-ALVES, Z.M.M. Contribuições da Psicologia no cotidiano da Escola: Necessárias e Adequadas? *Paidéia*. Ribeirão Preto: FFCLRP, 1997.
2. CANÁRIO, R. A escola: O lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*. n 6, São Paulo, 1998.
3. DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cad. CEDES*. vol.19, n.44, Campinas, 1998
4. GATTI, B.A. Possibilidades de enfoques no campo da Psicologia da Educação – 2000. *Psicologia da Educação*. n 9, São Paulo, 1999.
5. LAROCCA, P. O Saber Psicológico e a Docência: reflexões sobre o ensino de Psicologia na Educação. *Psicologia: Ciência e Profissão*. V. 20, n.2, 2000.

6. LUNA, S.V. Psicologia Educacional: Tentativa de delimitação do campo – 1989. *Psicologia da Educação*. n 9, São Paulo, 1999.
7. MARCELO, C. Pesquisa sobre formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n9, 1998.
8. MAZZEU, F.J.C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Cadernos CEDES*. v.19, n.44, Campinas,1998.
9. MOREIRA, A.F.B. A Psicologia e o Resto: a currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*. n. 100. Rio de Janeiro. 1997.
10. NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e a formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*. n 74, 2001.
11. SILVA, M.C.P. A Paixão de Formar: da Psicanálise à Educação. *Interações*. v 3, n 6, 1998.
12. TANURI, L.M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n14, 2000.

13. TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n13, 2000.
  
14. ZEICHNER, K.M. Tendências da Pesquisa sobre formação de professores no Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, n9, 1998.

## Anexo II

### - Referências dos artigos analisados selecionados através da BBE.

1. ALMEIDA, L. R. de. Contribuições da Psicologia de Rogers para a Educação: Uma Abordagem Histórica. *Psicologia da Educação*, São Paulo: N. 7/8, P. 53-79, Jul./Jun. /1998.
2. ANARUMA, S.M. Ensinando e Aprendendo no Curso de Pedagogia: Relato de Experiência junto a Disciplina Psicologia da Educação II. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro: V. 7, N. 12/13, P. 42-50, Jan./Dez. /1999.
3. ASSUNÇÃO, M.M.S. de. Curso de Psicologia: Algumas Reflexões sobre o Bacharelado e a Licenciatura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: N. 29, P. 45-60, Jun./1999.
4. CARMO, E.R. do; CHAVES, E.M. Análise das Concepções de Aprendizagem de uma Alfabetizadora Bem-Sucedida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: N. 114, P. 121-136, Nov./2001.



5. CASTANHO, M.E. L. M.; COSTA, E.A.P. Vygotsky e a formação de professores. *Revista De Educação*, Campinas: V. 3, N. 6, P. 45-51, Jun./1999.
6. CELLA, S.M.R. Natural X Histórico : Uma Discussão a Respeito do Conceito de Homem. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá: V. 2, N. 3, P. 53-67, /1999.
7. FREITAS, D. ; VILLANI, A. ; PIERSON, A.H.C. A formação de professores em Ciências : Freire Dialogando com a Psicanálise. *Pro-Posições*, Porto Alegre: v. 12, n. 1[34], p. 47-61, Mar./2001.
8. GATTI, B. A.. O que é Psicologia da Educação? Ou, o que ela pode vir a ser como Área de Conhecimento? *Psicologia da Educação*, São Paulo: n. 5, P. 73-90, Jul./Dez. /1997.
9. MARTÍNEZ, A.M. Que Profesor Necesitamos? Desafios para su Formacion. *Doxa : Revista Paulista De Psicologia e Educação*, Brasília: v. 4, n. 1, p. 67-86, Jan./Jun., /1998.
10. OLIVEIRA, C.C. Psicologia e formação de professores no Século XIX. *Revista da Faced*, Salvador: n. 1, p. 71-78, Out./1997.

11. OLIVEIRA, J.; ASSUNÇÃO, MARIA M.S. A Psicologia na formação de professores : Importância e Equívocos. *Aula Magna*, Belo Horizonte: v. 7, n. 6, p. 27-30, Maio/2001.
  
12. TULIMOSCHI, M.E.G.F. A Psicologia é para os Psicólogos? Uma Análise das Contribuições da Psicologia da Educação: O Currículo Oculto. *Revista De Educação [Pirassununga]*, Pirassununga: v. 3, n. 3, P. 119-124, Out./2000.