

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**O ENSINO DE PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
- CONSTITUIÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO POR ESTUDANTES DE LICENCIATURA -**

Autor: CLARISA TEREZINHA GUERRA

Orientador: PROF. DR. SÉRGIO ANTÔNIO DA SILVA LEITE

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Clarisa Terezinha Guerra e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 25/02/2003

Assinatura: _____
(Orientador)

COMISSÃO JULGADODORA:

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

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

G937e Guerra, Clarisa Terezinha.
O ensino de psicologia na formação inicial de professores : constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciaturas / Clarisa Terezinha Guerra. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Sérgio Antônio da Silva Leite.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Professores – Formação. 2. Psicologia educacional. 3. Aprendizagem.
4. Desenvolvimento. 5. Ensino – Aprendizagem. I. Leite, Sérgio Antônio da
Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.
Título.

03-011-BFE

DEDICO ESTA CONQUISTA

À minha família, especialmente pais, irmãos e sobrinhos, pelos ensinamentos e exemplos que proporcionaram as primeiras e outras importantes aprendizagens, pelo incentivo necessário para o desenvolvimento no processo de escolarização e como ser humano, mas, principalmente, pelo apoio e segurança afetiva oferecidos para que pudesse re-aprender a ter confiança nas próprias possibilidades e seguir a trajetória da vida.

A todas as pessoas com quem interagi na minha história de vida, amigos, colegas e professores, que oportunizaram aprendizados importantes para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A uma parte de mim, correta, forte, paciente, segura, compreensiva e com outras boas qualidades, que sempre conseguiu apoiar e amparar a parte cansada, frágil, ansiosa, angustiada, inconformada, perfeccionista e com muitos outros defeitos.

A Deus, numa época em que a ciência ainda não explica todas as coisas e até admite a importância da fé e das crenças, minha profunda gratidão à grande fonte da vida e da energia positiva que rege a harmonia da desordem do universo, presente na natureza e nas pessoas, que não permitiu que desistisse da luta e voltasse a acreditar na Sua presença em mim mesma.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

À UFMT e especialmente ao departamento de EDU/ICHS/CUR, pela oportunidade concedida com a liberação para cursar o doutoramento.

À CAPES, pela concessão da bolsa, cujo apoio financeiro forneceu condições objetivas importantes para o desenvolvimento do trabalho.

À Profa. Dra. Elizabeth Mercuri, pela acolhida e orientação no início do processo.

Ao Prof. Dr. Sérgio da Silva Leite, pela competência profissional que possibilitou uma orientação segura na continuidade e término da trajetória, como também pela compreensão e atitudes adotadas diante das dificuldades.

A todos os integrantes dos grupos Psicologia e Ensino Superior (PES) e Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE), indistintamente, pelas aprendizagens proporcionadas nas interações e discussões nas reuniões periódicas, bem como nos encontros informais.

Aos professores da FE/UNICAMP, especialmente aos docentes das disciplinas que cursei e a todos aqueles que estiveram envolvidos em outras atividades que contribuíram para o meu crescimento.

Aos funcionários da secretaria de Pós-Graduação e da Biblioteca da FE/UNICAMP, pela solicitude no atendimento e nas orientações.

Aos professores que fizeram parte das bancas de qualificação e defesa, pela disponibilidade e contribuições.

Aos diretores de institutos, chefias de departamento e coordenadores de ensino dos cursos de licenciatura, colegas professores e estudantes do CUR/UFMT, que possibilitaram a viabilização da pesquisa.

Aos colegas professores e aos meus alunos do CUR/UFMT, com quem aprendo a cada dia um pouco mais sobre o exercício da função docente.

A todos os profissionais, colegas, amigos e outras pessoas que, por alguma razão, estiveram presente nesse período e contribuíram para os mais difíceis aprendizados desse percurso. Minha profunda gratidão a todos que, como profissionais e seres humanos, colaboraram para meu desenvolvimento profissional e pessoal.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Aos estudantes dos cursos de licenciatura do CUR/UFMT, escolhidos por seus professores e colegas para serem sujeitos deste estudo por possuírem características que poderiam garantir as informações necessárias para o êxito da investigação, que revelaram-se colaboradores dedicados e disponíveis, parceiros e cúmplices, comprometidos com causas comuns. A cada um, particularmente, meu agradecimento muito especial, pela sua atenção e pelo interesse em dedicar parte do seu tempo para discutir a sua experiência com o ensino da disciplina Psicologia da Educação, no período letivo de 2000:

- à Ana Lúcia Alves de Souza, do 1º ano do curso de licenciatura em Matemática;
- à Célia dos Santos Felipe, do 2º ano do curso de licenciatura em História;
- à Cíntia Miyuki Morio, do 2º ano do curso de licenciatura em Geografia;
- à Clara Angela de Souza, do 2º ano do curso de licenciatura em Letras;
- à Danielle Weiss, do 2º ano do curso de licenciatura em Geografia;
- à Edna Medrado da Silva, do 2º ano do curso de licenciatura em Letras;
- ao Enivaldo Pereira Cláudio, do 2º ano do curso de licenciatura em Pedagogia;
- à Elina das Dores de Souza Costa, do 2º ano do curso de licenciatura em Geografia;
- à Elisa Augusta Lopes Costa, do 2º ano do curso de licenciatura em Letras;
- à Elizena Aparecida Barbosa, do 2º ano do curso de licenciatura em Biologia;
- ao Idelbrando Silva de Oliveira, do 1º ano do curso de licenciatura em Matemática;
- à Juliana da Silva Alves, do 1º ano do curso de licenciatura em Pedagogia;
- à Leina dos Santos Jaquinta, do 2º ano do curso de licenciatura em Biologia;
- ao José Lúcio Pereira da Silva, do 1º ano do curso de licenciatura em Matemática;
- à Keila Chintia da Silva, do 2º ano do curso de licenciatura em Biologia;
- à Letícia Lima da Silva, do 2º ano do curso de licenciatura em Pedagogia;
- à Lucymara Aparecida Rocha Passos, do 2º ano do curso de licenciatura em Letras;
- à Renete Milene Fereira de Souza, do 2º ano do curso de licenciatura em Letras;
- ao Rinaldo Cardoso Meira, do 1º ano do curso de licenciatura em Matemática;
- ao Ronicley Silva de Carvalho, do 2º ano do curso de licenciatura em Biologia;
- à Rosely Gomes da Silva, do 1º ano do curso de licenciatura em Pedagogia;
- ao Tony Cleber dos Santos, do 2º ano do curso de licenciatura em História;
- à Vânia Siquiere Martins, do 1º ano do curso de licenciatura em Matemática.

RESUMO

A qualidade da formação docente pode contribuir para a melhoria da educação e escolarização. Embora esta seja apenas uma das dimensões do processo, este estudo coloca a formação inicial como um momento importante. Num contexto em que os cursos de licenciatura procuram cumprir sua função na formação de professores, enfrentando problemáticas e limitações, buscou revalidar as contribuições provenientes da relação da Psicologia com a Educação. Estabeleceu como objetivo analisar a constituição dos conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de cursos de licenciatura numa instituição pública de ensino superior, considerando a influência do ensino da disciplina Psicologia da Educação, partindo do pressuposto que os saberes sistematizados possuem papel importante na construção ou ressignificação de concepções, que podem influenciar na orientação das práticas educativas. A opção metodológica procurou elementos nas discussões atuais sobre a produção de conhecimento e sobre a pesquisa das ciências humanas, mas, sobretudo, nos fundamentos da abordagem histórico-cultural da Psicologia.

Os dados foram obtidos através da interação com uma amostra intencional de sujeitos voluntários, constituída por 22 estudantes, com e sem experiência docente, escolhidos por seus professores e colegas segundo características pré-estabelecidas. A partir da realização de entrevistas semi-estruturadas em três etapas durante o ano letivo, das anotações nos diários de reflexões da pesquisadora e dos sujeitos e da seleção de documentos considerados importantes, efetuou-se a análise dos conteúdos do material, organizados e apresentados em unidades temáticas.

Os resultados evidenciam que os sujeitos chegam aos cursos de licenciatura com conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento, constituídos nas suas histórias de vida familiar e social e, principalmente, nas experiências da escolarização-formação e do exercício profissional. Em suas afirmações, raramente concebem a processualidade e a articulação entre as questões analisadas, pois, em geral, entendem que dependem de alguns fatores, quer sejam das características do próprio aprendiz, ou da influência familiar e do contexto social-cultural, mas, sobretudo, das condições de ensino oferecidas pelo processo de escolarização. O entendimento que possuem tem implicações nas concepções sobre o encaminhamento de situações específicas do ensino, como no planejamento, no desenvolvimento das atividades e no processo de avaliação. Os estudantes indicam que, mesmo com os problemas e limitações que persistem no processo de ensino, os conteúdos da disciplina são significativos na constituição dos seus conhecimentos, mas fazem sentido de acordo com as concepções anteriores e a especificidade da área dos cursos a que pertencem. Apesar da relevância dos aspectos subjetivos, evidenciam a importância das condições objetivas no ensino da disciplina, a qual deve apresentar coerência entre conteúdos e procedimentos: respeito às condições e à diversidade da clientela, experiências interativas que possibilitem participação e autonomia nas diferentes situações. Revelam, assim, possuir expectativas de obter uma formação profissional e pessoal que possibilite o exercício mais competente da função docente.

ABSTRACT

A teacher's graduation quality may contribute to the improvement of education and schooling. Although it is just one of the dimensions of the process, this study places the initial formation as an important moment. In a context in which graduation courses try to fulfil their function in the teacher's formation, facing problems and limitations, it was necessary to revalidate the contributions deriving from the relation between Psychology and Education. The goal was to analyze the knowledge organization on learning and development by public college students, considering the influence of the teaching of the discipline Educational Psychology, having in mind that the acquired knowledge has an important role in the building or re-significance of conceptions, that may act on the guidance of educational practices. The methodological option searched for elements present in the current discussions about knowledge production and research in the field of Humanities, but – above all – elements present in the historical and cultural psychology approach foundations.

Data came from the interaction with a group of 22 volunteers, both with and without teaching experience, chosen according to pre-established characteristics by their professors and colleagues. After the conduction of three-phased semi-structured interviews throughout the school year, card notes containing the researchers' and the individuals' reflections along with other important documents, the study of the material contents, organized and presented in thematic units, took place.

Results show that individuals get to the graduation courses with knowledge on learning and improvement, obtained throughout their social and in-family lives, and mostly from schooling-graduation experiences as well as professional practice. In their claims, they rarely imagine the whole process and the correlation between the analyzed questions, because – as a whole – they understand that it depends on some factors either related to the learners' own characteristics or family and socio-cultural process influence, but - above all - the teaching conditions offered by means of the schooling process. The comprehension that they possess bears implications on the conceptions about the guidance of specific teaching situations, such as planning, activities development and evaluation process. Students point out that, even with never-ending problems and limitations in the teaching process, the contents of each discipline are expressive in the gathering of their knowledge, but they make sense according to previous conceptions and specificities of the course fields they belong to. Despite the importance of subjective aspects, they reveal the significance of objective conditions in the teaching of the discipline, that has to show coherence between subject and procedures: respect for the conditions and the clientele diversity, interactive experiences that make participation and autonomy possible in different situations. They point out, then, that they have expectation in having a personal and professional formation that may allow a more competent teaching practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
I – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE LICENCIATURA	11
1.1 – A trajetória da profissionalização docente	11
1.2 – A qualificação docente nos cursos de licenciatura	16
1.3 – Os cursos de licenciatura no ensino superior brasileiro	18
1.4 – Problemas atuais da formação docente nos cursos de licenciaturas	20
1.5 – Formação docente e melhoria da qualidade de ensino	24
1.6 – Reflexões sobre a formação e desenvolvimento docente no contexto atual	27
II - A PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	39
2.1 – A relação da Psicologia com a Educação	40
2.2 – Teorias psicológicas e implicações educacionais	46
2.3 – O ensino de Psicologia nos cursos de formação de professores	52
2.4 – Contribuições da Psicologia da Educação na formação docente	60
III - IMPLICAÇÕES DOS CONHECIMENTOS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE E ORIENTAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES	66
3.1 – A veiculação e apreensão de conhecimentos para a docência	66
3.2 – Conhecimentos, práticas educativas e formação docente	70
IV – A ESCOLHA DO MÉTODO E PROCEDIMENTOS ADOTADOS	81
4.1 – Considerações preliminares sobre a produção de conhecimentos	81
4.2 - A escolha do local: o contexto do estudo	87
4.3 - A definição dos sujeitos participantes e das fontes de informação	91
4.4 – Procedimentos de coleta de dados	99
4.5 – Procedimentos de análise de dados	108
V – CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ESTUDANTES SOBRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: CONSTITUIÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA A ATUAÇÃO DOCENTE	115
VI – RESSIGNIFICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DOS ESTUDANTES: CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA	187
VII – DISCUTINDO OS RESULTADOS: CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE PSICOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES QUE ATENDAM AS NECESSIDADES DA ESCOLARIZAÇÃO ATUAL	261

CONSIDERAÇÕES FINAIS	312
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	323
ANEXOS	342

INTRODUÇÃO

O acesso à escolarização básica constituiu-se num dos grandes interesses da sociedade moderna, em função da necessidade de preparar indivíduos capazes para enfrentar a demanda da crescente complexificação do mundo em constante evolução. Entretanto, a inclusão dos segmentos mais pobres e até então excluídos da educação escolar trouxe inúmeras dificuldades no domínio das habilidades estranhas ao universo cultural desse tipo de clientela, enquanto, por outro lado, a promessa e o interesse por melhores condições de vida suscitava o desejo pelo ingresso, aprendizado e o desenvolvimento no processo de escolarização.

As dificuldades que foram evidenciando-se na educação escolar tornaram-se grandes temáticas das investigações de algumas áreas do conhecimento, entre as quais a Educação e a Psicologia que, por longo período no século passado, estiveram preocupadas com o acesso não só ao sistema educacional escolar, como também com o domínio dos saberes e das competências que deveriam ser oportunizados pelo mesmo.

A necessidade e o interesse pela escolarização passou a exigir uma melhor preparação dos professores. Com isso, o exercício da função docente profissionalizou-se e o processo de formação dos profissionais do ensino teve inúmeras orientações. No contexto das mudanças rápidas que marcam o final do século XX e começo do século XXI, no momento em que as grandes preocupações relativas às questões educacionais voltam-se para a qualidade da educação escolar, também surge a preocupação com a qualidade da formação docente.

Na sociedade brasileira a educação escolar foi constantemente discutida e analisada sob vários enfoques, principalmente porque sérios problemas

persistiram, apesar das inúmeras iniciativas tomadas no âmbito das políticas públicas e dos esforços das instituições educacionais em todos os níveis.

Conforme a nova LDB, aprovada em dezembro de 1996, a educação brasileira compreende duas etapas: o ensino básico (ensino fundamental e médio) e o ensino superior (ensino de terceiro grau). O Estado sempre preocupou-se prioritariamente em garantir o ensino dos sete aos catorze anos, tendo a sua obrigatoriedade e gratuidade assegurada pela Constituição promulgada em 1988. Estudos das últimas décadas têm apontado que, apesar da questão do atendimento à demanda por vagas ter sido enfrentada, do que resultou a ampliação do ingresso à escola sobretudo na rede pública, outros desafios surgiram em decorrência da diversidade da clientela. Dentre eles, apresentou-se a dificuldade de acesso ao saber e saber fazer escolar que, geralmente foi entendida como problema de aprendizagem dos alunos, embora possa ser também o reflexo do ensino oportunizado. Assim, a escolarização brasileira apresenta ainda hoje um quadro de grandes defasagens no processo de aprendizagem, que continua sendo fator de exclusão de alunos que evadem da escola, após sucessivas experiências de fracasso.

Apesar do interesse pela democratização do ensino, que se constituiu na grande preocupação das políticas educacionais do período que procurou oportunizar escolarização para todos, dados estatísticos continuaram evidenciando que a situação escolar não apresentou alterações significativas desde os anos 40 do século XX. Estudando a situação escolar brasileira, Patto (1982) mostrou que apenas 15% das crianças que ingressavam na escola, em 1945, conseguiam concluir o chamado curso primário; em 1961, apenas 20% dos alunos chegavam à 4ª série. Segundo Silva e Esposito (1991), dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) - 1987 evidenciaram que somente 25% das pessoas com idade de 10 anos ou mais completavam, no máximo, o primeiro ano de estudos, sendo que cerca de 80% da população não tinha acesso ao ensino de 1º grau e, por vezes, a nenhum outro tipo de escolaridade. O grande esforço para integrar a população de sete a quatorze anos ao sistema educacional, sem dúvida, levou um maior número de alunos à escola, entretanto os próprios dados do Censo Demográfico de 1991

revelaram que, apesar de 95% das crianças brasileiras nesta faixa etária iniciarem a 1ª série, não mais que 43% concluíam o 1º grau, somente 40% destes alunos concluíam a 4ª série e menos de 20% o faziam sem repetência. Dados mais recentes apontaram alguns avanços, mas inúmeros impasses, sobretudo pelas dificuldades e tentativas frustradas na implementação de algumas propostas de ensino institucionais.

Os problemas da escolarização básica foram amplamente estudados sob as mais diversas perspectivas, predominando em momentos distintos diferentes explicações: ora a responsabilidade era atribuída aos alunos e suas famílias, ora aos determinantes sócio-econômicos das relações sociais, ora à escola e, muitas vezes, aos professores. Ao analisar o fracasso escolar no ensino de 1º grau, Leite (1988) situa a questão no contexto mais amplo da política educacional brasileira após 1964, que se direcionou sobretudo para o cumprimento das funções de reprodução da estrutura de classes, de reprodução da força de trabalho e de transmissão da ideologia do sistema. Em busca de um eixo condutor para analisar a situação do ensino de 1º grau, sua explanação aproxima-se da problemática que envolve o fracasso escolar, demonstrando que o fenômeno geralmente foi explicado culpabilizando as vítimas, através das mais diversas razões: QI baixo, imaturidade, subnutrição, além de outros. O autor aponta que as explicações baseadas em variáveis isoladas passaram a ser consideradas insuficientes e incorretas, referindo que as verdadeiras causas do fracasso escolar tanto podem estar em determinantes extra-escolares (fatores relacionados com a realidade sócio-econômica e política), quanto em determinantes intra-escolares (currículos e programas, recursos humanos e materiais, práticas pedagógicas, organização interna da escola, além de outros fatores). A identificação destes grupos de variáveis assinala a necessidade de mudanças sociais, mas também indica que, enquanto estas não se efetivam, decisões mais imediatas podem ser tomadas no interior da própria escola.

Não resta dúvida que as diferentes abordagens sobre a problemática do ensino trouxeram contribuições às discussões sobre a realidade educacional brasileira. No entanto, cabe salientar que a situação da escolarização em âmbito nacional geralmente foi encarada de forma fragmentada, uma vez que o foco preponderante da

análise voltou-se prioritariamente para a escolarização elementar, acompanhando as diretrizes das políticas públicas. A desarticulação evidencia-se no fato de sempre ter sido priorizada a educação fundamental, sem ser dada a devida atenção aos outros níveis de ensino. Talvez essa seja uma das possíveis explicações para a continuidade de muitos problemas, pois o ensino médio e superior são indispensáveis, não só para a formação de profissionais outros, mas também para a formação de professores mais competentes para o ensino básico.

Possivelmente, em função disso, nas últimas décadas, o interesse pela formação docente tornou-se um aspecto relevante para os segmentos preocupados com o sucesso da educação escolar. Passou-se a destacar a preocupação pela superação da capacitação técnica, sendo defendida a qualidade da formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura, bem como a necessidade do desenvolvimento docente através da formação continuada, para acompanhar a dinâmica das transformações e as novas exigências.

O rompimento com tal concepção do processo educacional pode constituir-se numa possibilidade de buscar articulações que revertam em benefício do ensino e da aprendizagem. Em função disso, entende-se que também pode-se contribuir para a melhoria da escolarização básica a partir da preocupação com a melhor formação dos seus quadros, entendida não somente como a melhor titulação do professorado, mas como a melhoria da qualidade da formação.

Esta preocupação encontra fundamentos em várias constatações, entre as quais podem ser destacados dois aspectos principais. O primeiro deles refere-se à estreita relação entre o nível de formação e o rendimento dos alunos, já apontada pelos Relatórios de Avaliação do Ensino Básico do MEC/INEP/SAEB (1992, 1995), apesar da melhoria do ensino não poder ser atribuída somente a esse fator. Segundo Pagotto (1998), embora não se possa esperar uma relação linear, pois o que ocorre na escola é resultado de múltiplas determinações, a formação dos professores tem importância significativa, que não pode ser minimizada, apesar de não se poder deixar de considerar que tanto ensino como formação ocorrem num complexo de

relações no contexto social, conforme evidenciam as considerações trazidas por autores como Nóvoa (1996).

O segundo fator demonstra a importância da atenção ao processo de formação dos professores decorre dos resultados de inúmeros estudos sobre as concepções dos professores e as possíveis relações com o rendimento escolar dos alunos. Já a clássica investigação de Rosenthal e Jacobson (1968), sobre as profecias auto-realizadoras em sala de aula, demonstrou a tendência de confirmação das expectativas dos professores nos resultados obtidos pelos alunos na escolarização. Outros estudos evidenciaram que os educadores apresentam idéias estereotipadas do aluno proveniente dos segmentos mais pobres (Barreto, 1981), que são acentuadas diante da história de fracasso escolar (Patto, 1993; Guerra, 1997), a ponto de considerá-los incapacitados para aprender (Collares, 1996). Esse quadro sugere a existência de relação entre o entendimento dos professores sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com o seu rendimento escolar (Brandão, Baeta e Rocha, 1983; Oliveira Almeida e Guerra 1996).

As concepções dos professores estão embasadas tanto em experiências vivenciadas no cotidiano, quanto em ressignificações de teorias, que também são veiculadas nos cursos de formação de professores. Entretanto, constata-se que a compreensão proveniente do senso-comum persiste nas práticas educativas, modificando-se muito lentamente. Para modificar as concepções que orientam as práticas é necessário que se compreenda melhor como estas são constituídas e como ocorre a veiculação e ancoragem dos conhecimentos científicos (Sá, Souto e Möller, 1993; Abric, 1994).

A Psicologia é uma das áreas de conhecimento que historicamente sempre esteve atrelada às questões educacionais, numa relação que, embora controvertida, teve implicações no direcionamento das práticas educativas. Enquanto disciplina obrigatória no currículo dos cursos de formação de professores, tem possibilitado lançar diferentes olhares sobre o aluno e seu desenvolvimento, sobre o professor e o ensino, trazendo contribuições diversificadas às práticas pedagógicas em distintos momentos e contextos, por constituir-se de várias correntes teóricas com

objetos e métodos específicos. Ora valorizadas, ora questionadas, as implicações da Psicologia na Educação decorrem sobretudo das concepções acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das principais correntes teóricas, que também são veiculadas nos cursos de formação de professores. As críticas positivas e negativas referem-se à possibilidade dessas concepções desempenharem importante papel na orientação das posturas pedagógicas dos professores.

Por esse motivo, considerou-se importante tomar como um **problema** de investigação **as contribuições do ensino de Psicologia na constituição dos conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento de estudantes de cursos de licenciatura**. Partindo desta questão, foi desenvolvido o presente estudo, tendo como **objetivos descrever e analisar como são constituídos os conhecimentos de licenciandos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando sobretudo os fatores relacionados às experiências formativas que estariam influenciando na sua construção e modificação**. Como esses conhecimentos são veiculados pelos conteúdos da disciplina Psicologia da Educação, procurou-se encontrar elementos para **analisar algumas implicações do ensino da disciplina na constituição de idéias que podem orientar a prática pedagógica**. Com isso, buscou-se a possibilidade de pensar sobre formação docente na interação com os sujeitos que passam pelo processo.

A proposição de focalizar o conhecimento de uma área específica na formação docente em cursos de licenciatura tem **justificativa** em alguns importantes elementos. Embora não reste dúvida sobre a importância da formação docente para a melhoria do ensino básico, são constatadas inúmeras dificuldades e limitações nos cursos responsáveis pela capacitação de professores, que impedem uma atuação profissional mais eficiente. Estudos sobre a vida dos professores apontam que o período inicial da carreira é o momento de maior insegurança e dificuldade, possivelmente em função das deficiências no processo de formação (Nóvoa, 1992d)¹. Os problemas da formação das licenciaturas envolvem uma série de questões

¹ Referência à publicação coordenada por Nóvoa que traz um conjunto de estudos sobre a vida dos professores.

relacionadas à dinâmica das interações no processo de ensino, além de elementos institucionais e contextuais. As iniciativas de superação da problemática têm se concentrado em torno da formação continuada dos professores, nem sempre desenvolvida de forma adequada. Sem desconsiderar a validade dessas iniciativas, entende-se que não se pode deixar de atentar para as possibilidades de melhoria do processo de formação inicial, enquanto um importante momento para o desenvolvimento docente.

Esta investigação, no entanto, procurou focalizar apenas a parcela de contribuição que uma área de conhecimento pode oferecer, colocando-se como uma tentativa de acrescentar elementos, na conjugação de esforços em torno da questão. O interesse pelo conhecimento das implicações do ensino de psicologia nos cursos de licenciatura na constituição dos conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento fundamenta-se no pressuposto de que o entendimento das idéias e da realidade dos sujeitos envolvidos no processo pode trazer subsídios para uma melhor intervenção. Através dos resultados obtidos, acredita-se ser possível buscar alternativas para a melhoria no processo de qualificação profissional dos docentes, na medida em que apontem diretrizes para redimensionar as situações que não correspondem aos objetivos previstos e às reais necessidades. Como os cursos de licenciatura têm atuado, em grande parte, na formação de professores para atender a rede de escolas públicas, este trabalho pode oferecer elementos novos para pensar a melhoria da educação escolar da clientela que apresenta maiores problemas no processo de escolarização.

Uma vez que os resultados podem contribuir para melhor conhecer a realidade, considerou-se pertinente que a investigação seja realizada no local de exercício profissional da pesquisadora como professora de Psicologia da Educação, embora este apresente características comuns a inúmeros outros centros de ensino superior que se voltam para a formação de professores no Brasil.

Apesar do interesse por este estudo ter surgido em decorrência da evolução do percurso desse campo de atuação, a escolha da temática é decorrente das evidências e reflexões da trajetória pessoal e profissional de quem já atuou no ensino

em todos os níveis de escolarização e, atualmente, exercendo a docência em cursos de licenciatura de uma instituição pública de ensino superior, propõe-se a analisar a possibilidade de o ensino da disciplina de Psicologia da Educação não estar correspondendo às necessidades do processo de formação docente para a melhoria efetiva da escolarização básica, podendo ser redimensionado a partir das contribuições dos sujeitos que vivenciam o processo.

O presente estudo insere-se, portanto, no conjunto de preocupações com as dificuldades no processo de formação docente para atender as necessidades educacionais, que têm suscitado o questionamento sobre o que leva o professor a ter um melhor desempenho profissional. Apesar de não partir da concepção simplista de que o desenvolvimento profissional docente depende somente dos professores e do processo de formação, pressupõe, por outro lado, que não se pode deixar de admitir que existem problemas na formação de competências para lidar com as situações que se apresentam em sala de aula, relacionadas ao processo de ensino e aprendizado, com as interações e com as questões decorrentes do contexto sócio-cultural e histórico.

Embora exista relação entre concepções e práticas, entre pensamento e ação, por vezes, verifica-se uma grande distância entre o que se pensa, discute e propõe para a educação com o que é implementado, constatando-se até mesmo incoerência entre o que se ensina e como se ensina. Este estudo pretende contribuir para demonstrar que o processo de formação para a docência deve estar voltado para o desenvolvimento de competências dos professores, para que estes possam fazer o mesmo na escolarização dos seus alunos, isto porque espera-se que os educadores de todos os níveis de ensino sempre atuem como bons mediadores entre os educandos e os conhecimentos.

Partindo do entendimento que os conhecimentos são resultantes de um processo histórico, por interferência tanto de fatores sócio-culturalmente vivenciados no cotidiano, quanto de noções veiculadas a partir de modelos explicativos da realidade pelas teorias sistematizadas, concluiu-se que a abordagem histórico-cultural poderia oferecer importantes elementos teórico-metodológicos para a investigação.

Considerando-se a complexidade dos fatores envolvidos, considerou-se interessante analisar inicialmente a questão da profissionalização docente nos cursos de licenciatura. Por isso, o primeiro capítulo apresenta uma contextualização sobre a realidade e as dificuldades da formação dos professores nos cursos de licenciatura.

No segundo capítulo, procura-se analisar as articulações entre a Psicologia e a Educação. Evidencia-se que, enquanto área de conhecimento, a Psicologia sempre teve a Educação como um dos focos de atenção. Suas diferentes teorizações trazem concepções sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, com implicações na orientação das práticas educativas dos diferentes contextos históricos. A preocupação com os fenômenos educativos e a sua valorização fez com que centralizasse as explicações acerca da educação escolar, sendo considerada uma das áreas mais importantes, até ser questionada e redimensionada na interação multidisciplinar. Enquanto disciplina que se dedica ao estudo dos processos educacionais e do ensino, também está presente nos cursos de formação docente e teve sua contribuição investigada por inúmeras pesquisas.

O terceiro capítulo apresenta uma discussão sobre o processo de transmissão e apreensão dos saberes e, particularmente, dos conhecimentos sistematizados, bem como das implicações na constituição da identidade docente e na orientação das práticas educativas, percorrendo alguns referenciais importantes, com enfoque sócio-antropológico, psicossocial e histórico-cultural.

A seguir, descreve-se a trajetória percorrida até a opção pelo método de coleta e análise das informações, a fim de garantir as condições para responder a questão colocada para investigação e atender os objetivos propostos. Por isso, o quarto capítulo tem o interesse de mostrar, inicialmente, que houve a preocupação em considerar as contribuições dos elementos trazidos pelas discussões atualmente apresentadas sobre a produção de conhecimentos e a pesquisa nas ciências humanas e sociais, buscando fundamentos no referencial histórico-cultural. Descreve-se a escolha do local e a seleção da amostra segundo critérios previamente estabelecidos e os procedimentos de coleta e análise dos dados. O interesse em conhecer o processo de

constituição dos conhecimentos e suas implicações culmina com a decisão pela realização de uma pesquisa qualitativa, bem como pela análise categorial temática dos conteúdos das informações.

Os dois capítulos seguintes apresentam os resultados obtidos na pesquisa. Assim, o quinto capítulo descreve os dados, obtidos no início do período acadêmico, que possibilitaram conhecer as concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento que os sujeitos apresentavam quando começavam a freqüentar as aulas da disciplina de Psicologia, como foram constituídos, as implicações para situações da prática educativa e as expectativas em relação à experiência com o ensino de Psicologia e com o curso de licenciatura. No sexto capítulo, são expostos os dados obtidos no final do ano letivo, que demonstram o entendimento que os sujeitos possuíam sobre os conceitos no término da experiência com a disciplina de Psicologia, buscando focalizar principalmente as suas contribuições.

Como o interesse da presente investigação centra-se sobretudo na compreensão do processo de constituição dos conhecimentos psicológicos pelos estudantes, o último capítulo procura articular os dados apresentados nos capítulos anteriores, trazendo as informações sobre as condições de ensino da disciplina, coletados ao longo do período letivo, para subsidiar a discussão e interpretação, no confronto com o referencial teórico que fundamenta o estudo. E, finalmente, seguem as considerações finais, que não têm a pretensão de apresentar caráter conclusivo, pois este trabalho não esgota as possibilidades de análise sobre a questão.

I – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE LICENCIATURA

1.1 – A trajetória da profissionalização docente

A educação das novas gerações sempre esteve relacionada com as idéias predominantes e a organização social de cada momento histórico. A modernidade trouxe a preocupação com o acesso à escolarização básica e, como consequência, com a profissionalização da função docente. Mas, na verdade, escolarização e função docente são elementos constituídos num longo processo de resignificação das práticas educativas, que sofreram transformações no decorrer da história, de acordo com os modos organização social e concepções predominantes em cada época, conforme explicitam as análises de Charlot (1979), Ponce (1986), Tura (1992), Petitat (1994) e Villa (1998).

Esteve (1991) demonstra que as mudanças sociais produziram transformações na educação e na docência, por isso é preciso situar o sentido e o significado da docência no contexto das transformações sociais. A escolarização veio substituir outros modos de educar, que sempre foram compatíveis com as diferentes formas de estruturação social. A origem do processo de escolarização está relacionada com a preocupação pela educação das crianças e jovens, na medida em que se começou a perceber e distinguir as diferentes etapas da vida, atribuindo-lhes significado específico, conforme explicitam Ariès (1981) e Nóvoa (1991a, 1992b).

A função da docência constituiu-se, ao longo da história, mais em função da necessidade de atender as supostas necessidades que se apresentavam, do que pela preocupação em transmitir e cumprir conteúdos de ensino. Pode-se dizer,

portanto, que a função docente passou a ter significado e valorização de acordo com o contexto e o momento, a respeito do que Costa (1995, p. 85) refere:

“*Professor e escola* são duas categorias que se constituíram historicamente relacionadas uma à outra, vinculadas conjuntamente aos processos e práticas sociais que produzem indivíduos partícipes das trajetórias histórico-culturais das sociedades em que vivem.” (grifos na fonte)

Gradativamente, porém, a função docente foi se delineando e assumindo características próprias, culminando com o processo de profissionalização. O processo de profissionalização da função docente constituiu-se em condição fundamental para o surgimento da preocupação com a formação dos professores, enquanto uma especialização que pretendia atender tanto o interesse da sociedade como o dos próprios professores, conforme Nóvoa (1991a, 1992b) e Costa (1995) contextualizam.

Assim, pode-se dizer que a profissionalização docente resultou da conquista do reconhecimento da função enquanto ocupação principal, como formação especializada para obtenção da licença para atuar, consolidando-se na organização da docência como categoria profissional. Este processo pressupõe tanto a definição de um corpo de conhecimentos e técnicas para o desempenho da docência, verificando-se a tendência de estabelecer os saberes necessários a partir da ação concreta dos professores, quanto a determinação de um conjunto de normas que confere um *status* social à função.

Baseada nas discussões de autores da literatura americana (Larsosn, Lawn, Ozga, Nicholas, Burbules e Densmore)¹, Costa (1995) aponta que a profissionalização docente passou a definir mais claramente a sua função e as atribuições de uma categoria, distinguindo-a de outras e daqueles que não possuem o corpo de saberes necessários para o exercício de uma atividade. Num processo crescente de complexificação da sociedade, as universidades passaram a constituir-se

¹ As contribuições destes autores ainda são inexploradas, apesar de trazerem elementos importantes para a discussão da profissionalização docente.

em fonte de legitimação do conhecimento de especialistas e da própria ciência na sociedade contemporânea. A progressiva valorização da ciência, associada à concepção de que ela produz conhecimentos importantes para uma vida melhor, passou a exigir uma formação mais refinada dos profissionais da educação, a fim de que pudessem atender às necessidades do desenvolvimento social. A formação em cursos de nível superior constituiu-se, então, na forma de obter o embasamento científico para uma melhor desempenho das atividades docentes.

Nas discussões mais recentes sobre a profissionalização docente não há consenso sobre a questão, ressaltando-se que, do ponto de vista da sociologia das profissões, a função docente é considerada uma semi-profissão. Para Sacristán (1991, p. 64), a abordagem do que denomina profissionalidade deve ser parte integrante das reflexões sobre os fins e a práticas do sistema escolar, o que implica na definição dos conhecimentos necessários e do tipo de desempenho esperado. Por isso, deve ser contextualizado social e historicamente, considerando-se as práticas, o comportamento profissional dos professores, bem como os conteúdos e valores da cultura em que se insere o processo educativo. Uma vez que o ensino é uma prática social, a função docente é definida pelas necessidades do contexto, por isso a profissionalização envolve condições psicológicas e culturais e a formação não deve ater-se somente aos aspectos técnicos.

A profissionalização docente envolve tanto conhecimentos quanto o reconhecimento social. Como a função profissional dos professores envolve questões intelectuais e práticas, os saberes necessários são provenientes tanto do processo de formação como da experiência, embora a habilitação para o desempenho docente somente seja concedida através dos cursos de preparação para o magistério.

Assim, a identidade do professor e a sua atuação não se embasam somente no referencial transmitido em cursos de formação, que lhes garante a condição de profissional da educação, sendo marcadas também pelas características socialmente constituídas na história da humanidade e na história pessoal de cada sujeito, através da mediação cultural. Em estudo que se propôs investigar os saberes

da docência e a identidade do professor, Pimenta (1996, p. 76) faz uma consideração para a análise da formação docente:

“Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que persistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto autor e ator, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.”

A partir de subsídios do referencial histórico-cultural, pode-se afirmar que o significado do processo educativo e da função da docência foi se constituindo ao longo de um processo, através da herança cultural, que permitiu a apropriação de toda uma instrumentalização desta atividade humana, acumulada e transmitida pelos processos de comunicação e sobretudo através da linguagem. Entretanto, a identidade profissional de cada sujeito é constituída pelo sentido que esta atividade tem na vida de cada educador. A respeito dessa questão, Basso (1998) apresenta interessante estudo, que discute as relações das condições objetivas e subjetivas para a constituição da consciência do trabalho docente, destacando a importância da ação mediadora dos outros no processo de apropriação desta prática social.

Também na sociedade brasileira as concepções predominantes nos diferentes momentos sempre incidiram sobre as propostas e diretrizes da escolarização brasileira, bem como sobre as idéias e práticas educativas, o que é apontado por Marques (1992), Costa (1995) e Monlevade (1996), entre outros autores. Foi, sem dúvida, a maior complexidade da realidade social do século XX, proveniente da industrialização e da urbanização, que passou a exigir políticas educacionais mais definidas. Surgiram, assim, as reivindicações da população pela educação, sendo as propostas e iniciativas de setores interessados na democratização e qualidade do

ensino, seguidamente interrompidas em diversos momentos da história pelos interesses de grupos contrários a estes propósitos, conforme esclarece a análise de Buffa e Nosella (1991), através de depoimentos de personalidades envolvidas nas mudanças do ensino e de importantes sínteses históricas.

Freitag (1980) apresenta importante análise sobre as relações que se estabeleceram entre a crescente valorização da educação no âmbito das políticas educacionais e o reflexo na realidade educacional da sociedade civil, numa perspectiva histórica. A partir de um enfoque sociológico dos contextos nos quais foram inseridas as medidas educacionais, procura identificar os fatores condicionantes da educação e as modificações por eles gerados na estrutura da sociedade brasileira. A retrospectiva histórica sobre os diferentes momentos da atuação da educação na estrutura e funcionamento da sociedade brasileira permite concluir que: quanto maior a complexificação e diferenciação do modo de produção e das relações sociais, tanto mais a educação foi sendo sistematicamente institucionalizada como mecanismo de dinamização e conservação destas mesmas estruturas básicas (p. 126-127). A educação passou a ter, então, um processo de valorização, enquanto um fator estratégico para o desenvolvimento e fortalecimento do modelo econômico e político brasileiro, o que determinou as diretrizes e implementações nos diversos níveis de ensino.

Das novas demandas por maior escolarização surgiu a gradativa ampliação da rede escolar em diferentes níveis e a necessidade de professores com formação compatível. Apesar das exigências por uma maior escolarização e a conseqüente formação de professores em cursos de nível superior, a formação do professor primário nas escolas normais permaneceu inquestionável até época recente, quando a sociedade começou reivindicar também a melhoria da qualidade da formação docente. No entanto, as políticas educacionais evidenciaram sempre certa inoperância para atender as necessidades educacionais das crianças e jovens brasileiros. O quadro da escolarização no Brasil caracteriza-se pela insuficiência e ineficácia no atendimento à população por parte das escolas públicas, o que fortaleceu a rede particular nos

diversos níveis de ensino. Além do que, muitas vezes a docência foi confiada a professores sem a formação específica, principalmente em algumas regiões do país, devido à falta de profissionais qualificados para as diversas áreas.

Desta forma, pode-se afirmar que, também na realidade brasileira, especificamente, constata-se que a preocupação com a formação docente surgiu e transformou-se, em cada contexto e momento histórico, em função das necessidades colocadas pela sociedade e das respostas dadas pelas esferas envolvidas, para instrumentalizar os profissionais da educação. Considerando-se os problemas educacionais e a necessidade de capacitação docente adequada à realidade cada vez mais complexa e em constante transformação, parece imprescindível atentar para a formação de professores nos cursos de licenciatura.

1.2 – A qualificação docente nos cursos de licenciatura

A formação dos professores em cursos de licenciatura surgiu pela necessidade de melhor capacitação dos docentes, para que estes pudessem atuar nos níveis de ensino para os quais a formação em escolas normais não era suficiente. Foram criados em função da necessidade de melhor preparar os professores para ensinar os conhecimentos das diferentes áreas do saber, que se compartimentalizavam segundo a lógica decorrente do avanço da modernidade. Assim, os cursos superiores de formação de professores foram se adequando ao contexto da profissionalização em nível superior.

Embora, historicamente, o ensino superior tenha se desenvolvido em torno dos objetivos ensinar, pesquisar e prestar serviços², observa-se que se direcionou para a transmissão de informações e para o desenvolvimento de capacidades, evidenciando um interesse maior com a formação de profissionais necessários à sociedade do que com a formação de seres humanos para o exercício pleno da cidadania. As funções do ensino superior tiveram origem sobretudo nas diferentes concepções de universidade, sendo incorporadas ao longo de um processo

² Discussão sempre atual sobre os objetivos da educação superior é apresentada por BOWEN (1977).

histórico de acordo com os contextos em que as instituições estiveram inseridas, constituindo os diversos modelos de ensino superior. Assim, enquanto a universidade clássica da Idade Média preocupava-se com a educação, na sociedade moderna passou a ocupar-se também com o desenvolvimento da ciência e a prestação de serviços³. Em decorrência das transformações sociais e das necessidades da modernidade, o ensino superior voltou-se mais para a profissionalização, numa grande diversidade de instituições, que também dedicou-se à capacitação docente.

No decorrer do século XX, a profissionalização docente sofreu a influência das diferentes concepções acerca da prática educativa, decorrentes das teorias sobre o processo educativo e das exigências das políticas educacionais. Autores como Carr e Kemmis (1988) e Pérez Gómez (1998) mostram as articulações entre os diferentes enfoques dos estudos na área educacional, com a definição da função docente e do processo de formação dos professores. Pode-se verificar que a ênfase desloca-se da capacitação técnica com a mera aplicação de conhecimentos, até as mais recentes proposições de valorização da prática, que requer formação de profissionais autônomos, críticos e mais comprometidos com o aprimoramento dos processos educativos e da própria sociedade.

A análise de Nóvoa (1992a) traz importantes elementos para a compreensão da trajetória da profissionalização docente. Verifica-se que, até a década de 70, era considerado suficiente o domínio de conhecimentos sobre educação num processo de formação inicial. A percepção de sua insuficiência no preparo para uma atuação adequada fez surgir tanto tentativas de solução através de treinamento em serviço, que reafirmavam a importância do conhecimento científico e desvalorizavam a prática, quanto apologias ao ativismo desprovido de fundamentação teórica. A formação docente era centrada no conhecimento disciplinar e, geralmente, o conhecimento pedagógico ficava secundarizado; mas, por outro lado, desenvolvia-se um enfoque epistemológico sobre a prática docente. Somente mais recentemente,

³ Sobre o delineamento das diferentes concepções de universidade ver DREZE e DEBELLE (1983), PROTA (1987) e TEIXEIRA (1998).

sobretudo na década de 90, surgem discussões que indicam que a profissionalização deve ser repensada na sua totalidade e num processo contínuo, o que implica em novas posturas para o processo de formação também nos cursos de licenciatura.

1.3 - Os cursos de licenciatura no ensino superior brasileiro

Conforme Gianfaldoni (1997), o ensino superior no Brasil iniciou com uma concepção própria, constituindo-se nas relações contraditórias de um contexto sócio-histórico específico. Foi imposto pelo interesse dos setores que detinham o poder, sem que houvesse reivindicação do povo, seguindo modelos considerados apropriados para as finalidades desejadas. Como surgiu prioritariamente com a finalidade de oportunizar uma melhor formação para o exercício profissional, sempre esteve pautado em objetivos voltados à competência cognitiva e ao desenvolvimento de habilidades para o desempenho mais eficiente no mercado de trabalho.

Assim, a oferta de cursos de ensino superior no Brasil começou em instituições isoladas, que valorizavam as carreiras tidas como prioritárias, formando sobretudo profissionais liberais das áreas de direito, engenharia e medicina. A organização de cursos em universidades apareceu sem um fio condutor, com a preocupação de atender à formação nessas áreas. Muito lentamente e sem uniformidade, a universidade brasileira passou a se incumbir, além das funções de ensino, formação de cidadãos e prestação de serviços, da atividade de pesquisa.

Portanto, a história da universidade brasileira denota ser muito breve e vinculada a interesses mais imediatos da sociedade. Prota (1987)⁴ aponta que a idéia de universidade no Brasil foi rejeitada por longo período, pois a formação superior ocorria na Europa, predominantemente em Coimbra. O autor explicita que a universidade brasileira consolidou-se apenas nas décadas de 20 e 30, pela aglomeração de instituições de ensino superior isoladas, continuando a função por elas já desempenhadas, preocupando-se apenas com a profissionalização, segundo os

⁴ Para contextualizar a trajetória da universidade brasileira o autor parte de outros autores importantes, entre os quais Anísio Teixeira e Darci Ribeiro.

interesses utilitaristas da sociedade. Partindo do modelo de formação cultural humanística, que abrange tanto a formação científica quanto a formação profissional e que contempla a educação básica e a especializada, evidenciaram-se iniciativas raras e por vezes pouco duradouras. A reforma universitária de 1968 surgiu como uma tentativa de síntese de concepção idealista e funcional, buscando a integração estrutural e funcional num sistema integrado de unidades, mas que ao instituir o sistema departamental manteve a fragmentação, além de concentrar atenção na ampliação do leque de formação profissional que acabou massificando o ensino superior sem criar a tradição de pesquisa.

Os cursos de licenciatura surgiram nas antigas Faculdades de Filosofia somente na década de 30. Até essa época, os professores para o ensino secundário eram recrutados entre os profissionais liberais, ou entre pessoas que detinham o saber prático na área em que deviam ensinar (Teixeira, 1989).

Como a formação em cursos de bacharelado detinha maior prestígio na sociedade em geral e no contexto das instituições de ensino superior, a formação de licenciados iniciou-se como uma atividade suplementar da formação de bacharéis. Os currículos das licenciaturas estruturaram-se destinando carga horária tanto para a formação específica quanto para a formação pedagógica. Mas, desde o princípio, evidenciou disparidades, sendo privilegiadas as disciplinas de formação específica, além de verificar-se grande desarticulação entre as áreas de formação (Pereira, 1998).

Pode-se afirmar que a preocupação com a formação de professores é decorrente da consciência dos problemas apresentados, quando se começou a perceber mais claramente a insuficiência e ineficácia na instrumentalização para exercer a docência no quadro apresentado na escolarização brasileira. Contudo, essa questão foi suscitado muitas discussões, marcadamente a partir da década de 70.

A formação docente, sobretudo em algumas regiões, apresentava-se insuficiente e dificultada por inúmeros fatores, principalmente em função da falta de condições da população em chegar às instituições formadoras. É nesse momento que

se verifica uma grande expansão na oferta de cursos de licenciatura, geralmente em estabelecimentos isolados da rede de ensino particular e em sua maior parte com funcionamento noturno, com altos índices de evasão (Gatti, 1997).

As características do surgimento e da trajetória dos cursos de licenciatura no contexto do ensino superior brasileiro estão diretamente relacionadas com os problemas da formação docente em nossa realidade educacional, que mostram a necessidade de iniciativas voltadas para a superação das questões que impedem a melhor capacitação para o exercício da função (Romão, 1996; Falcão Filho, 1997).

1.4 – Problemas atuais da formação docente nos cursos de licenciatura

Os problemas da formação docente do momento atual passaram a suscitar a preocupação dos sujeitos envolvidos no processo que se mostravam interessados no seu aprimoramento. As dificuldades foram estudadas e os impasses passaram a ser amplamente discutidos em encontros organizados para analisar a situação e buscar novas perspectivas, os quais tiveram importância incontestável para o avanço da questão. Dentre os principais problemas aventados destacam-se a superficialidade da formação, a desvalorização dos cursos de licenciatura, a histórica desarticulação entre disciplinas de conteúdo específico da área de formação e as de formação pedagógica, a dicotomia entre teoria e prática, além do distanciamento da formação acadêmica das questões que se apresentam à prática docente na escola (Pereira, 1998). Apesar dos avanços, tais impasses ainda constituem-se em grandes desafios atuais para a formação de professores.

As discussões sobre a problemática da formação de professores suscitam ainda outros elementos importantes. Um desses fatores diz respeito à demanda pelos cursos de formação e características da clientela. Uma vez que os cursos de licenciatura em alguns momentos e circunstâncias foram desvalorizados enquanto opção de formação superior, com menor demanda, sendo muitas vezes procurados por sujeitos que não logravam êxito nas tentativas de ingresso em outros cursos. Essa concepção foi reforçada pela sociedade que, considerando os formados

em licenciatura como profissionais de segunda classe, desmotivava muitos estudantes e produzia respostas pouco satisfatórias.

A diminuição na procura pelos cursos de licenciatura constituiu-se num fenómeno que suscitou preocupações durante um certo período, conforme apontam dados de pesquisa realizada pela AESUFOPE (Associação de Escolas Superiores de Formação dos Profissionais do Ensino), entre 1986 e 1990, que é relatada por Gênero (1990). Esse fato, seguramente, também esteve associado à desvalorização salarial do profissional da educação, pois coincidiu com a época em que grandes perdas mobilizaram a categoria em torno de movimentos reivindicatórios em todo o país.

Apesar da escassez de novos dados nesta linha de investigação, novos elementos têm sido apresentados para a análise sobre as funções docentes e os cursos de formação. Gatti (1997), sistematizando informações obtidas em levantamentos realizados, aponta que ainda existe defasagem entre nível de formação e nível de exercício profissional, bem como grande percentual de estudantes que não concluem os cursos de licenciatura. Apesar da capacitação docente ter melhorado em relação a levantamentos anteriores, o problema ainda é preocupante, sobretudo em algumas regiões. O problema do abandono dos cursos de licenciatura alerta para a necessidade de analisar a qualidade dos cursos e as questões da carreira docente, enquanto possíveis causas da evasão. Os dados sugerem atenção especial, pois a situação apresentada assinala que faltarão profissionais qualificados em áreas essenciais, para a formação das futuras gerações.

As discussões suscitadas pelos elementos apresentados remetem à reflexão sobre os problemas dos cursos e das instituições formadoras. O aprofundamento da questão da qualidade da formação de professores suscitou a preocupação com a função dos cursos de segundo grau de Habilitação ao Magistério, como também a habilitação em Licenciaturas Curtas. A formação em tais cursos foi julgada insuficiente, o que levou à conclusão que a formação de professores devesse ocorrer em cursos de nível superior. Tal constatação teve implicações no movimento de plenificação dos cursos de formação de professores, que culminou com a posição

assumida pela nova LDB, a qual estipula formação superior para o exercício da docência.

Como os cursos de licenciatura vêm apresentando inúmeros problemas que inviabilizam uma formação de qualidade, outra questão amplamente discutida, no caso brasileiro em particular, é a capacidade formativa dos cursos de licenciatura, ou a qualidade das instituições (Pinto e Pires, 1997). Com a proliferação de instituições dispostas a ocupar-se da formação de professores, muitas não conseguiram apresentar as condições mínimas de funcionamento para oferecer cursos de licenciatura de qualidade.

Um dos aspectos apontados em muitos estudos é a falta de atenção aos conteúdos responsáveis por uma adequada formação teórica, bem como da inadequação na forma como são trabalhados. Evidencia-se uma crise na finalidade formativa das instituições responsáveis pelo processo de habilitação à docência, que é caracterizada por um ensino superficial e inespecífico, geralmente fundamentado no senso-comum, mesmo que se apresente como extremamente idealista. Para superação dessa crise, no entender de Gatti (1992), é preciso diversificar as oportunidades, considerar as instâncias de atuação profissional e revisar a preparação dos formadores no 3º Grau, pois a qualificação de seus quadros de pessoal é fundamental. Neste sentido, Gatti (1997) amplia a discussão sobre perspectivas para superação dos entraves crônicos, a partir de um estudo diagnóstico da realidade e apresentação de tentativas isoladas, sugerindo ações intra-institucionais de auto-intervenções que provoquem reflexões e estudos que causem impactos nos cursos de formação.

A necessidade das instituições formadoras preocuparem-se mais com a instrumentalização na área específica tem alimentado a polêmica entre a importância da formação específica e a formação pedagógica. Encontra-se muito presente nos debates das instituições a grande dicotomia que ora leva a priorizar o aspecto pedagógico da formação, ora aponta como fundamental a preocupação com a competência dos conhecimentos nas áreas específicas, negligenciando outros possíveis aspectos importantes. Como se pode verificar, os cursos de formação de professores ainda não

superaram a clássica desarticulação entre estes dois aspectos fundamentais da capacitação docente, que tem se agravado no interior de instituições que vivem o impasse entre a formação de professores e a formação de pesquisadores. Isso pode estar ocorrendo porque as áreas responsáveis por esses conjuntos de disciplinas não assumem a co-responsabilidade no processo, entendendo ser fundamental na formação tanto o que ensinar, quanto o como ensinar.

Mesmo que a formação teórica específica seja colocada também como um aspecto relevante, quando se discutem os problemas da formação docente e as implicações na melhoria da escolarização, não se pode negligenciar a importância da sua articulação com as tendências predominantes nas tradições pedagógicas. Destaca-se, então, a preocupação com a função dos fundamentos teóricos na orientação das práticas pedagógicas, a partir de análises que constatarem a relação entre concepções teóricas predominantes em diferentes momentos e as diretrizes pedagógicas. A partir da década de oitenta, vários autores como Saviani (1984), Libâneo (1985), Mizukami (1986), dentre outros, iniciaram reflexões sobre as tendências pedagógicas que orientaram de forma dinâmica a educação brasileira. Como as idéias que constituíram as diferentes concepções são também forjadas a partir de teorias veiculadas pelos cursos de formação de professores, cabe questionar se esses cursos não poderiam estar viabilizando soluções que efetivamente pudessem contribuir para melhorar a eficiência do processo de escolarização.

Associado a esta questão, estudos sobre a prática pedagógica de professores, sobretudo no ensino fundamental, começaram a apontar a desarticulação do exercício da docência com o corpo teórico que poderia subsidiá-lo. Esse fato suscitou inúmeras críticas à competência dos professores em buscar embasamento para a sua prática. Entretanto, explicações e propostas, geralmente muito simplificadas, parecem não ter contribuído para reverter a situação. A questão que se coloca é que a dicotomia entre teoria e prática talvez deva ser analisada de novos e diferentes ângulos. Uma vez que já existe uma produção acadêmica significativa sobre ensino e aprendizagem, cabe analisar as razões pelas quais os conhecimentos

produzidos e o processo de formação ainda têm pouco efeito na realidade educacional. Nesse sentido, parece imprescindível que haja maior integração entre as instituições produtoras e difusoras de conhecimento com as instituições que atendem à educação básica.

Sem dúvida, um dos grandes entraves, freqüentemente apontado pelos docentes, é o distanciamento do processo formativo da realidade onde atuam. Essa queixa traduz as dificuldades de integração dos sistemas formadores com a rede de ensino que absorve os profissionais formados, o que evidencia a desarticulação entre a estrutura curricular dos cursos de licenciatura e o contexto escolar.

1.5 - Formação de professores e melhoria da qualidade de ensino

Nas últimas décadas, a preocupação com o processo de formação de professores tem ocupado grande espaço tanto no panorama nacional quanto no internacional⁵. Apesar de a melhor formação dos professores não ser o único fator responsável pela melhoria da qualidade na educação, constitui-se num dos elementos mais importantes. O aprimoramento na sua qualificação, incontestavelmente, poderia favorecer a atuação dos professores, tornando-se um dos elementos que traria contribuições para a superação dos problemas educacionais do ensino fundamental. A melhoria no preparo e desempenho docente poderia estar, assim, contribuindo para reverter a situação que tem impedido o acesso de um grande número de alunos aos níveis subseqüentes de escolarização, embora os problemas na formação e na atuação docente não possam ser apontados como a causa de todos os problemas da educação.

A veiculação de saberes constitui-se na principal finalidade do processo educativo, embora muitas vezes não seja atingida. As razões pelas quais a escolarização não consegue viabilizar satisfatoriamente a transmissão dos

⁵ No Brasil destacam-se discussões como as de ALVES (1992); GATTI (1992); MARQUES (1992); BRZEZINSKI (1996); PIMENTA (1996); MENEZES (1996); GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA (1998); SERBBINO et al. (1998); VEIGA (1998); entre inúmeras outras. Na literatura internacional destacam-se BLAT (1980); MIALARET (1985); SARASON (1988); ZEICHNER (1988,1993); SILVA (1991); NÓVOA (1992c); CARRÉ e NEVILLE (1994); PERRENOUD (1993, 1994);

conhecimentos sistematizados consiste num grande problema do ensino, pois trata-se de uma necessidade que se impõe diante da complexificação do mundo atual. Considerando-se que é papel da escola garantir a apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos, é fundamental que as instituições formadoras pensem sobre o tipo de profissional necessário para esta tarefa e que seja revisto o processo de formação para o exercício da docência. É preciso formar professores competentes tanto no domínio de conhecimentos quanto na maneira de ensiná-los, para que possam ter melhor desempenho profissional, tendo em vista a realidade em que vão atuar.

Sistematizando recente discussão sobre a formação e profissão de professores, Menezes (1996) salienta que, para melhorar a eficiência da educação básica, é fundamental rever a qualidade da formação e das condições de trabalho dos profissionais da educação. Mesmo que alguns apontem o último aspecto como mais importante, outros salientam ser indispensável o preparo técnico e cultural dos professores pois, do contrário, de nada adiantariam melhores salários e condições de trabalho. No entanto, como as duas condições não são excludentes, deveriam convergir para que o processo de escolarização no Brasil viesse cumprir efetivamente sua finalidade.

A qualidade da formação de professores pode estar relacionada com as concepções sobre o papel do profissional da educação, bem como com a concepção de ensino que se quer levar para os alunos no ensino básico. Para isso, surge como necessidade assegurar as competências intelectual, técnica, pedagógica e política na formação dos professores⁶. Tal condição estaria garantindo uma participação mais ativa dos educadores no processo de elaboração e reelaboração dos conhecimentos na escola e maior capacidade para lidar com as situações de ensino e aprendizagem, em função do imperativo de se ter uma visão mais abrangente da educação na sociedade.

MERCEGUÉ (1996), dentre outros autores.

⁶ Ressaltam a importância destas competências na formação de professores, dentre outros autores CATANI (1987), RIBEIRO (1987), MELLO (1988), SAVIANI (1991), SILVA JEFERSON (1992), OLIVEIRA (1994), VASCONCELOS (1996), KINCHEELOE (1997).

A reavaliação não só da prática docente, mas também do funcionamento dos cursos de licenciatura, pode ser importante caminho para redimensionar a prática docente no ensino básico. Uma vez que não se pode pensar na melhoria da qualidade do ensino básico sem considerar a formação de seus quadros, repensar a realidade dos cursos de formação de professores passa a constituir-se condição essencial, principalmente nas universidades públicas, que formam professores para atender a demanda proveniente das camadas populares na rede do ensino básico.

Segundo Cunha (1989), quando se discute a função docente, é fundamental questionar o que orienta a sua atuação. Essa questão requer uma análise sobre o papel do professor, que pode ser enriquecida com um enfoque interdisciplinar, pois as idéias acerca da prática docente resultam de um processo de construção, num contexto sócio-histórico, no qual estão mesclados conhecimentos do cotidiano e a veiculação de teorias científicas. As diferentes concepções de educação e da sua finalidade social podem orientar as concepções sobre a atuação dos professores.

Uma das tentativas de superação dos problemas educacionais e da formação dos professores nos cursos de licenciatura tem ocorrido através da implementação da atividade de pesquisa na área, visando o atendimento de diversos fins. Por um lado, a necessidade de investigação dos fenômenos educacionais pela academia, propiciou o desenvolvimento da pesquisa na realidade educacional, constituindo-se num espaço de produção de conhecimentos e valorização da educação. Por outro, a pesquisa tornou-se um instrumento de aproximação da realidade escolar, enquanto uma atividade que pode fazer parte do processo formativo, para efetivamente contribuir para a melhoria do processo de capacitação docente (Mazzotti, 1993; Goulart, 1996; Demo 1997).

Além da relevância da pesquisa, sobretudo entendida como instrumento de aprendizagem nas licenciaturas, Goulart (1996) aponta a necessidade de superar a concepção da formação de especialistas, pois uma formação mais

generalista pode oferecer ao futuro docente uma visão mais ampliada da realidade, tornando os cursos mais dinâmicos e eficientes.

No momento em que a formação de professores é amplamente revista e redimensionada, com a extinção dos cursos de 2º Grau com Habilitação ao Magistério e Licenciaturas Curtas e a abertura do leque de possibilidades de profissionalização pela nova LDB, a reflexão e a busca de soluções sobre os cursos de licenciatura é indispensável. No entanto, a análise da formação de professores nos cursos de licenciatura deve ser contextualizada com as novas reflexões sobre a educação superior, que no entender de Demo (1994) vive uma crise caracterizada pela transição de paradigmas. Por esta razão, é importante que seja revista a função da docência universitária e o processo ensino-aprendizagem na formação de nível superior, a respeito do que Cunha (1998) e Masetto (1998) trazem importantes contribuições. Também não se pode deixar de considerar que as decisões pedagógicas na educação superior estão relacionadas com questões contextuais da estrutura das universidades, o que é discutido por Cunha e Leite (1996).

As grandes discussões atuais apontam que a melhoria do processo de formação deve passar pela indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, pela melhoria da formação inicial, pela divulgação de publicações e atualização de bibliotecas, por iniciativas de formação continuada, pela melhoria das condições salariais e de trabalho dos professores. Faz-se necessário que as políticas educacionais sejam repensadas e que os currículos sejam melhor analisados. Em suma, é necessária uma reavaliação de todas os aspectos responsáveis pela formação de professores. Nesse sentido, pretende-se retomar a análise da necessidade de melhorar a formação docente como uma possível condição para a melhoria do processo de escolarização básica.

1.6 - Reflexões sobre a formação e desenvolvimento docente no contexto atual

As mudanças rápidas e profundas do mundo atual têm provocado desequilíbrios dentro e fora da escola, os quais suscitam questionamentos sobre o tipo

de educação necessária. As alterações exigem mudanças no ensino e na função docente que conduzam a uma revisão no processo de formação para atender as novas demandas por escolarização. No entender de Hargreaves (1996), as mudanças na sociedade produzem alterações na educação, provocando a reflexão sobre como deve ser a escola e o processo de escolarização, como deve ser a atuação docente e que tipo de formação deve ser oportunizada aos professores (Enguita, 1998).

A formação em nível superior deve ser repensada na sua complexidade, como mostram Benedito, Ferrer e Ferreres (1995). Na redefinição das funções da formação superior, é fundamental revisar os currículos, considerando a mudança no perfil da clientela e as novas necessidades formativas, bem como as diferentes dimensões que envolvem o processo formativo. A formação profissional requer uma renovação pedagógica no ensino superior que implica na ponderação e explicitação sobre as funções do ensino e aprendizagem, sobre os procedimentos metodológicos e avaliativos mais adequados, bem como sobre o papel dos professores formadores na organização e gestão do ensino. É preciso ainda prestar atenção às questões que contextualizam o processo de formação, principalmente à estrutura e dinâmica das instituições formadoras, à estrutura dos cursos e suas condições de funcionamento, às políticas educacionais e à competência dos professores formadores.

Apesar das incertezas presentes no momento, não se pode negar que o futuro profissional precisa conhecimento e a formação docente continua tendo um importante papel na capacitação dos professores. A questão que se coloca é que talvez o conhecimento oportunizado nos cursos de preparação possa ser insuficiente, assim como a maneira como os mesmos têm procurado instrumentalizar os sujeitos para a docência não seja a mais adequada.

A formação dos professores deve levar em consideração a complexidade da prática e o contexto de mudanças⁷. O processo formativo deve

⁷ Neste sentido, o documento elaborado pelo MEC/SEF (1998) apresenta importantes reflexões enquanto um “Referencial para formação de professores” para o contexto que se apresenta na atualidade.

voltar-se, portanto, para a formação de profissionais que aprendam a aprender, levando em conta a ação e reflexão na construção de competências, tendo em vistas o seu desenvolvimento permanente. Essa postura exige um novo projeto educativo e currículos compatíveis com as novas necessidades formativas.

Recentemente, a literatura sobre a formação de professores tem enfatizado a necessidade de considerar, como aspectos importantes do processo, tanto o saber prático quanto a reflexão, para tornar os docentes capazes de refletirem sobre e na prática (Schön, 1992a, 1992b; Nóvoa, 1992a; Zeichner, 1993). Essa constatação tem conduzido a realização de inúmeros estudos sobre a vida dos professores (Nóvoa, 1992d) e o pensamento e prática dos professores, que evidenciam a importância da análise sobre os processo de ensino e de aprendizagem também no processo de formação (Sacristan, 1991; Garcia, 1992; Schön, 1992a e 1992b; Perez Gómez, 1992; Perrenoud, 1993).

Schön (1992a e 1992b)⁸, buscando fundamentos em Dewey, enfoca que o desenvolvimento do educando pode ser favorecido por meio de problematizações que instigam a busca de soluções. O autor procura mostrar a importância do saber profissional constituído na prática, através da ação e da reflexão sobre a ação, quando o sujeito confronta-se com situações problemáticas no exercício profissional. Embora não estivesse, a princípio, preocupado com a questão da formação para a docência, suas análises tiveram grande influência no rompimento com o paradigma da racionalidade técnica, que postula que a instrumentação profissional é proveniente apenas da formação universitária. Seus estudos evidenciam que a competência profissional não é proveniente do conhecimento produzido pela ciência, mas da capacidade de desenvolver conhecimento a partir da própria prática. Propõe uma ação de tutoria nas aprendizagens para a formação de profissionais reflexivos e teoriza sobre o desenvolvimento de uma prática reflexiva, fundamentada no conhecimento produzido na ação, através da reflexão na ação e na reflexão sobre a ação. O conhecimento na ação é aquele que se revela nas ações e habilidades, a partir

⁸ Importante análise sobre a formação de professores a partir das contribuições de Schön pode ser

do confronto do saber acadêmico com as situações do cotidiano. A reflexão na ação tem relação com o conhecimento na ação, ocorrendo quando o sujeito observa e posiciona-se frente às suas atividades profissionais. Diante de situações problemáticas inesperadas, surgem questionamentos e posicionamentos; a reflexão pode, então, oportunizar possíveis soluções para os problemas de aprendizagem e promover mudanças na ação. Quando os sujeitos produzem uma descrição a partir da reflexão sobre a reflexão, surge a reflexão sobre a reflexão na ação. Essas três dimensões constituem a prática reflexiva, que implica numa aprendizagem na ação. A formação de profissionais reflexivos requer, portanto, aprendizagem na ação e tutoria. As principais críticas ao trabalho de Schön assinalam que ele não considera as questões contextuais e institucionais da ação, uma vez que negligencia a dimensão socio-política da prática profissional.

As contribuições de Schön tiveram influência no pensamento de Zeichner (1993)⁹, que focaliza a importância da reflexão na formação docente. Este autor analisa as transformações nas propostas de formação do professorado, que se inserem nas diferentes tradições educativas e constituem os diferentes paradigmas educativos, apresentando uma postura mais avançada, porque considera a reflexão um ato dialógico e não individual, em que interferem as condições contextuais. Por isso, a formação deve englobar as dimensões social, política, econômica e cultural. Para Zeichner, a prática é produtora de saberes, sobretudo por oportunizar o confronto e a tomada de posição diante dos problemas cotidianos do ensino e aprendizagem. A reflexão tem um papel importante na busca de soluções para os problemas pedagógicos, bem como implicações na transformação da própria realidade. A reflexão é fator de promoção da autonomia profissional, pois quem reflete sobre o ensino não aceita com passividade as condições impostas. A formação de professores que se embasa na reflexão sobre a prática considera as experiências de vida dos estudantes na sua totalidade, valorizando as interações com os outros o seu próprio

encontrada em CAMPOS e PESSOA (1998).

⁹ As contribuições de Zeichner para a formação docente é analisada por GERALDI, MESSIAS e GUERRA (1998).

empenho no desenvolvimento, sem perder de vista as dimensões socio-políticas, econômica e cultural presentes no processo.

A importância da compreensão da ação e da reflexão sobre a prática é também enfatizada por outros autores que se preocupam com a função e a formação dos professores (Sacristan, 1991; Garcia, 1992; Schön, 1992a e 1992b; Perez Gómez, 1992)¹⁰. Nóvoa (1992d)¹¹ destaca que a dimensão decorrente da história de vida pessoal está presente na atuação do profissional da educação, em função do que a função docente deve ser compreendida na sua complexidade humana e científica. Kincheloe (1997) aponta ainda a necessidade de formar professores que pensem criticamente e tenham compromisso político com as mudanças educacionais e sociais.

As contribuições de Perrenoud (1993), por sua vez, remetem à necessidade de mudanças na organização curricular, que pode ser favorecida por meio de uma aproximação integrada da didática, pois esta possibilita uma maior articulação entre os conteúdos, metodologia e formação pedagógica. Segundo Perrenoud (1999), o processo de formação deve levar em consideração não somente os conhecimentos, mas a construção de competências, o que se costuma chamar de transposição didática. Esta questão requer a vivência de situações que favoreçam a reprodução das experiências do processo de formação na prática, que pode ser facilitada pela atenção aos temas transversais e às relações interdisciplinares. A formação deve estar aberta à circulação de teorias e práticas, procurando superar a divisão disciplinar, num projeto pedagógico flexível que permita a definição do profissional politicamente comprometido com as transformações sociais.

Com base nas proposições desses autores, delineia-se uma nova concepção de profissionalização, que considera a função social do trabalho docente, a competência para ensinar e resolver os impasses do cotidiano, para compreender os alunos, mas que tem em vista a construção de uma sociedade melhor. Por isso, a formação de professores deve ser um projeto mais amplo, que considera a dimensão

¹⁰ Discussão acerca da reflexão sobre a prática é apresentada por GONÇALVES e GONÇALVES (1998).

¹¹ Referência à publicação organizada pelo autor que apresenta o conjunto de estudos sobre a vida dos

humana dos estudantes, os quais, na interação com o contexto devem desenvolver a autonomia intelectual e moral. Tal proposta, ao mesmo tempo que possibilita melhorar o processo de formação, contribui para a revalorização da docência.

A viabilização deste novo projeto de formação requer mudanças nos cursos de licenciatura. Marques (1992) propõe a reconstrução dos cursos de licenciatura alicerçada numa base comum nacional centrada na docência e fundamentada num corpo conceitual adequado, que articule a dimensão ética, a dimensão política e a dimensão epistemológica, para favorecer uma atuação coletiva e integrada.

Para isso, os currículos dos cursos de licenciatura precisam ser modificados, tendo em vista a superação da lógica que prevê a mera aplicação de teorias fragmentadas em unidades disciplinares, a fim de garantir os conhecimentos necessários das diferentes áreas e outras estratégias de aprendizagem, além da articulação entre a teoria e a prática supervisionada. Nesse sentido, novas propostas curriculares são apresentadas. Doll (1997) propõe a superação do modelo linear e pré-determinado por uma nova forma de organização, baseada na possibilidade de transformação, que parte de um processo aberto à flexibilidade. Levando em consideração o trabalho prático e reflexivo dos professores em sala de aula, Santomé (1998) mostra as vantagens de um currículo integrado que contempla uma perspectiva interdisciplinar.

Uma das grandes contribuições da nova postura emergente dessa concepção é uma maior aproximação entre teoria, prática e realidade do cotidiano escolar. Assim, a formação docente deveria levar em consideração a complexidade da prática e os problemas que dela emergem - a ação e a reflexão - bem como uma maior aproximação da realidade escolar.

Apesar da relevância da prática como produtora de saberes, não se pode negar que a mesma pode beneficiar-se muito do conhecimento teórico para compreender o cotidiano. O conhecimento científico não é mais visto como única

forma de instrumentalizar a prática por meio da sua aplicação, pois pode ser transformado e ressignificado para que possa contribuir para melhorar a própria ação. Neste sentido, diversos autores chamam a atenção para a importância da formação teórica, ressaltando a importância tanto do conhecimento científico quanto dos saberes que provêm das experiências, bem como a necessidade de estabelecer articulações (Shulman, 1986; Carr e Kemmis, 1988; Marques, 1988; Bhart, 1993; Meirieu, 1998).

Como o aprendizado docente envolve conhecimentos, uma questão presente nas discussões sobre formação de professores diz respeito aos saberes que são necessários para a prática. Para Shulman (1986), é importante: o domínio do conhecimento específico, para que o professor possa transformá-lo de modo a torná-lo compreensível para o aluno; o conhecimento pedagógico, que favorece a mediação na apresentação do conteúdo e possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno; bem como o conhecimento curricular, que permite a organização da matéria dentro da complexidade e da singularidade da prática. O autor enfatiza a dimensão pedagógica, mostrando a importância da forma de transmitir o conteúdo através da utilização de exemplos e casos em situações próximas da realidade, como forma de articular teoria e prática.

No entender de Tardif, Lessard e Layale (1991), os professores mobilizam e articulam com sua prática os saberes da formação profissional, os saberes das disciplinas que emergem da tradição cultural, os saberes curriculares categorizados e organizados pelo sistema escolar, bem como os saberes da experiência desenvolvidos no trabalho cotidiano.

Para Freire (1998), o ensino exige competência, afetividade, compromisso com a educação e com a melhoria do contexto social mais amplo, exigindo o exercício da autonomia. A formação deve levar em consideração que a prática envolve conhecimento e crítica, o que pode ser oportunizado por meio da

pesquisa, entendida como indagação da própria prática, num processo de formação permanente¹².

Meireiu (1998), por sua vez, parte de estudos contemporâneos sobre o corpo de saberes e atitudes necessárias para a gestão da matéria e das interações em sala de aula. Segundo o autor, a prática requer o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber da experiência e o saber da ação pedagógica. Considera que o confronto entre os saberes é necessário para compreender o ensino e a aprendizagem, bem como para definir os procedimentos através dos quais se ensina e se aprende na complexidade do real.

Em suma, a formação docente deve contemplar os conhecimentos do conteúdo da área, conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem, conhecimentos sobre as interações que são estabelecidas na dinâmica da sala de aula, conhecimentos sobre o currículo, sobre a ação pedagógica, além de conhecimentos sobre as dimensões sócio-cultural e política da educação. A profissionalização docente deve contemplar conhecimentos e experiência, além de articulação entre os saberes da cultura e os saberes decorrentes das vivências pessoais, para o desempenho de uma prática racional e ética.

Segundo Fiorentini, Souza e Melo (1998), a formação docente não pode continuar dicotomizando teoria e prática, pesquisa e ensino, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, devendo haver um eixo articulador que promova a competência e possibilite o desenvolvimento profissional dos professores. Os autores apontam a importância da teoria e dos conhecimentos científicos, especialmente sobre a especificidade dos processos de ensino e aprendizagem, para a reflexão e investigação sobre a prática, uma vez que a apropriação dos mesmos envolve reelaboração de acordo com o contexto da ação.

Uma consequência que surge dessa perspectiva é a uma nova concepção acerca do estudante dos cursos de licenciatura, do professor-formador, do

¹² A pesquisa enquanto possibilidade de reflexão da própria prática tem sido apontada como uma forma de viabilizar a formação contínua para os professores por inúmeros autores, entre os quais CARR e KEMMIS (1988), KINCHELOE (1997), ELLIOT (1998), PEREIRA (1998).

processo de formação e do professor enquanto profissional, partindo da relevância dos aspectos pessoais e profissionais.

Pimenta (1996) coloca que uma possibilidade para redimensionar a formação docente é discutir sobre a identidade profissional do professor, tendo como suporte teórico-metodológico a questão dos saberes que constituem a docência e os processos de reflexão docente sobre a prática. Quando é esperado que os estudantes das licenciaturas adquiram habilidades e atitudes capazes de levar um ensino que produza aprendizagem em alunos historicamente situados, é fundamental que se questione se os seus cursos estão contribuindo para desenvolver competência para que construam conhecimentos capazes de atender as necessidades de ensino enquanto prática social no cotidiano. Caso isso não esteja ocorrendo, é preciso que sejam revistos e redimensionados em profundidade.

Para tanto, é preciso que se considere que, quando os estudantes chegam aos cursos de licenciatura, já possuem conhecimentos sobre a docência, mesmo que nunca a tenham exercido. Licenciandos, com e sem experiência docente, têm um referencial próprio de conhecimentos sobre ensino e aprendizagem em função de sua história particular, apresentando elementos comuns que são construídos e partilhados em função da sua inserção num contexto cultural e histórico. Esse conhecimento, que consiste na representação da profissão, provém da experiência enquanto alunos e da experiência socialmente acumulada. No entender de Pimenta (1996, p. 79), mobilizar os saberes da experiência é o primeiro passo para mediar o processo de construção da identidade dos futuros professores. A função seguinte é a mediação das informações que os estudantes possuem e o saber necessário para possibilitar a consciência e a sabedoria necessária para a sua construção e a construção do outro, através da reflexão. Esse entendimento traduziria a superação da dicotomia e fragmentação de saberes nos cursos de formação, aproximando-a da prática.

Os professores formadores têm papel importante neste processo, devendo preocupar-se tanto com o conhecimento como com os recursos a serem

mobilizados na prática. Devem, ainda, buscar a articulação entre as diferentes áreas de conhecimento envolvidas com novas concepções de ensino e aprendizagem fundamentada em situações da própria realidade. Assumindo uma postura de coerência entre o que ensinam e o que fazem, os professores formadores devem proceder como tutores e mediadores, partindo das dificuldades dos estudantes e procurando compreendê-los nas suas diferentes dimensões.

Em estudo sobre a formação inicial de professores reflexivos, Darsie e Carvalho (1996) ressaltam a importância do processo de construção do conhecimento e da reflexão sobre essa construção. A reflexão sobre as experiências é tida como fundamental, pois pode determinar os sentidos que os estudantes dão ao processo de ensinar e aprender. Fundamentando-se em Nóvoa (1992a) e Coll (1994), entendem que a formação dos sujeitos está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre suas vivências e experiências, o que os conduziria a uma tomada de consciência.

Inerente a essa concepção está a valorização dos licenciandos como sujeitos ativos e conscientes no processo de aprendizagem, para que possam mais efetivamente cumprir o papel esperado enquanto profissionais, conforme é explicitado por Darsie e Carvalho (1996, p. 105):

“Ensino e aprendizagem nas mãos de seus atores principais, implica que estes processos passem pela reflexão crítica dos mesmos. Do mesmo modo que acreditamos ser necessário levar o aluno a assumir uma atitude reflexiva em relação a sua aprendizagem, assim também acreditamos que o professor deva ser preparado para assumir uma atitude reflexiva sobre o seu saber e sobre o seu fazer.”

A formação inicial nos cursos de licenciatura passa a ser entendida apenas como parte do processo, oferecendo a fundamentação básica necessária para iniciar as atividades, pois o processo formativo completa-se com as experiências decorrentes da prática cotidiana durante a carreira docente. A idéia de que os professores aprimoram a sua formação, através da experiência ao longo da sua carreira, confere à prática pedagógica e à formação continuada importante papel no

desenvolvimento profissional dos professores (Garcia, 1992; Nóvoa, 1992a; Gonçalvez, 1996; Dias-da-Silva, 1998).

Entretanto, a formação inicial não deixa de ser um momento muito importante, que não deve ser menosprezado pelos professores formadores, conforme refere Pereira (1998, p. 355):

“Desta maneira, é necessário que o licenciando, futuro professor da Escola Básica, seja compreendido como um sujeito em formação que traz consigo uma representação de educação construída durante a própria escolarização, que vivencia uma formação superior fundamentada e que continuará se formando na prática pedagógica com questões advindas da realidade escolar. Sendo assim, a Licenciatura deve ser vista como uma etapa intermediária, porém imprescindível, no complexo processo de formação do professor.”

Partindo dessa postura, o processo de formação deve estar sempre aberto a revisões críticas e a novos conhecimentos, não ficando restrito apenas aos espaços formais de escolarização, pois deve considerar válidas todas as experiências que ocorrem antes e depois daquelas vivenciadas nos cursos de licenciatura. Daí a necessidade de considerar os objetivos da educação, o contexto social, o cotidiano escolar, as características afetivas pessoais dos sujeitos envolvidos, além do aspecto cognitivo.

Com a contribuição do referencial histórico-cultural (Vygotsky, 1984 e 1991; Basso, 1998), pode-se entender a grande importância da ação mediadora dos agentes formadores nos cursos de formação de professores, na articulação entre os conhecimentos da vida cotidiana e o conhecimento sistematizado. Somente a qualidade dessas mediações poderá assegurar a apropriação da instrumentalização básica para o entendimento do aluno na sua realidade e do conhecimento que deve ensinar. Por outro lado, dessa forma, os licenciandos também poderiam ter parâmetros para garantir melhor qualidade nas mediações na sua prática docente.

Os cursos de formação de professores devem considerar que os seus alunos trazem crenças, valores e concepções forjadas nas suas relações da vida cotidiana, impregnados de conotação afetiva e cognitiva, que se constituem no saber

espontâneo. Esse conhecimento deve ser levado em conta para favorecer o acesso ao saber científico que é veiculado (Vygotsky, 1991). Essa articulação favoreceria o entendimento do conhecimento que adquiriu significado no contexto social, constituindo-se no conhecimento que teria sentido para cada futuro professor.

Nesse percurso, os licenciandos assumiriam papel de sujeitos ativos e os professores formadores teriam função fundamental na proposição de situações de aprendizagem que oportunizassem o seu desenvolvimento. Da mesma forma, o debate coletivo, o confronto entre concepções diferentes e a cooperação do grupo de colegas teriam importância fundamental. Assim, cada formando poderia estar atingindo excelentes níveis de desenvolvimento, o que não seria possível sem a mediação de professores e pares.

Apesar da experiência em sociedade constituir-se em fonte do conhecimento, a aquisição do conhecimento sistematizado estaria instrumentalizando o formando para romper com formas de pensamento e práticas do cotidiano, pela apropriação do saber historicamente acumulado (Mazzeu, 1998).

A formação docente, nesta perspectiva, estaria contribuindo para a constituição de professores autônomos na apropriação do conhecimento, habilidades, valores da cultura e conhecimentos sobre o aluno, que são indispensáveis à sua atuação enquanto profissional da educação. A formação assumiria o significado de processo de constituição e desenvolvimento do ser humano.

O presente trabalho volta-se para a questão da formação, propondo-se analisar o papel da Psicologia na construção de concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem, pois acredita-se que esta área pode contribuir com a melhoria na formação de professores nos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, com a qualidade do ensino básico.

II - A PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As grandes discussões acerca da formação de professores têm envolvido as diversas áreas que se interessam em contribuir com a melhoria do processo. Tais contribuições vêm sendo analisadas como uma das condições para o aprimoramento da atuação dos professores na prática educativa.

A Psicologia, ao longo de sua história, sempre estabeleceu relações com a atuação docente no processo educacional, pois as teorizações produzidas por essa área de conhecimentos também ofereciam subsídios para as práticas educativas. Embora a fragmentação dos saberes em áreas tenha destinado à Psicologia a preocupação mais voltada ao aluno e aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não se pode deixar de perceber as articulações com as questões do ensino e da docência.

De forma mais direcionada para o exercício profissional da docência, a Psicologia chega até os cursos de formação de professores como uma das disciplinas responsáveis pelo embasamento teórico. Presente nos currículos como uma disciplina pedagógica, tem como objetivo subsidiar a atuação docente por meio do conhecimento sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, que constituem, tradicionalmente, os temas mais enfocados no campo de estudos da Psicologia da Educação.

Assim sendo, quando pretende-se discutir alguns aspectos da relação da Psicologia com a Educação e suas implicações na formação de professores, não se pode deixar de considerar a dinâmica presente neste processo. Diante da problemática

que envolve a questão da formação de professores, parece importante voltar a atenção para a participação da Psicologia no processo de capacitação docente para o exercício do magistério, considerando-se tanto a produção de saberes pelo campo da Psicologia que se dedica ao estudo dos fenômenos educativos, quanto a veiculação desses conhecimentos através do ensino das disciplinas presentes nas grades curriculares dos cursos de formação docente, especialmente nas licenciaturas, considerando suas implicações para as práticas educativas.

2.1 - A relação da Psicologia com a Educação

A relação da Psicologia com a Educação remonta aos primórdios do seu reconhecimento enquanto área de conhecimento. Essa relação tem se caracterizado pela diversidade de idéias e por inúmeras dificuldades¹. As diferentes idéias que apareceram entre os antigos filósofos gregos para explicar os processos de aprendizagem e desenvolvimento configuraram-se ao longo da história em torno de distintos pontos de vista, cujas idéias, ressignificadas pela Psicologia enquanto ciência, deram origem às concepções presentes nas suas diferentes correntes teóricas.

Nesta relação, foi sendo gerado um campo de conhecimentos específicos, que, sem renunciar a produção de outros campos e ramos da Psicologia, apoiou-se nas pesquisas relacionados com os fenômenos educativos. A partir das teorizações geradas no âmbito da Psicologia com base nesses estudos e suas implicações para a Educação, delineou-se um campo específico de conhecimentos, que vem sendo denominada de Psicologia da Educação ou Psicologia Educacional. A partir do final da década de 50, distingue-se a chamada Psicologia do Ensino, que, segundo Salvador (2000), é a parte da Psicologia da Educação que se dedica mais especificamente à educação escolar, questão que gradativamente pretende-se esclarecer².

¹ Uma análise sobre a controversa relação entre a Psicologia e a Educação pode ser encontrada em GOLDBERG (1980).

² Apesar das controvérsias acerca da denominação desse campo de conhecimento, não se pretende discutir a questão. Neste trabalho adotou-se a denominação Psicologia da Educação, porque a análise pretende voltar-se para a forma como, predominantemente, essa área de conhecimento é denominada

Conforme esclarece Salvador (2000), a história da Psicologia e da Psicologia da Educação tem relação com a origem da Psicologia enquanto ciência e o desenvolvimento do pensamento educativo. Assim, até o final do século XIX, somente encontravam-se explicações psicológicas de natureza filosófica. Mas, gradativamente, começou a manifestar-se a tentativa de desvincular-se da filosofia, culminando com o aparecimento da Psicologia científica no século XX. Para separar-se da Filosofia, a Psicologia instrumentalizou-se com a utilização dos métodos experimentais das Ciências Físicas e Naturais. A definição do campo de conhecimento da Psicologia da Educação é o resultado dos esforços de utilização das explicações e métodos da Psicologia científica, para a melhoria das práticas educativas, em geral, e da escolarização, em particular.

As teorias pedagógicas também fizeram suas tentativas de desenvolver-se às margens das correntes filosóficas, buscando uma fundamentação científica. O movimento em prol de uma escolarização mais generalizada nos países ocidentais reforçou esta busca, mas foi a necessidade de introduzir mudanças qualitativas no ensino que fez com que as expectativas de solução voltassem a atenção para a Psicologia. Uma das primeiras iniciativas foi a aplicação de conhecimentos sobre medidas e diferenças individuais, processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Por essa razão, durante as primeiras décadas deste século, o interesse da Educação em relação aos conhecimentos psicológicos voltava-se para as pesquisas sobre essas questões (Salvador, 1999, 2000).

Salvador (1999) mostra que a configuração da Psicologia da Educação surgiu da tentativa da Psicologia de estudar cientificamente fenômenos educativos, procurando contribuir para a melhoria da educação. Constituiu-se, então, um campo de estudos sobre questões ligadas à educação, com implicações tanto para as teorias quanto para as práticas educativas. Verifica-se, portanto, que o desenvolvimento histórico da Psicologia da Educação acompanhou o movimento que se verificou no

como disciplina nos cursos de formação docente. Respeitar-se-á, no entanto, o emprego de outros termos, quando referidos pelos diferentes autores.

interior da Psicologia e da Educação, bem como as tensões presentes nas relações entre essas duas áreas.

Assim, pode-se constatar que, com o declínio das explicações de natureza filosófica, predominou a tendência em aplicar na Educação os conhecimentos relevantes produzidos pelos estudos da Psicologia, que buscava o seu reconhecimento como ciência. O interesse pela utilização dos conhecimentos psicológicos no ensino propiciou a definição de um campo específico de pesquisas, muito importante para o estudo dos processos educativos, que culminou com a definição da Psicologia da Educação enquanto uma disciplina fundamental ou nuclear para a teoria educativa, por longo período muito valorizada, sendo considerada a mais significativa área da Educação. Até mesmo a formação de professores da época compreendida entre 1925 e 1955, conforme refere Salvador (2000), era embasada, fundamentalmente, pelo ensino da História da Educação e da Psicologia, sendo que as pesquisas educativas adotavam, em geral, a metodologia própria da psicologia experimental.

A Psicologia da Educação desenvolveu-se com particularidades de acordo com o contexto: nos Estados Unidos surgiram os estudos longitudinais do desenvolvimento e o interesse pelas questões relacionadas à aprendizagem; na Europa, destacavam-se os estudos da psicologia do desenvolvimento relacionados à renovação pedagógica e a psicologia genética; enquanto a psicologia histórico-cultural soviética, por sua vez, procurava integrar explicações acerca do desenvolvimento, da educação e do ensino.

Segundo Salvador (2000), a partir da década de 50 a Psicologia da Educação já apresentava um panorama complexo e um tanto contraditório, marcado pela tarefa de elaborar uma teoria educativa que abordasse todos os fatores presentes no processo educacional, ao mesmo tempo que precisava definir sua especificidade em relação aos outros campos da Psicologia. O fato mais significativo da época girava em torno da polêmica entre estudar os processos de aprendizagem em laboratório ou em sala de aula.

A ampliação dos conteúdos e temáticas de estudo trouxe ainda a dificuldade em definir as relações da Psicologia da Educação não somente com outros campos da Psicologia, mas também com as outras ciências da Educação, trazendo o confronto entre os resultados e explicações devido a diversidade de abordagens. O aparecimento de diversas disciplinas que se dedicaram aos mesmos objeto de estudo provocou o questionamento acerca da hegemonia da Psicologia e da suficiência das suas análises na compreensão da complexidade dos fenômenos educativos.

As controvérsias sobre a utilização dos conhecimentos provenientes da análise dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, originados em laboratórios, na realidade educacional concreta, produziu um distanciamento do interesse aplicado. Uma série de outros fatores de natureza social e histórica também contribuiu para redefinir as relações entre o conhecimento psicológico e a teoria e prática educativa. A partir da década de cinquenta, teve início um processo de reconhecimento da dificuldade de articulação entre as diferentes correntes teóricas, muitas vezes contraditórias, ao mesmo tempo em que outras áreas do conhecimento (Filosofia, Sociologia, Antropologia, ...) começaram a apontar para o fato de que a análise psicológica não era suficiente para uma compreensão mais abrangente dos fenômenos educativos, o que encontrou repercussão em decorrência do panorama social que se apresentava. As crises geradas provocaram um movimento de aproximação de diversas áreas do conhecimento no estudo dos fenômenos educativos, predominando um enfoque multidisciplinar.

Segundo Salvador (1999), no percurso do desenvolvimento da Psicologia da Educação observa-se que, gradativamente, a ênfase no processo de aprendizagem foi cedendo espaço para a perspectiva da instrução, verificando-se tentativas de aproximação das questões de aprendizagem com as questões do ensino. A importância que a sociedade passou a atribuir à escolarização, bem como a valorização da educação escolar pelas teorias psicológicas, concorreram para que este movimento ocorresse. Já no final dos anos 60 verificava-se um certo deslocamento da

ênfase nos estudos sobre aprendizagem para o interesse pelas questões relacionadas à instrução. A Psicologia da Educação veio ocupar, então, um papel privilegiado na pesquisa educativa, no processo de formação dos futuros professores e nos serviços de psicologia escolar, conforme esclarece Salvador (2000).

As diferentes formas de produzir conhecimentos para as questões educacionais originou diferentes concepções sobre a Psicologia da Educação, que ainda hoje coexistem. No entender de Salvador (1999), cada uma dessas concepções expressa a importância relativa atribuída aos componentes psicológicos no estudo e na compreensão dos fenômenos educativos. As diferentes idéias oscilam desde posições que ainda enfatizam o reducionismo aos aspectos de natureza psicológica e a aplicabilidade dos conhecimentos produzidos no campo da educação, até a renúncia explícita a esta proposição, passando por diversas posturas intermediárias.

Ao analisar a relação entre a Psicologia e a Educação, Coll (1996) aponta duas tendências sobre os conhecimentos psicológicos: uma, salienta a aplicação dos princípios psicológicos nas explicações a respeito da teoria e da prática educativa, enquanto a outra, demonstra um desacordo em relação a essa concepção de mera aplicabilidade, considerando-a uma disciplina-ponte.

Partindo da concepção da Psicologia da Educação como uma disciplina-ponte, Coll (1996) considera que a relação entre a Psicologia e a Educação pode trazer contribuições originais, se considerados os princípios psicológicos e as características do processo educativo. Diante da complexidade dos fenômenos educativos, Salvador (1999) aponta a necessidade de uma aproximação interdisciplinar para estudar a multiplicidade de dimensões e aspectos neles presentes, sem que isso signifique a necessidade de decompô-los, mas sim de estudá-los na sua globalidade. Num esforço conjunto, a Psicologia da Educação focalizaria o estudo dos aspectos psicológicos dos sujeitos que participam de atividades educativas, preocupando-se tanto com o processo de aprendizagem quanto com as condições do ensino. Assim, a Psicologia da Educação passa a gerar conhecimentos em três direções: apresentando explicações, criando estratégias de planejamento e oferecendo

técnicas e instrumentos para intervenção nas práticas educativas, o que de certa forma redefine o caráter da sua aplicabilidade.

Neste contexto, não se pode deixar de admitir que a evolução da Psicologia da Educação tem contribuído para o desenvolvimento da própria Psicologia enquanto área de conhecimento sistematizado. Por outro lado, a diminuição da perspectiva reducionista e aplicacionista da Psicologia da Educação, bem como as articulações interdisciplinares na abordagem dos fenômenos educativos, trouxeram uma outra forma de valorização dos conhecimentos psicológicos, que pode ser detectada em autores que abordam questões sobre educação (Marques, 1988), ensino (Carr e Kemmis, 1988; Gauthier, 1998; Sacristán e Péres Gómez, 1998, Zabala, 1998), da aprendizagem (Meirieu, 1998; Perrenoud, 1999), currículo (Doll, 1997; Santomé, 1998), formação docente (Barth, 1993; Kincheloe, 1997), e até mesmo contextuais (Popkewitz, 1997)³.

No Brasil, a trajetória da Psicologia da Educação apresenta muitas semelhanças com a descrita num panorama geral. A Psicologia da Educação teve aqui importante papel no surgimento, na difusão e evolução da Psicologia, conforme apontam Goulart (1987), Lima (1990) e Miranda (1992). Enquanto campo de conhecimentos, a Psicologia da Educação desenvolveu-se muito por influência da difusão da literatura norte-americana ou pela sua mediação, bem como a partir de estudos sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem no campo educacional (Lima, op. cit.). A importância atribuída à Psicologia de certa maneira constituiu-se em fator que produziu a psicologização do processo educacional. O fenômeno do reducionismo dos problemas educacionais ao aspecto psicológico passou a ser objeto de muitas críticas. Muitas destas críticas partiram de estudiosos da Psicologia, que apontavam a necessidade de considerar outros aspectos na análise dos fenômenos psicológicos, sobretudo em função da ênfase na perspectiva do indivíduo, geralmente com a contribuição da Sociologia (Alvite, 1981; Guimarães Ferreira,

³ As referências constituem apenas algumas indicações da literatura em que constata-se uma aproximação e revalorização da Psicologia. Convém ressaltar que as questões mencionadas são freqüentemente abordadas concomitantemente pelos autores.

1986; Patto, 1984; ...). Outras críticas surgiram em outras áreas de conhecimento, principalmente entre estudiosos da Sociologia (Silva, 1993), que disputavam maior valorização e, até mesmo, a hegemonia, na análise de fenômenos educativos.

As implicações do conhecimento psicológico na educação passaram a ser criticadas, surgindo novas reflexões e busca de alternativas sobre os fundamentos da Psicologia na Educação, geralmente provenientes da Psicologia Social. Delineiou-se, então, a necessidade de propostas interdisciplinares para a compreensão dos sujeitos psicológicos e a análise dos fenômenos educativos no cotidiano escolar, com predominância do enfoque sociológico. Esta nova proposição consolida-se sob o enfoque das abordagens sócio-cognitivista, histórico-cultural, sócio-antropológica e psicossocial, nas últimas décadas (Freitag, 1984; Carraher, 1988; Fontana, 1996, entre tantos outros trabalhos).

2.2 - Teorias psicológicas e implicações educacionais

A partir do século XX, as teorias psicológicas passaram a orientar novas concepções de educação, com implicações nas práticas educativas⁴. Apesar de, freqüentemente, relações controvertidas estabelecerem-se entre a Psicologia e a Educação, os conhecimentos produzidos pela ciência psicológica mostravam-se cada vez mais direcionados ao conhecimento dos processos do desenvolvimento e da aprendizagem, visando subsidiar a intervenção na realidade educacional. Por outro lado, a Educação mostrava-se cada vez mais interessada em dispor dos conhecimentos psicológicos para empregá-los na prática educativa. Contudo, a utilização dos conhecimentos psicológicos geralmente foi feita de maneira aleatória e unidirecional, sem considerar a diversidade teórica.

No entanto, diante da pluralidade teórica, a Psicologia sempre apresentou uma diversidade de concepções sobre os processos de desenvolvimento e

⁴ As implicações das teorias psicológicas na Educação têm se constituído em objeto de inúmeras análises, apresentadas em muitas publicações: MARQUES (1980); PENTEADO (1980); MIZUKAMI (1986); GOULART (1987); GUIMARÃES FERREIRA (1986); DAVIS E OLIVEIRA (1992); GROSSI e BORDIN (1993, 1994); COLL, PALACIOS e MARCHESI (1995, 1996); FONTANA e CRUZ (1997); SALVADOR (1999).

de aprendizagem. Cada uma das diferentes tematizações trouxe conhecimentos importantes para a área educacional, com implicações para o ensino e a aprendizagem escolar, que não podem ser desconsideradas.

Convém salientar que as primeiras teorizações da Psicologia atribuíam papel preponderante aos fatores internos, embasados em elementos biológicos. Fundamentando-se em uma perspectiva inatista-maturacionista, imputavam maior importância aos fatores hereditários e à maturação no processo de desenvolvimento. Todas as influências externas provenientes do meio teriam papel secundário, limitando-se a favorecer ou dificultar o processo de desenvolvimento. Numa concepção em que a aprendizagem e a experiência eram tidas como questões menores, as diretivas do processo de ensino eram menos valorizadas.

Dentre as diversas vertentes teóricas da Psicologia que tematizaram sobre os processos aprendizagem e desenvolvimento com implicações para o ensino, considera-se importante situar as matrizes mais significativas, desconsiderando-se outras correntes e a grande gama de derivações. Não se pode, portanto, deixar de focalizar três abordagens: o comportamentalismo, a teoria piagetiana e a abordagem histórico-cultural de Vygotsky.

Embora o condutismo não tenha negado os eventos internos, tomou a aprendizagem como uma questão central, enfatizando os fatores ligados ao ambiente externo e as experiências na determinação do comportamento humano. O modelo comportamentalista mais difundido na educação é o *behaviorismo* radical de Skinner, que ampliou a noção de relação entre estímulos ambientais e as respostas do organismo, incluindo a noção de contingência de reforço, entendida como a relação funcional entre um antecedente, a resposta e as suas conseqüências, num arranjo temporal, onde um evento é seguido por outro (Skinner, 1981). Os pressupostos teóricos do comportamentalismo possibilitaram inúmeros estudos sobre aprendizagem, o que propiciou o surgimento de uma área específica na análise de variáveis que fortalecem ou enfraquecem as funções dos estímulos e as funções das respostas em condições controladas (Bijou, 1968). Para esta abordagem, a

aprendizagem consiste em mudanças de comportamento, em função de estímulos antecedentes ou conseqüentes.

Apesar da teoria do comportamento não ter centrado sua preocupação em torno da questão do desenvolvimento humano, Bijou (op. cit.) apresenta uma possibilidade de explicação teórica, capaz de descrever a história dos eventos psicológicos que são provenientes da bagagem e das interações com o ambiente por meio da análise funcional, que pode oferecer dados acerca da relação causa e efeito. Segundo este enfoque científico-naturalístico, a aprendizagem seria um dos componentes do desenvolvimento: o desenvolvimento consistiria em mudanças progressivas nas interações, enquanto a aprendizagem consistiria nas mudanças decorrentes das relações entre estímulos e respostas em situações planejadas.

A teoria de aprendizagem comportamentalista constituiu-se no principal substrato para o emprego do tecnicismo na educação, que trata da aplicação sistemática do conhecimento científico na prática educativa, cujas implicações redimensionaram o papel de professores e de alunos. Com base nos pressupostos da abordagem, especialistas desenvolveram propostas educacionais que passavam a ser utilizadas pelos professores na sua atividade de ensino. A idéia de que os comportamentos são aprendidos em função de contingências ambientais levou os docentes a assumirem a função de modeladores de comportamento. Nesta perspectiva, ensinar passou a significar o planejamento de contingências, para que a aprendizagem de conteúdos e habilidades se tornasse mais efetiva. As teorizações desta abordagem contribuíram para a compreensão dos fenômenos da aquisição, retenção e transferência da aprendizagem. Esta concepção trouxe implicações contundentes na prática educativa, sobretudo no que diz respeito à organização do ensino, envolvendo o planejamento educacional, as decisões sobre as atividades e procedimentos adotados, bem como o modelo de avaliação da aprendizagem. A eficiência e a finalidade do ensino passam a ser avaliadas de acordo com os objetivos propostos.

A teoria piagetiana, por sua vez, centrou seu interesse na psicogênese do conhecimento. Para Piaget, o conhecimento seria decorrente da ação do sujeito sobre o objeto, pois é por meio de esquemas de ação que ele conhece a realidade. O conhecimento resultaria do processo de assimilação, que consiste na sua inserção de conteúdo num sistema de relações, bem como do processo de acomodação, que implica na modificação das estruturas cognitivas, os quais seriam responsáveis pela adaptação intelectual do sujeito ao objeto. Apesar de Piaget ter teorizado sobre outras questões, a preocupação com a gênese do conhecimento propiciou explicações sobre o desenvolvimento cognitivo. Na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento dependeria de fatores internos ligados à maturação, da experiência no contato com o ambiente, mas, fundamentalmente, do processo de auto-regulação interno chamado equilíbrio. A equilíbrio é entendida como uma propriedade intrínseca e constitutiva da vida mental, que mantém o equilíbrio e a adaptação do organismo às condições do meio (Fontana e Cruz, 1997). Por isso, a concepção de desenvolvimento, na abordagem piagetiana, envolve a idéia de equilíbrios sucessivos (equilíbrios majorantes), que constituem formas cada vez mais complexas e elaboradas de pensar e agir, que caracterizam os estágios do desenvolvimento. A epistemologia genética ocupou-se, portanto, do processo pelo qual o sujeito passa de um estado de menor conhecimento para um estado mais avançado de conhecimento, na contínua interação com o meio, favorecendo o surgimento de novas formas de organização mental, nos diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1980a e 1980b).

Piaget estava preocupado, prioritariamente, com o desenvolvimento cognitivo, estudando-o independente do processo de aprendizagem. Embora a aprendizagem não tenha tido destaque nos estudos de Piaget, os seus seguidores interessaram-se pela questão, abordando-a de diferentes perspectivas. Segundo Coll e Marti (1990), a teoria psicogenética aborda a relação do desenvolvimento com a aprendizagem, uma vez que a competência intelectual para a aprendizagem depende da estrutura cognitiva de um determinado momento do desenvolvimento. A

concepção do desenvolvimento organizado em etapas, com diferentes níveis de estruturação lógica, tem implicações para a aprendizagem, pois a competência cognitiva do sujeito indicaria a sua possibilidade de aprender. Assim, o conhecimento resultaria da interação do sujeito com o objeto, num processo de construção em que os esquemas mentais, a atividade estruturante do sujeito que aprende e a lógica das suas aquisições teriam importância fundamental.

Portanto, as principais implicações desta abordagem para a educação escolar referem-se à observância das características das etapas do desenvolvimento na organização de situações de aprendizagem. O professor teria o papel de oportunizar situações de aprendizagem desafiantes e compatíveis, nas quais a ação dos alunos sobre os objetos seria a principal condição para a construção do conhecimento. Tal concepção decorre da ênfase no caráter construtivista da aprendizagem, que ressalta a importância da atividade do aluno, do conflito cognitivo, da cooperação entre os pares, do raciocínio e da atenção do professor ao erro no decorrer do processo (Piaget, 1988).

Na abordagem de Vygotsky, a trajetória do desenvolvimento humano é caracterizada pelo processo através do qual o indivíduo apropria-se das formas culturais. É tido como um processo socio-genético, porque tem origem nas relações sociais, sendo que as construções interpessoais transformam-se em intrapessoais, com a participação ativa do sujeito. Para Vygotsky, as crianças já nascem inseridas num contexto sócio-cultural e, na interação com os outros, apropriam-se do que foi produzido e acumulado historicamente pelas gerações anteriores. Neste processo, os sujeitos desenvolvem-se rumo à individuação e autonomia, substituindo características naturais por elementos socialmente partilhados. Conforme Van der Veer e Valsiner (1996), em Vygotsky podem-se distinguir dois aspectos no desenvolvimento humano: a princípio, o desenvolvimento seria predominantemente natural, orientado pelos processos de crescimento e maturação, e, posteriormente, esse desenvolvimento seria fundamentalmente um processo cultural, que ocorreria pelo domínio dos instrumentos culturais construídos pela sociedade humana ao longo

da sua evolução. Em função da base materialista, Vygotsky (1984) atribuiu papel preponderante ao meio histórico e social no desenvolvimento do organismo vivo e ativo, que considerava ser o homem. No percurso do desenvolvimento, a mediação dos outros no plano interativo tem papel fundamental na transformação do ser humano num indivíduo autônomo, pois as formas culturais de pensamento e ação são constituídas a partir das relações sociais, por meio da apropriação dos instrumentos e signos partilhados. As funções psicológicas desenvolver-se-iam em dois planos, tanto pelas relações com os outros quanto no próprio sujeito. No processo de desenvolvimento mental ocorreria a interiorização dos significados sociais de forma particular, com a participação ativa dos sujeitos, que teriam a possibilidade de interferir e transformar o contexto. Apesar de admitir o desenvolvimento para níveis mais elaborados da atividade cognitiva, que culminaria com a linguagem interior, o pensamento verbal e a formação de conceitos científicos, Vygotsky (1991) não pressupõe uma seqüência rígida e universal em estágios. Na interação da base biológica em processo de maturação com as condições sociais, considera que os fatores biológicos são preponderantes no início da vida, cedendo, gradativamente, lugar para a influência das interações sociais na constituição das funções mentais superiores. A partir das relações sociais, ocorreria a internalização das formas de agir e pensar da cultura, razão pela qual as interações com adultos e pares teriam grande importância na aprendizagem e desenvolvimento.

Para a abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento e a aprendizagem são considerados processos que se relacionam desde o início da vida, sendo o aprendizado o fator que suscita e impulsiona o desenvolvimento. Segundo Vygotsky, os sujeitos seriam capazes de realizar sozinhos atividades compatíveis com o nível de desenvolvimento já completado, o que corresponderia ao nível de desenvolvimento real. Entretanto, com a ajuda de sujeitos mais experientes, poderiam executar tarefas que somente realizariam sozinhos num futuro próximo. Com isso, ressalta a importância do outro na consolidação de processos e funções em fase de elaboração, que estariam no que denominou de zona de desenvolvimento proximal.

Os pressupostos da abordagem vygotskyana têm suscitado importantes considerações para a educação escolar. Apontam a necessidade de valorizar os conhecimentos espontâneos, adquiridos no cotidiano, enquanto elementos da cultura. Por outro lado, sugerem que a escola teria papel fundamental na articulação dos conhecimentos espontâneos com os conhecimentos científicos, o que favoreceria a aquisição de saberes sistematizados. A importância atribuída às relações sociais evidencia a necessidade de serem consideradas as interações e a qualidade das mediações, para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento no processo de escolarização. Neste sentido, os professores teriam um papel indispensável e a educação escolar teria função indiscutível de oportunizar situações propícias para a substituição das regulações realizadas por outras pessoas pela auto-regulação.

Embora nas discussões e estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem muitas vezes não se encontrem sequer indicações ao referencial da Psicologia subjacente, observa-se uma revalorização dos conhecimentos psicológicos, inclusive nas abordagens sobre a formação docente (Fontana, 1997; Basso, 1998; Marques, 1992; Mazzeu, 1998; Larocca e Althaus, 1999; ...)

Se, por um lado, não pode mais ser concebido o caráter reducionista e normativo da Psicologia em relação à Educação, por outro não se pode negar a importância da sua perspectiva de análise no estudo, na compreensão e na intervenção em fenômenos educativos. Alguns teóricos que discutem a questão, como Goulart (1987) e Lima (1990), salientam que a Psicologia, em sua especificidade epistemológica, possui seu papel junto à Educação, considerando-se a complexidade de fatores presentes na realidade educacional. Por essa razão, entende-se que não se pode perder de vista a contínua discussão e análise sobre a função dos conhecimentos dessa área na formação de professores.

2.3 – O ensino de Psicologia nos cursos de formação de professores

Uma das formas do conhecimento psicológico relacionar-se com a Educação é através de disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos de

formação de professores, tanto dos cursos de 2º grau que habilitam ao magistério, quanto nos cursos de licenciatura no ensino superior.

O ensino da Psicologia nos cursos de formação docente tem envolvido, tradicionalmente, a veiculação dos conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na disciplina denominada Psicologia da Educação. Por vezes, os conhecimentos psicológicos são apresentados de forma fracionada em duas disciplinas, geralmente denominadas Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem. Em certos casos, o currículo da formação de professores também prevê outros conhecimentos psicológicos, desenvolvidos em disciplinas específicas relacionadas à Psicologia, ou como parte do conteúdo de outras áreas.

Nos cursos de licenciatura, os conhecimentos da disciplina Psicologia da Educação, independentemente da forma como se apresentam, constituem-se em componente da formação pedagógica, responsável por parte do embasamento docente dos denominados Fundamentos da Educação.

A veiculação desses conteúdos da Psicologia são importantes para a Educação porque, segundo Coll (1996), os princípios psicológicos podem ser altamente benéficos para o ensino. Porém, sobretudo diante da diversidade teórica, as disciplinas ora contextualizam as diferentes perspectivas de análise dos processos, ora focalizam uma única abordagem. As posturas adotadas são tanto alvo de reconhecimento quanto de críticas por parte dos estudiosos das questões educacionais, dependendo da perspectiva de análise adotada, pois trazem como conseqüência desacordos em relação à delimitação dos conteúdos, campo de estudo, aplicação e implicações para a atuação docente. Libâneo (1986), ao discutir a relação da Psicologia da Educação e Pedagogia, considera que a maior limitação do ensino dessa disciplina é o distanciamento dos conteúdos ministrados da realidade da prática escolar, condenando os reducionismos que não levam em conta a totalidade do ato educativo. Ao analisar a estrutura e a dinâmica dos cursos de licenciatura, Gatti (1995, p. 16) aponta que são necessárias alternativas com a participação da Psicologia

da Educação, por isso define: “Os fundamentos da compreensão do ato de aprender e os do ato de ensinar repousam sobre princípios bastante diversos: é preciso começar por reconhecer isto para repensar a formação de professores no âmbito da Psicologia da Educação.”

Com o objetivo de analisar a função da disciplina Psicologia da Educação na formação de professores, diversos estudos foram realizados nas décadas de 80 e 90 na realidade educacional brasileira, em diferentes contextos e perspectivas. Alguns estudos voltaram-se para o ensino de Psicologia nos cursos de 2º Grau com Habilitação ao Magistério, como as investigações de Puttini (1988), Branco (1988) e Silva e Lima (1996). Tais estudos constataram uma realidade bastante preocupante, sobretudo em função de questões como: ensino fragmentado e sem continuidade, problemas com a seleção de conteúdos, presença de uma concepção generalista e descritiva, carência de fundamentação teórica consistente, falta de clareza sobre procedimentos mais favoráveis ao aprendizado, incapacidade de oferecer subsídios adequados à compreensão e intervenção no cotidiano das práticas educativas, adoção de livros que não correspondem às necessidades de ensino, dificuldades para cumprir o programa e estabelecer relações interdisciplinares, além da atuação inadequada dos professores.

Apesar da habilitação ao magistério no 2º Grau ser considerada insuficiente e estar, praticamente, extinta, os resultados destes estudos permitem referendar que a capacitação docente e a contribuição da Psicologia em tais cursos não tem sido adequadas às necessidades educativas, conforme resalta Tunes (1989). Os principais problemas responsáveis pela situação apresentada relacionam-se à fragilidade teórico-metodológica, conseqüência da crise educacional e do despreparo dos próprios professores. Por outro lado, evidencia-se o interesse dos profissionais da área pela análise e busca de alternativas, como as do CRP/6ª Região e Sindicato dos Psicólogos do Estado de São Paulo (1987).

A realidade detectada nos cursos de 2º Grau suscita o questionamento sobre a preparação dos professores de Psicologia nos cursos de 3º Grau. A formação

de professores para ensinar os conhecimentos relacionados à área de Psicologia da Educação no 2º grau ocorre em cursos de Licenciatura em Psicologia e em cursos de Pedagogia que oferecem essa habilitação. Embora existam poucas referências acerca do assunto, o estudo de Oliveira (1993) evidenciou a deficiência da formação de professores de um curso de Licenciatura em Psicologia que, com isso, não estaria oferecendo as condições para atender as necessidades da preparação profissional para o exercício da função. Por outro lado, levantamentos sobre a formação e exercício da docência também apontaram que ainda há muitos professores que atuam sem a devida capacitação. Esta realidade tem implicações tanto na formação deficitária para a docência das primeiras séries do ensino fundamental, como para o embasamento dos alunos que completam sua formação nos cursos de licenciatura.

Neste mesmo período, muitos outros estudos voltaram-se para a análise do ensino de Psicologia em cursos de licenciatura, sob diversos enfoques e em diferentes realidades. Fini (1987), a partir das inquietações e insatisfações de professores e alunos de disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores na UNICAMP, procurou subsídios para compreender a situação específica da disciplina de Psicologia da Educação, na abordagem de questões relacionadas à adolescência. A autora partiu da experiência enquanto docente nestes cursos, onde os alunos matriculados manifestavam desinteresse pelo exercício da docência, apontavam a inadequação dos conteúdos da disciplina e as reais necessidades e vivenciavam desarticulação entre a formação específica e a formação pedagógica. O estudo teve como objetivo discutir as relações e contribuições da Psicologia da Educação nas licenciaturas, por meio de reflexão sobre os aspectos psicológicos na aquisição do conhecimento, tendo como referencial mais amplo a problemática da educação. A autora analisou depoimentos de estudantes dos cursos de licenciatura, buscando unidades significativas. O estudo apontou que os estudantes tinham uma postura de descaso em relação às disciplinas pedagógicas sendo que, ao mesmo tempo em que julgavam os conteúdos importantes e úteis, não apresentavam argumentos para justificar as afirmações, valendo-se da repetição de frases de

manuais. Outra importante constatação foi que os estudantes tinham interrogações que pretendiam esclarecer através da Psicologia da Educação, mas, no final do período letivo, a disciplina passava a ser vista de forma desfavorável, porque não atendia às suas expectativas. Os estudantes apresentaram, como motivos para suas afirmações, a falta de temas interessantes, a desvinculação com a prática e a falta de profundidade nas discussões teóricas, dentre outras razões. Ao discutir os resultados, a autora (op.cit. p. 173) ressalta que, apesar dos alunos esperarem respostas prontas, valorizam o espaço de discussão e reflexão, apontando com propriedade as incoerências da disciplina em relação ao que é prometido e o que é realizado, entre teoria e prática dos professores, como também em relação à fragmentação e superficialidade dos conteúdos.

Os resultados do estudo sugerem que a disciplina pode não estar cumprindo sua finalidade nos cursos de licenciatura, pois mesmo que outras questões sejam importantes para a melhoria do processo de formação, é necessário, no mínimo, garantir um espaço de qualidade, no qual seja estabelecida relação com a prática, aprofundamento das questões básicas e a articulação com as demais disciplinas.

Partindo do pressuposto que a Psicologia da Educação é considerada uma disciplina instrumental nos cursos de licenciatura, a fim de que os professores possam conhecer aspectos do desenvolvimento e modelos de aprendizagem, Montenegro (1987) realizou uma investigação acerca da suficiência e adequação dos conteúdos na formação docente. O estudo teve como finalidade analisar o conteúdo trabalhado nos cursos de licenciatura, a questão da interdisciplinaridade entre as disciplinas pedagógicas, a vinculação do curso com o contexto social e prática pedagógica, a vinculação ao movimento de reformulação do papel do professor e outras relações. Para isso escolheu, como sujeitos, professores que trabalhavam com a disciplina de Psicologia da Educação em cursos de licenciatura no Estado de Goiás. Considerando que os professores sempre assumem uma posição teórica que corresponde a um conjunto de conhecimentos, crenças e ações provenientes de conteúdos e da ação pedagógica, entende que, muitas vezes, os

docentes não possuem consciência das concepções presentes no seu referencial, o que os levaria a assumirem posturas ingênuas ou seguir modismos. Os resultados apontaram que os conteúdos muitas vezes são trabalhados em função de preferências pessoais, sendo organizados por temas ou por teorias, observando-se relação com as tendências pedagógicas. Outro dado significativo em relação aos conteúdos foi que muitos professores mostraram-se favoráveis à ênfase em uma teoria, sendo a teoria piagetiana apresentada com o maior número de opções, seguindo-se de uma postura eclética. Os sujeitos apontaram ainda a importância da interdisciplinaridade na relação com outras disciplinas e áreas, sobretudo com as metodologias e a prática de ensino. Embora em graus diferentes, os sujeitos evidenciaram participação no movimento de redefinição no papel do professor, como também a abordagem de outras questões que partem da necessidade dos alunos.

Os resultados deste estudo suscitam uma reflexão sobre os conteúdos trabalhados pela disciplina Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura, uma vez que a posição adotada pelos professores envolve um universo de concepções, embora nem sempre conscientes e explícitas, o que para Montenegro significa a inexistência de neutralidade. Como a opção teórica dos professores tem influência na prática, a autora entende que é fundamental explicitar o referencial adotado, sem deixar de esclarecer sobre a existência de outras abordagens, a fim de possibilitar o trabalho crítico, independentemente da opção individual. A postura teórica tem relação com a concepção acerca do papel do professor sempre em construção, em função do que a participação nas discussões é tida como importante. Por outro lado, a atuação numa perspectiva interdisciplinar não pode deixar de lado o foco da atenção da disciplina em questão. A educação é um processo que ocorre em dado contexto social e pedagógico, daí a necessidade da compreensão do significado social do comportamento.

Caparroz (1992) estudou a disciplina em seis faculdades particulares do Estado de São Paulo. Os dados obtidos neste estudo demonstraram que a Psicologia da Educação não está organizada de forma a contribuir para fundamentar a

prática pedagógica de futuros professores. A autora apresenta posição favorável aos conhecimentos psicológicos na área educacional, mas aponta a necessidade de melhor abordagem.

Resultados semelhantes também foram obtidos por Ióris (1993), ao analisar as contribuições da disciplina para a formação de professores de ensino médio e fundamental, em seis instituições de ensino superior do Estado do Paraná. Neste contexto foram verificados também o esvaziamento de conteúdos, fragmentação no ensino, descontextualização da realidade, além da presença de uma postura ideológica e ausência da concepção do professor que pretende formar.

As constatações sobre a realidade do ensino de Psicologia nos cursos de licenciatura evidencia a necessidade de rever a participação da disciplina enquanto componente curricular, envolvendo uma reflexão sobre os conteúdos trabalhados e procedimentos adotados, bem como acerca das suas articulações com as demais áreas de conhecimento. As dificuldades na implementação de uma contribuição mais efetiva numa formação de qualidade, mais adequada às reais necessidades educacionais, denota que também devem ser revistas as condições institucionais e a capacitação dos professores.

Em função dos problemas vivenciados e críticas apresentadas, alguns estudos, por sua vez, voltaram-se para a discussão das possibilidades de superação, propondo novas articulações da Psicologia da Educação, enquanto área de conhecimento, com os processos educacionais.

Partindo da postura crítica em relação aos programas da disciplina, Goulart (1985) investigou a questão da Psicologia da Educação na realidade mineira. Por meio de depoimentos de pessoas conhecedoras da sua história, sugere uma revisão dos conteúdos e métodos, para que a disciplina passe a apresentar um enfoque mais crítico, através do conhecimento dos determinantes ideológicos do contexto social e histórico. Acredita que a Psicologia da Educação pode aproximar-se mais da realidade e superar a dicotomia entre teoria e prática com a contribuição da Psicologia Social.

Com o objetivo de compreender as crises da disciplina e buscar alternativas de superação, Urt (1989) realizou uma investigação com sujeitos reconhecidamente comprometidos com a Psicologia da Educação, em cursos de graduação e de pós-graduação. Aponta que é a realidade educacional que deve definir qual é a psicologia necessária, partindo da perspectiva do materialismo dialético, o que implica num maior engajamento com as questões econômicas, políticas e sociais.

Montenegro (1993) voltou-se para a análise das contribuições da psicologia vygotskyana para os cursos de licenciatura, enquanto abordagem capaz de oferecer subsídios para a compreensão dos fenômenos educativos. A autora enfatiza a importância da teorização sobre a zona de desenvolvimento proximal para o processo de escolarização, pois evidencia que o aprendizado é necessário para o desenvolvimento do conhecimento historicamente construído. Ao mostrar que a aprendizagem tem papel fundamental na realização das possibilidades trazidas pelo processo de desenvolvimento, ressalta a função da instrução na aquisição do conhecimento científico e a necessidade de uma postura comprometida e crítica por parte do professor.

Com a intenção de propor diretrizes para a disciplina Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores para as séries iniciais, Larocca (1996/1999) realizou um estudo acerca dos conhecimentos considerados relevantes na opinião de professores com reconhecida experiência na área. Em amplas discussões com os sujeitos, foram obtidas informações sobre os conteúdos temáticos, formação teórica, organização do trabalho pedagógico e condições para um ensino de qualidade na disciplina. Os dados evidenciam uma disciplina pluralista que interfere na formação de professores, que precisa considerar a realidade e desvendar as próprias contradições internas, para que possam ser viabilizadas as mudanças necessárias para melhorar a qualidade da sua contribuição do processo de formação docente.

Apesar das críticas em relação às implicações da área de conhecimentos da Psicologia na Educação e das sérias dificuldades de implementação

das contribuições que deveriam chegar à formação de professores através da disciplina Psicologia da Educação, os estudos apresentados sinalizam que os conhecimentos psicológicos são considerados indispensáveis ao processo educativo. Cabe, então, propor novas diretrizes acerca de quais conhecimentos e como devem ser trabalhados para melhor subsidiar as necessidades dos licenciandos na sua prática pedagógica.

2.4 - Contribuições da Psicologia da Educação na formação docente

Os resultados de estudos já realizados permitem concluir que a disciplina Psicologia da Educação também tem reproduzido as dificuldades encontradas no panorama mais geral da formação docente: ênfase nos conteúdos específicos, com desarticulação entre teoria e prática e distanciamento da realidade escolar. Talvez, em função disso, seja muito comum os alunos de licenciaturas e os professores já formados não reconhecerem a importância dos conhecimentos psicológicos apreendidos para a prática pedagógica, uma vez que não atendem as necessidades concretamente vivenciadas no cotidiano. Por outro lado, é também frequente a insatisfação dos professores formadores com os resultados obtidos no processo.

A situação suscita o questionamento sobre a forma como a Psicologia da Educação vem sendo trabalhada e favorece a reflexão sobre as possíveis alternativas para superar as limitações. Assim, é possível que surjam outras perspectivas de análise da questão, considerando-se as recentes discussões sobre formação docente e sobre as contribuições da Psicologia para a Educação.

Inicialmente, não se pode deixar de considerar que a Psicologia da Educação constitui-se numa disciplina no currículo dos cursos de formação docente. Embora a organização curricular baseada em disciplinas venha sendo apontada um fator dificultador de uma formação mais adequada (Doll, 1997; Santomé, 1998), acredita-se ser possível rever o papel dos conhecimentos psicológicos mesmo dentro desta estrutura. Para tanto, é preciso considerar a especificidade epistemológica da

Psicologia da Educação e as relações com as demais disciplinas e áreas de conhecimento, buscando-se, então, as possíveis articulações interdisciplinares, dada a complexidade envolvida na realidade educacional. Isto implica em buscar alternativas de relações possíveis, considerando as características e os fins de cada curso de licenciatura, sem perder de vista a totalidade do processo de formação, bem como as condições institucionais e as características do contexto sócio-cultural e histórico em constante mudança, em que o mesmo ocorre.

Enquanto disciplina teórica, a Psicologia da Educação deve rever as suas relações com a prática, como forma de revalorizar os seus fundamentos. É preciso considerar a dinâmica das relações entre teoria e prática, conforme explicita Fontana (1997, p. 70):

“Certamente o modo como o professor lida com a complexidade da prática é determinado pela compreensão que ele tem sobre ela, podendo essa compreensão ser instrumentalizada e mediada pela teoria. Nesse sentido, dizemos que o professor não aplica teorias, mas articula teoria e prática, à medida que seus conhecimentos teóricos o ajudam a compreender o que ocorre na sala de aula, marcando suas decisões e seus modos de agir.”

Isto implica em considerar a necessidade do conhecimento teórico na atividade prática, bem como a possibilidade dos professores ressignificarem as teorias a partir da sua experiência cotidiana. A Psicologia da Educação apresenta diferentes abordagens teóricas que focalizam principalmente os processos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno; mas, de alguma forma, as diferentes concepções a respeito do assunto têm implicações para o ensino. Por essa razão, parece fundamental que se trabalhe com a sua diversidade teórica, oportunizando aos estudantes a compreensão crítica das suas implicações na prática educativa.

Buscando soluções para os problemas de aprendizagem em sala de aula Wood (1996) procura mostrar como as diferentes explicações teórico-psicológicas, sobre como as crianças pensam e aprendem, produzem concepções diferentes sobre o que e como ensinar. O autor confronta idéias e seleciona, entre

algumas abordagens, as contribuições que considera adequadas para os problemas da educação. Daí a importância de analisar com criticidade as considerações provenientes dos saberes produzidos pelos estudos e pelas diversas teorizações da Psicologia para a Educação, para buscar, com autonomia as contribuições dessa área de conhecimento.

O contato com as diferentes abordagens tem sido indicada por vários autores como a maneira de mostrar a pluralidade teórica da área, não eliminando a possibilidade da disciplina priorizar os fundamentos que melhor possam instrumentalizar a prática docente. Neste sentido, considera-se que, apesar de constituir-se também em objeto de análise, o enfoque histórico-cultural pode trazer elementos importantes para que a disciplina possa cumprir sua função na formação de professores.

Com a contribuição do referencial histórico-cultural (Vygotsky, 1984 e 1991; Basso, 1998), pode-se entender a grande importância da ação mediadora dos agentes formadores nos cursos de formação de professores, na articulação entre os conhecimentos da vida cotidiana e o conhecimento sistematizado. Somente a qualidade dessas mediações pode assegurar a apropriação da instrumentalização básica para o entendimento do aluno na sua realidade e do conhecimento que deve ensinar. Por outro lado, dessa forma, os licenciandos também podem ter parâmetros para garantir melhor qualidade nas mediações na sua prática docente.

Esta proposta tem implicações não só na valorização do conhecimento teórico da Psicologia e no papel do professor formador, mas, principalmente, na maneira de conceber o estudante e sua cultura. Partindo dos pressupostos desta abordagem, o processo de formação procura oportunizar uma participação mais ativa dos licenciandos, com possibilidade de emitir julgamentos e tomar posições diferenciadas, conscientes dos resultados que se podem obter. Considerar os licenciandos como sujeitos do seu processo de aprendizagem implica, ainda, em vê-los não somente pelo aspecto cognitivo, mas também com suas crenças, sentimentos, capacidade de relacionamento e participação etc.

Os estudantes passam a ser vistos como sujeitos que vivenciam um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, que precisam reconhecer que suas características e experiências anteriores são importantes na aprendizagem de conhecimentos sobre o aluno e a função docente. Partindo-se de sujeitos concretos, inseridos numa dada realidade, deve-se considerar que eles já possuem conhecimentos sobre o aluno e o seu desenvolvimento, sobre o ensinar e o aprender, constituídos pelas experiências vivenciadas ou contatos com as teorias psicológicas em outros momentos. Todo conhecimento, mesmo aquele apreendido no cotidiano, deve ser valorizado pelos professores formadores como um ponto de partida, por constituir-se em elemento importante na aprendizagem do conhecimento sistematizado pelas diferentes correntes teóricas.

Os cursos de formação de professores devem ter presente que os seus estudantes trazem crenças, valores e concepções forjados nas suas relações da vida cotidiana, impregnados de conotação afetiva e cognitiva, que constituem os saberes espontâneos. Esses conhecimentos devem ser levados em conta para favorecer o acesso aos saberes científicos que são veiculados no processo formativo (Vygotsky, 1991). Essa articulação favorece o entendimento do conhecimento que adquiriu significado no contexto social, constituindo-se no conhecimento que tem sentido para cada futuro professor.

Nesse percurso, os licenciandos assumem papel de sujeitos ativos, mas os professores formadores têm função fundamental na mediação da aquisição de novos saberes, oportunizando condições que favoreçam a aprendizagem dos conhecimentos científicos importantes e outras situações de aprendizagem que propiciem o seu desenvolvimento. Da mesma forma, o debate coletivo, o confronto entre concepções diferentes e a cooperação do grupo de colegas têm importância fundamental. Assim, cada formando pode estar atingindo melhores níveis de desenvolvimento, o que não seria possível sem a mediação de professores e pares.

Apesar da experiência do convívio social constituir-se em fonte de saberes, a aquisição do conhecimento sistematizado é importante para

instrumentalizar o formando e acrescentar novas informações às formas de pensamento e práticas do cotidiano, com a apropriação do saber historicamente acumulado (Mazzeu, 1998).

As situações de aprendizagem não devem afastar-se da realidade, envolvendo a discussão das questões do cotidiano escolar, o que de certa forma favorece a articulação do conhecimento teórico com os outros momentos da formação profissional, que envolvem o contato com os aspectos metodológicos e a própria prática pedagógica. A articulação do conhecimento teórico com situações concretas do processo de ensinar e aprender contribuem para que a teoria seja ressignificada para a prática.

Gatti (1995) apresenta uma proposta de implementação para o ensino de Psicologia, que pode ser construída a partir de uma maior aproximação com a prática. Para a autora, a realidade concreta pode trazer questões de ensino que suscitam reflexões sobre o ato de apreender e o ato de ensinar, a respeito do que a Psicologia da Educação, entre outras disciplinas, também pode contribuir para a compreensão através de seus pressupostos. Nessa aproximação com a realidade, os processos de comunicação são fundamentais. Também não se pode deixar de considerar que aprender e ensinar são processos distintos, embora intimamente relacionados.

Dessa forma, o ensino de Psicologia, nas disciplinas oferecidas nos cursos de licenciatura, poderia oportunizar aprendizagens de conhecimentos psicológicos que favoreceriam o efetivo desenvolvimento dos licenciandos, contribuindo não somente para a sua formação profissional, mas também para a formação pessoal de educadores mais autônomos e conscientes.

O processo formativo, nesta perspectiva, estaria contribuindo para que os estudantes tivessem um envolvimento mais ativo na apropriação de conhecimento, habilidades, valores da cultura e conhecimentos sobre o aluno, que são indispensáveis à sua atuação profissional. A formação assumiria também a função de participar da constituição e desenvolvimento do ser humano. A Psicologia poderia estar

desempenhando importante papel na constituição de conhecimentos e competências, que viriam contribuir com a melhoria na formação de professores nos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, com a qualidade do ensino básico.

Contudo, é necessário considerar que o aprendizado dos conhecimentos psicológicos insere-se num universo de concepções, constituído ao longo da história de vida dos sujeitos, a partir de saberes do senso comum e conhecimentos científicos, partilhados socialmente. A compreensão e a reflexão sobre este aspecto é muito importante para que o ensino da disciplina de Psicologia venha contribuir cada vez mais efetivamente na ampliação ou ressignificação do entendimento que pode orientar as práticas educativas.

III - IMPLICAÇÕES DOS CONHECIMENTOS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE E ORIENTAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES

Superando as temáticas clássicas, vários estudos têm evidenciado o interesse em investigar como os conhecimentos produzidos socialmente são apreendidos e passam a orientar atitudes, bem como em que medida interferem no desenvolvimento dos indivíduos a elas submetidos. Diante das discussões sobre a participação da Psicologia na formação de professores, considera-se que novas contribuições podem ser obtidas em estudos realizados nesta perspectiva.

3.1 – A veiculação e apreensão de conhecimentos para a docência

Os conhecimentos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento têm servido para direcionar as preocupações dos teóricos interessados com as diferentes formas de ensinar. As idéias sobre esses processos chegam à educação e, de certa maneira, passam a influenciar as práticas pedagógicas, apesar dessa relação não ser direta e imediata. Bigge (1974) aponta que as novas teorias demoram muito para chegar até as práticas escolares e, quando chegam a orientar a educação escolar, geralmente não substituem as anteriores, gerando grande confusão.

Diversos estudos, preocupados com questões específicas acerca da veiculação do conhecimento e influência nas práticas educativas, convergem para essa mesma constatação. Tanto Ariès (1981) quanto Chombart de Lauwe e Ferbahahn (1989) demonstram que somente muito tempo depois da sua constituição os conhecimentos sobre a infância somente começam a orientar, em parte, as práticas

educacionais e, mesmo assim, não substituem completamente posturas já arraigadas no cotidiano.

Mais recentemente, outros autores, sob o ponto de vista de diferentes perspectivas, têm evidenciado como as teorias produzidas são transmitidas e ancoradas de forma particular em um referencial já existente, bem como em que medida constituem-se em concepções que podem orientar condutas e ter repercussões no desenvolvimento dos indivíduos que estão sob a sua influência.

O entendimento destas questões pode contribuir para esclarecer como os conhecimentos difundidos são apropriados pelos indivíduos e grupos e repercutem nas suas ações, o que remete à discussão da relação entre teoria e prática, ou da importância da teoria na prática (Carr e Kemmis, 1988; Chartier e Lerbet, 1993; Dunne, 1994), sempre muito presente na realidade educacional.

Estudos realizados nesta direção têm utilizado um referencial teórico bastante variado para explicar o fenômeno, além de empregar uma terminologia diferenciada para defini-lo: representações, representações sociais, opiniões, crenças, pensamento etc - termos que muitas vezes são utilizados como sinônimos.

Ao constatar que as informações trocadas passam por transformações, Moscovici (1978) preocupou-se em estudar como o conhecimento científico circula no cotidiano e relaciona-se com o senso-comum, como também com o processo inverso. Constatou a presença de um conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, que denominou de representações sociais. As representações sociais poderiam ser definidas como um conjunto de explicações, através das quais os sujeitos interpretam e até constroem realidades no cotidiano. Enquanto um novo campo teórico inserido dentro da Psicologia Social, os estudos das representações sociais tentaram explicar como as concepções, crenças e valores são constituídas pelos indivíduos a partir de suas relações, procurando entender tanto o papel da percepção objetiva como o da subjetividade. Pode-se concluir que a teoria das Representações Sociais procura explicar as razões pelas quais os sujeitos têm percepções diferentes dos mesmos fenômenos, em função da sua história, de suas

características pessoais e do contexto. Segundo Jodelet (1989), as representações podem ser definidas como uma forma de conhecimento social, situando-se na interface do psicológico e do social. As representações que um grupo elabora e faz circular através dos processos de comunicação definem seus objetivos, suas ações, como também a identidade dos sujeitos e dos grupos. Referindo-se a algumas formas de pensamento produzidas e mobilizadas pela sociedade contemporânea, Moscovici (1981) aponta a existência de duas categorias: a dos universos consensuais, composta de conhecimentos que são construídos nas interações sociais na vida cotidiana; e a categoria dos universos reificados, que correspondem àqueles conhecimentos veiculados pela ciência. Com muita frequência, as realidades consensuais são constituídas a partir dos universos reificados (Moscovici e Hewstone, 1984). A compreensão das relações entre esses dois universos de pensamento poderia esclarecer como ocorre a constituição de concepções num universo de representações já existentes, bem como as razões pelas quais tendem a ser mantidas, resistindo à modificação pela influência de novas idéias.

Estudos fundamentados no referencial das representações sociais evidenciaram que a constituição das mesmas apresenta tanto um caráter de flexibilidade quanto de rigidez, processo que vem sendo explicitado pela teoria do núcleo central (Sá, 1996). As idéias essenciais sobre a teoria do núcleo central foram desenvolvidas originalmente por Abric (1994) e Flament (1994). Seu pressuposto básico é o de que toda representação está estruturada em torno de um núcleo central, que determina significação e organização dos demais elementos chamados de periféricos. Nessas instâncias estruturais das representações seriam estabelecidas as funções dos diferentes sistemas. O sistema central estaria ligado à memória coletiva e definiria a homogeneidade do grupo, apresentando-se mais estável, coerente, rígido e, por isso, resistente as mudanças. O sistema periférico permitiria a integração das experiências individuais e suportaria a heterogeneidade do grupo, apresentando-se mais flexível, o que permitiria adaptações. O conhecimento sobre a organização interna das representações sociais e sobre a dinâmica das suas transformações traz

elementos para a compreensão sobre a vulgarização do conhecimento científico e a possibilidade deste interferir e modificar o conhecimento do senso comum (Sá, Souto e Möller, 1993).

Enquanto os teóricos das representações sociais apresentam uma abordagem psicossocial, Lefebvre (1983), por sua vez, traz uma análise mais filosófica e antropológica das representações. Para este autor, as representações são formadas num movimento dialético e constante entre o concebido e o vivido. O concebido corresponde ao discurso articulado proveniente do saber promovido e divulgado pelo ideário teórico de uma época, enquanto o vivido é formado pela subjetividade dos sujeitos a partir das suas vivências sociais e coletivas em contextos específicos.

Os estudos sobre o pensamento do professor, que têm obtido destaque a partir da década de 70, apoiados na psicologia cognitiva, procuram ultrapassar a ênfase no estudo do comportamento docente, com importante papel na investigação sobre como o professor processa a informação. Os trabalhos realizados nesta perspectiva evidenciam a importância do conhecimento a respeito do pensamento do professor, bem como da reflexão como procedimento fundamental no processo de formação docente. Diversos autores contribuem para mostrar que as concepções presentes na prática dos professores não são resultantes somente de conhecimentos de teorias científicas, mas que são em grande parte decorrentes das experiências da sua história pessoal e profissional. Conhecer o pensamento dos professores pode trazer subsídios para repensar as suas necessidades formativas e as possibilidades de melhor instrumentalizar as suas práticas (Garcia, 1992; Perez-Gómez, 1992; Schön, 1992b; Zeichner, 1993; Almeida, 1994, Pacheco, 1995).

Neste estudo, parte-se do pressuposto que os conhecimentos têm natureza essencialmente cognitiva, apesar de serem orientados por elementos afetivos. Em concordância com a abordagem histórico-cultural, pode-se afirmar que as conhecimentos são forjados nas relações sociais ao longo da história individual dos sujeitos, mas trazem componentes da história social dos grupos em que os mesmos

estão inseridos, sendo constituídas tanto a partir da veiculação do conteúdo das teorias científicas quanto por meio dos saberes informais do senso-comum, por meio das diferentes formas de comunicação. Tornam-se um importante substrato na orientação do pensamento e da ação, enquanto sistema organizativo que gera e dá suporte aos modos de ser e atuar.

Em função do exposto, evidencia-se a necessidade de estudos que busquem compreender como constituem-se os conhecimentos dos professores e suas implicações nas práticas educativas, para avaliar as possibilidades de contribuir para redimensioná-los durante o processo de formação docente.

3.2 - Conhecimentos, práticas educativas e formação docente

Os estudos sobre as concepções dos professores e suas relações com as práticas educativas e o desenvolvimento dos alunos são relativamente recentes. Inicialmente, os pesquisadores desenvolveram investigações sobre concepções de pais e adultos e suas relações com as práticas educativas e o desenvolvimento infantil. Segundo revisão realizada por Oliveira Almeida e Vandenplas-Holper (1992), os estudos a respeito das concepções dos pais sobre o desenvolvimento das crianças evidenciam as seguintes preocupações: origem e natureza das concepções, a relação entre concepções dos adultos e suas práticas educativas e a relação entre as concepções dos pais e o desenvolvimento dos filhos. Os resultados desses estudos revelaram correlações mais significativas nas pesquisas que investigaram relações entre concepções e desenvolvimento, o que leva a supor que as práticas educativas sofrem influências das concepções, apesar da dificuldade de averiguar esta relação.

No processo de escolarização, a investigação clássica de Rosental e Jacobson (1968) confirma a relação entre as expectativas de professores sobre o desempenho dos alunos. Apesar das críticas, esse estudo abriu perspectiva para um grande campo de pesquisas na realidade educacional. Em geral, as diferentes abordagens procuraram estudar as concepções dos professores sobre o aluno e sua

própria função, bem como as possíveis relações com a prática e o rendimento dos alunos.

As investigações a respeito das concepções dos professores sobre o aluno na realidade brasileira mostram que o fracasso ou sucesso escolar apresenta uma estreita relação com o entendimento que os professores têm dos alunos e das possibilidades de desenvolvimento destes no processo ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, estudos concluem que os professores possuem concepções estereotipadas dos alunos, geralmente subestimando os mais pobres (Barreto, 1981), atribuindo a eles e a sua realidade as causas do insucesso, o que se acentua diante da história de fracasso escolar (Mello, 1988; Penin, 1989; Oliveira Almeida, 1992; Patto 1993; Collares e Moysés, 1996, Guerra 1997), com implicações no rendimento escolar (Brandão, Baeta e Rocha, 1983; Oliveira Almeida e Guerra, 1996).

Em outras realidades, esses dados também são confirmados. Agne, Greenwood e Miller (1992) constatam que os professores tendem a atribuir a responsabilidade dos comportamentos dos alunos a fatores externos, associados a circunstâncias que estão além do seu controle. O estudo de Cota (1993) demonstra que professores com dificuldades em lidar com uma turma salientam aspectos negativos dos alunos.

Fundamentada em uma abordagem socio-antropológica, Teixeira (1992) afirma que a representação que os professores têm dos alunos é fator de estigmatização e exclusão dos mesmos na escola. Analisando a questão do desenvolvimento por meio do domínio dos instrumentos de mediação, Baquero (1998, p. 41-45) discute a relação entre os cenários sócio-culturais e os processos interpsicológicos, numa perspectiva histórico-cultural. O autor refere que as práticas de classificação dos estudantes e a discriminação formam-se pelos instrumentos de mediação que são empregados e institucionalizados em cenários específicos. Isto explicaria o fato de a escola possuir uma variedade de mecanismos, dispositivos de trabalho, estruturas discursivas e modalidades culturais, que colocam em

desvantagem as crianças provenientes de setores populares, produzindo efeitos marginalizadores (Op. cit., p.151).

As concepções que os professores possuem sobre os alunos podem interferir nas suas posturas pedagógicas. Em estudos realizados por Soodak e Podell (1994) sobre a relação entre concepções de professores e as decisões sobre instruções de alunos difíceis, com 110 professores de Nova York, os resultados apontam que os professores consideram que os problemas de aprendizagem estão preponderantemente no próprio aluno e não na escola. Essa concepção influencia as ações pedagógicas dos professores, pois segundo Raymond e Santos (1995), as concepções são idéias das pessoas a respeito das suas experiências, que afetam suas ações, mesmo quando não têm consciência do fenômeno. A respeito da questão, Coll e Miras (1996) discutem a possibilidade das representações de professores e alunos podem ter implicações no processo de ensino e na aprendizagem.

De algum modo, as atitudes que os professores assumem na sua função de ensinar estão relacionadas com as concepções que possuem sobre o processo de aprendizagem do aluno. Meirieu (1998) faz uma análise sobre aprendizagem, evidenciando que o professor organiza, controla e avalia a sua ação a partir das suas representações sobre o processo. O autor alerta para as idéias equivocadas sobre aprendizagem, mostrando que o aluno somente aprende efetivamente quando consegue fazer uso das informações nos seus projetos pessoais. Entendendo que o processo de aprendizagem é articulado com o processo de ensino, Meirieu mostra que a escola e o professor têm uma importante função no processo de gerenciamento das situações que permitam que os alunos apropriem-se do saber de modo particular.

Uma das linhas de investigação tem focalizado a interação professor e aluno em sala de aula, envolvendo observações sistemáticas do comportamento dos professores e a reflexão sobre o mesmo, para compreender as relações entre pensamento e ação. O centro das preocupações desses estudos são os processos mentais que dominam e orientam o comportamento dos professores, pois estes não

atuam somente seguindo instruções dos outros, mas também seguindo um sistema pessoal de concepções, definido nas relações sociais ao longo da sua história. Os professores estão sempre teorizando a partir de suas idéias e do resultado do seu trabalho. Suas concepções influenciam as suas escolhas pedagógicas que, por sua vez, consolidam suas próprias concepções, conforme revela o estudo de Sadalla (1997)¹.

Outro foco de análise procura verificar como os professores constituem-se enquanto sujeitos e como constróem as suas práticas. Os estudos sobre a temática procuram mostrar como os professores tornam-se indivíduos singulares a partir de suas vivências e experiências do cotidiano, bem como os processos pelos quais as interações e mediações sociais constituem sua vida, suas concepções, sua identidade e suas práticas.

Embasada no referencial de Lefebvre, Penin (1989) estudou as formas de articulação existentes entre as condições objetivas do cotidiano escolar e as representações dos sujeitos envolvidos na realidade concreta da escolarização, com a finalidade de buscar explicações sobre os problemas de rendimento do aluno, visando encontrar possibilidades de torná-la promotora de sucesso. Para a autora, o conhecimento das próprias representações e das representações dos outros sujeitos é fundamental para a compreensão dos fenômenos escolares e para transformar o cotidiano escolar.

Em outro estudo, Penin (1993/1994) procurou conhecer a constituição do conhecimento dos professores sobre o ensino, bem como as interações mantidas entre eles e seus alunos num contexto historicamente situado. A investigação foi realizada com embasamento numa perspectiva sociocultural, relacionando as idéias de Lefebvre sobre representações com a abordagem histórico-cultural, que evidencia que o conhecimento e a subjetividade formam-se a partir de matrizes sociais, mediadas pela linguagem e pela cultura. Aponta a importância de conhecer as concepções dos professores sobre o ensino como uma estratégia para superá-las. Para

¹ A relação entre concepções de professores e suas atitudes ou prática constitui-se em objeto de análise

tanto, afirma ser necessário confrontar criticamente o saber sistematizado, o saber cotidiano e as formas pessoais de entendimento, para transformar as representações em conhecimento, uma vez que se constituem em mediadoras do mesmo.

Souza (1996) preocupou-se em estudar o processo de constituição de professores, enquanto sujeitos coletivos, com base na análise de depoimentos de professores de 2º grau. Procurou encontrar explicações sobre como os professores vivenciam e concebem o seu trabalho no cotidiano, entendido como experiência singular decorrente das trajetórias pessoais que são interpretadas e ressignificadas. Entendendo representações como elaborações subjetivas construídas a partir das condições materiais, procurou focalizar como professores concebem suas vivências, reconhecem-se como professores e produzem experiências significativas como sujeitos coletivos. A autora conclui que o professor constitui-se a partir das experiências vividas no cotidiano, num processo que envolve a conformação e a resistência, provenientes de conflitos internos da categoria e das condições concretas. Esse processo configura o fazer docente como atividade que envolve múltiplas dimensões, mas que tem grande importância enquanto espaço de ação política para a elaboração de experiências significativas para a categoria profissional.

Fontana (1997) buscou compreender o processo por meio do qual se configura a condição de ser professora. Voltou-se para o estudo das práticas e formas de socialização que concorrem para a constituição da subjetividade de sujeitos concretos e singulares. A investigação demonstra que a condição profissional da professora é produzida e determinada historicamente, sendo negociada nas relações hierárquicas de poder e nas relações horizontais de conflito. Partindo do referencial sócio-histórico, a autora transita pelo referencial de várias áreas de conhecimento para mostrar como as funções sociais transformam-se em funções psicológicas. Assim, evidencia que a constituição social da subjetividade da professora implica na apropriação, elaboração e singularização dos aspectos constitutivos da docência, aprendidos na dinâmica interativa das relações com o outro.

de outros estudos, entre os quais MACHADO (1995) e MORON (1998).

O estudo de Cunha (2000) procurou conhecer especificamente como professoras de Psicologia Educacional de um curso de 2º Grau com Habilitação ao Magistério constituem-se, no âmbito da prática no espaço-tempo da sala de aula, no cotidiano de uma escola. Coletou dados por meio da observação participante, em uma pesquisa com orientação etnográfica. A constituição da docência foi analisada em duas perspectivas: o jogo de significações e sentidos decorrentes da subjetividade da escola e da subjetividade das próprias professoras. Os resultados evidenciaram a importância das estratégias e táticas que estão presentes no dia-a-dia do exercício da função, bem como das condições intersubjetivas presentes no jogo de relações com o coletivo da escola, com o conhecimento, com os alunos e com a realidade. Fundamentando-se na abordagem histórico-cultural, a análise dos dados demonstra que as possibilidades e limitações de um professor dependem das condições objetivas, mas podem ser melhor compreendidas no contexto histórico e subjetivo da escola e dos docentes em que as relações ocorrem.

Alguns teóricos preconizam a necessidade de conhecer a estrutura de referências dos professores, para poder compreender melhor as suas implicações nas práticas docentes. O conhecimento do pensamento e das concepções poderia contribuir tanto para que os educadores pudessem orientar as próprias práticas, como poderiam trazer dados importantes para redimensionar o processo de formação segundo as necessidades que se apresentam.

Neste sentido, os estudos de Schön (1992a, 1992b) deram impulso à pesquisa sobre os processos de pensamento utilizados pelos profissionais do ensino. As análises sobre a importância da reflexão contribuíram para mostrar a importância de trazer à consciência as concepções presentes no processo de ensino.

Garcia (1992) também salienta as contribuições da investigação sobre o pensamento do professor, para conhecer as suas concepções sobre o ensino. O autor destaca a necessidade da reflexão no processo de formação, tendo em vista o desenvolvimento profissional dos docentes, em cujo processo a formação inicial é apenas um importante momento.

Zeichener (1993) mostra a importância de conhecer as concepções crenças e valores pessoais. Destaca que a prática reflexiva dos professores é fundamental, enquanto condição para que os mesmos tornem-se sujeitos dos propósitos e objetivos do seu trabalho, bem como das estratégias necessárias para os fins. Assim, pela reflexão sobre suas práticas e as condições sociais em que estão inseridas, tornam-se críticos e capazes de desenvolver suas próprias teorias e práticas. Isso é importante para a autonomia e para o desenvolvimento pessoal e profissional, que pode começar na formação.

A investigação sobre as teorias implícitas constitui-se em outra das perspectivas de análise das concepções docentes. Vários autores partem do pressuposto que os professores têm um sistema individual de concepções, que é constituído nas suas relações sociais ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional. Esse sistema de concepções faz parte da cognição docente e tem implicações sobre as suas ações, mesmo que, muitas vezes, não esteja explícito e o professor não tenha consciência do seu conteúdo e suas conseqüências. Desvelar as teorias implícitas constituídas ao longo da história de vida pode ser uma importante estratégia para ressignificá-las no processo de formação docente.

Para Barth (1993), a formação docente implica numa mudança conceitual sobre o saber e sua elaboração. Neste sentido, aponta que o maior desafio do processo formativo é conhecer as teorias implícitas, formadas no decorrer da experiência, pois elas influenciam a prática pedagógica dos professores e formadores, mesmo que sejam insatisfatórias. Oportunizar condições para analisá-las é uma forma de possibilitar a sua modificação, tendo em vista uma atuação alicerçada em bases menos intuitivas. Assim, atribui importância aos fundamentos teóricos na constituição do conhecimento, embora considere mais importante os efeitos deste sobre o ensino. Com base nos pressupostos da teoria vygotskyana, mostra a importância do saber discente e do saber docente nos processos de ensino e aprendizagem. Destaca que, na construção do saber, deve-se considerar a necessidade de torná-lo acessível, a fim de que se possa conduzir o educando a um processo de

elaboração de sentido, que favoreça a abstração e a transferência de conhecimentos. O processo de formação docente é semelhante ao processo de apropriação de conhecimento do aluno com quem o professor trabalha, por isso requer apropriação de um saber complexo, o domínio dos princípios básicos das disciplinas e ação mediadora do professor formador, para que o conhecimento possa ser utilizado em situações concretas.

Contudo, não se pode negar que as concepções docentes são constituídas num contexto mais amplo, que precisa ser analisado no processo de formação de professores. Kincheloe (1997) trata do pensamento do professor, com vistas a delinear as necessidades concretas para sua formação, no contexto de mudanças que se apresenta no momento. Procura contextualizar o pensamento do professor, mostrando como as forças sociais e históricas o têm determinado até a modernidade, evidenciando as dimensões sociais e do poder na constituição do conhecimento, e como as diferentes concepções orientam os modos de ensinar. Sua análise mostra as implicações da formação tradicional de professores para o que define como uma “doença cognitiva”, que é responsável pela situação de estagnação que se torna impecilho para o conhecimento. A partir dessa denúncia, mostra a necessidade de práticas emancipatórias na educação de professores, que explicitem as limitações existentes, que contribuam para que os sujeitos aprendam a tornar-se educadores, fundamentando-se numa epistemologia da construção da consciência que procura articular a lógica e a emoção. O ensino para o pensamento do professor deve voltar-se para o praticante da educação numa perspectiva sócio-cognitiva, evidenciando a importância da pesquisa, do contexto, do compromisso, da ação e da reflexão, do respeito ao pluralismo e à dimensão afetiva dos seres humanos. Procura mostrar a necessidade de privilegiar a capacidade do professor para organizar suas concepções, conhecimentos e habilidades sobre o ensino, para serem sujeitos autônomos, com maior consciência política, com mais dignidade profissional e engajados nas mudanças educacionais e sociais necessárias.

As concepções que os professores demonstram nas práticas constituem-se através de suas experiências de vida, inclusive aquelas que estão presentes no processo de formação. Knoules, Cole e Passwoud (1994) referem que as idéias dos professores derivam do passado e das experiências, as quais têm influências importantes na formação e nos fundamentos da prática docente. Segundo Zeichner (1993), todo professor possui uma concepção pessoal, resultado de teorias científicas ou conhecimento informal, que freqüentemente é princípio de sua prática.

Como parte das experiências responsáveis pela constituição da docência e suas concepções ocorre nos cursos de formação de professores, parece fundamental que sejam realizados estudos sobre as implicações do processo formativo na constituição dos saberes, competências e atitudes dos docentes. O conhecimento sistematizado pelas diferentes áreas de conhecimento, inclusive pela Psicologia, deveria contribuir para capacitar o sujeito para ser professor e atuar com eficiência no processo de escolarização. Entretanto, investigações trazem dados da realidade que sugerem que os professores formados nos cursos de preparação para a docência não têm modificado suas concepções e suas práticas pouco são favorecidas pelo referencial das teorias psicológicas, o que pode constituir-se num fator de impedimento para uma atuação mais competente.

Estudos sobre concepções de professores e o desenvolvimento da criança no processo de escolarização, realizados em Rondonópolis-MT por Oliveira Almeida e Guerra (1996) e Guerra (1997), evidenciaram que professores formados em nível superior apresentam predominantemente concepções provenientes do senso-comum, constituídas através de saberes provenientes de vivências do cotidiano.

Preocupada sobretudo com a qualidade da formação teórica para melhorar a competência docente, Moysés (1998) investigou as representações no cotidiano escolar, porque entende que as mesmas são formadas e podem ser modificadas, também por influência da veiculação de conhecimentos psicológicos. A autora estudou as concepções de aprendizagem e ensino na prática pedagógica de professoras com atuação favoravelmente reconhecida, segundo critérios pré-

estabelecidos, em escolas públicas do Rio de Janeiro. A relação entre a formação, a prática e o discurso foram analisadas através da prática pedagógica, dos recursos metodológicos de ensino e da direção e controle da aprendizagem dos sujeitos. Os dados evidenciaram que a prática dos considerados bons professores dependem de representações relacionadas com determinadas concepções de ensino, apesar das falhas e contradições, além da falta de consciência dos pressupostos teóricos que as embasam. Os resultados remetem a reflexão sobre a importância de melhoria do processo de formação.

Uma maneira de atentar para as possibilidades de participação da Psicologia no processo de formação docente pode partir da atenção aos conhecimentos dos estudantes. Assim como Pimenta (1996) mostra a relevância de conhecer o entendimento sobre o ensino, parece importante investigar a compreensão sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem por estudantes de cursos de licenciatura.

Como as teorias psicológicas estudadas nos cursos de licenciatura deveriam contribuir com o conhecimento sistematizado para ampliar e ressignificar as concepções dos docentes, o presente estudo propõe investigar as possíveis relações entre o ensino de Psicologia e a constituição conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, uma vez que essas idéias também podem orientar a prática dos professores que estão sendo formados. Pretende-se conhecer como as concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem caracterizam-se, como são constituídas ou modificadas no processo de formação de docentes em cursos de licenciatura, bem como quais são os elementos que estariam interferindo na sua constituição, especialmente as experiências oportunizadas pela disciplina Psicologia da Educação.

Os dados das análises sobre o ensino de Psicologia nos cursos de licenciatura permitem supor que existem problemas no ensino dos conhecimentos psicológicos nos cursos de formação de professores, dificultando a superação das dificuldades na realidade educacional. Estas questões precisam ser melhor

conhecidas, para que possam ser enfrentadas. Por isso, entende-se que a investigação proposta por este estudo pode trazer novos elementos sobre o assunto.

O conjunto de análises permite sugerir que, desde o período de formação, devem ser analisadas e discutidas as relações entre concepções e ações docentes, para que seja possível o planejamento de intervenções coerentes com os objetivos. Parece ser importante repensar o papel da formação dos docentes, o modo como as teorias psicológicas têm sido veiculadas, bem como investigar qual contribuição desse referencial teórico na constituição dos conhecimentos dos professores.

IV – A ESCOLHA DO MÉTODO E PROCEDIMENTOS ADOTADOS

4.1 - Considerações preliminares sobre a produção de conhecimentos

Tendo em vista o problema de estudo e o referencial teórico adotado, surge a necessidade da definição sobre o método de investigação mais adequado, considerando-se as mais recentes discussões e tendências sobre a produção do conhecimento pela ciência em geral e, mais particularmente, pelas ciências humanas, incluindo a Psicologia.

Sobretudo a partir da segunda metade do século XX, constata-se a emergência de uma grande diversidade de posicionamentos sobre a questão epistemológica e a constituição de um novo paradigma para a ciência, verificando-se algumas divergências, pontos de convergência e até complementariedade entre os autores que discutem a questão¹. As mudanças verificadas, ora explicadas como rupturas (Kuhn, 1991), ora como transformações paradigmáticas (Capra, 1996), relacionadas com as mudanças culturais mais amplas, evidenciam o descrédito da racionalidade predominante na ciência moderna como forma de conhecer, evidenciando o aparecimento de uma nova racionalidade. Com a superação do paradigma positivista da ordem, que implementou a investigação científica na modernidade, começa a se impor um novo paradigma com elementos até então suprimidos pela lógica anterior, como a subjetividade, o indivíduo e a história (Schnitman, 1994).

¹ Maiores esclarecimentos sobre o assunto podem ser encontrados em CHALMERS (1993).

Nessa direção, Prigogine (1996)² é um teórico que trouxe importantes contribuições para explicitar o conhecimento e a ciência nesta nova perspectiva, ao evidenciar que as leis fundamentais passaram a expressar possibilidades e não exclusivamente certezas, abrindo, assim, uma nova era para a ciência e uma nova forma de diálogo desta com a realidade, não mais limitada ao determinismo, mas aberta a uma relação criativa e em constante evolução, em conformidade com o universo em que vivem os seres humanos. Na busca de maior e melhor explicação para a realidade, no seu sentido mais amplo, também estão inseridas as contribuições de Capra (1996)³, para quem os principais problemas da época presente mostram que não podem ser compreendidos isoladamente, pois são questões sistêmicas, isto é, interligadas e interdependentes, cujas soluções exigem uma mudança radical nas percepções, sentimentos e valores. A complexidade da realidade e a necessidade de outros movimentos para a sua apreensão é ainda salientada por Morin (1994 e sd)⁴, diante do que afirma a necessidade de captar a desordem e os antagonismos. Santos (1989, 1998)⁵, por sua vez, fala de um paradigma emergente, no qual a nova ordem científica é decorrente de uma profunda e irreversível crise e de uma revolução científica resultante de uma pluralidade de condições sociais e teóricas, devendo ser consideradas outras formas de conhecimento numa dupla ruptura epistemológica, para possibilitar uma aplicação edificante da mesma.

As discussões sobre a ciência e seu futuro, do final do século XX, ocorrem não somente pelo fato desta ter frustrado as promessas de progresso e benefício à humanidade, como também por ter provocado conseqüências negativas. A ciência tende, então, a superar as limitações, simplificações e idealizações, colocando-se de outra forma diante das situações complexas da realidade. Esta visão

² Ilya Prigogine é Prêmio Nobel de Química. Apresenta modificações conceituais com implicações para a Física e a Matemática, partindo de uma nova relação com a natureza..

³ Fritjof Capra é Prêmio Nobel física. A partir de pesquisas e discussões com cientistas de vanguarda de diversas áreas do conhecimento, traz uma nova perspectiva de diálogo interdisciplinar e uma nova explicação sobre a natureza da vida.

⁴ Edgar Morin é presidente da “Associação pour la Pensée Complexe” em Paris.

⁵ Boaventura de Souza Santos é sociólogo, professor e diretor da Universidade de Coimbra, tendo atuado também como professor visitante em várias universidades, inclusive brasileiras

supera a postura mecanicista, aceita contribuições de muitas áreas, mostrando a importância da complexidade, das relações e do contexto, para a melhor compreensão de totalidades integradas. Nesse novo paradigma, a ética é considerada como uma questão fundamental e a compreensão da realidade visa promover as soluções dos problemas que se apresentam.

Verifica-se, então, um movimento inverso àquele que na modernidade promoveu a naturalização das ciências humanas e sociais através do paradigma positivista, constatando-se uma tendência à humanização das ciências. Este movimento surge entre as ciências exatas e naturais, estendendo-se para as ciências humanas, promovendo alterações fundamentais nos procedimentos de investigação. As transformações promovem a superação de antigas dicotomias entre as áreas do conhecimento, na relação sujeito e objeto e entre enfoques quantitativos e qualitativos nos processos de pesquisa.

Laville e Dionne (1999) mostram que as ciências humanas acompanham este processo de realinhamento da ciência, que ocorre com o enfraquecimento do positivismo. Diversos fatores contribuíram para isso, entre os quais está o reconhecimento que as ciências humanas lidam com objetos específicos, cuja complexidade requer outras perspectivas de investigação, em que devem ser consideradas inclusive as revisões ocorridas nas ciências naturais. Segundo os autores, as ciências humanas, assim como as ciências naturais, definem novos modos de produzir saberes, partilhando de algumas preocupações comuns: centrar a pesquisa na compreensão de problemas específicos; assegurar a validade da compreensão através do método; superar as barreiras que podem atrapalhar a compreensão do problema. As ciências humanas buscam, então, a compreensão e a interpretação de problemas que surgem no contexto social, considerando a sua natureza e a complexidade envolvida na sua multicausalidade (conceito enfatizado pelos autores), a presença da subjetividade na objetivação do conhecimento e a necessidade de uma abordagem que envolva a sua globalidade (op. cit., p. 41-44).

As discussões sobre a investigação no campo educacional evidenciam transformações, em função da necessidade de outros enfoques para a compreensão dos fenômenos e de teorias explicativas diferentes para instrumentalizar a intervenção na realidade educacional. Neste sentido, Santos Filho e Gamboa (1997) discutem a pesquisa educacional, enfocando as ambigüidades e as tentativas de superação das divergências entre a abordagem qualitativa e a quantitativa, embasando a discussão sobre técnicas e métodos no âmbito das teorias da ciência e das epistemologias, na tentativa de mostrar opções que partem da possibilidade de categorias de síntese.

Carr e Kemmis (1988) demonstram, através de uma análise crítica, como a teoria educativa foi influenciada pelas diversas tradições no estudo da educação e do currículo, evidenciando a relação com a prática educativa e as imagens da docência decorrentes dos enfoques de teoria e prática. Os autores afirmam que uma postura mais adequada deve integrar a teoria, a investigação e a prática, considerando o ensino como uma comunidade de profissionais reflexivos.

Na busca de demonstração sobre a existência de uma teoria sobre o ensino, Gauthier e colaboradores (1998) apontam como a investigação que focaliza a atuação docente em sala de aula foi influenciada pelas diferentes tradições de pesquisa, identificadas como enfoque processo-produto, enfoque interacionista-subjetivista e enfoque construtivista. Para os autores, os diferentes paradigmas têm postulados, procedimentos, vantagens, limitações e contribuições para o estudo do conhecimento sobre o ensino. Na impossibilidade de um modelo de pesquisa sobre a pedagogia que corresponda às suas expectativas, os autores propõem um modelo eclético, construído para integrar os diversos paradigmas sobre o ensino.

Sacristán e Pérez Gómez (1998) voltam a atenção para a necessidade de compreender os problemas e as práticas do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista uma melhor intervenção na realidade educacional. Partindo da análise dos modelos de investigação no campo do ensino, que classificam em modelo processo-produto, modelo mediacional e modelo ecológico, ressaltam a importância

de uma metodologia de enfoque interpretativo, que respeite a natureza, a complexidade real e a subjetividade nos fenômenos educativos.

Na Psicologia, mais especificamente, também observa-se o distanciamento entre os modelos positivistas e as novas maneiras de investigação, com a constituição de outras formas de conhecimento sobre fenômenos educativos, conforme demonstram Martins e Bicudo (1994).

Em relação à abordagem histórico-cultural, que se constitui no referencial adotado para embasar a presente investigação, constata-se a superação de reducionismos e a relevância dos aspectos sociais, culturais e históricos nos estudos realizados. Vygotsky (1984, 1991) fundamenta seus estudos nos princípios e no método do materialismo dialético, sendo os fenômenos analisados num processo de transformações. Mesmo utilizando uma diversidade de procedimentos, as questões são tomadas enquanto unidades de análise, o que permite demonstrar a existência de um sistema dinâmico de significados, em que são consideradas as diferentes dimensões do processo. Isso possibilita estudar um problema levando em conta a totalidade de um contexto, observando as condições para a origem e as mudanças quantitativas e qualitativas de um fenômeno. Verifica-se, ainda, a ruptura com as formas tradicionais de investigação, pois parte-se do pressuposto que podem ser criadas situações e intervenções que favoreçam a busca das informações pretendidas, para que sejam úteis aos propósitos do estudo. Segundo Van der Veer e Valsiner (1996, p. 190), Vygotsky buscava uma psicologia unificada, com uma metodologia que se propunha a descobrir a essência dos fenômenos, as mudanças, as características quantitativas e qualitativas, para criar categorias e conceitos. Porém, os conceitos e teorizações são baseados na realidade objetiva, pois existe uma relação dialética entre teorias e fatos. A nova maneira de realizar investigação psicológica reconhece o papel da constituição de significados pelos sujeitos e a importância de um diálogo interdisciplinar.

O presente estudo tem o interesse em analisar a contribuição do conhecimento psicológico para a prática docente, focalizando a constituição dos

conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento de estudantes de cursos de licenciatura. Diante do exposto, pressupõe-se que seja investigado como estes são constituídos, que fatores teriam implicações na sua formação, bem como se a maneira como ocorrem as experiências propostas pela disciplina Psicologia Educacional nos cursos que realizam contribuem para a instrumentalização da prática docente.

Evidencia-se, assim, uma preocupação maior com o processo do que simplesmente com o produto. Daí a conclusão que uma abordagem qualitativa poderia responder melhor a tais necessidades. Apesar da pesquisa qualitativa ter estado vinculada às diferentes tradições paradigmáticas, transformou-se de acordo com as diferentes tendências de investigação (Triviños, 1987; Denzin e Lincon, 1994). A investigação qualitativa surgiu em estudos da Sociologia e da Antropologia no século passado, mas em época mais recente passou a ser empregada também na investigação de fenômenos educativos. Nas últimas décadas, vem tendo utilização crescente na Educação, atendendo a uma lacuna que a pesquisa quantitativa não poderia preencher através de seus procedimentos (Bogdan e Bikelen, 1994).

Segundo Trivinos, a partir da década de 70, surge na América Latina o interesse pelos aspectos qualitativos da Educação, fundamentados sobretudo na fenomenologia e no marxismo, constituindo dois tipos de enfoques: os enfoques subjetivo-compreensivistas, que privilegiam os aspectos da subjetividade; e os enfoques crítico-participativos, que partem da necessidade de conhecer a dialética da realidade social para transformá-la. Verifica-se que, gradativamente, a investigação qualitativa vai se afastando dos pressupostos positivistas, sendo desenvolvida a partir de modalidades de origem fenomenológica e de natureza histórico-estutural e dialética⁶.

Bogdan e Bikelen (1994) apontam algumas características consideradas fundamentais na investigação qualitativa, que são assumidas também por outros

⁶ Atualmente, dentre os autores que apresentam as possibilidades de utilização da pesquisa qualitativa nas ciências humanas e sociais, incluindo o estudo dos fenômenos educativos, FAZENDA (1989, 1992), MINAYO (1994), CAPPELLETTI e LIMA (1999) trazem importantes contribuições.

autores⁷, quais sejam: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento chave; o caráter descritivo; a preocupação maior com o processo do que com os resultados ou produto; a ênfase na análise indutiva dos dados; o significado como preocupação principal.

Uma abordagem qualitativa possibilita a investigação do problema em toda a sua complexidade, levando em consideração a especificidade do contexto em que o fenômeno ocorre, permitindo ainda compreender a perspectiva dos sujeitos. Em função destas, entre outras razões, parece ser a abordagem mais apropriada para o estudo proposto.

4.2 - A escolha do local: o contexto do estudo

A decisão de realizar o estudo proposto nos cursos de licenciatura do Campus Universitário de Rondonópolis da Universidade Federal de Mato Grosso (CUR/UFMT) parte do pressuposto que, enquanto professora de Psicologia da Educação nesta instituição, a melhor compreensão das idéias e da realidade dos sujeitos no processo de formação pode trazer subsídios para uma atuação mais eficiente.

Pode-se apontar razões suficientemente fortes para assegurar que a realização do estudo no próprio local de trabalho apresenta inúmeras vantagens: a facilidade de acesso e negociação para viabilizar o encaminhamento da investigação, maior interesse pelos resultados, conhecimento prévio de elementos importantes, além da possibilidade de refletir sobre a própria participação no processo formativo, tendo em vista o contexto em que se desenvolve a prática docente nos cursos de licenciatura.

Tanto para o tipo de estudo proposto, quanto para o próprio referencial histórico-cultural que embasa esta investigação, o melhor entendimento do contexto social e histórico sempre oferece elementos importantes para a compreensão do problema. Neste sentido, as características específicas deste local podem constituir-se

⁷ LÜDKE e ANDRÉ (1986), TRIVIÑOS (1987), entre outros autores, também citam estas

em elementos muito significativos para o conhecimento da realidade que se pretende investigar.

O CUR/UFMT é um centro de ensino superior, criado em 1976, com a preocupação voltada exclusivamente para a formação de professores, visando atender as necessidades de qualificação de profissionais para a educação, num momento em que a região vivia uma fase de crescimento acelerado, decorrente da expansão das fronteiras agrícolas e da migração (Oliveira Almeida et al., 1990). Esteve a princípio vinculado à Universidade Estadual de Mato Grosso, na época com sede em Campo Grande, que posteriormente transformou-se na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O Centro Universitário de Rondonópolis oferecia, no início das atividades, os cursos de Licenciatura de 1º grau em Ciências e Estudos Sociais.

A partir da divisão do Estado do Mato Grosso e do interesse da Universidade Federal do Mato Grosso, com sede em Cuiabá, de atingir o interior do Estado, ocorreu a federalização deste centro de ensino, que passou a constituir-se em um dos seus *campus*, em função da sua localização. O processo de vinculação deste centro de ensino superior à Universidade Federal do Mato Grosso aconteceu-se de forma lenta e gradual, devido a uma série de fatores, mas principalmente em decorrência dos encaminhamentos necessários para efetivar as decisões. Em 1979, com a criação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, foi efetuada a transferência oficial da responsabilidade deste centro para a Universidade Federal do Mato Grosso, cuja integração consumou-se somente em 1980 (Kida, 1985). Passou a chamar-se Centro Pedagógico de Rondonópolis (CPR) em função do interesse em concentrar interesse na oferta de cursos de licenciatura, o que levou à criação de novos cursos na década de 80. Até a década de 90 este *campus* foi assim denominado, quando uma reforma administrativa fez a alteração necessária, pelo fato de já oferecer e ter a intenção de abrir outros cursos, além das licenciaturas.

Atualmente, o CUR/UFMT mantém dez cursos em funcionamento, sendo sete voltados para a formação de professores. Os cursos de licenciatura são

oferecidos nos períodos matutino, vespertino e noturno, para atender as necessidades da clientela. Com frequência, os mesmos cursos têm sido oferecidos também em regime especial, para professores que já atuam na rede de ensino público da região, sem a devida qualificação.

Em relação à estrutura administrativa, o *campus* subdivide-se em dois institutos, que congregam os departamentos responsáveis pelo funcionamento dos cursos ligados à sua especificidade. Na época em que este estudo foi realizado, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) faziam parte os departamentos de Educação, Letras, História e Ciências Contábeis, que ofereciam respectivamente os cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras e História, bem como o curso de Ciências Contábeis. O Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN) era constituído pelos departamentos de Matemática, Biologia e Geografia, com cursos de licenciatura nestas mesmas áreas, além do curso de Ciências da Computação, ligado ao departamento de Matemática⁸. A administração de cada instituto é centrada na sua respectiva direção e no Colegiado de Instituto (CI), do qual fazem parte o diretor da unidade, chefias dos departamentos e coordenadores pedagógicos dos cursos que congrega, bem como de representantes dos corpos docente e discente. Pelo funcionamento administrativo dos departamentos respondem as chefias e seus Colegiados de Departamento. As questões pedagógicas dos cursos ficam a cargo de coordenadores de ensino e dos Colegiados de Curso. Enquanto parte da UFMT, este centro de ensino é subordinado à reitoria e pró-reitorias da instituição, que tem sua sede administrativa em Cuiabá, distante aproximadamente 200km de Rondonópolis.

Como pode-se perceber, apesar deste espaço de ensino constituir-se num *campus* de uma universidade, surgiu para atender as necessidades locais de formação profissional. Teve o seu objetivo voltado fundamentalmente para a formação de professores, atendendo às exigências da rede de ensino básico em franca

⁸ Após a realização do estudo foram efetuadas algumas alterações na composição dos institutos. O curso de Geografia passou a pertencer ao ICHS. Este instituto também abriu o curso de Biblioteconomia, que, em fase de implantação, pertence ao departamento de Educação. O ICEN, por sua vez, não oferece mais o curso de Ciências da Computação, mas passou a oferecer o curso de

expansão, em decorrência do grande fluxo migratório, em uma região em crescimento acelerado pelo movimento de expansão de fronteiras da década de 70. O CUR vem cumprindo esta importante tarefa, mas devido às limitações impostas pela estrutura em que se insere e dada a realidade vivenciada hoje pelas instituições públicas de ensino superior, tem se limitado às funções de ensino, também desenvolvidas com inúmeras dificuldades. São realizadas poucas atividades relacionadas às funções de pesquisa e de extensão, devido a fatores diversos: necessidade de professores para cumprir as atividades de ensino, desinteresse por essas outras atividades, falta de recursos e condições para o seu desenvolvimento, entre outros. Mesmo a função de ensino é desenvolvida com certas limitações, em função da falta de professores efetivos, o que obriga o funcionamento dos cursos com professores substitutos em caráter transitório; da precariedade do acervo da biblioteca, que nunca é atualizado por falta de verbas; da dificuldade dos alunos em adquirir material, pela falta de recursos e porque este hábito não é incorporado na cultura acadêmica; além de outras questões.

Durante a década de 90, paralelamente às alterações administrativas, este centro de ensino passou por mudanças pedagógicas, em busca de melhoria no funcionamento e no atendimento das necessidades da instituição como um todo e da clientela em particular. Os cursos de licenciatura oferecidos passaram por reestruturações com certa frequência, visando a adequação às novas exigências da instituição ou da realidade. As reestruturações dos cursos concentraram-se na alteração de disciplinas oferecidas, no enxugamento da carga horária para viabilizar o funcionamento com número reduzido de professores, na oferta de diferentes habilitações, bem como na mudança de regime de matrícula de créditos semestral para o regime seriado anual. Porém, a frequência com que surgiram as propostas de reestruturação indica não somente a necessidade de constante atualização, como

licenciatura em Informática, pelo departamento de Matemática e de Zootecnia, pelo departamento de Biologia.

também que as alterações anteriores não conseguiram atender expectativas e fins almejados⁹.

Neste contexto, este estudo procurou focalizar a questão do ensino dos conhecimentos psicológicos nos cursos de licenciatura. A disciplina Psicologia da Educação sempre fez parte do elenco das disciplinas obrigatórias, responsáveis pela formação pedagógica. Na oportunidade em que os cursos foram sendo reestruturados, a disciplina assumiu a mesma denominação nos diferentes cursos de licenciatura¹⁰, em alguns cursos passou a ser ofertada em períodos acadêmicos diferentes dentro da mesma estrutura curricular e teve sua carga horária reduzida no curso de Licenciatura em Letras e Matemática. Todas as alterações sempre ocorreram sem que houvesse uma discussão mais aprofundada acerca da assunto, para que fossem buscadas melhores alternativas para o seu desenvolvimento. Numa análise superficial das atuais ementas pode-se constatar que, em geral, propõem a abordagem das principais teorizações acerca do desenvolvimento e aprendizagem, sendo, muitas vezes, comuns nas diferentes licenciaturas, o que, se por um lado possibilita atender as questões gerais por ocasião do planejamento, por outro, pode não servir de parâmetro para estabelecer necessidades mínimas específicas de cada curso¹¹. A disciplina é geralmente desenvolvida com a carga horária de 120 horas/aula, no segundo ano acadêmico dos cursos de licenciatura, com algumas exceções. No curso de Licenciatura em Matemática a disciplina é oferecida no primeiro período acadêmico, com carga horária de 60 horas/aula, enquanto no curso de Licenciatura em Letras, a disciplina é ministrada no segundo ano letivo, com a mesma carga horária. O curso de Licenciatura em Pedagogia, por sua vez, trabalha o conteúdo no primeiro e no segundo ano, em duas disciplinas de 120 horas/aula, denominadas Psicologia da Educação I e II.

⁹ Informações obtidas nos projetos de reestruturação dos cursos.

¹⁰ Durante a vigência do regime semestral, em alguns cursos, o conteúdo de Psicologia da Educação era trabalhado em duas disciplinas, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem, oferecidas em períodos acadêmicos consecutivos e nesta ordem.

¹¹ Informações obtidas nos ementários dos cursos.

4.3 - A definição dos sujeitos participantes e das fontes de informação

Tendo em vista o interesse em conhecer em que medida o ensino de Psicologia nos cursos de licenciatura tem implicações na constituição dos conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem e suas possíveis relações com a prática pedagógica, considerou-se importante obter informações junto aos estudantes dos cursos de licenciatura.

As limitações impostas pelo tempo, pelas condições institucionais e pela finalidade deste estudo conduziram a algumas decisões, para tornar a investigação viável e assegurar a obtenção de dados que possibilitassem as informações sobre a questão proposta. Como uma das finalidades deste estudo era investigar as contribuições da disciplina Psicologia da Educação para a constituição de conhecimentos importantes para a prática docente, optou-se por tomar como sujeitos estudantes do período letivo em que esta disciplina era oferecida. O emprego deste critério inicial para definição da amostra ocorreu pelo fato desses estudantes constituírem-se em sujeitos que poderiam trazer dados importantes para o estudo, a partir das informações sobre o desenvolvimento da disciplina e das reflexões sobre as suas contribuições, uma vez que vivenciavam esta experiência como parte do processo de formação.

Como a literatura sobre formação docente e a própria experiência têm evidenciado a importância da prática no processo de formação dos professores, julgou-se ser importante levar em consideração também este critério na definição da amostra, tendo-se, assim, o exercício da docência como um elemento na escolha dos sujeitos.

Desta forma, inicialmente definiu-se que a amostra seria composta por um grupo de 12 estudantes dos diferentes cursos de licenciatura, matriculados no período letivo em que era oferecida a disciplina Psicologia da Educação. Como cada instituto oferecia 3 cursos, seriam escolhidos 2 estudantes de cada um deles, sendo um com experiência na função docente e outro que ainda não tivesse atuado no magistério, com um número de 6 sujeitos por unidade de ensino.

A seleção dos sujeitos para a composição da amostra foi realizada a partir da indicação de colegas de turma e professores do período acadêmico anterior, segundo critérios pré-estabelecidos. Na escolha intencional dos sujeitos, considera-se alguns aspectos fundamentais¹². Com informações obtidas principalmente através de relatos verbais dos participantes, Luna (1997, p. 55) alerta que se deve selecionar indivíduos que atendam sobretudo a três condições: que detenham a informação, que sejam capazes de trazê-las e que estejam dispostos a fazê-lo. A primeira providência foi, portanto, que a seleção dos sujeitos fosse feita entre os estudantes que se dispusessem a participar do estudo, a fim de que fossem evitados problemas no desenvolvimento da investigação. Para garantir as demais condições evidenciava-se não ser suficiente apenas o fato dos sujeitos estarem matriculados na disciplina Psicologia de Educação, pois a obtenção dos dados pressupunha que os participantes apresentassem algumas características indispensáveis. Assim, definiu-se que a amostra fosse composta por sujeitos reconhecidos pelo grupo como **bons estudantes**. Para tanto, foi efetuado um levantamento entre professores e colegas, que, baseados na convivência anterior, apontaram os sujeitos que apresentavam as características de um bom estudante, que foram colocadas como critérios de seleção, por estabelecerem garantias de uma participação mais efetiva: ter **responsabilidade** com os estudos no processo de formação, o que requer a definição de uma **freqüência** minimamente necessária para um bom **aproveitamento**, **participação** das atividades desenvolvidas, além de **criticidade** nos posicionamentos apresentados em aula. O levantamento junto aos professores e pares foi o procedimento utilizado para definir

¹² A escolha intencional de sujeitos tem sido amplamente utilizada nas investigações qualitativas nas ciências humanas e sociais, em geral, e nas pesquisas educacionais, em particular. É sobretudo recomendada para que seja assegurada uma amostra que possibilite a obtenção das informações desejadas em conformidade com o tipo de investigação pretendida, sendo comum a orientação para a composição de uma amostra de sujeitos “*experts*” ou “informantes-chave” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p 95), bem como a definição de características que podem ser importantes na escolha dos sujeitos participantes (TRIVIÑOS, 1987, p. 144). THIOLENT (1992, p. 61-63), o que justifica a utilização do princípio da intencionalidade na definição da amostra em função da representatividade qualitativa, referindo-se a pessoas escolhidas devido a relevância que elas apresentam em relação ao assunto.

os bons estudantes de cada turma que atendessem aos critérios mencionados, enquanto condição para definição dos sujeitos.

Desta forma, buscou-se uma amostra composta de **voluntários**, por constituir-se de indivíduos dispostos a participar, e **intencional**, uma vez que foi formada em função de critérios explícitos. No primeiro contato com professores e estudantes, procurou-se fazer os devidos esclarecimentos sobre os objetivos do trabalho e os motivos da utilização de uma amostra selecionada de sujeitos, para que se pudesse obter com mais facilidade as informações desejadas, o que parece ter sido compreendido por todos. No processo de seleção da amostra, foi utilizado um único formulário para professores e estudantes, o qual é apresentado em anexo (Anexo I).

Este foi um período que exigiu empenho na superação da primeiras dificuldades, sobretudo o contato com os professores do período acadêmico anterior, pois muitos não se encontravam mais na instituição pelo fato de serem efetivos e terem se afastado para qualificação, ou porque eram substitutos que já haviam encerrado seu período de contratação. Além do mais, muitos professores presentes na instituição evidenciaram dificuldades em lembrar dos alunos do período letivo anterior.

Também foi necessário um período de tempo maior para realizar a seleção dos sujeitos nas turmas em que a disciplina era oferecida no primeiro período acadêmico, pois a falta de conhecimento não viabilizava a formação de um julgamento para a indicação dos mesmos logo no início do ano acadêmico. Essa foi a situação da turma de Psicologia I, no curso de Licenciatura em Pedagogia, e nas duas turmas de Licenciatura em Matemática. Nesses casos, o processo de seleção dos sujeitos foi realizado no final do primeiro bimestre, quando, depois de um período de convivência, professores e estudantes consideraram já possuir condições de analisar e fazer as referências.

O acesso às turmas para promover a coleta das indicações dos sujeitos, o processo de votação e apuração das indicações e a aceitação dos estudantes escolhidos ocorreu sem nenhum problema. Em alguns casos, as indicações de

professores e estudantes foram coincidentes, mas em outros, foi preciso considerar o maior número de indicações entre professores e estudantes, porque não foram as mesmas.

No final dessa etapa, foi obtida a relação dos sujeitos, com e sem experiência docente de cada curso de licenciatura, com mais alguns problemas para resolver. Foram citados estudantes que não faziam a disciplina, por terem feito o aproveitamento de créditos de outro curso já feito ou por tê-la cursado em período anterior; houve alguns casos de empate no número de indicações, em alguns cursos; bem como estudantes com experiência docente não se encontravam mais exercendo a atividade; além de casos de equívoco na escolha dos colegas. Na primeira situação, foi efetuada a substituição pelo sujeito mais votado na seqüência. Nos casos de empate, num contato preliminar foi sugerido que houvesse uma decisão sobre a disposição de participar, sendo que, geralmente, ambos os sujeitos dispuseram-se em colaborar. Nas turmas em que foram indicados sujeitos com experiência docente e não mais em exercício da função, foi apenas considerado o fato de terem experiência na atividade. Os demais casos não foram levados em conta. Na ocasião em que comunicou-se os resultados para os estudantes, já foi agendada a entrevista, respeitando-se as condições de cada um dos sujeitos.

Uma primeira alteração em relação ao inicialmente previsto ocorreu no número de sujeitos para a composição da amostra, em função de alguns cursos estarem funcionando com mais de uma turma. Assim, no Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) havia duas turmas de Licenciatura em Letras e duas turmas de Licenciatura em História, mas no curso de História apenas uma das turmas pôde ser utilizada pelo fato da outra somente ser oferecidas para docentes. Da mesma forma, no Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN) foram encontradas duas turmas de Licenciatura em Biologia e duas turmas de Licenciatura em Matemática, sendo possível fazer a seleção de sujeitos em ambas.

Como, a princípio, já havia a preocupação com a possibilidade da redução da amostra pela desistência de sujeitos e a conseqüente inviabilização do

estudo, optou-se por realizar a seleção dos sujeitos em todas as turmas, como também pela inclusão das duas turmas de Licenciatura em Pedagogia, curso que tem em seu currículo as disciplinas Psicologia da Educação I no primeiro ano acadêmico e Psicologia da Educação II no segundo ano acadêmico. Com a inclusão de ambos os sujeitos nos casos em que houve empate no número de indicações e que ambos os indicados se dispuseram a participar, no curso de Licenciatura em História e de Licenciatura em Biologia/Noturno, o processo de coleta contou com dois sujeitos com experiência docente; o curso de Licenciatura em Geografia contou com dois sujeitos sem experiência docente.

O processo de coleta de dados foi iniciado, portanto, com 11 sujeitos do ICHS e 12 sujeitos do ICEN. Do total dos sujeitos do ICHS, 5 não tinham experiência docente e 6 já haviam atuado e/ou ainda atuavam como professores. Entre os sujeitos do ICEN, 6 tinham e 6 não tinham experiência no magistério. A distribuição dos sujeitos segundo a experiência na função docente pode ser visualizada no quadro abaixo.

Quadro de distribuição dos sujeitos segundo os institutos e cursos

ICHS										ICEN									
Ped. I		Ped. II		Let. A		Let. B		Hist. A		Mat. A		Mat. B		Bio. V		Bio. N		Geo.	
SE	CE	SE	CE	SE	CE	SE	CE	SE	CE	SE	CE	SE	CE	SE	CE	SE	CE	SE	CE
01	01	01	01	01	01	01	01	01	02	01	01	01	01	01	01	01	02	02	01
11 sujeitos										12 sujeitos									

Legenda:

SE: sem experiência

CE: com experiência

Como a experiência docente foi considerada uma questão importante na seleção dos sujeitos, na última entrevista foi também feito um levantamento mais

apurado sobre essa condição, utilizando um roteiro de investigação, que é apresentado em anexo (Anexo II). Em relação à experiência docente, constatou-se uma situação bastante diversificada em relação ao tempo de serviço, ao nível de escolarização em que as atividades foram desenvolvidas e ao tipo de instituição, conforme pode ser visualizado no quadro apresentado em anexo (Anexo III). Para descrever a experiência docente, os sujeitos receberam um código de numeração, mas não foi feita qualquer referência aos cursos que pertenciam para preservar a sua identificação.

Durante o processo de coleta de dados, constatou-se que dois sujeitos do ICHS tinham outro tipo de experiência ligada à educação/instrução, apesar de não ser com a escolarização regular: um sujeito atuava com educação religiosa na sua Igreja e outro como professor particular de língua inglesa.

No final do processo de coleta também verificou-se que a condição relativa a experiência havia sofrido alterações com alguns sujeitos, pois dois sujeitos do ICHS e dois sujeitos do ICEN assumiram a docência por alguns dias no decorrer do ano letivo, enquanto professores substitutos. No entanto, a experiência foi considerada pouco significativa, uma vez que estendeu-se de dois a quinze dias, não passando da proposição e desenvolvimento de atividades planejadas pelo professor da turma, conforme pode ser analisado no quadro que descreve a situação relativa a experiência docente no final do período acadêmico (Anexo IV).

Conforme já mencionado, alguns estudantes indicados enquanto sujeitos com experiência docente não mais atuavam ou deixaram a função durante o período da coleta de dados. Os sujeitos foram mantidos, uma vez que podem ser considerados sujeitos com experiência docente. Pela mesma razão, um sujeito do curso de Licenciatura em História, os sujeitos das turmas de Licenciatura em Matemática e um dos sujeitos de Biologia do período noturno fizeram parte do estudo, mesmo que não mais exerciam a função durante o período de coleta de informações.

Apesar dos sujeitos terem sido selecionados segundo critérios que garantiam a condição de bons estudantes, o contato possibilitou constatar que possuíam uma série de características pessoais que foram muito importantes no processo de coleta de dados. Os sujeitos apresentaram uma grande disponibilidade em participar do estudo, foram muito dedicados e cooperativos, evidenciando muito respeito e confiança, mesmo quando não conseguiam entender muito bem o seu papel, pelo fato da pesquisa não se constituir numa prática comum na instituição.

Um desses critérios de composição da amostra foi a frequência regular às aulas. Durante a coleta de dados observaram-se problemas com a frequência de muitos sujeitos, pois quando procurados por alguma razão, muitas vezes não eram encontrados em sala de aula. As causas da ausência eram decorrentes desde o desinteresse dos estudantes pelas aulas, até por problemas alheios à vontade dos mesmos, como a falta de transporte de suas cidades de origem.

Em relação à frequência nas aulas dois casos particularmente chamam a atenção. Um deles refere-se a um sujeito (Letras-ICHS) que teve que ausentar-se durante um certo período depois da segunda entrevista para realizar tratamento de saúde, mas que retornou às aulas assim que foi possível, ainda a tempo de realizar a última entrevista, sendo mantido como sujeito do estudo. O outro caso refere-se a um sujeito (História-ICHS) que faltou por um longo período as aulas de Psicologia da Educação, após um problema com o professor da disciplina durante a apresentação de um seminário, num momento em que, coincidentemente, estava muito atarefado com questões de trabalho, sendo excluído da amostra por não ter condições de prestar as informações necessárias.

No que se refere ao aproveitamento dos estudantes também foi observada uma realidade um tanto distinta da inicialmente presente no processo de seleção dos sujeitos. Alguns estudantes manifestaram estar com dificuldades na aprendizagem na disciplina de Psicologia e/ou em outras disciplinas. Como a seleção dos sujeitos foi realizada com base em outros atributos, as referidas dificuldades e a insatisfação com o aproveitamento podem ser decorrentes da criticidade dos

estudantes diante da sua própria aprendizagem e do processo de ensino. Essas constatações evidenciam que mesmo sujeitos que possuem algumas características que os credenciaram como bons estudantes podem ter sua aprendizagem e desenvolvimento acadêmicos influenciados a circunstâncias inerentes ao processo de ensino e por características pessoais.

Partindo de todas as considerações acima arroladas, no momento em que foi efetuada a análise definitiva dos dados, foram avaliadas como importantes as informações de 22 sujeitos, sendo 10 sujeitos do ICHS e 12 sujeitos do ICEN, estabelecendo-se um sistema de codificação para identificar o instituto a que pertencem e a experiência docente: **S1-ICHS-SE, S2-ICHS-CE, S3-ICHS-SE, S4-ICHS-CE, S6-ICHS-CE, S7-ICHS-CE, S8-ICHS-SE, S9-ICHS-CE, S10-ICHS-SE, S11-ICHS-CE, S1-ICHS-SE, S2-ICEN-SE, S3-ICEN-CE, S4-ICEN-SE, S5-ICEN-CE, S6-ICHS-SE, S7-ICHS-CE, S8-ICEN-SE, S9-ICEN-CE, S10-ICEN-SE, S11-ICEN-CE, S12-ICEN-CE.**

4.4 - Procedimentos de coleta de dados

Diante da decisão de realizar a investigação junto a estudantes dos cursos de licenciatura do CUR/UFMT, o primeiro passo consistiu em entrar em contato com as pessoas que poderiam autorizar e viabilizar a realização do estudo. Neste caso, foram efetuados contatos inicialmente com os diretores dos institutos, chefias de departamento e coordenadores de ensino dos cursos, bem como com os professores das disciplina Psicologia da Educação. Em seguida, foi realizada uma visita às turmas, a fim de efetuar a escolha dos sujeitos que participariam da investigação, segundo os critérios anteriormente definidos. Em todos os contatos procurou-se prestar os devidos esclarecimentos sobre o interesse e finalidade do estudo, mostrando a importância da colaboração para que fosse possível a sua execução.

Apesar de ter sido realizada uma coleta preliminar de dados para definir os procedimentos metodológicos no ano de 1999, a coleta definitiva ocorreu no

período letivo de 2000, conforme estava previsto. Já na primeira semana do ano letivo foram efetuados todos os encaminhamentos necessários. De um modo geral, a proposta foi bem recebida, percebendo-se apenas um pouco de resistência e desconfiança por parte de uma única pessoa no primeiro momento. Na oportunidade também foi prestada a informação de que o processo de coleta de dados seria iniciado na segunda semana do período letivo por diversas razões. A principal delas era o envolvimento dos estudantes e professores na “Semana do Calouro” - período em que são programadas algumas atividades para receber os novos estudantes, quase não havendo atividades regulares, o que dificultaria o processo.

Na segunda semana do período letivo foi realizado um contato com os professores de Psicologia, para solicitar a utilização de suas aulas para realizar a seleção dos sujeitos, pedido que foi prontamente atendido. A obtenção das informações para a definição da amostra ocorreu durante a aula de Psicologia da Educação, no horário de funcionamento do curso, na oportunidade em que se pode constatar que os cursos de licenciatura eram oferecidos nos diversos períodos. No ICHS, a turma Pedagogia I freqüentava o período vespertino e a turma Pedagogia II funcionava no período matutino, porque tiveram ingresso nos respectivos períodos; as turmas de Letras A e B eram oferecidas no período vespertino, enquanto a turma de História A tinha seu funcionamento no período noturno. No ICEN, as turmas de Matemática A e B eram oferecidas no período noturno, uma turma de Biologia funcionava no período vespertino e a outra no período noturno, sendo que o curso de Geografia tinha seu funcionamento no período noturno.

Os dados foram coletados basicamente através de entrevistas semi-estruturadas, utilizadas como estratégia predominante. Apesar de os dados produzidos na interação com os sujeitos participantes constituírem-se na principal fonte de informação, foram utilizados outros procedimentos para complementar a coleta, tais como diário de campo da pesquisadora, além de documentos que poderiam trazer informações relevantes, que a seguir serão melhor explicitados. Seguindo a sugestão

da banca de qualificação, também foram solicitados diários de reflexão dos sujeitos sobre os encaminhamentos no ensino da disciplina.

A) Entrevistas semi-estruturadas

A opção pelo procedimento de entrevistas semi-estruturadas, realizadas individualmente com cada um dos sujeitos, ocorreu pelo fato dessa estratégia possibilitar um tipo interação que permite focalizar as questões chaves do estudo, segundo a percepção de cada um dos participantes, ao mesmo tempo em que garantia a direção do processo para a obtenção das informações necessárias. Esse procedimento prevê a utilização de um roteiro de questões abertas, podendo-se acrescentar perguntas de esclarecimentos com uma flexibilidade relativa, o que favorece a relação com os sujeitos participantes e a exploração em maior profundidade de elementos considerados informações significativas no curso do processo da entrevista (Laville e Dione, 1999, p. 188-189). Conforme lembra Triviños (1987, p.146), as questões fundamentais que compõem uma entrevista semi-estruturada, resultam do embasamento teórico, suposições e informações prévias sobre o fenômeno investigado, o que justifica a escolha dos informantes. No entender deste autor (op. cit., p. 152), tal instrumento de obtenção de dados favorece não só a descrição, mas também a explicação e a compreensão da totalidade do fenômeno estudado¹³. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.135), esta forma de entrevista permite ainda a comparação entre os vários sujeitos, sem perder de vista como os sujeitos estruturam a questão.

Contudo, a utilização desta estratégia como procedimento para obter informações pressupõe que sejam levados em consideração alguns cuidados essenciais, conforme recomendam autores que abordam a questão (Bogdan e Biklen, 1994; Laville e Dionne, 1999). Por esse motivo, antes da realização das entrevistas, os sujeitos tiveram uma breve explicação sobre a sua finalidade, e no decorrer das

¹³ THIOLENT (1980) apresenta uma discussão relevante sobre os diferentes tipos de entrevista e a sua utilização na pesquisa, ressaltando a sua importância para investigar as representações dos sujeitos, possibilitando a interação e a problematização dos aspectos social e psicológico.

mesmas procurou-se garantir condições adequadas para que não ocorressem interferências que prejudicassem a coleta dos dados. Buscou-se, ainda, evitar constrangimentos e garantir o respeito às colocações através da disposição de ouvir com atenção o relato dos participantes, preservando-se a espontaneidade e o caráter pessoal das respostas. Ao mesmo tempo procurou-se evitar que ocorressem desvios das questões essenciais.¹⁴

As entrevistas foram gravadas, com a autorização dos sujeitos participantes, a fim de garantir a melhor utilização das informações, pois, após a realização das transcrições dos relatos verbais, poder-se-ia recorrer aos dados obtidos, sempre que se fizesse necessário, durante todo o processo de análise. Bogdan e Bikelen (1994, p. 172) recomendam o uso da gravação, principalmente quando as entrevistas constituem-se na principal técnica de obtenção de dados. Thiollent (1980, p. 148) ainda refere que o uso do gravador nas entrevistas possibilita a utilização de todo o material fornecido pelos informantes, ao mesmo tempo em que a audição das gravações permite destacar idéias importantes e até buscar complementações aos dados quando se fizer necessário.

Para que se pudesse ter elementos para analisar o objeto em questão, a coleta de dados foi realizada em três etapas, durante um período letivo em que a mesma era oferecida nos cursos de licenciatura. Em cada uma das etapas, a entrevista seguiu um roteiro, procurando obter as informações relevantes para conhecer o processo, conforme é explicitado a seguir.

- Primeira etapa da coleta de dados

A primeira etapa da coleta de dados foi realizada no início do primeiro bimestre do ano letivo, imediatamente após ter sido efetuada a seleção dos sujeitos que fariam parte amostra, segundo os critérios estabelecidos. A entrevista realizada neste momento procurava investigar junto aos sujeitos as concepções sobre os

¹⁴ THIOLENT (op. cit.) ressalta que deve-se ter alguns cuidados na utilização de entrevistas, considerando tanto a formulação das respostas do investigado quanto a formulação de perguntas e a interpretação por parte do investigador.

processos de aprendizagem e desenvolvimento que os estudantes dos cursos de licenciatura tinham antes de cursar a disciplina Psicologia da Educação, como elas foram constituídas, quais suas implicações para o ensino, bem como que expectativas possuíam em relação ao curso escolhido e a disciplina que iniciavam. Nesse processo, partia-se do pressuposto que os sujeitos já possuíam contato com os conceitos investigados na sua história de vida, bem como que os depoimentos e narrativas dos sujeitos constituíam-se numa manifestação da memória, o que não poderia deixar de ser considerado neste estudo¹⁵. Assim, de modo geral, o roteiro procurou abordar os aspectos abaixo relacionados:

- concepção sobre aprendizagem e desenvolvimento: como os sujeitos entendiam que os **alunos** aprendem e se desenvolvem;
- concepção sobre o ensino: implicações das idéias sobre o aluno, como consideravam que deveria ser a atuação do **professor**, qual o papel deste na educação escolar;
- o processo de constituição dessas concepções: que experiências da sua história de vida contribuíram para a **constituição** de suas concepções;
- participação do conhecimento psicológico na sua constituição: influência de alguma experiência ligada ao conhecimento da **Psicologia**, em geral, ou da Psicologia da Educação, em particular;
- **implicações** dessas concepções na prática docente: como tais concepções poderiam orientar os processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação na prática pedagógica;

¹⁵ A utilização dos relatos de histórias de vidas ou de determinados aspectos das vivências dos sujeitos é amplamente difundido tanto como método quanto como técnica em investigações com abordagem qualitativa. Muitos estudos realizados nessa perspectiva estão relacionados com a questão da formação docente, preocupando-se em conhecer a dimensão pessoal na profissionalização dos professores, voltando-se para as significações pessoais e sociais dos processos de formação, valendo-se da memória dos sujeitos no relato de histórias de vidas e de formação. Nesse sentido, podem ser destacadas, entre outras, as contribuições de NÓVOA (1992d); CATANI et al. (1997); BUENO, CATANI e SOUSA (1998).

- **expectativas** dos sujeitos em relação ao curso de formação de professores e à disciplina de Psicologia Educacional: o que esperavam e possíveis sugestões.

- Segunda etapa da coleta de dados

Nesta etapa, a coleta de informações voltou-se para as experiências da vida acadêmica, relacionadas especificamente à disciplina Psicologia da Educação, sendo prevista para o início do segundo semestre letivo, com a possibilidade de ser realizado mais de um encontro, caso fosse considerado necessário. O estudo procurava a obtenção de dados sobre os mais diversos aspectos relacionados ao processo de ensino da disciplina, o primeiro encontro para a coleta de informações através de entrevistas ocorreu, conforme estava previsto, a partir do terceiro bimestre do ano letivo, por ser considerado o momento em que os estudantes já poderiam trazer considerações mais significativas. Em função de um período de greve na instituição, que acompanhou um movimento de reivindicações de um grande número de universidades federais, a coleta de dados procurou seguir calendário acadêmico, para que os resultados não fossem prejudicados. Contudo, uma vez que não foram conseguidas todas as informações pretendidas num primeiro contato, pois o processo de ensino da disciplina estava em andamento e, alguns casos, verificava-se certo atraso no programa, decidiu-se, junto com os sujeitos e com suas sugestões, que o roteiro da primeira entrevista deveria ser retomado no último bimestre do período letivo, para a complementação dos dados.

A investigação desta fase partia do pressuposto que as condições de ensino, em qualquer nível de escolarização, estão relacionadas com as possibilidades de aprendizagem e o desenvolvimento de competências dos estudantes. Por isso, para identificar as implicações da Psicologia na formação docente, seria necessário conhecer como ocorre o ensino da disciplina, quais as experiências que esta proporciona e de que maneira procura instrumentalizar os estudantes para o exercício da docência. A investigação procurou focalizar as dimensões consideradas fundamentais ao ensino, desde o planejamento até a avaliação do processo, a partir da

dinâmica das aulas vivenciadas pelos estudantes¹⁶. Para coletar tais informações, o roteiro buscou a abordagem dos aspectos abaixo arrolados:

- a finalidade do conhecimento psicológico no curso de formação docente que os sujeitos freqüentam: quais os **objetivos** da disciplina, sua clareza e explicitação;
- a seleção das experiências de aprendizagem: como ocorreu o **planejamento** sobre o que seria estudado e a tomada de decisões sobre a maneira como as situações seriam desenvolvidas;
- o que foi ensinado: quais os **conteúdos** trabalhados e as principais fontes de informações e conhecimentos;
- o ensino na disciplina: que **procedimentos** metodológicos foram utilizados pelos professores, como foram organizados os conhecimentos e as experiências de aprendizagem, que atividades foram desenvolvidas, que recursos foram usados e que processos interativos proporcionados;
- os procedimentos avaliativos: como foi realizada a **avaliação**, tipos de avaliação, instrumentos e processos utilizados, critérios e resultados obtidos.

- Terceira etapa da coleta de dados

A terceira etapa de coleta de dados ocorreu no final do ano letivo, realizando-se no decorrer do último bimestre, para que houvesse tempo suficiente para serem obtidas as informações necessárias antes do término do período. A entrevista procurou verificar se as experiências oportunizadas pela disciplina Psicologia da Educação propiciaram conhecimentos que contribuem para a prática docente, cumprindo a sua função na grade curricular dos cursos de licenciatura. Assim, a investigação focalizou as implicações dos conhecimentos teóricos da

¹⁶ Nas últimas décadas, verifica-se uma tendência das discussões e dos estudos educacionais voltarem-se para o processo de ensino e como ele ocorre na dinâmica da sala de aula, enquanto condição para a aprendizagem. Em grande parte procuram abordar a totalidade do processo ressaltando os diferentes elementos que contribuem para o ensino possibilite a apropriação do conhecimento. Isso pode ser constatado em ABREU e MASETTO (1990), GAUTHIER et al. (1998), MASETTO (1998), MEIRIEU (1998), ZABALA (1998), entre inúmeras outras referências que trazem discussões teóricas e relatos de investigações importantes para mostrar a importância desse enfoque.

Psicologia para a prática pedagógica, buscando informações que permitissem verificar se o ensino de Psicologia contribui para que os estudantes dos cursos de licenciatura sintam-se mais capacitados na preparação para o exercício da docência¹⁷.

O roteiro proposto para essa entrevista abordou as seguintes questões:

- conhecimentos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento: quais as concepções dos estudantes sobre aprendizagem e desenvolvimento do **aluno** no término da disciplina;
- implicações na concepção sobre o ensino: como consideravam que deve ser o papel do **professor** nesse momento;
- contribuições da disciplina **Psicologia da Educação**: em que medida as experiências propiciaram a ampliação de seus conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- o conhecimento da Psicologia na docência: de que maneira os conhecimentos podem subsidiar o planejamento, desenvolvimento e avaliação na **prática** pedagógica;
- **sugestões** para melhorar o ensino da disciplina: considerações que os sujeitos poderiam fazer, a partir das experiências e reflexões, para que o conhecimento psicológico contribuísse de forma mais efetiva na formação de professores.

B) Outros procedimentos de coleta de dados

Embora o procedimento de coleta de dados, através de entrevistas semi-estruturadas acima descrito, tivesse proporcionado a principal fonte de informações, procurou-se, ainda, consultar **documentos** importantes para compreensão do problema, tendo como fontes adicionais resoluções, atas de reuniões, ementários, planos de ensino, bibliografias utilizadas, diários de classe, entre outros. Em função do caráter complementar, somente foram utilizados documentos e

¹⁷ A questão da relação entre teoria e prática, há muito exaustivamente discutida, tem sido enriquecida pela preocupação com a instrumentalização para o exercício profissional, presente nas discussões

informações que tivessem relação com a questão estudada. Lüdke e André (1986, p. 38-39) ressaltam a importância da utilização de documentos como fontes de informações nas investigações com abordagem qualitativa, uma vez que podem trazer dados sobre o contexto e fundamentos para outras constatações.

Também utilizaram-se as informações provenientes de observações e reflexões decorrentes do processo de investigação, que foram registradas num **diário de campo** pela pesquisadora, bem como os registros dos estudantes em **diários de reflexão** sobre as experiências com o ensino da disciplina de Psicologia, como forma de garantir dados importantes, não captados através dos outros procedimentos utilizados. A observação, nesse caso, não foi estruturada, atendo-se aos elementos relacionados à investigação, reconhecidos na aproximação com a realidade¹⁸. Tanto Lüdke e André (1986, p. 26-27), quanto Laville e Dionne (1999, p.182-183), ressaltam a importância da observação como forma de coletar informações inviabilizadas através de outros procedimentos e apontam para as diversas possibilidades de utilização, que também pode ser associada a outras técnicas de coleta de dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150), as notas de campo provenientes das observações podem trazer um suplemento valioso de informações, pois tanto as descrições como as reflexões produzidas são interessantes para realizar a análise dos dados.

Convém salientar que, durante todo o processo de coleta de dados, procurou-se não perder de vista as questões éticas: prestar os esclarecimentos necessários e obter o consentimento das pessoas envolvidas, estabelecer um acordo claro, preservar o anonimato dos informantes e o sigilo das informações, bem como garantir condições de respeito aos sujeitos - considerados aspectos fundamentais para ter-se um clima de confiança e viabilizar a conclusão do estudo. Conforme esclarecem Bogdan e Biklen (1994, p. 75), a ética constitui-se num fator importante para todo o processo de investigação, mas constitui-se, sem dúvida, em condição

sobre formação docente das últimas décadas. O interesse pelo assunto tem sido uma constante nas discussões, estudos e diretrizes propostas, o que justifica o empenho dessa investigação.

indispensável para estabelecer condições favoráveis para coleta de dados, durante o período de permanência no campo em um estudo de abordagem qualitativa.

Ao finalizar a fase de coleta de dados, o investigador também comunicou às pessoas envolvidas a sua saída do campo para, então, dedicar-se exclusivamente à análise das informações em sua totalidade, buscando as possíveis conclusões diante dos resultados obtidos.

4.5 - Procedimentos de análise de dados

As informações coletadas requerem tratamento para transformarem-se em resultados para o estudo. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 205), a análise dos dados consiste no processo de busca de organização sistemática das informações coletadas, cuja finalidade é encontrar uma forma de compreendê-las e apresentá-las enquanto resultados.

Segundo Lavelle e Dionne (1999, p.197), para chegar às conclusões da investigação, é necessário realizar a análise e a interpretação das informações obtidas, quando os dados são estudados em relação às suposições iniciais. Para tanto, os dados brutos precisam ser preparados, tarefa que requer sempre alguma forma de organização, a fim de que possam ser utilizados na construção de conhecimentos que se pretende produzir.

A análise da dados qualitativos pode tornar-se uma tarefa de maior complexidade, uma vez que exige reavaliações dos procedimentos já realizados, buscando novas relações e inferências. Dessa forma, a análise geralmente está presente nos vários momentos da investigação (Lüdke e André, 1986; Bogdan e Biklen, 1994), realizando-se, em parte, durante o período de coleta de dados, embora seja mais sistemática e conclusiva após a saída do campo.

Como essa investigação procurou acompanhar um processo, focalizando especialmente três momentos, algumas análises preliminares foram realizadas ainda durante o período da coleta, para organizar o material e estabelecer

¹⁸ LÜDKE e ANDRÉ (1986) ressaltam que os focos das observações nas abordagens qualitativas são

diretrizes para o encaminhamento do estudo. Conforme orientam Laville e Dionne (1999, p. 214), uma primeira sistematização do material obtido torna-se necessária à medida que a coleta de dados é realizada, quando uma organização do material e um breve apanhado do conteúdo teriam a finalidade de facilitar o uso das informações. Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que o uso de algumas estratégias de análise, durante o período de coleta de dados, já pode contribuir para sistematizar as informações e proporcionar algumas considerações importantes.

Assim, em cada etapa, após terem sido realizadas as entrevistas, foi efetuada a transcrição das mesmas e uma posterior organização preliminar do conteúdo dos relatos, para que os dados já obtidos pudessem orientar a continuidade da coleta de informações. Neste sentido, também as reflexões provenientes das anotações de campo e a análise de documentos subsidiaram algumas conclusões, contextualizando o problema em estudo no decorrer de todo o processo. Mas foi no final da coleta que foram obtidas condições para a organização da totalidade dos dados, bem como para realizar uma análise mais apurada dos aspectos que as informações podiam revelar.

Considerando-se que os relatos verbais das entrevistas constituem-se na principal fonte de dados para esclarecer a questão proposta para estudo, tornou-se necessário ter à disposição o material oriundo da transcrição das mesmas, quando se passou, então, à análise dos conteúdos das informações. Bardin (1979) e Laville e Dionne (1999, p. 214) apontam a análise de conteúdo como um procedimento de análise apropriado para uma diversidade de dados e objetos de investigação. Tendo em vista a natureza do material coletado, considerou-se um meio adequado para efetuar a análise dos dados no presente estudo.

Segundo Bardin (1979), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que possibilita o estudo sistemático das comunicações dos sujeitos, inicialmente por meio da descrição das mensagens e, posteriormente, pelas inferências sobre os fatores que interferiram na sua produção. Segundo a autora, a

orientados pelos propósitos do estudo e o referencial teórico que o embasa.

análise de conteúdo representa o esforço de interpretação das mensagens, oscilando entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, quando o investigador procura entender o que os dados querem dizer. Neste caso, a linguagem é utilizada como meio para compreender o que é investigado e conhecer a realidade, buscando o significado dos dados obtidos. A descrição e a inferência representam, portanto, o percurso para que se possa chegar à interpretação dos dados.

Para melhor viabilizar a análise, foram seguidas algumas etapas que auxiliaram na organização do processo. Bardin (1979) sugere que a análise de conteúdo envolve basicamente três fases. A princípio, ocorre a etapa de **pré-análise**, que corresponde aos primeiros contatos para a escolha do material, a determinação do foco da atenção e das primeiras suposições, a organização preliminar e a preparação do material. Num segundo momento, definido como período de **exploração do material**, procede-se à análise propriamente dita, sendo realizado um estudo mais aprofundado a partir do referencial teórico e da finalidade do estudo, para efetuar a codificação e organização, em função das regras anteriormente formuladas. Finalmente, pode ser efetuado o **tratamento dos resultados e a interpretação**, quando se procura a significação dos dados brutos, a partir do que são propostas inferências e são formuladas interpretações de acordo com os objetivos previstos.

Outros autores também oferecem elementos importantes para proceder a análise dos conteúdos. Triviños (1987), com base nas contribuições de Bardin, aponta a importância de três etapas básicas no trabalho de análise de conteúdos: a pré-análise, a etapa de descrição analítica e a etapa da interpretação inferencial. Segundo o autor, no primeiro momento, efetua-se a organização do material; na segunda fase, que é uma continuação da anterior, deve centrar-se na análise descritiva; enquanto que, na última etapa, são estabelecidas as relações e proposições, não somente em função do conteúdo manifesto, mas principalmente pelo conteúdo latente. Laville e Dionne (1999) assinalam que, numa fase exploratória, a aproximação ao material coletado leva a uma reestruturação dos conteúdos, pois possibilita a distinção de categorias significativas para classificar os conteúdos, que

permitem a definição de modalidades de recorte dos conteúdos em unidades de sentido ou temas, analisadas posteriormente segundo o procedimento escolhido¹⁹.

A análise de conteúdo oferece a possibilidade de utilização de diversas técnicas para análise dos dados, mas, nesta investigação, optou-se pela **análise categorial temática**. Para Bardin (1979, p. 105), a “análise temática, consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido”(sic). Nesta estratégia de análise, o tema constitui-se na unidade de significação, definido em função do embasamento teórico que orienta a leitura do material.

Assim, procurou-se identificar os temas recorrentes no conteúdo das mensagens dos sujeitos que, enquanto unidades de significado, podem ser agrupadas em categorias temáticas. Para realização da análise temática, foram seguidos os passos já apresentados como etapas para qualquer procedimento de análise de conteúdo. A detecção de temas deu-se por meio do exame atento do material, quando a leitura e releitura possibilitaram observar as temáticas presentes e as possibilidades de sistematização do conteúdo das informações.

A grande quantidade de informações fez a análise dos dados tornar-se uma tarefa complexa e exaustiva. Por isso, no período de exploração do material, pôde-se utilizar, inicialmente, a codificação das informações, conforme detalham Bardin (1979) e Bogdan e Biklen (1994). A codificação exige a escolha das unidades de análise, em função dos elementos significativos dos relatos que serão levados em conta na categorização.

Seguiu-se, então, a categorização, que consiste na classificação e agregação dos elementos, estabelecendo-se os agrupamentos de elementos de acordo com suas características. Para Bardin (1979, p. 117) “A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com

¹⁹ Os autores também enfatizam que a opção pela análise qualitativa de conteúdo não exclui a

os critérios previamente definidos.”(sic - grifo na fonte). Embora sejam encontradas posições contrárias à definição prévia de unidades de análise, neste estudo, parte-se do pressuposto que os fundamentos teóricos orientam, a princípio, a constituição das categorias, que podem modificar-se na interação com outros elementos que se mostram significativos durante o processo de análise e interpretação, o que é definido por Laville e Dionne (1999, p. 222) como um modelo misto de categorização.

Esta posição é compartilhada por Lüdke e André (1986, p. 42-43) que alertam sobre as dificuldades na tarefa de construção de categorias e afirmam que estas surgem, inicialmente, a partir do referencial teórico, podendo modificar-se no confronto com os dados empíricos. Assim, com base no quadro teórico e na observação da recorrência dos temas no material proveniente das verbalizações, pôde-se agregar e classificar as informações que apareceram com mais frequência, sem desprezar as demais. Neste processo, não se pode perder de vista que as categorias devem estar relacionadas com a questão estudada e com os propósitos da investigação.

Após a análise descritiva, realizada por meio da categorização temática, partiu-se para a inferência de conhecimentos relativos às condições de constituição das mensagens, detectadas a partir dos indicadores obtidos nas mesmas. São as inferências que tornam possível a interpretação dos resultados, que consiste na busca da significação dos mesmos por parte do investigador (Bardin, 1979). Isto ocorre porque a análise de conteúdo pode fornecer informações suplementares diante do contato mais crítico com os resultados, o que leva à ampliação do conhecimento sobre a questão investigada. A finalidade última da análise de conteúdo é a interpretação, que consiste em buscar o sentido que somente pode ser encontrado nas entrelinhas, para atingir outros significados a partir dos significados e significantes detectados.

Neste sentido, coloca-se a contribuição trazida pela hermenêutica que, no entender de Demo (1997, p. 22), está no reconhecimento de que a interpretação é

preocupação com a organização sistemática e rigorosa dos dados, apesar do espaço à intuição.

inevitável no conhecimento da realidade. Para o autor, no processo de interpretação é fundamental o domínio teórico, condição indispensável para relacionar alternativas explicativas.

Mas é Santos (1989) quem faz considerações fundamentais sobre a interpretação, a partir de uma crítica das correntes dominantes da reflexão epistemológica sobre a ciência moderna, recorrendo para isso ao que denominou de “dupla hermenêutica”. A discussão do autor parte do conhecimento sobre o “círculo hermenêutico”, que assinala que não se pode compreender uma parte, sem uma compreensão sobre o todo, e vice-versa. A reflexão hermenêutica visa tornar mais próximo e acessível o conhecimento científico, cumprindo um círculo em que é necessária a desconstrução dos objetos teóricos e das diferentes imagens que a ciência constrói para si, para conhecê-los melhor no contato com a realidade. Ao possibilitar a reflexão sobre as condições de produção e apropriação do conhecimento científico, pode-se ter uma maior compreensão da realidade social.

A importância da interpretação é evidenciada nas discussões atuais sobre a produção do conhecimento científico, estando também presente na literatura sobre o conhecimento em educação, sendo consensual, entretanto, que os dados objetivos provenientes do contato com a realidade não podem ser negligenciados. Sacristán e Pérez Gómez (1998) defendem a investigação educativa a partir de uma perspectiva interpretativa, que ocorre com a busca de significados na complexidade da vida em sala de aula. Carr e Kemmis (1988), quando discutem a produção das teorias educacionais e suas implicações para o ensino, ressaltam que a interpretação não é suficiente, mas afirmam que não se pode deixar de admitir a necessidade de categorias interpretativas que, associadas à reflexão sobre os problemas resultantes da prática educativa, poderia originar uma teoria melhor fundamentada.

Levando-se em conta que o contexto é fundamental para a análise de conteúdo, embora seja necessário definir com clareza que elementos e como serão considerados para compreender o material, neste momento, foram consultados os dados descritivos e reflexivos das observações registradas no diário de campo, bem

como o conteúdo dos documentos e outras informações, que de alguma maneira, pudessem trazer esclarecimentos à questão estudada.

Na análise documental foi feita a análise do conteúdo das informações, a fim de que pudessem ser apresentadas com pertinência na discussão final da questão proposta. Para tanto, foram seguidos procedimentos semelhantes ao utilizado na análise do material proveniente das entrevistas. Neste sentido, Bardin (1979, p. 46) aponta a necessidade de partir da organização do material, para posteriormente efetuar a análise categorial temática. Com base em outros autores, Lüdke e André (1986, p. 41) também sugerem o emprego da análise de conteúdo para as mensagens dos documentos.

A partir dos resultados obtidos na análise de conteúdo das informações prestadas pelos sujeitos a respeito da questão investigada, dos elementos obtidos na análise de documentos e nas anotações de campo da pesquisadora e diários de reflexão dos sujeitos, chegou-se à obtenção de importantes subsídios para discussão. Este é o momento em que os resultados foram comparados aos fundamentos teóricos, aos saberes anteriormente construídos sobre a temática, bem como a outros elementos da problemática que foram detectados no contato com a realidade investigada.

Segundo Laville e Dionne (1999, p. 228-229), a análise e a interpretação que a segue ou acompanha não conclui o procedimento de pesquisa, pois deve-se ainda chegar às conclusões. A conclusão consiste na busca de um esquema de explicação significativo, bem como a uma reflexão crítica sobre a trajetória de investigação.

Buscar conclusões não implica em esgotar a questão ou encontrar verdades e soluções inquestionáveis, mas apontar o entendimento obtido a partir de uma perspectiva adotada. Neste momento, parece fundamental refletir sobre as contribuições que o conhecimento gerado pode trazer. A descrição e a interpretação dos resultados permitiram, então, retomar algumas questões, que orientam a conclusão do presente estudo.

V - CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ESTUDANTES SOBRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: CONSTITUIÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA A ATUAÇÃO DOCENTE

A partir dos dados obtidos na primeira etapa da coleta de informações, buscou-se conhecer o que os sujeitos pensam ou sabem sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento antes de cursar a disciplina Psicologia da Educação no seu curso Licenciatura, como essas idéias foram constituídas, quais as suas implicações para a prática docente, bem como sobre suas expectativas em relação ao processo de formação.

Através da leitura, re-leitura e do levantamento dos conteúdos das transcrições das entrevistas efetuadas para a coleta dessas informações, foram encontrados dados que podem ser agrupados e apresentados de acordo com as categorias e subcategorias temáticas, conforme orientação da literatura sobre o assunto (Bardin, 1979). Apesar de ser possível outras formas de organização, os dados foram classificados de acordo com os conteúdos julgados mais relevantes, que evidenciam o pensamento dos sujeitos a respeito do assunto em questão, uma vez que, partindo dessa forma de apresentação dos dados, pode-se fazer outras considerações sobre os resultados obtidos, no momento de análise e discussão.

Assim, são apresentados tanto os resultados relativos aos conteúdos dos temas levantados, quanto o número e o percentual de sujeitos que apresentam a informação, seguindo-se, em anexo, um quadro com a síntese dos relatos (Anexo V). Os sujeitos são referidos conforme a codificação recebida, indicando-se o instituto a que pertencem e se possuem ou não experiência docente, para que possam ser

verificadas as possíveis relações com essas condições. Segue a descrição das categorias e subcategorias temáticas.

1 - Conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento

Incluem-se nesta categoria temática as verbalizações que expressam as idéias dos sujeitos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, que indicam o entendimento que os mesmos possuem sobre a questão. Observa-se, através do conteúdo das verbalizações, que os sujeitos possuem entendimento bastante diversificado, apresentando-se como formulações pessoais embasadas no senso comum e na apropriação de algumas formulações teóricas, em grande parte indicando os fatores que consideram determinantes da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno na escola. Em função disso, os resultados obtidos serão apresentados partindo-se das unidades de sentido que apresentam concepções mais gerais, para aquelas que abordam aspectos mais pontuais.

1.1 – A aprendizagem constitui-se num processo de aquisição de conhecimentos que ocorre ao longo do desenvolvimento

Alguns sujeitos entendem que a aprendizagem constitui-se num processo que implica na aquisição de conhecimentos, que ocorre desde o início da vida e estende-se ao longo do desenvolvimento humano, sendo a escolarização responsável apenas por parte do mesmo, conforme pode ser constatado no exemplo abaixo.

“Bom, primeiro eu acho que quando a criança vem pra escola, ela traz toda uma vida, traz uma bagagem de experiências, ela teve contato com as pessoas adultas, ela teve contato com outras crianças, então ela não é uma pessoa que não sabe nada, ela traz uma bagagem de conhecimentos, que cabe ao professor explorar esse lado que a criança traz e ampliá-lo, ir trabalhando para que aos poucos ela se desenvolva, já partindo do que ela sabe.” (S9-ICHS-CE)

Afirmações com esse conteúdo são feitas por um grupo de sujeitos, não sendo constatadas diferenças relevantes em função do instituto a que pertencem, mas percebe-se a predominância entre os que apresentam experiência docente. A idéia central deste conjunto de verbalizações é que a aprendizagem e o desenvolvimento estão relacionados à aquisição de conhecimentos e faz parte das diversas etapas da vida. Num processo contínuo, diferentes contextos contribuem para os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Inicialmente, a família é apontada como o espaço das primeiras experiências e aprendizagens. À medida em que o ser humano se insere e estabelece contato em outros âmbitos, vai ampliando os seus conhecimentos, principalmente pelo convívio com os amigos. A escola apresenta-se como uma instância a mais no processo de aquisição de conhecimentos, responsável por conteúdos específicos e sistematizados. Na compreensão de alguns sujeitos, esse processo de aquisição de conhecimentos ocorre de forma particular para cada um, em função das diferenças individuais que estão presentes nas diversas situações de aprendizagem (*“E cada uma tem o seu jeito, não são todas iguais, o processo em si pode ser parecido, mas cada uma...”* S1-ICEN-SE; *“...cada criança adquire de uma forma diferente...”* S5-ICEN-CE).

Os conteúdos dos relatos de alguns sujeitos (S4-ICHS-CE, S1-ICEN-SE, S5-ICEN-CE) evidenciam que pressupõem que os conhecimentos vão se agregando ou somando aos já existentes. Para outros (S9-ICHS-CE, S11-ICEN-CE), no entanto, os conhecimentos adquiridos nas situações anteriores à escolarização são muito importantes para a aquisição dos conhecimentos na escola, servindo de embasamento para as novas situações que se apresentam, conforme evidenciam as situações abaixo.

“Eu acho que desde bebê a criança já vai absorvendo conhecimento, assim, ela vê as coisas que estão ao redor dela, depois é na escola que ela vai adquirindo mais esses conhecimentos das matérias que o professor vai passar...” (S4-ICHS-CE)

“Olha, eu acho que é um processo que não começa na escola, ele começa desde o berço, dos estímulos que a criança recebe desde pequena, depois no convívio em casa. (...) Então a criança vai construindo

aos poucos um aprendizado, que na escola ela usa prá aprender outras coisas em outras situações.” (S11-ICEN-CE)

Pode-se observar, ainda, que a aquisição do conhecimento é considerada decorrente da determinação genética e de fatores do meio (S5-ICEN-CE), das interações que se estabelecem ao longo do processo (S4-ICHS-CE, S9-ICHS-CE), dos estímulos dos diferentes âmbitos do contexto nos quais o ser humano se insere (S1-ICEN-SE), bem como tanto pela estimulação como pela convivência (S11-ICEN-CE). As verbalizações que seguem exemplificam as informações.

“Bom, pelo conhecimento que eu tenho, são vários fatores que envolvem tudo isso, desde quando a criança está no útero, porque geneticamente ela já nasce com determinados sentidos; posteriormente no meio social no qual ela vive ele adquire diversos tipos de conhecimentos; e a partir do momento que ele entra para a sala de aula ela trabalha com os conhecimentos sistematizados, que no caso são os conteúdos.” (S5-ICEN-CE)

“Começa antes, mesmo porque a escola não é o primeiro contato dela..., porque o primeiro é lá no lar com a família, aí depois vem os coleguinhas...” (S9-ICHS-CE)

1.2 – Aprendizagem e desenvolvimento envolvem a veiculação de conhecimentos pelo professor e aquisição por parte do aluno, no processo de escolarização

As verbalizações de alguns sujeitos evidenciam que compreendem a aprendizagem e o desenvolvimento como parte do processo de escolarização. Tais afirmações são predominantemente apresentadas por sujeitos sem experiência docente e pertencentes ao ICHS., mas este fato pode não ter relevância em função do número de sujeitos que fazem parte do grupo.

Os seus relatos referem que a aprendizagem e o desenvolvimento, no processo de escolarização, pressupõem a necessidade da figura do professor para transmitir os conhecimentos, que são adquiridos (“...depois é na escola que ela (a criança) vai adquirindo esses conhecimentos que o professor vai passar:...” S1-ICEN-SE), assimilados (“...a professora passa o conhecimento dela prá gente e a gente começa a assimilar...” S1-ICHS-SE), ou entendidos pelo aluno (“...você coloca, quando você pergunta e ela responde, isso subentende que ela está

aprendendo, que ela está entendendo alguma coisa.” S6-ICHS-CE). Cabe ressaltar que, para um dos sujeitos, a aquisição de conhecimentos estaria relacionada a uma utilidade prática (S1-ICEN-SE), enquanto outro enfatiza que o entendimento do aluno fica evidente na capacidade de reproduzir o conhecimento veiculado pelo professor (S6-ICHS-CE).

1.3 – A aprendizagem evidencia-se no desenvolvimento do aluno na escola

Para um dos sujeitos é possível verificar a aprendizagem através do desenvolvimento do aluno na escola, quando demonstra ter adquirido conhecimentos que até então não possuía (*“À medida que eu vejo o desenvolvimento dele em sala de aula, por exemplo,..., quando um aluno num determinado assunto ele no início ele não sabe, mas aí com uma semana ou duas eu vou observando e vejo que ele tá aprendendo.” S3-ICEN-CE).*

Na verbalização desse sujeito a aprendizagem e o desenvolvimento relacionam-se à escolarização, constituindo-se em processos que mantêm estreita ligação. É possível ao professor constatar a aprendizagem quando o aluno evidencia desenvolvimento em sala de aula, demonstrando ter adquirido os conhecimentos que são veiculados.

1.4 – Aprendizagem e desenvolvimento são decorrentes da estimulação interna ou externa

Segundo o entendimento de um dos sujeitos, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem em função da satisfação emocional do próprio aprendiz ou por meio da indução e de recompensas provenientes do meio externo. O conteúdo da sua verbalização evidencia que entende que a aprendizagem e o desenvolvimento são decorrentes de situações que servem de estímulo, que tanto podem ser provenientes do meio externo como de sentimentos vivenciados internamente pelo aprendiz. O sujeito considera mais vantajoso que o reforço seja produzido pela satisfação do indivíduo com a própria aprendizagem, pois isso o levaria a buscar mais conhecimentos. No entanto, considera também válido o emprego moderado de reforçamento externo, para induzir a criança à aprendizagem e ao desenvolvimento.

“Mas o modo do aprendizado, ele tem que vir junto com uma recompensa física ou emocional. Algumas crianças têm vantagens, como eu, é emocional, eu sinto prazer em aprender... Algumas crianças não, é mais pro lado físico ou financeiro, material. Então você tem que induzir a criança de algum modo. É claro que até mesmo o modo material tem limite...” (S10-ICEN-SE)

1.5 – Aprendizagem e desenvolvimento envolvem a repetição e a prática de exercícios

Situações que envolvem a repetição e a prática de exercícios são apontadas como uma condição importante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. A importância da ação repetitiva do aluno como um fator importante para a sua aprendizagem e desenvolvimento é apresentada sob duas perspectivas. Na verbalização de um sujeito que tem experiência como professor com o entendimento de que a mera repetição, mesmo que de forma mecânica, já produziria aprendizagem e desenvolvimento (*“...a gente sabe que uma das formas da criança aprender é a repetição. A criança que ainda não viu nada de signos lingüísticos, a partir do momento que ela passa a repetir aquilo que você coloca...” S6-ICHS-CE*). No ponto de vista de um sujeito que não tem experiência docente e apresenta a situação a partir das suas experiências enquanto aluno, a repetição pode ocorrer através da prática voluntária de exercícios, na forma de revisão ou retomada dos conhecimentos apresentados pelo professor (*“...e também chegá em casa e tá estudando..., resolvê bastante exercícios, que eu acho que desta forma é que ocorre melhor aprendizado.” S8-ICEN-SE*).

1.6 – Aprendizagem e desenvolvimento dependem de fatores relacionados ao aluno

Um conjunto de elementos relacionados ao aluno são mencionados pelos sujeitos como fatores determinantes da aprendizagem e do desenvolvimento, os quais podem ser agrupados enquanto predisposições internas do aprendiz, atitudes positivas em sala de aula e iniciativa em buscar novos conhecimentos pela própria autonomia.

1.6.1 - A influência das predisposições internas do aprendiz

As predisposições internas do aluno são apontadas por alguns sujeitos como elementos fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento na escola, predominantemente por estudantes do ICHS e sem experiência docente.

Constata-se no conteúdo das verbalizações dos sujeitos que a motivação é considerada como uma condição imprescindível para a aprendizagem (*“Uma questão é a motivação da própria criança, porque a criança tem que se sentir motivada para aprender.”* S10-ICHS-SE). O interesse e as necessidades do aluno são também fatores que impulsionariam o aluno a buscar novas experiências e conhecimentos (*“Bom, eu acho que antes de tudo vem do interesse do aluno,... Eu acho que esse processo de aprendizagem, ele ocorre na busca de experiência, na necessidade do aluno, da pessoa ir em busca de novos conhecimentos.”* S11-ICHS-CE). Sobretudo nas séries iniciais, o envolvimento afetivo com o conhecimento e com o professor em sua atuação é uma condição importante para que o aluno tenha confiança na superação dos desafios que se apresentam, o que determinaria o interesse por novas aprendizagens e o seu desenvolvimento na escola (*“Porque eu acho que é um conjunto: é o interesse do aluno, é ele gostar do professor, e principalmente da aula do professor...”* S2-ICEN-SE). A satisfação pessoal obtida com a aprendizagem, associada ao desejo de saber e saber mais, coloca-se como mais um elemento que conduz ao desenvolvimento do aluno (*“Algumas crianças tem vantagens, como eu,..., eu sinto prazer em aprender, talvez eu sinta prazer em saber muito, talvez a minha vontade de estar estudando seja porque eu sempre quis ser mais...”* S4-ICEN-SE).

1.6.2 - A influência de atitudes positivas do aluno em sala de aula

Alguns sujeitos afirmam que a aprendizagem e desenvolvimento dependem de atitudes positivas do aluno no processo de escolarização. Constata-se nas verbalizações dos sujeitos que algumas posturas dos alunos são consideradas importantes para a aprendizagem e desenvolvimento no processo de escolarização, como a atenção às exposições do professor (*“Bom, prá mim, o aluno aprende, o*

básico é prestar atenção em sala de aula...” S8-ICEN-SE), a disciplina com os estudos (“Bem, aprender é uma questão minha também, o aprendizado é uma disciplina ..” S10-ICEN-SE) e a participação ativa nas aulas (“Bom, prá mim, antes de tudo, o aluno tem que se expor... S3-ICHS-SE). Os sujeitos que enfatizam a importância das atitudes que valorizam a aula e o estudo são estudantes que não possuem experiência docente e em sua maioria alunos de cursos do ICEN.

1.6.3 – A importância da iniciativa do aluno em buscar conhecimentos pela própria autonomia

Apesar de não ser negada a importância do conhecimento veiculado pelo professor em sala de aula, alguns sujeitos afirmam que a aprendizagem e o desenvolvimento são provenientes sobretudo da busca de novos conhecimentos pelo próprio aluno. Assim, tais processos não ocorreriam somente a partir das situações oferecidas em sala de aula pelo professor, fazendo-se necessário que o aluno tenha a iniciativa de buscar mais conhecimentos pela própria autonomia.

Numa análise que parte da sua experiência como estudante, um dos sujeitos refere que essa busca de conhecimentos pelo interesse do aluno inicia-se num processo de questionamento, que desencadearia as ações necessárias para a complementação da aprendizagem e desenvolvimento, que pode ocorrer, por exemplo, através da pesquisa (“...a professora chega, ela fala, e você... começa a questionar, começa a se interessar... Eu acho que precisa, num primeiro momento,..., o educador passar para que o educando vá procurar,..., depois tem que pesquisar, tem que buscar mais...” S1-ICHS-SE). Para o sujeito que faz suas considerações enquanto professor, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno só ocorrem efetivamente quando o aluno realiza outras atividades e utiliza outras fontes de informações, além daquelas trabalhadas em sala de aula (“Bem eu acho que o aluno aprende estudando, mas não pegando o livro e decorando, não, ele escrevendo, procurando em outros livros também, não ficando só com a matéria que o professor dá em sala de aula...” S12-ICEN-CE).

1.7 – Aprendizagem e desenvolvimento dependem de fatores ligados à atuação docente e às condições de ensino

Um grande grupo de sujeitos afirma que um conjunto de fatores relacionados à docência são determinantes dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Incluem-se, nesta categoria temática conteúdos que indicam elementos relacionados à postura do professor, aos procedimentos que deveriam ser adotados no desenvolvimento das atividades de ensino, bem como à formação e atualização docente.

Convém esclarecer que a grande quantidade de verbalizações que aparecem nessa categoria temática são decorrentes do fato de que a maioria dos sujeitos faz referências ao processo de ensino, quando aborda os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Em alguns casos, no entanto, as relações entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento com o processo de ensino foram estabelecidas em função das discussões ocorridas durante a coleta de dados.

1.7.1 – Aprendizagem e desenvolvimento do aluno dependem da postura do professor

Estão aqui agrupadas as verbalizações que mencionam as atitudes e posições que o professor deveria ter na sua prática, que envolvem as características pessoais importantes para o bom desempenho do seu papel profissional, que teriam influência na aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. O entendimento de que a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno são beneficiados por esse fator predomina entre sujeitos que são estudantes do ICHS, não se apresentando com grande relevância o fato de possuírem ou não experiência docente.

Pode-se constatar que a grande maioria dos sujeitos faz referências à importância da postura pessoal do professor no ensino, enquanto uma condição importante para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Apesar do conteúdo das verbalizações evidenciarem que os sujeitos abordam essa questão de uma forma muito particular, considerando aos mesmo tempo vários aspectos importantes, pode-se destacar alguns fatores que parecem fundamentais.

Um grupo de sujeitos assinala a importância do professor levar em consideração a realidade do aluno e a bagagem de conhecimentos que o mesmo leva para a escola, possibilitando a participação através da abertura de espaço para colocações de relatos de experiências e mostrando disposição para ouvi-las (*“A partir das colocações que seus alunos trazem e também da realidade, que é possível fazer esse trabalho com mais qualidade e com rendimento melhor.”* S2-ICHS-CE), desde que sejam pertinentes às situações de ensino e aprendizagem (*“...a gente não deve, de forma nenhuma, omitir os conhecimentos que eles trazem... Eu levo muito em conta o depoimento deles, quando está dentro do assunto.”* S4-ICHS-CE). A postura favorável à aprendizagem e desenvolvimento do aluno encontra-se na atitude docente que direciona o ensino para as questões estudadas, sem apresentar impedimentos à participação (*“...ele tem que respeitar toda aquela bagagem que o aluno traz,... a medida que o professor podar a bagagem do aluno, ele vai ficar intimidado e ele não vai se desenvolver...”* S7-ICHS-CE). Para tanto, o professor precisa ouvir as colocações do aluno e dar liberdade para que possa manifestar seu entendimento sem perder de vista a sua função (*“Eu acho que... o professor tem que saber se impor, mas dar certa liberdade pro aluno conversar, dizer o que pensa...”* S3-ICHS-SE), criando um ambiente favorável à possibilidade de participação (*“...deixar o aluno a vontade na sala de aula, dar espaço pro aluno...”* (S11-ICHS-CE).

Essas considerações remetem a outros aspectos relevantes. Apesar do professor permitir a participação do aluno, é ele quem deve coordenar o processo e estabelecer as diretrizes e orientações que favoreçam a ampliação da bagagem de conhecimentos prévios, atendendo aos fins da escolarização (*“...a criança, ela tem uma bagagem muito grande, agora, a gente tem que começar a enxergar isso e ir trabalhando, ir moldando, ir ampliando.”* S9-ICHS-CE). O papel do professor seria o de apresentar a matéria e esclarecer dúvidas, mas também de indicar pistas e estimular a busca pelo aluno, a fim de que desenvolva sua própria autonomia, conforme esclarece o relato do estudante a seguir apresentado.

“Olha, eu acho que o papel do professor é chegar, ele nos dar pistas, tópicos e estimular na gente a ter vontade de estar buscando

fora, de estar se interessando mais pela matéria...tem que indicar livros, tem que nos mostrar que ficar só ficar na sala, só o que ele nos disse na sala não basta,... e depois trazer as dúvidas prá sala...” (S1-ICHS-SE)

Os sujeitos consideram fundamental que o professor tenha também uma postura de interesse e compreensão pelo aluno no desenvolvimento das situações de ensino. Em função disso, desempenharia a sua função desenvolvendo atividades que respeitassem a individualidade que se expressa no ritmo de compreensão e desenvolvimento de cada um dos alunos, apresentando-as num nível de complexidade compatível com a sua capacidade de entendimento (“*O professor tem que ter muita cautela,..., porque cada aluno é de uma forma, cada um tem um processo de aprendizagem, tem um ritmo de compreensão e de aprendizagem...*” S6-ICHS-CE). Ao mesmo tempo, deveria ter uma postura mais flexível e acompanhar o desenvolvimento dos educandos, sempre atento às dificuldades de cada um (“*...tem que acompanhar o aluno, saber dos problemas que ele tem.*” S8-ICHS-SE; “*Assim, não vê o conjunto, vê cada um, o que precisa cada um, se ele tem dificuldades...*” S1-ICEN-SE), procurando garantir as condições necessárias para o sucesso no processo de escolarização (“*...professores têm que estar ali do lado, sempre assegurando o que ele precisa.*” S2-ICEN-SE). Isso implica em desenvolver uma atitude de interesse em relação ao aluno (“*...eu acho que o professor tem que mostrar que ele está interessado pelo aluno,...*” S3-ICEN-CE), acompanhando seu aprendizado e rendimento e refletindo sobre as possíveis causas das dificuldades apresentadas (“*... preparar aula, se por no lugar do aluno e perguntar ‘por que meu aluno não está aprendendo?’...*” S6-ICEN-SE).

Segundo esta perspectiva trazida pelos sujeitos, o professor não se pode deixar de levar em conta que o processo de ensino e aprendizagem envolve seres humanos. Por isso, o professor deveria posicionar-se como ser humano, sem esquecer que tem um papel profissional (“*...acho que o professor, no meu entender, ele tem que ser humano, com certeza ele tem falhas humanas, mas também ele tem que deixar claro que ele é um profissional, ele tem um papel profissional...*” S10-ICEN-SE). Por outro lado, também deveria ter sempre presente que seus alunos são

seres humanos e que por isso precisa administrar conflitos, sem perder de vista a finalidade para a qual deve conduzir o processo (“...o professor tem que administrar em sala de aula todos os conflitos que a criança não tem resolvidos, que ele traz prá sala de aula... E conduzir, de maneira geral, prá um objetivo.” S11-ICEN-CE).

Em suma, apesar de ser imprescindível que o professor considere a dimensão humana no processo de escolarização, compreendendo o aluno na sua totalidade e dentro da sua realidade, não pode esquecer que a sua função no ensino deve sempre estar voltada para a aprendizagem.

1.7.2 – A importância dos procedimentos de ensino

Num conjunto de verbalizações, observa-se que os sujeitos destacam a importância de aspectos relacionados à maneira como o professor desenvolve o ensino, enquanto fator que interfere ou determina a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Os conteúdos focalizam elementos relacionados à atuação profissional do professor, em situações mais específicas da prática docente. Pode-se verificar que um grupo significativo de sujeitos que entende que a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno dependem dos procedimentos de ensino adotados pelo professor. Mesmo que não sejam observadas diferenças significativas tomando-se a totalidade das verbalizações do grupo, constata-se que a atribuição a esse aspecto predomina entre sujeitos com experiência do ICHS e sem experiência docente no ICEN.

Apesar da referência genérica à importância da maneira como o professor ensina, constata-se que esse elemento é considerado fundamental, sendo mencionada como elemento mais importante na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (“...depende muito do professor, de como ele passa a matéria...” S6-ICEN-SE). O grande valor atribuído ao modo como o professor ensina estaria diretamente relacionado à finalidade de atender as diferenças individuais dos alunos (“...agora, o modo como o professor vai ensinar é o mais importante, porque...o professor, às vezes, tem aquele problema de ter alunos com raciocínio mais lento e outros com raciocínio mais rápido.” S10-ICEN-SE). É sobretudo pelo fato dos alunos serem

diferentes e aprenderem com mais facilidade de determinadas maneiras, que o professor deveria utilizar metodologias variadas, também compatíveis com as diferentes situações de ensino, conforme explicitam as verbalizações dos estudantes a seguir apresentadas.

“E na escola também tem diversas formas dele (refere-se ao aluno) estar aprendendo, devido aos métodos que os professores oferecem, que não é só um...” (S4-ICHS-CE)

“... ele (refere-se ao professor) não deve trabalhar o conteúdo de uma forma só...porque se um método não deu certo para um determinado aluno, porque tem um processo de aprendizagem diferente do outro, ele tem que mudar de metodologia para que o outro compreenda.” (S6-ICHS-CE)

O relato de um dos estudantes demonstra que o esforço para abandonar as formas mais tradicionais de ensinar, através da utilização de novas e mais dinâmicas metodologias, constitui-se numa necessidade da educação atual, pois a sua adequação às transformações do contexto coloca-se como condição para que o aluno tenha mais interesse pelo estudo, o que poderia reverter-se em benefício da sua aprendizagem e desenvolvimento na escolarização.

“...o professor teria um papel muito importante, que é fazer o aluno despertar o interesse pelo ensino, isso é fundamental. Agora, ele precisa se adequar ao mundo que nós vivemos, que não dá mais prá oferecer aquela escola tradicional que o professor fala e o aluno repete, tem que arranjar uma forma mais dinâmica, porque o grande índice de repetência e evasão que tem é porque ele encontra mais vantagem no mundo fora da escola do que dentro da escola.” (S4-ICEN-SE)

Alguns sujeitos fazem referências a questões mais particulares. Os conteúdos de suas verbalizações abordam questões mais específicas, mas trazem também importantes considerações. Sem desconsiderar o conhecimento prévio do aluno, o professor deveria apresentar os novos conhecimentos de maneira gradativa, respeitando a sua capacidade de entendimento e o ritmo de desenvolvimento (*“...o professor, como orientador e conhecedor disso, ele vai colocando o conhecimento que ele deve transmitir gradativamente, de acordo com o desenvolvimento da*

criança..., mas a medida que o professor sentir que ela está preparada...” S9-ICHS-CE). O professor deveria preocupar-se especialmente com a maneira como as aulas são iniciadas, uma vez que uma boa introdução pode favorecer a motivação e a receptividade do aluno aos novos conhecimentos (“... mas o professor pode construir essa motivação, através de uma boa introdução da aula,... a gente vê que, quando a gente introduz bem a aula, a criança fica mais receptiva, e aí a aprendizagem acontece mais facilmente...” S10-ICHS-SE). A apresentação do conteúdo de forma expositiva é também valorizada, mas o professor não deveria deixar de interagir com o aluno, podendo fazê-lo por meio de questionamentos e do reforço às colocações corretas ou pertinentes (“...tem que estar explicando a matéria sempre fazendo perguntas, prá levar o aluno a responder, porque quando o aluno responde certo ele vai se valorizando... Mas, prá isso, o professor tem que está explicando...” S8-ICEN-SE). Para que ocorra uma aprendizagem mais efetiva e melhor desenvolvimento, o professor deveria considerar também o gosto do aluno pela experiência e pela observação, utilizando-se mais de situações práticas no ensino (“...Então, prá eles ter um desenvolvimento melhor,..., tem que trabalhar muito com a prática com eles. Eles gostam de observar, de perceber, de ver... eu acho que o aluno vai aprender melhor...” S9-ICEN-CE).

1.7.3 – A importância da formação e atualização do professor

Alguns sujeitos mencionam a importância de aspectos relacionados à boa formação inicial e atualização do professor para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Apesar desse aspecto ser mencionado por poucos sujeitos, o dado é importante devido ao conteúdo das informações. Cabe destacar que as verbalizações que apontam a importância da formação e atualização docente são feitas predominantemente por sujeitos do ICHS e entre os que possuem experiência docente.

Os sujeitos apontam a necessidade do domínio de conhecimentos (S8-ICHS-SE), da boa formação inicial e atualização, obtidas através busca contínua de novas informações (“Então, depende da formação e da atualização do professor, ele

tem que estar sempre em busca.” S2-ICHS-CE). A formação docente constitui-se numa condição determinante da competência para o exercício profissional do professor, a qual, por sua vez, é indispensável para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos no processo de escolarização (“...porque se ele tem esse conhecimento, essa aptidão... quando surgir determinadas situações... ele vai ser competente prá agir adequadamente.” S5-ICEN-CE).

1.8 – Aprendizagem e desenvolvimento são favorecidos pelas relações e interações que se estabelecem na escolarização

As relações estabelecidas no processo de escolarização são também apontadas como uma condição muito importante para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno por um grupo de sujeitos. Pode-se constatar que os sujeitos que ressaltam a importância das relações e interações na escolarização para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno são, em quase sua totalidade, estudantes do ICHS e com experiência docente.

Nos conteúdos das verbalizações, constata-se que os sujeitos atribuem importância às diversas formas de relações e interações que são estabelecidas em sala de aula, para que o aluno aprenda e se desenvolva. Alguns sujeitos assinalam a importância das relações que os alunos estabelecem entre seus pares, enquanto outros enfatizam o valor de uma relação mais próxima e dialógica entre professores e alunos. Como as próprias relações entre os alunos precisam ser oportunizadas pelo professor, não resta dúvida que os sujeitos atribuem a ele a responsabilidade pela criação das interações favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Em duas situações observa-se a menção à influência das relações que ocorrem entre os alunos. Um dos sujeitos aponta a importância das relações que o aluno estabelece com outras crianças em geral (“*Bom, um aluno aprende e se desenvolve através do contato que ele tem com as outras crianças, se ele não tiver contato com outras crianças o aprendizado dele não vai levar ao desenvolvimento dele.*” S7-ICHS-CE), enquanto outro aponta a ajuda de colegas mais capazes em atividades escolares (“*...trabalho bastante com os alunos monitores – aqueles que terminam, que aprendem primeiro eu peço prá eles estar ajudando os colegas. E tem*

bastante entendimento...” S4-ICHS-CE), como fatores propícios para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Entretanto, um maior número de sujeitos destaca a importância das relações que são estabelecidas entre professores e alunos. Esses sujeitos enfatizam o valor de relações de confiança (S9-ICHS-CE), que possibilitem a participação (S11-ICHS-CE), numa maior proximidade, para que o aluno tenha liberdade de mostrar erros e esclarecer dúvidas (S2-ICHS-CE), tornando-se uma oportunidade de troca enriquecedora (S9-ICEN-CE). Relações mais abertas, próximas, dialógicas seriam favoráveis à aprendizagem, principalmente porque possibilitam ao professor acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno no processo de escolarização, conforme pode-se observar nas colocações abaixo.

“Eu acho que deve haver aquela troca, o aluno mostrar o que ele tá aprendendo, porque o professor não sabe tudo, o professor deve colocar ou passar o conteúdo pro aluno o conteúdo de forma que ele entenda, mas na forma de troca, onde o aluno também participa.” (S11-ICHS-CE)

“...o professor tem que dar liberdade prá ele, prá chegar se tá com dúvida, mostrar onde ele errou, já para o professor ir acompanhando o desenvolvimento dele...” (S2-ICHS-CE)

1.9 – Aprendizagem e desenvolvimento dependem de fatores relacionados à família do aluno

Um grupo de sujeitos indica que fatores ligados ao contexto familiar também influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. Pode-se constatar em suas verbalizações que os fatores relacionados são de natureza diversa: ora a ênfase é colocada em atitudes de membros da família, ora é salientada a importância de experiências positivas no contexto familiar.

Os sujeitos que apontam atitudes de membros da família como importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno na escola, que são em sua maioria estudantes do ICHS, destacam sobretudo o papel dos pais no acompanhamento (*“Eu acho que depende muito..., também da família, do acompanhamento da família...(silêncio)”* S8-ICHS-SE); na orientação e no auxílio para a superação das dificuldades (*“...se ele (o aluno) está nas lições iniciais e ele já*

tem dificuldade, então aí ele vai continuar com essas dificuldades se não for tomada uma providência, ou por pais ou pelos próprios professores, pegar ele e ajudar ele, orientar,...” S2-ICEN-SE); na estimulação de atitudes favoráveis ao sucesso escolar, como a leitura (“...agora têm muitas crianças que já vem com a motivação de casa, porque vivem num contexto que favorece isso,...” “...meus pais, eles não tinham cultura praticamente nenhuma, mas houve um estímulo à leitura,...” S10-ICHS-SE); na postura exigente, bem como na utilização de reforços e até punições para obtenção da conduta esperada (“...eu tive uma mãe firme, uma mãe que não teve chance de estudar, só que ela me dava até castigo, mas isso valeu a pena porque ela plantou em mim uma semente.” S10-ICEN-SE). Com base na própria experiência de vida, um dos sujeitos destaca que, além da postura dos pais, o exemplo de irmãos mais velhos como fator de estimulação de atitudes que levam à aprendizagem e ao desenvolvimento (“...as minhas irmãs mais velhas participavam de um programa de leitura numa biblioteca municipal pública...” S10-ICHS-SE).

Nas verbalizações de outros sujeitos, que pertencem predominantemente ao ICEN, percebe-se que a ênfase é colocada nas vivências e experiências no contexto familiar. Os sujeitos lembram que, apesar dos problemas inerentes da vida humana em grupo, é importante que a família ofereça apoio (“...um certo apoio de casa também” “... e eu acho que o apoio da família é importante...” S11-ICHS-CE); que possibilite experiências positivas e apresente-se como parceira da escola na educação dos filhos (S3-ICEN-CE); que seja um ambiente estruturado, sem grandes conflitos e que proporcione situações de estímulo (“A maioria das crianças que eu tenho em sala de aula com problemas de aprendizagem, são crianças que em casa têm problemas com a família:... a criança que foi mais estimulada, que teve um ambiente mais rico ela tem muito mais facilidade de aprender.” S11-ICEN-CE); que não esqueça de cultivar a ética e a responsabilidade (“...porque aquele aluno que tem uma ética desde pequena, que os pais já dão determinadas responsabilidades prá ele,...automaticamente esse aluno vai desenvolver mais que outro.” S5-ICEN-CE).

1.10 – Aprendizagem e desenvolvimento dependem de fatores sociais, culturais e políticos relacionados ao contexto

Elementos ligados ao contexto também são indicados como determinantes da aprendizagem e desenvolvimento do aluno por alguns sujeitos. Conforme pode ser constatado, considerações com esse conteúdo estão presentes em somente nos relatos de estudantes do ICEN.

Apesar de todas as verbalizações acima assinalarem para a importância de fatores relacionados ao contexto, observa-se que o meio é visto sob duas diferentes perspectivas. Numa delas, os sujeitos (S4-ICEN-SE, S5-ICEN-CE) consideram o meio como um contexto cultural mais amplo, que apresenta características próprias em cada época, como decorrência das transformações que marcam a história da vida humana, conforme pode ser verificado na verbalização que segue.

“E eu tento relacionar a forma como eles aprendem agora..., e eu vejo assim, que hoje eles sabem mais coisas que a gente sabia quando entrava na escola... mas o fato é que as crianças estão aprendendo muito antes do que a gente aprendia. E isso não pode ser ignorado no sistema de ensino...” (S4-ICEN-SE)

Sob o outro prisma, para os sujeitos (S7-ICEN-CE, S10-ICEN-SE) o meio é tido como o espaço ou a realidade social em que as pessoas experienciam determinadas condições de vida e de escolarização, também em função das decisões políticas dos governantes que não querem mudanças na situação, o que não só determina a aprendizagem e o desenvolvimento escolar, como também a forma de inserção na sociedade em geral e no mercado de trabalho, a consciência da realidade e a própria vida do ser humano. Os trechos das verbalizações que seguem evidenciam a opinião dos sujeitos.

“...eu acredito que o meio diferencia bastante o ser humano, o meio em que ele vive... Olha, como vive, com quem vive, que tipo de local ele vive, se tem ou não tem assistência governamental nas três esferas, o grau de instrução daqueles que o cercam, isso tudo influencia, principalmente no desenvolvimento.” (S7-ICEN-CE)

“...porque você sabendo da realidade do seu país, do seu estado, da sua cidade, você enxerga a sua realidade e você vê que o estudo não é só prá conhecer não, o estudo é prá conhecer sobre a vida, sobre o

“mundo, prá saber converter isso no seu trabalho e na sua vida pessoal.”
(S10-ICEN-SE)

2 – A constituição dos conhecimentos prévios sobre aprendizagem e desenvolvimento

Nesta categoria temática estão incluídas as considerações dos sujeitos sobre as situações que contribuíram para a constituição das idéias sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. No levantamento do conteúdo de suas verbalizações, pôde-se constatar que os mesmos apontam que suas idéias foram constituídas a partir de experiências de vida, das suas experiências enquanto alunos, das experiências enquanto professores, da formação inicial e da atualização. Conforme pode ser observado no quadro que abaixo é apresentado, alguns sujeitos apontam apenas um, enquanto outros indicam mais de um fator como determinante na constituição das suas idéias.

2.1 – A importância das experiências de vida

Estão incluídas nesta sub-categoria temática todas as indicações citadas como importantes na constituição de suas idéias sobre aprendizagem e desenvolvimento do aluno, que se referem às experiências pessoais não vivenciadas no processo de escolarização. Pode-se constatar que os sujeitos que apontam a contribuição de experiências de vida na constituição das idéias são, em sua quase totalidade, estudantes do ICEN. Os conteúdos das verbalizações demonstram que essas experiências são fonte de constatações, observações e análises que contribuem na constituição do seu modo de pensar de um grupo significativo de sujeitos.

Dentre as diversas situações mencionadas, pôde-se verificar nas verbalizações dos sujeitos a predominância das experiências relacionadas a vivências familiares. São situações relacionadas ao próprio processo de escolarização ou de algum membro da família, exemplos e relatos de experiência de familiares que atuaram ou atuam como professores, bem como a experiência relacionada à educação

dos filhos. Para um dos sujeitos, suas idéias têm origem nas experiências com o processo de escolarização na sua própria história de vida, apontando a influência negativa da falta de incentivo ao estudo por parte dos pais, bem como a positiva, que recebeu a partir do casamento e que contribuiu para que voltasse a estudar (*“Hoje eu penso assim, porque quando eu era mais jovem eu nunca dei importância aos estudos,... Depois que eu casei, meu marido insistiu muito, eu terminei o segundo grau e prestei o vestibular, e estou aqui hoje... Faltou muito o acompanhamento familiar.”* S8-ICHS-SE). Para outro sujeito, a observação do processo de escolarização de um membro da família é fonte de conhecimentos sobre a importância da atuação adequada do professor para que o aluno tenha interesse e sucesso na escola (*“E, agora, tem uma prima, ela tá fazendo o primário, e ela chega falando da professora... Então é isso: a aula não é legal, então a minha priminha perdeu o interesse pela matéria e ela não gosta da professora.”* S2-ICEN-SE). As vivências de solidariedade e os exemplos de vida da mãe, que atuou como professora, servem de referência para outro sujeito (*“Eu sou filho de professora aposentada... É, eu trouxe isso de casa... Talvez da vida e da própria necessidade da família.”* S7-ICEN-CE). A influência de familiares que atuam no magistério também é importante para outro sujeito, que se refere à contribuição dos relatos de experiências da mãe e do irmão (*“Minha mãe e meu irmão são professores. Eles mesmo estão aplicando este tipo de dinâmica em sala de aula... Então foi a partir da minha mãe e do meu irmão que eu... ela me passa o que ela faz em sala de aula, meu irmão também.”* S12-ICEN-CE). Embora não seja uma experiência diretamente relacionada aos processos de aprendizagem e ensino na escolarização, a educação dos filhos no contexto familiar é mencionado como fonte de conhecimentos para um dos sujeitos (*“Olha, da minha vivência mesmo com família, em casa com a experiência que eu tenho com os meus filhos...”* S11-ICEN-CE).

Além das vivências na família, são também mencionadas pelos sujeitos outras situações das suas histórias de vida, decorrentes da inserção em diversos contextos, como a participação em grupo de jovens (*“A maior experiência que eu tive até hoje foi a própria vida que eu tive... Então esse processo até agora foi um*

‘ensino’ muito grande, agora a família teve um papel muito importante, o grupo de jovens... foi acontecendo...” S4-ICEN-SE) e as relações estabelecidas com amigos e no trabalho (“Bem, eu não tive isso de livro,..., nada disso, tudo isso veio pela experiência da própria vida,...É claro, tem pessoas muito importantes na minha vida que influenciaram: minha mãe, parentes, amigos, patrões... essas pessoas que eu analiso.” S10-ICEN-SE).

Somente um dos sujeitos refere que seu entendimento foi constituído sobretudo pela influência do meio não familiar em que viveu, sobre a qual sempre fez uma análise pessoal. Por essa razão, destaca a interferência das relações estabelecidas com o contexto mais amplo na sua história de vida, associadas a reflexões e posições pessoais (“...mas eu olhando prá traz e analisando meu passado, eu acho que até mesmo a forma que um ser humano cresce, o meio em que ele vive afeta bastante, o meio onde eu vivi me afetou...” S5-ICEN-CE).

2.2 – A importância das experiências enquanto alunos

São aqui incluídas tanto as experiências dos sujeitos como alunos de 1º e de 2º Grau, bem como as situações vivenciadas enquanto estudantes nos cursos de nível superior, em muitos casos relacionadas ao processo de formação docente. As vivências relacionadas com a condição discente estão presentes nas verbalizações de um grupo de sujeitos, mostrando-se mais importantes na constituição das idéias de sujeitos do ICHS com experiência no magistério e do ICEN que não possuem experiência docente.

Entre as experiências não relacionadas à formação docente são citadas as experiências enquanto aluno, as próprias vivências de relacionamento com os professores, bem como as observações de situações vivenciadas pelos colegas. Genericamente, a vivência da condição de aluno no decorrer de todo o processo de escolarização é mencionada por um dos sujeitos (“Eu acho que já toda minha época como aluna...” S11-ICHS-SE) como fator importante na constituição das suas idéias. Alguns sujeitos fazem referências a situações mais específicas do seu processo de escolarização, que trazem revelações interessantes. Um dos sujeitos relata uma

experiência bastante positiva, em que recebeu ajuda de um professor para melhorar seu comportamento, apontando que seus ensinamentos foram marcantes na sua vida e jamais foram esquecidas (“... quando eu fazia a quinta série eu tinha um professor chamado M...e esse professor foi uma pessoa que me ajudou bastante, eu lembro até hoje das frases que ele me dizia, ele me disse, naquela época e está comigo até hoje.” S4-ICEN-SE). Contudo, outro sujeito mostra que foram as experiências negativas com professores que tiveram atuação profissional inadequada na sua escolarização, bem como posturas pessoais que não foram favoráveis à aprendizagem de colegas, que determinaram a sua maneira de pensar, conforme evidencia seu relato.

“Bom, acho que foram muitas coisas foram até comigo... eu fui entender que não era de estudos sociais que eu não gostava, eu não gostava da professora, porque a professora levava por um caminho que eu não entendia, eu decorava. Já o relacionamento que o professor tem com o aluno, aquela coisa de chegar pro aluno e ter um jogo aberto com ele já não é comigo, é que eu notei com colegas meus..., mas eu notava na sala que, assim, de repente, muitos alunos poderiam ter um rendimento muito maior se os professores chegassem neles, conversassem ou tivessem um tratamento diferente com eles, um tratamento diferenciado.” (S2-ICEN-SE)

Mas a maioria das situações relacionadas ao processo de escolarização que contribuíram para a constituição das idéias dos sujeitos estão relacionadas à formação inicial para a docência. Entre as situações vivenciadas enquanto alunos no processo formação inicial, as relacionadas com o curso de 2º Grau com Habilitação ao Magistério são decorrentes dos conhecimentos apreendidos (“Olha, eu fiz Magistério e a gente aprendeu muito isso...” S6-ICHS-CE) e, principalmente, da experiência do estágio (“O curso (refere-se ao curso de 2º grau com Habilitação ao Magistério) ajudou bastante, dentro do estágio...” S7-ICHS-CE).

Entretanto, bastante diversificadas e interessantes mostram-se as situações já vivenciadas enquanto estudantes de cursos de licenciatura. Entre as experiências relacionadas ao curso de licenciatura que freqüentam, são citadas como importantes a orientação dos professores e as experiências pessoais realizadas na sua formação, a troca de idéias com colegas de aula, que relatam suas experiências como professores, a contribuição de conhecimentos adquiridos em disciplina pedagógica já

cursada, bem como os conhecimentos adquiridos no curso, que passam a ser utilizados de forma particular no exercício da docência. Por um lado, a constituição das idéias dos sujeitos é influenciada por experiências de aprendizagem e crescimento pessoal próprias do contexto de um curso superior de formação de professores, como a experiência de serem estimulados pelos professores a buscar novos conhecimentos com autonomia (*“Mais foi aqui,...aqui que eu vi os professores falando mais sobre isso, dessa questão e estar buscando fora, que eu estou tendo mesmo aqui no curso superior.”* S1-ICHS-SE); bem como a possibilidade de redimensionar o entendimento sobre a prática docente através dos relatos de experiências de colegas em exercício da função (*“Como eu disse, como eu não tinha experiência eu pensava de uma forma, e a partir do momento em que você começa escutá conversas de algumas pessoas que têm essa experiência, você começa pensar diferente...”* S3-ICHS-SE). Por outro lado, os conhecimentos das disciplinas pedagógicas também são considerados importantes para o entendimento do aluno e da escola, bem como para subsidiar a própria prática pedagógica. É importante verificar que um sujeito assinala a contribuição das leituras realizadas na disciplina de Estrutura e Funcionamento da Escola de 1º e 2º Graus, mas, ao mesmo tempo, revela o fato de a disciplina não ter sido valorizada pelos colegas, talvez por serem estudantes da área de ciências exatas (*“Olha, leitura, leitura que influenciou muito, eu tenho a disciplina de Estrutura de 1º e 2º graus,... o ano passado eu tive ela e eu acho que não foi bem desenvolvida, também porque os colegas não valorizaram e combinavam de faltar nas aulas.”* S10-ICEN-SE). A importância dessa disciplina ocorre também em função das discussões sobre questões mais atuais, como LDB e Parâmetros Curriculares, segundo o depoimento de outro sujeito (*“E aqui também a gente tá sempre lendo muita coisa sobre LDB, Parâmetros Curriculares e até os próprios debates dentro da universidade...”* S12-ICEN-CE). Um dos sujeitos da área das ciências humanas destaca a contribuição das diversas disciplinas presentes na grade curricular, para obtenção de conhecimentos e orientação da prática, destacando o papel da Psicologia para o entendimento do aluno (*“... da sociologia, da psicologia, até dos próprios filósofos de antigamente, muitas vezes tem coisa que a gente assistindo aqui, que a*

gente vai vendo e vai servindo de material e instrumento prá gente passar prá sala de aula...” S4-ICHS-CE).

Alguns sujeitos demonstram que adquirem uma compreensão maior dos processos de aprendizagem e ensino através do confronto das experiências dos diferentes momentos da escolarização com as vivências atuais, enquanto estudantes universitários. Através dessa análise, surge a constatação das deficiências do processo de escolarização anterior (*“É o que eu tô passando agora, o que eu tô vivendo agora... Na universidade eu aprendi que eu não tinha aprendido nada... eu sempre fui bem na escola, mas faltou conteúdo suficiente prá gente...” S6-ICEN-SE*), que os professores devem ter uma postura mais flexível e adequada (*“O meu próprio desenvolvimento na escola, essa forma que eu falei... Experiência própria, que eu vejo na vivência do dia-a-dia da escola e agora na faculdade.” S1-ICEN-SE*), bem como que é fundamental que os docentes sejam mais questionadores e os alunos mais interessados (*“Porque eu sempre estudei desde a 1ª série até a 8ª série em escola estadual, depois eu fui para a particular... E aqui foi despertando isso em mim, passei a querer adquirir mais conhecimento, participar das aulas perguntando...” S8-ICEN-SE*).

2.3 – A contribuição da experiência na atuação docente

Os sujeitos que atuam ou já atuaram como professores relatam que suas idéias foram constituídas basicamente a partir da experiência na prática docente, estando em alguns casos associadas a outros fatores. A experiência docente é citada como fator importante para um grupo de sujeitos constituído principalmente por estudantes do ICHS.

Apesar da experiência docente ter sido importante na constituição das idéias de todo esse conjunto de sujeitos, a contribuição se dá de forma diferenciada em função da vivência específica e da subjetividade de cada um. Alguns mencionam a atuação em sala de aula e as interações com os alunos como a principal fonte de referências. A prática é apontada como fonte de conhecimentos, porque possibilita o contato com a realidade do aluno, em diferentes contextos e situações. A realidade do

aluno torna-se particularmente importante na atuação docente quando o professor procura levá-la em conta na transmissão do conteúdo, ou quando procura colocar em prática os conhecimentos adquiridos no processo de formação.

Assim, são apontados como fatores importantes a experiência na atuação em sala de aula (*“Eu comecei a dar aula já terminando o Magistério,..., já faz dez anos que eu estou em sala de aula e nunca mais parei, sempre trabalhando, então foi a partir de tudo isso que eu construí as minhas idéias.”* S11-ICHS-CE) e as constatações decorrentes dessa prática (*“...eu comecei a dar aula e fui percebendo...”* S9-ICEN-CE). No espaço de sala de aula, os desafios que o professor enfrenta no processo de interação com os alunos também constituem-se em fontes de conhecimentos (*“Sabe,...uma pessoa que só tem a teoria dos livros dificilmente ela vai conseguir colocar em prática, se ela não tiver o contato com a criança, trocar com ela, porque a gente aprende muito com a criança...”* S11-ICEN-CE).

Contudo, um entendimento maior dos alunos ocorre quando o professor leva em consideração a sua realidade, através de um contato mais próximo com os próprios alunos e com suas famílias (*“...da minha experiência que eu vivi na sala de aula, onde este espaço, esse elo de diálogo, de presença na família, que existia muito...”* S6-ICHS-CE). Por vezes, o conhecimento é constituído pelo contato com alunos de diferentes realidades, ao longo da trajetória profissional (*“...eu penso que essa longa jornada que eu convivi com muitos alunos, de vários tipos, das várias classes sociais... eu penso que é o tempo que me fez adquirir isso ao longo dos anos.”* S3-ICEN-CE). Em outras situações, os sujeitos constituem suas idéias quando procuram levar em conta essa realidade dos alunos no processo de transmissão dos conteúdos sistematizados (*“...trabalhando...eu percebi, através dos cursos e das aulas, que era de fundamental importância você poder estar fazendo a ligação da realidade dos alunos com o conhecimento e o professor que está se formando.”* S2-ICHS-CE), numa tentativa de colocar em prática, com autonomia, os conhecimentos adquiridos no processo de formação (*“Então, eu procurei toda vida prestar bastante atenção e transformar isso (conhecimento adquirido)... eu gosto de tentar uma coisa,*

se eu tentei e não deu certo eu vou verifico outra forma, outro método, até que eu consigo.” S4-ICHS-CE).

A prática ainda favorece um maior entendimento por um lado, porque possibilita o confronto com o conhecimento teórico, mas, por outro, porque permite o contato com os professores mais experientes e observação dos alunos e suas dificuldades. O confronto do conhecimento teórico, inclusive da Psicologia, com a prática educativa na sala de aula, evidencia-se particularmente como uma fonte de constatações (*“Então a gente já teve Psicologia no segundo ano...e a gente debatia muito sobre isso...E na sala de aula a gente observa que o que a gente estudava na teoria, a gente acabava observando lá na prática...e acabei chegando a essa idéia.” S9-ICHS-CE).* No entanto, o exemplo dos colegas de trabalho mais experientes e a observação dos alunos e das suas dificuldades na sala de aula também contribuem para a constituição de conhecimentos (*“... mas eu adquiri essas experiências assim: pegando a experiência de um professor mais velho, procurando, pesquisando, observando cada aluno na sala de aula... quando eu vejo que um aluno tem um problema eu procuro saber o que aquele aluno tem...” S7-ICHS-CE).*

2.4 – A influência das experiências de atualização e formação continuada de professores

Alguns sujeitos citam as contribuições das experiências de atualização e formação continuada na constituição das idéias acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, bem como das possíveis implicações no ensino. Sobretudo em função da finalidade a que se destina, a contribuição da formação continuada está presente somente nos relatos dos sujeitos que já possuem experiência docente. Contudo, observa-se que é mencionada, principalmente, por estudantes dos cursos do ICHS.

Entre as verbalizações que se referem à contribuição da atualização e formação continuada na constituição do conhecimento, um sujeito aponta a importância de leituras, realizadas por interesse pessoal (*“...de leitura de livros, porque eu procuro estar lendo vários tipos de livros, principalmente se fala de educação...” S7-ICHS-CE).* Outro sujeito destaca a contribuição significativa dos

cursos de capacitação oferecidos pelo sistema de ensino a que pertence (público municipal), sobretudo em função da deficiência formativa nos cursos de 2º Grau com habilitação ao Magistério (*“A capacitação é uma coisa assim tão boa, porque você está ali junto com os colegas na troca de experiências e você vai enriquecendo, você vai adquirindo conhecimento que você não tinha: você lê, você discute...”* S9-ICEN-CE). A atualização, para outro sujeito, ocorre por situações diversas, buscadas em função do próprio interesse em programas de TV, como em experiências sistematizadas em cursos oferecidos por um centro de formação de professores e secretaria de ensino (*“Então, eu acho que o CEFAPRO contribuiu bastante com a minha bagagem e a minha experiência, os cursinhos, toda vida eu participei de cursinhos, tanto pelo CEFAPRO, quanto pela secretaria.”* S4-ICHS-CE). Dentre esse grupo de sujeitos, um aponta especificamente as leituras realizadas por iniciativa pessoal de busca de embasamento no referencial de enfoque construtivista e as reuniões pedagógicas das escolas particulares em que trabalhou (*“... leituras, sala de aula, das escolas... Eu trabalhei... numa escola e agora eu passei prá uma outra e todas têm esse mesmo método..., o aluno tem que estar aprendendo constantemente, tem que estar construindo... nós temos reuniões pedagógicas constantes...”* S11-ICHS-CE).

Um dado que cabe destacar é que somente um dos sujeitos menciona a abordagem de conhecimentos psicológicos na experiência de formação continuada (*“...nós temos tanto reuniões pedagógicas entre os professores como com outras pessoas que vem dar cursos prá gente, de todas as áreas, inclusive de Psicologia.”* S11-ICHS-CE).

2.5 – A contribuição da formação e atuação em outras áreas

Um dos sujeitos refere que as suas idéias foram constituídas a partir da formação teológica e na própria experiência na educação religiosa na sua Igreja (*“...eu já tenho uma formação na área teológica, estudei no seminário já com o objetivo de ser uma educadora na área..., então eu tive algumas aulas e práticas de ensino...”* S10-ICHS-SE). Observa-se, no conteúdo da verbalização do sujeito, que

experiências formativas e de atuação em outras áreas também contribuem para a constituição das idéias sobre aprendizagem, desenvolvimento e as implicações no ensino. O processo de constituição do conhecimento do sujeito, no caso, ocorre tanto por meio do processo de formação num curso específico, quanto pela atuação na área pela qual fez uma opção, bem como pela complementação obtida em decorrência do interesse pessoal em buscar mais conhecimentos sobre aprendizagem e ensino nessa área de atuação.

3 - Contribuições da Psicologia na constituição dos conhecimentos

Em relação às contribuições da Psicologia na constituição dos conhecimentos que os sujeitos possuem sobre o aluno e o ensino, destacam-se diferentes situações. Um grupo significativo de sujeitos aponta que houve contribuição de forma sistematizada da Psicologia na constituição de suas idéias, mesmo que alguns a considerem insuficiente, em função dos problemas na veiculação do conhecimento. Há também os que afirmam que o contato com a Psicologia ocorreu de forma indireta e não sistematizada, sendo em geral pouco relevante. Contudo, muitos sujeitos referem que não tiveram nenhuma influência do conhecimento psicológico na constituição das idéias que apresentam.

3.1 – A contribuição da Psicologia é proveniente de alguma forma de veiculação sistematizada dos conhecimentos da área

No conteúdo das verbalizações de um grupo de sujeitos encontram-se indicações que a Psicologia teve alguma contribuição na constituição das suas idéias sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno e sobre a atuação do professor no ensino, sendo apresentadas predominantemente por sujeitos do ICHS e que possuem experiência docente.

O contato com os conhecimentos da área é proveniente de uma forma sistematizada de veiculação, por meio de disciplinas de cursos de formação inicial de professores, bem como através de programas de formação continuada. O dado

quantitativo evidencia a importância dos conhecimentos psicológicos e vem validar a contribuição da Psicologia no processo de formação de professores. Contudo, ao mesmo tempo em que os relatos dos sujeitos mencionam os aspectos positivos, também apontam as inúmeras dificuldades em função das quais a contribuição pode ter sido limitada.

Para três sujeitos, a contribuição da Psicologia é proveniente dos conteúdos vistos em disciplinas de cursos de formação inicial, ocorrida através do 2º Grau com Habilitação ao Magistério (*“Teve, como eu te falei anteriormente,...”* S9-ICHS-CE; *“Com certeza, eu acredito que deve ter sido a Psicologia que eu tive no Magistério.”* S6-ICHS-CE; *“No Magistério...”* S2-ICHS-CE). Apesar das restrições decorrentes da abordagem eminentemente teórica e da reduzida carga horária, a experiência tem certa importância para dois desses sujeitos (*“...não que a teoria não te ensine...”* S9-ICHS-CE; *“Eu vi muito pouco,...”* S6-ICHS-CE) e é mais significativa para apenas um deles, talvez pelo fato de ter tido contato com os mesmos conhecimentos em outra experiência formativa (a de formação de catequistas) (*“Nós tivemos uma influência muito grande... E nós tivemos vários cursos de Psicologia,... e também nos cursos para formação de catequistas, como parte dos cursos teológicos catequéticos.”* S2-ICHS-CE). Dois sujeitos afirmam que a contribuição da área da Psicologia chegou através da formação continuada de professores, em cursos que abordaram o desenvolvimento infantil e situações-problema enfrentadas na docência (*“Sim, muita, já tive vários cursos de Psicologia, Psicologia Infantil e também agora nos estamos tendo um,..., que é sobre o nosso auto conhecimento, como lidar com situações em sala de aula,...”* S11-ICHS-CE), bem como algumas teorias psicológicas (*“... no caso nós trabalhamos muito com Piaget, Vygotsky,... você sempre está tendo um curso ou outro prá adquirir conhecimentos.”* S9-ICEN-CE). A experiência é considerada importante para ambos os sujeitos, sendo que para um deles o processo de formação continuada é apontado como mais significativo do que a contribuição oriunda da formação inicial no curso de 2º Grau com Habilitação ao Magistério (*“Isso, mais nos cursos de capacitação.”* S9-ICEN-CE).

Alguns sujeitos fazem referências aos conteúdos já vistos no curso de licenciatura que freqüentam. Um desses sujeitos comenta sobre as deficiências formativas do curso de 2º Grau com Habilitação ao Magistério e atribui alguma contribuição da Psicologia na constituição das suas idéias às poucas aulas do curso de licenciatura, relacionando o fato à qualificação dos professores (*“Na época do Magistério não, não ficou muito claro. Eu estou entendendo Psicologia agora,... que é psicólogo, eu tenho já algumas idéias.”* S7-ICHS-CE). A contribuição da disciplina Psicologia da Educação também é mencionada por outro sujeito, ao afirmar que, apesar das poucas aulas, os conhecimentos já vistos contribuíram para validar idéias que já possuía (*“...a Psicologia me ajudou bastante a ver o porquê tá acontecendo isso... No fundo, no fundo, eu já tinha minha idéia,...”* S6-ICEN-SE). Outro sujeito afirma ter visto Psicologia no curso de 2º Grau com Habilitação ao Magistério, também aponta a importância da disciplina do período acadêmico anterior e refere que as experiências de formação continuada não têm focalizado os conhecimentos psicológicos, sendo a contribuição dos conhecimentos vistos no curso de licenciatura (*“E com a psicologia do ano passado prá cá eu já modifiquei bastante a minha forma de trabalhar em relação as crianças...”* S4-ICHS-CE). Segundo um dos sujeitos, a contribuição não se dá somente através dos conhecimentos abordados, mas também por meio de ensinamentos e posturas adotadas pelo professor da disciplina, experiência que é vivenciada em outra disciplina do curso de licenciatura (*“...como na Psicologia a professora tem nos ensinado, nós tivemos poucas aulas, mas o pouco que ela ensinou já serviu muito, porque fez a gente pensar, prá gente ir atrás, ler, pesquisar...Da minha aula de Filosofia.”* S1-ICHS-SE).

Pode-se observar que a contribuição é decorrente sobretudo dos conteúdos que são abordados enquanto embasamento teórico para a prática docente nos cursos de formação inicial para a docência, quer seja no 2º Grau com Habilitação ao Magistério, quer seja pela experiência mais recente dos cursos de licenciatura, como também através das experiências de formação continuada. Nos cursos de 2º Grau com Habilitação ao Magistério, a contribuição é proveniente da abordagem de conhecimentos teóricos, sobretudo de conteúdos relativos ao desenvolvimento infantil

(“...a parte teórica que a gente vê...” S9-ICHS-CE; “Ah, eu lembro que eram conteúdos ligados ao processo de crescimento da criança: as fases, desenvolvimento cognitivo, essas coisas.” S6-ICHS-CE) e teorias psicológicas de Piaget (“Foi muito pouco Piaget. Só Piaget.” S9-ICEN-CE), de Freud e Piaget (“Nós tivemos uma influência muito grande através de Jean Piaget e também Freud...” S2-ICHS-CE) que podem oferecer subsídios para a formação docente. Nos cursos de licenciatura é mencionada apenas a importância da experiência formativa, que ocorre através dos esclarecimentos no contato com os conhecimentos da área e de ensinamentos recebidos do professor (“...agora com a explicação do professor...” S7-ICHS-CE; “...só que agora eu estou mais fundamentada...” S6-ICHS-CE; “...com a psicologia do ano passado prá cá...” S4-ICHS-CE; “...a professora tem nos ensinado...” S1-ICHS-SE). A contribuição das experiências de formação continuada é decorrente dos conhecimentos da psicologia infantil e de auto conhecimento do professor (“...Psicologia Infantil e também agora...sobre o nosso auto conhecimento...” S11-ICHS-CE), bem como das teorias de Piaget, Vygotsky e outras (“Com o trabalho que nós fizemos em torno de Vygotsky, Piaget e outros, foi-se fazendo relações.” S9-ICEN-CE).

Ao mesmo tempo em que os sujeitos reconhecem a contribuição da Psicologia nas situações mencionadas, também apontam as limitações em função das quais a importância dos conhecimentos da área não ocorreu de forma mais efetiva. Em relação aos cursos de 2º Grau com Habilitação ao Magistério, os sujeitos referem a insuficiência de conteúdos (“...confesso que eu vi muito pouco.” S6-ICHS-CE), a carga horária reduzida, o enfoque eminentemente teórico (“...muitas vezes ela está bem distante da realidade,..., não que a teoria não te ensine,... Nós tivemos mesmo somente duas aulas semanais...” S9-ICHS-CE), a deficiência pelo fato da disciplina ser ministrada por professores desqualificados (“Foi muito reduzida (a contribuição da disciplina), em primeiro lugar, por que quem deu a Psicologia, o professor que atuou na área não era formado... Não foi suficiente...” S7-ICHS-CE), e a desvinculação da prática (“...quando a gente sai do magistério a gente tem aquela ‘visãozinha’, é a prática que enriquece a gente, mas a gente só tem o conteúdo, não

tem a prática” S9-ICEN-CE). No que diz respeito à formação continuada, um dos sujeitos denuncia o fato dos conhecimentos psicológicos não estarem sendo priorizados (“...nesses cursinhos, essas matérias que a gente nunca tinha visto, ou pouco tinha visto, ou vimos pouquinho foi Psicologia e Ciências.” S4-ICHS-CE).

3.2 – A contribuição da Psicologia ocorre de forma indireta ou não sistematizada

Alguns sujeitos referem ter havido alguma contribuição da área da Psicologia na constituição das suas idéias, mas que o contato com o conhecimento psicológico ocorreu de forma indireta ou não sistematizada. Tais considerações são apresentadas, principalmente por estudantes sem experiência docente e pertencentes ao ICEN.

Os conteúdos das verbalizações desse grupo de sujeitos trazem uma informação interessante. A princípio, evidenciam que os conhecimentos psicológicos são veiculados de muitas maneiras, chegando até os sujeitos através de outras experiências, além daquelas instituídas com a finalidade explícita de abordar questões específicas do campo da Psicologia Educacional para a formação docente. Essas situações também contribuem para a constituição dos conhecimentos dos sujeitos, mesmo apresentando diferentes níveis de significação.

Através do relato de um dos sujeitos, verifica-se que a Psicologia da Educação apresenta-se como fundamento na abordagem de outras questões educacionais em situações sistematizadas de ensino, que muitas vezes sequer explicitam o seu embasamento. Contudo, são percebidas como importantes e significativas no entendimento dos processos de ensino e aprendizagem (“...mas todas as matérias que a gente tinha (refere-se as disciplinas de outro curso realizado), relacionadas à didática, dava prá perceber que estavam impregnados de aspectos psicológicos, principalmente nessa questão do ensino...” S10-ICHS-SE).

Para outros sujeitos, há a contribuição dos conhecimentos psicológicos, mas são menos relevantes na constituição de suas idéias, talvez em função das situações em que ocorrem. O contato com os conhecimentos psicológicos acontece mais em função do interesse próprio de buscar subsídios para atender as

necessidades pessoais que se apresentam na educação dos filhos e na convivência familiar, do que em função da aprendizagem escolar. Por isso, são buscadas leituras de livros que possam auxiliar na relação com os filhos (*“Eu sempre passo na biblioteca e, às vezes eu pegava algum livro de Psicologia, porque eu sempre gosto de ler, prá ter auxílio prá criar meus filhos...”* S8-ICHS-SE), os quais, muitas vezes, cumprem uma função de auto-ajuda (*“Eu te falei que eu fiz um ano lá na faculdade,..., mas alguma coisa de Psicologia eu li, porque eu tenho filhos, e prá ajudar criar os filhos você pega às vezes os livros de auto-ajuda, essas coisas, mas foi pouca coisa.”* S11-ICEN-CE)

Algumas influências do conhecimento psicológico chegam através de palestras com psicólogos em grupos de jovens (*“...dentro do grupo de jovens... Eram palestras, com psicólogos.”* S4-ICEN-SE); bem como por meio de palestras na escola, leituras e programas de TV (*“...às vezes ia um psicólogo fazer uma palestra na escola... falando com psicólogo, ou lendo um livro de Psicologia ou assistindo na TV uma entrevista de Psicologia, talvez um pouco de cada coisa pode ter influenciado...”* S2-ICEN-SE). Quando o conhecimento psicológico é proveniente de situações esporádicas e não sistemáticas, os sujeitos afirmam ocorrer alguma contribuição no entendimento que possuem sobre aprendizagem e desenvolvimento, mas reconhecem as suas limitações.

3.3 – A Psicologia não contribui para a constituição das idéias dos sujeitos

No conteúdo das verbalizações de um grupo de sujeitos são encontradas indicações de que a Psicologia não teve contribuição na constituição dos seus conhecimentos. Apesar de representativo o número de estudantes que afirmam não ter havido influência dos conhecimentos psicológicos nas suas idéias, os dados mais significativos são decorrentes das razões apontadas para a situação.

Para alguns sujeitos (S7-ICEN-CE, S1-ICEN-SE, S10-ICEN-SE), isso ocorre pelo fato de não terem tido contato com a área de conhecimento, o que parece justificar-se principalmente em função de pertencerem ao ICEN, sendo estudantes de cursos de áreas que estabelecem menos relações com a Psicologia, conforme ilustra a

seguinte verbalização: *“Eu nunca tive contato com a Psicologia. Eu fui vivenciá a Psicologia, mesmo da Educação, aqui na universidade mesmo, faz pouco tempo, tem duas semanas que eu estou estudando, mas eu estou gostando.”* (S1-ICEN-SE).

Outros sujeitos mencionam que as experiências com a Psicologia e os conhecimentos psicológicos são de outra ordem, não relacionadas à questões educacionais. Por isso, as experiências de cunho mais pessoal, ocorridas através de leituras (*“Mas até então eu nunca tive Psicologia, só li, eu li livros sobre Psicologia, foram muito interessantes.”* S12-ICEN-CE), por vezes associadas à outras experiências (*“A não ser análise... Não, eu já li alguma coisa de Psicologia.”* S5-ICEN-CE), mas as mesmas não têm influência na constituição das suas idéias.

Os contatos com o conhecimento específico da Psicologia da Educação, em conversas ocasionais e esporádicas, também não são importantes para contribuir para o entendimento de um sujeito (*“...e tudo o que ela via em aula ela conversava no ônibus. Ai que eu fui tendo o meu primeiro contato. Mas a construção da minha idéia não foi por isso não...”* S8-ICEN-SE), que relata ter sido essa a forma pela qual obteve informações sobre as teorizações da área que abordam as questões educacionais.

Um dado que suscita questionamentos está presente nos relatos de dois sujeitos que afirmam que, apesar do contato com disciplinas na área, não há contribuição dos conhecimentos psicológicos na constituição das suas idéias. Para um deles, isso se deve à forma superficial como os conteúdos foram abordados na disciplina de Psicologia e ao tipo de curso que frequentou (Logos II consiste ao curso de 2º Grau com Habilitação ao Magistério, oferecido de forma modular), a respeito do que afirma: *“Olha eu fiz Psicologia da Educação muito por cima, porque o meu magistério não foi um magistério normal, foi ‘logos II’, não sei se você já ouviu falar...”* (S3-ICEN-CE). O outro sujeito afirma já ter tido cursado uma disciplina na área de Psicologia e ter considerado a experiência interessante, mas não refere que tenha contribuído na constituição das suas idéias (*“Nada, eu não sabia nada de Psicologia... É,... não tive nenhum contato, ... só estou tendo agora,... esse é o segundo ano de Psicologia.”* S3-ICHS-CE). Esse dado confirma que as experiências

formativas inadequadas concorrem para uma formação deficiente, mas que também as experiências regulares podem não cumprir seu papel para a constituição de conhecimentos dos futuros professores.

Observa-se que predominantemente os estudantes do ICEN referem não ter havido interferência de conhecimentos psicológicos na constituição de suas idéias, o que pode ter relação com a falta de afinidade com a área de conhecimento a que pertencem.

4 – Implicações dos conhecimentos dos sujeitos na prática docente

Questionados sobre as implicações das idéias que possuem sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno e a atuação do professor no ensino em situações específicas da prática docente, como o planejamento, o desenvolvimento das atividades e na avaliação dos alunos, os sujeitos com experiência docente responderam a partir das vivências do exercício da função, enquanto os sujeitos sem experiência docente responderam a partir da perspectiva de uma possível atuação. Para a apresentação dos resultados, serão consideradas as principais idéias apresentadas pelos sujeitos em relação a cada uma das situações da prática da docente, para, posteriormente, serem feitas outras possíveis constatações.

Como um grande grupo de sujeitos faz referências ao ensino ao abordar o seu entendimento sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, verifica-se que suas idéias são ressignificadas coerentemente quando tratam das implicações na prática educativa.

Na aproximação com os dados trazidos pelas verbalizações, pôde-se observar que muitos sujeitos tratam as situações de planejamento e desenvolvimento do ensino de forma articulada (S1-ICHS-SE, S2-ICHS-CE, S6-ICHS-CE, S10-ICHS-SE, S1-ICEN-SE, S2-ICEN-SE, S3-ICEN-CE, S5-ICEN-CE, S6-ICEN-SE, S7-ICEN-CE, S8-ICEN-SE, S9-ICEN-CE, S11-ICEN-CE). Em função disso, as

informações são incluídas nas unidades temáticas em que os conteúdos dos relatos evidenciarem maior pertinência.

4.1 – No planejamento

Estão presentes nos relatos dos sujeitos sobre as implicações das suas idéias no planejamento de ensino algumas verbalizações que indicam o que entendem sobre essa atividade docente e muitas considerações sobre como o professor deve proceder. Um grande número de sujeitos refere que, ao planejar, o professor deve considerar o aluno e a sua realidade. Muitas afirmações sinalizam que o planejamento deve ser flexível, adaptando-se às situações que se apresentam durante o desenvolvimento do ensino. Alguns sujeitos ainda ressaltam a importância da pesquisa e da realização coletiva do planejamento.

4.1.1 – O planejamento implica na definição de objetivos, conteúdos e procedimentos

As verbalizações de alguns sujeitos indicam que entendem que o planejamento constitui-se na definição de objetivos, conteúdos e procedimentos. Os sujeitos que fazem afirmações que definem o que pensam sobre o planejamento em sua maioria são estudantes do ICEN e não possuem experiência como professor. Os conteúdos das suas verbalizações indicam que entendem que planejamento é previsão.

Com base em sua experiência docente, um dos sujeitos afirma que no planejamento procura definir as atividades que vai propor aos alunos, sempre levando em consideração o que pretende desenvolver. Sua afirmação sugere que as atividades são definidas em função dos conteúdos e dos seus objetivos (*“Eu sempre procuro considerar...dentro daquilo que eu me disponho a fazer, sempre estar levando o tipo de atividade.”* S11-ICHS-CE).

Os sujeitos que ainda não possuem experiência como professor fazem suas afirmações partindo de uma suposta atuação. A verbalização de um deles permite concluir que entende que o planejamento implica na definição dos conteúdos (o que fazer) e dos procedimentos de ensino (como proceder), a partir dos objetivos

que espera alcançar (resultados) (*“Eu posso analisar o que eu quero fazer, como eu quero proceder, só que isso pode não dar o resultado que eu espero.”* S10-ICEN-SE). Para o outro sujeito, planejar significa pensar atividades interessantes para os alunos (*“Tem que pensar em cima de experiências,...porque é uma coisa diferente, porque o aluno gosta de coisa diferente...”* S8-ICEN-SE).

4.1.2 – O planejamento deve considerar os alunos e a sua realidade

Para um grupo de sujeitos, o professor deve fazer o seu planejamento considerando os alunos e a sua realidade, o que requer definição de situações de ensino compatíveis com a diversidade da clientela, não esquecendo daqueles que possuem mais dificuldades. Embora não sejam encontradas diferenças em função do unidade de ensino a que pertencem, verifica-se que esse entendimento é manifestado por sujeitos que possuem experiência docente, que fazem suas afirmações a partir do que procuram fazer no exercício da sua prática.

Esse conjunto de verbalizações permite constatar que os sujeitos consideram que os fatores relacionados com os alunos e a sua realidade devem constituir-se uma das grandes preocupações do professor ao planejar as situações de ensino. Embora encontre-se uma afirmação que apenas aponta que o sujeito procura levar em consideração os alunos que constituem a sua clientela (S9-ICHS-CE), há quem explique que essa postura implica em colocar-se no lugar dos alunos, procurando compreender o seu pensamento, para que as situações de ensino propostas sejam mais compatíveis (*“Eu procuro sair de mim e me colocar no lugar do aluno, porque a partir do momento em que você se transporta para o pensamento do aluno, você consegue se transportar lá na frente, prá ver se realmente está de acordo...”* S5-ICEN-CE).

Alguns sujeitos afirmam que o professor não pode deixar de atentar para a diversidade da clientela que compõe as classes nas quais atua. Nessa perspectiva, um dos sujeitos diz levar em consideração as diferenças individuais de seus alunos (*“...então, eu tenho que planejar,..., de acordo com o aluno também... observando as diferenças de cada um.”* S11-ICHS-CE). Segundo outro sujeito, é

preciso que o professor conheça as diferenças que compõem os grupos de alunos com que trabalha, compreendendo que são constituídas em função das condições de vida de cada um (“...*todos são diferentes e dificilmente tiveram as mesmas condições básicas até chegarem ali.*” S7-ICEN-CE).

Ao considerar a diversidade da clientela, o professor pode prever situações de ensino compatíveis com a competência dos alunos (“...*quando eu faço o meu plano eu penso se meus alunos já tem capacidade de chegar até até aquele ponto ali onde eu planejei,...*” S7-ICHS-CE), bem como preparar atividades adequadas às diferentes necessidades (*Então, eu preparava exercícios diferentes, justamente prá respeitar esse processo.*” S6-ICHS-CE). No ponto de vista de um dos sujeitos, é fundamental que os alunos mais lentos ou que apresentam dificuldades não sejam esquecidos (“*Eu sempre olho mais, quando eu estou planejando,...., o meu pensamento é com os mais lentos na aprendizagem.*” S3-ICEN-CE).

Como, muitas vezes, as condições do cotidiano da sala de aula apresentam-se adversas ao desenvolvimento do que o professor pretende realizar, um dos sujeitos afirma que leva em consideração até mesmo a realidade familiar dos alunos ao realizar o seu planejamento (“...*porque muitas vezes eu preparo as coisas em cima de tudo isso que eu penso, aí eu chego na sala de aula e encontro uma outra realidade.... Então eu penso tudo em cima dessa base: família.*” S11-ICEN-CE).

4.1.3 – O planejamento deve ter flexibilidade no desenvolvimento das atividades de ensino

O conteúdo de conjunto de verbalizações indica que os sujeitos consideram que o planejamento deve ser flexível, adaptado-se às circunstâncias que se apresentam no desenvolvimento das atividades de ensino. Segundo o entendimento desse grupo de sujeitos, o planejamento constitui-se num processo dinâmico, que passa por alterações no decorrer do processo de ensino. Os sujeitos que apresentam esse entendimento são, em sua quase totalidade, estudantes do ICHS e com experiência docente.

Um dos sujeitos afirma que somente algumas de suas atividades de ensino são planejadas e desenvolvidas conforme o previsto, em função da natureza do

conteúdo que abordam. De um modo geral, costuma trabalhar as situações que se apresentam no cotidiano da sala de aula, com ampla possibilidade de redimensionar os encaminhamentos em função das circunstâncias (“...às vezes, tem dia, que eu faço um plano e chego no outro dia e já mudei tudinho, não trabalho nada. Então, se eu chego na sala de aula e tem alguma coisa nova, eu já modifico.” S4-ICHS-CE).

As afirmações dos outros sujeitos indicam a importância do planejamento inicial, mas assinalam que este pode ou deve adaptar-se às necessidades que surgem. Um deles considera importante inserir as contribuições trazidas pelos alunos no desenvolvimento das suas aulas, mas afirma que procura atentar para que sejam pertinentes ao conteúdo estudado (“Apesar de ter elaborado um plano de aula, os fatos sempre têm iniciado as aulas..., mas sempre com o cuidado de não sair fora. E, muitas vezes, eu faço uma readaptação durante as aulas,...” S2-ICHS-CE). Preocupação semelhante parece ter outro sujeito que, embora não tenha experiência docente, pensa o planejamento das aulas é função do professor, mas que este deve permitir que os alunos opinem sobre os conteúdos que estão sendo abordados (“...é lógico que eu ouviria os alunos me dizerem o que acham... Prá planejar minha aula, no caso, eu planejaria, depois, sobre os conteúdos, é que eu ouviria...” S3-ICHS-CE).

Algumas considerações indicam que as modificações às proposições iniciais ocorrem quando o ensino não consegue atingir a sua finalidade, que consiste em possibilitar que os alunos apreendam. Nesse sentido, um dos sujeitos afirma que modifica o planejamento toda vez que não consegue atingir seus objetivos no desenvolvimento das aulas (“...muitas vezes eu acabo tendo que mudar a aula que eu preparei, porque não chego ao ponto que eu esperava...” S9-ICHS-CE). Muitas vezes o professor constata que não está atingindo seus objetivos ao observar que os alunos não estão apreendendo a partir das situações propostas, o que, para um dos sujeitos, sinaliza a necessidade de fazer alterações nos procedimentos de ensino (“...quando eu chego na sala de aula, eu tenho meu plano com meu objetivo...quando o aluno não entende, eu volto atrás.” S7-ICHS-CE). Em função disso, outro sujeito refere que as situações de ensino são redimensionadas à medida em que observa o

interesse e o entendimento do aluno em relação aos conteúdos que estão sendo abordados, pois considera importante levar em conta a perspectiva dos alunos no processo de aprendizagem e no planejamento do ensino (*“Quando você aplica uma dinâmica você vai planejar outra, você vai perceber se os alunos se interessam por aquela primeira, vai ver se os alunos entenderam mesmo a matéria.”* S12-ICEN-CE).

4.1.4 - O planejamento requer pesquisa

Dois sujeitos assinalam que o planejamento requer pesquisa. O sujeito que não tem experiência na função docente (S8-ICHSE-SE) entende que o professor deve realizar muita pesquisa sobre o que vai levar para o aluno, o que pressupõe que a definição dos conteúdos requer constante e atenciosa busca. O outro sujeito reafirma a importância da pesquisa na definição das atividades de ensino, baseando-se na própria experiência enquanto professor. Na sua opinião, a utilização de várias fontes de informação permite que o professor desempenhe melhor a sua função, pois pode levar para o aluno situações de aprendizagem revisadas e mais atuais (*“...quando a gente vai fazer determinada atividade, a gente pesquisa vários livros, outras fontes, aí a gente monta o trabalho,... Então, o aluno tem um trabalho atualizado, revisado, discutido, que vai servir prá ele (professor) trabalhar bem.”* S9-ICEN-CE)

4.1.5 - A importância do planejamento em equipe

Um dos sujeitos assinala que o planejamento torna-se uma atividade mais completa quando realizado coletivamente. Partindo da sua própria experiência, o sujeito aponta que as trocas de idéias, no planejamento coletivo, constitui-se numa situação que gera aprendizagens, oportunizando a todos as condições de realizar uma atividade mais completa e, conseqüentemente, mais favorável ao bom desempenho do ensino.

“Principalmente porque nós trabalhamos em grupos, então a troca de idéias é uma coisa maravilhosa, porque às vezes você tem uma idéia e você põe aí e o outro colega já põe a sua também, e vai enriquecendo aquela sua, e vai complementando. Então, eu aprendi muito, que tem coisas

que eu faço e serve não só pra mim, se aplica também para os meus colegas trabalharem.” (S9-ICEN-CE)

4.2 – No desenvolvimento das atividades de ensino

A respeito das implicações das suas idéias para o desenvolvimento das atividades de ensino, os sujeitos fazem muitas considerações importantes, que podem ser agrupadas em torno de algumas questões. Alguns sujeitos fazem referências que sugerem que o ensino deve proporcionar aprendizagem e desenvolvimento. Um grande número de sujeitos indica que o professor deve considerar o aluno e a sua realidade ao desenvolver as situações de ensino. Constatase ainda que, enquanto alguns sujeitos afirmam a necessidade de aulas mais dinâmicas e interessantes, outros especificam que isso deve ocorrer com a utilização de procedimentos de ensino mais diversificados. Há afirmações que indicam a importância do aluno ter espaço para participar do processo de ensino e aprendizagem, embora outras sinalizem que o professor não pode esquecer que deve estabelecer limites. Finalmente, aparecem verbalizações que mostram a importância das situações de ensino propiciarem o desenvolvimento de algumas atitudes positivas para os alunos, enquanto outras destacam que são fundamentais algumas características pessoais do professor.

4.2.1 - O ensino deve proporcionar situações que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno

Algumas verbalizações evidenciam que os sujeitos consideram que o ensino deve oportunizar situações que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Sob diferentes perspectivas, as afirmações de sujeitos com experiência docente demonstram que entendem que o ensino deve promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Partindo dos procedimentos adotados na sua prática, para um deles, o professor deve oportunizar situações compatíveis ao nível de desenvolvimento para favorecer a aprendizagem (“...*ver se realmente está de acordo, se ele (o aluno) realmente está conseguindo aprender ou não. Eu tento fazer isso...*” S5-ICEN-CE), enquanto o outro sujeito afirma ser importante considerar a capacidade de

aprendizagem dos alunos, mas também considera válido lançar atividades que os desafiam ao desenvolvimento.

“...então eu sempre vou balanceando ‘isso eles conseguem, isso eles não conseguem, mas eu já tenho que começar a apresentar esse tipo de atividade prá eles, mesmo que vai dar trabalho’, mas eu não penso no trabalho que vai dar, eu já levo.” “Poxa, se eu vou esperar que todos estejam preparados, eu acho que isso não vai acontecer nunca, então eu vou lançar a tarefa, depois eu resolvo.” “às vezes eu percebo que eles ainda não estavam preparados e que eu ousei demais, então eu vou voltar, acabo voltando, mas também tem vezes que eles me surpreendem e que vão além do que eu esperava.” “...você não pode achar que eles não são capazes, há momento prá tudo...” (S9-ICHS-CE)

Sujeitos sem experiência docente também fazem considerações acerca do modo como o professor deveria proceder para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. No entendimento de um deles, é fundamental que o conteúdo faça sentido para o aluno e, para que isso aconteça, é necessário que o professor relacione todo novo conhecimento com algo já conhecido (*“Uma outra coisa é que tem que fazer sentido pro aluno, tem que ser alguma coisa relacionada com algo já conhecido, prá ir acrescentando os novos conhecimentos, tem que ir fazendo uma relação.”* S10-ICHS-SE). A partir de reflexões relacionadas às suas vivências negativas, o conteúdo do relato de outro sujeito indica que considera que o ensino deve preocupar-se com o desenvolvimento dos alunos no processo de escolarização, afirmando que espera levar para seus alunos um ensino de qualidade, que os capacite a enfrentar o ensino superior, pois, na sua concepção, independentemente da inserção social dos sujeitos, todos têm capacidade de aprendizagem e desenvolvimento, desde que sejam dadas as condições necessárias pelo processo de ensino (*“...eu quero passar pros meus alunos tudo o que eu não consegui ter: ajudar eles a encarar uma universidade, ... Isso porque todos nascem inteligentes, eles só são pobres...”* S6-ICEN-SE).

4.2.2 – O professor deve considerar o aluno e a sua realidade: as características presentes na diversidade da clientela e suas necessidades

Mesmo partindo de diferentes pontos de vista, afirmações de um grande grupo de sujeitos sinalizam para a importância do professor levar em consideração o aluno e a sua realidade, ao desenvolver suas atividades, porque consideram fundamental que as necessidades da diversidade da clientela sejam atendidas. O aspecto comum nesse conjunto de verbalizações consiste no entendimento dos sujeitos de que o professor deve considerar as características e capacidades dos alunos, o que inclui o respeito à sua realidade e às diferenças que se evidenciam em sala de aula, para que, assim, possa melhor atender suas necessidades.

Para um dos sujeitos, a superação das formas tradicionais de ensino requer que o professor trabalhe a partir da realidade do aluno (*“...porque a minha opinião que eu tenho de trabalhar a partir da realidade deles (dos alunos),..., porque senão eu volto novamente para aquela aula tradicional.”* S2-ICHS-CE). As afirmações de alguns sujeitos indicam que, no seu ponto de vista, levar em consideração a realidade dos alunos significa promover um ensino compatível com a capacidade de entendimento dos mesmos (*“...passar pros conteúdos dentro da capacidade de cada um.”* S6-ICEN-SE), o que se constitui em condição favorável à aprendizagem (*“...de uma forma fácil, para que o aluno entenda...”* S8-ICHS-SE; *“...que condiz com o aluno, com a realidade dele, não pode ser uma coisa difícil..., que ele não consegue...”* S3-ICEN-CE).

Alguns sujeitos destacam que o professor deve atentar para as diferenças individuais (*“...então eu tenho que pensar nas diferenças, como lidar com essas situações.”* S11-ICHS-CE), considerando as competências e dificuldades de cada aluno (*“Enquanto tem um que tem o raciocínio mais rápido, com uma explicação ele pega todo o conteúdo, e já tem outro que tem mais dificuldade.”* S7-ICHS-CE), procurando atender as necessidades particulares decorrentes da diversidade da clientela (*“...se um aluno está com maior dificuldade, aí eu teria que ajudar.”* S10-ICEN-SE). Dessa forma, o professor estaria esforçando-se para atender aos interesses de todos ou do maior número possível de alunos, que representa uma das características fundamentais ao educador de hoje (*“Então, eu acho que o*

professor, hoje, além de tudo, ele teria que ser bastante 'malabarista', prá vê se abrange o maior número possível de alunos..." S7-ICEN-CE).

Partindo de situações da sua própria prática, um sujeito refere que leva em consideração a realidade e as características pessoais dos alunos, respeitando tanto os conhecimentos que trazem do seu cotidiano, quanto o modo de realizar as atividades escolares (*"...eu levo bastante em conta o jeito deles,.. muitas vezes eles trazem alguma coisa que a gente não conhece, uma forma diferente deles arrumarem o produto... Então a gente tem que levar em conta o que eles trazem de bagagem de casa, da rua...."* S4-ICHS-CE).

Ao referir que o professor deve dar mais liberdade aos alunos, um dos sujeitos ressalta que esta postura deve ser compatível com o nível de escolarização ou com a faixa etária dos mesmos, procedendo de acordo com as características do desenvolvimento específicas da clientela que atende (*"...de 1 a 4 eu acho que seria até difícil você dar essa liberdade, porque são crianças, eu acho que isso funciona mais com alunos de 2º Grau...(depende) da faixa etária, isso conta muito, lógico..."* S3-ICHS-SE).

4.2.3 - As aulas devem ser mais dinâmicas e criativas

Alguns sujeitos fazem considerações gerais acerca da necessidade de inovações na forma do professor desenvolver as aulas, sugerindo que devem ser mais dinâmicas e criativa, para que os alunos sintam-se mais interessados. Estudantes dos diferentes institutos, com e sem experiência docente, apontam a necessidade da superação das formas tradicionais de ensinar.

Apesar de não ter experiência docente, nem clareza sobre os procedimentos que adotaria, um dos sujeitos refere que suas vivências enquanto aluno, além de outras, lhe dão uma dimensão da dinâmica que poderia adotar, assinalando a necessidade de inovações na escola (*"...mas eu acho que a minha vivência....tá tendo um pouco do que eu gosto de fazer e a dinâmica que eu posso adotar, porque a escola não pode ser parada... Eu sei que tem que mudar alguma coisa."* S4-ICEN-SE). Justamente para atender aos interesses e necessidades dos

alunos, o sujeito que possui experiência docente relata suas iniciativas no sentido de diversificar as formas de desenvolver suas aulas (*“Porque a gente, toda vida, está procurando inovar... eles (os alunos) gostam de novidades, de coisas novas, de participar... Eu gosto muito de diversificar as minhas aulas...eu acho que o processo tradicional nem os próprios alunos aceitam mais.”* S4-ICHS-CE).

Entretanto, é um sujeito que não possui experiência como professor que faz considerações muito importantes sobre a questão. No seu entender, para que as aulas sejam menos cansativas e mais interessantes, é necessário que o ensino provoque impacto e prenda a atenção dos alunos, o que só é possível quando forem mais criativas e apresentarem novidades. Com isso, pode-se pressupor que devem ser menos repetitivas, tanto no conteúdo como na forma de abordá-lo, pois somente quando têm algo a acrescentar é que realmente produzem aprendizagem.

“...tem que ser de forma criativa, prá não se tornar cansativo. E o ensino tem que causar impacto, tem que receber aquilo como uma coisa interessante, uma surpresa, uma novidade que vale a pena ouvir, receber e pensar naquilo, porque muitas vezes o ensino é dado como uma coisa tão desinteressante, que o aluno não se interessa. Então, tem que causar impacto, porque é uma das formas de provocar a aprendizagem.” (S10-ICHS-SE)

4.2.4 – O professor deve utilizar procedimentos diversificados

Um conjunto de verbalizações traz referências mais específicas acerca da necessidade da utilização de procedimentos diferenciados, para que as aulas sejam mais interessantes e favoreçam a aprendizagem. Pode-se constatar que um grupo de sujeitos enumera alguns procedimentos de ensino que consideram importantes para viabilizar a aprendizagem. A indicação da necessidade de procedimentos específicos predomina entre sujeitos sem experiência docente.

Um dos sujeitos aponta a necessidade de inovações com a utilização de novas técnicas no ensino, mas ressalta que o professor não deve perder de vista os conteúdos que precisam ser trabalhados (*“Só você não pode fugir da matéria que você está dando, mas você tem que inovar, usar novas técnicas para que os alunos aprendam.”* S12-ICEN-CE).

O maior número de considerações assinala a importância de proposições inovadoras na dinâmica das aulas. Sujeitos sem experiência docente destacam diferentes aspectos, entre os quais que a introdução de cada aula deve ser mais interessante, sugerindo a utilização de recursos visuais para prender a atenção dos alunos (S10-ICHS-SE). Afirmam que procurariam tornar as aulas mais dinâmicas desenvolvendo, por exemplo, pesquisas e outras atividades fora do espaço da sala de aula (*“Eu faria umas aulas mais dinâmicas, aulas fora da sala, onde os alunos pudessem pesquisar, mexer com livros...”* S1-ICHS-SE), bem como seminários e outras atividades que envolvam utilização de recursos e experiências mais práticas (*“...como nos seminários do ano passado, nós fizemos maquetes, cartazes..., porque o aluno gosta de coisa diferente...Então, eu trabalharia com experiências...”* S8-ICEN-SE).

Com base na sua própria experiência docente, um sujeito mostra que as atividades de rotina podem tornar-se mais interessantes quando o professor faz questionamentos que proporcionam a reflexão e a discussão (*“...e, no momento que eles terminam essa leitura silenciosa eu começo a indagar sobre o texto, sobre o que eles viram, sobre o que eles entenderam. Com isso a gente começa uma discussão na sala de aula... e é gostoso trabalhar dessa forma...”* S4-ICHS-CE). Ao relatar que procura discutir a questão com os colegas professores, reafirma a necessidade de superar as formas tradicionais de ensinar com a utilização de outros procedimentos, que incluem manuseio de livros e a realização de seminários, bem como de modificar até mesmo a disposição dos alunos na classe (*“Aí eu comecei colocar prá ele que eles abandonassem um pouco o quadro, que trabalhassem mais com livros, na forma de seminários, que colocassem os prá ler em forma de círculos, que fizessem círculo na sala de aula...”*).

Apesar de não possuírem experiência docente, dois sujeitos fazem outras considerações interessantes. Um deles aponta a importância do professor trabalhar o conteúdo relacionando-o com o cotidiano dos alunos, para torná-lo mais significativo (*“...nas aulas, eu ia levar tudo em consideração: não só a matéria, trazer ... pro cotidiano deles, não ficar só trabalhando com números, com datas,*

tentar trazê aquilo pro dia-a-dia...” S2-ICEN-SE). Contudo, o outro considera que o ensino não deveria ficar restrito à realidade mais próxima dos alunos, devendo preocupar-se em oferecer formas de contato com outros contextos, possibilitando a ampliação dos conhecimentos (*“Então, o aluno vê muito nos livros, ele não vivencia outras coisas que estão fora da realidade dele. Eu acho que deveria ir mais prá esse campo, de mostrar ao aluno o que ele vê nos livros.”* S1-ICEN-SE).

4.2.5 – O ensino deve promover a participação dos alunos

No entendimento de um grupo de sujeitos, o professor deve possibilitar a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Os sujeitos que ressaltam a importância da participação do aluno no desenvolvimento do processo de ensino são, em quase sua totalidade, estudantes do ICHS e com experiência docente.

Em suas colocações, referem que o professor deve abrir um espaço para que os alunos façam suas colocações (*“...eu tenho aberto de dez a quinze minutos prá eles trazerem os fatos.”* S2-ICHS-CE), bem como possibilitar que expressem suas opiniões sobre a matéria que está sendo estudada (*“Eu acho que em certos momentos você tem que ouvir, sobre certos conteúdos, a opinião do aluno, que isso é importante demais...”* S3-ICHS-SE). Neste sentido, a participação dos alunos cumpre uma função importante no processo de ensino, porque, quando apresentam suas contribuições às aulas, os alunos demonstram ao professor os conhecimentos prévios a respeito das questões abordadas, fornecendo elementos para definição de conteúdos e o andamento das atividades ensino.

Por outro lado, com base na própria experiência como professor, um dos sujeitos afirma que as aulas que oferecem condições para que os alunos sintam-se interessados em participar mais ativamente tornam-se menos monótonas e cansativas (*“...numa aula, expositiva e dialogada, prá não ficar cansativo, só escrito no quadro...”* S4-ICHS-CE).

A participação também constitui-se numa condição para o desenvolvimento da sociabilidade dos alunos (*“Você tem que incentivar o aluno e fazer ele participar,...você tem que procurar ele, ficar lado a lado com ele, não*

deixar ele isolado.” S7-ICHS-CE). À medida em que os alunos superam limitações e têm oportunidade de expressar suas idéias, os professores podem ter maior clareza sobre o processo de aprendizagem e proceder com mais justiça no processo de avaliação (“...tentar fazer uma aula participativa também e, assim,...levar muito em consideração aquelas pessoas que são tímidas, que, às vezes, são muito inteligentes e, no caso, por ter dificuldades de se expressar, acabam sendo prejudicadas na nota.” S2-ICEN-SE).

4.2.6 – O professor precisa estabelecer limites aos alunos

Para alguns sujeitos é importante que o professor estabeleça limites aos alunos no desenvolvimento das atividades de ensino. Os sujeitos que fazem considerações nesse sentido são, em sua maioria, estudantes do ICHS e que não possuem experiência docente. O conteúdo das suas verbalizações indica a preocupação com os aspectos formativos do ensino.

Apesar de ser possível constatar que reconhecem a importância da participação dos alunos no processo de aprendizagem, consideram que é fundamental que o professor possa fazer as suas colocações, compreendendo que devem saber também ouvir e respeitar as colocações dos outros (“Então, é preciso a gente estar controlando...cada um falar de uma vez,...” S4-ICHS-CE; “...senão você não vai mais ter controle sobre essa sala jamais....mas tudo tem o tempo, a hora certa. S3-ICHS-SE).

Para que os alunos desenvolvam atitudes de respeito nas suas relações com o outro, é preciso que o professor não perca de vista que é seu papel coordenar o processo de ensino e estabelecer limites. As afirmações dos sujeitos indicam ainda que a postura do professor deve ser adequada à faixa etária dos alunos, sendo fundamental na educação infantil, para que as crianças aprendam a ter atitudes mais responsáveis e adequadas nos outros níveis de escolarização (“Um professor de 2º e 3º grau, prá mim não teria nenhuma necessidade... Claro que o aluno de 1ª à 4ª série não, porque é uma idade de criança e adolescente... precisa acostumar, tem que ter limite.” S10-ICEN-SE).

4.2.7 – O professor deve estimular atitudes de autonomia e criticidade nos alunos

Dois sujeitos apontam que, no desenvolvimento das atividades de ensino, o professor deve estimular algumas atitudes nos alunos, como a autonomia na busca do conhecimento e o posicionamento crítico. As verbalizações dos estudantes, que pertencem ao ICHS, indicam que uma das funções da educação é formar algumas atitudes fundamentais para o aluno, enquanto ser humano e cidadão.

Para um dos sujeitos, o professor deve mostrar para o aluno que tem uma função no exercício da docência, da qual não se exime, como, por exemplo, prestar esclarecimentos e tirar dúvidas. No entanto, deve propor atividades, como a pesquisa, que estimulem o aluno a buscar outros conhecimentos, além daqueles trabalhados em sala de aula. Dessa forma, o professor estaria indicando que é importante que o aluno desenvolva sua própria autonomia (*“...eu quero estimular meus alunos e mostrar que eles devem buscar... o meu papel, que é muito restrito, eu tô ali ensinando, eu tô ali prá esclarecer dúvidas, mas que não vai depender só de mim.”* S1-ICHS-SE).

Baseado nos resultados obtidos nos seus procedimentos de ensino, o outro sujeito ressalta a importância do desenvolvimento de atividades nas quais os alunos possam posicionar-se criticamente, pois essa seria uma das condições para formar cidadãos menos passivos (*“...eu trabalhei com uma 4ª série que foi super-crítica...eu trabalhei com eles mostrando como era a passividade, ser ativo... Porque, de repente, ficar só eles ouvindo e a gente falando, vai criar cidadãos passivos...”* S4-ICHS-CE).

4.2.8 - A docência requer algumas características pessoais do professor

Alguns sujeitos indicam que o exercício da docência requer algumas características pessoais do professor, como a flexibilidade, a reflexão diante das situações problemas que se apresentam e a disposição para desenvolver um bom trabalho. Os sujeitos que referem a importância de algumas atitudes pessoais do

professor no exercício da sua prática são, em sua maioria, estudantes do ICHS e com experiência docente.

Um dos sujeitos considera muito importante que o professor adote uma postura de maior flexibilidade nas suas relações com os alunos, pois considera que as exposições e imposições não asseguram domínio das situações que se apresentam no exercício do magistério (*“Igual, tem muitos professores que não conseguem, brigam demais com os alunos e mesmo brigando e impondo eles não conseguem esse domínio, porque não têm uma flexibilidade.”* S4-ICHS-CE).

O outro sujeito faz referência às situações de impasse que o professor enfrenta, diante dos conflitos que surgem apresentam no cotidiano de uma sala de aula, que muitas vezes constituem-se em impedimento para atingir os seus objetivos no ensino. Baseando-se em sua própria experiência, menciona que tais situações exigem que o professor assuma uma postura de questionamento constante, para que possa viabilizar as possíveis soluções (*“Então, é complicado e eu estou, nesse ponto, me questionando o tempo todo em sala de aula, porque eu não tenho conseguido atingir os objetivos que eu levo dentro da sala de aula, exatamente por isso, é difícil administrar os conflitos...”* S11-ICEN-CE).

Segundo o entendimento de outro sujeito, a disposição do professor constitui-se em outra atitude fundamental para o bom exercício da docência. O sujeito menciona que, muitas vezes, o comodismo faz com que o professor aponte inúmeras razões para justificar os maus resultados de seu trabalho. Apesar de não negar as limitações impostas pelas condições de ensino da escola e do próprio sistema educacional, entende que muito pode ser obtido com o maior envolvimento e interesse do professor pela sua função (*“Mas prá isso precisa ter disposição também, porque eu vejo em muitos professores aquele comodismo, que dá muito pouco de si, porque a escola não oferece condições ou o salário é baixo e não precisa muito...”* S10-ICHS-SE).

4.3 – Na avaliação da aprendizagem dos alunos

A respeito das implicações das suas idéias no processo de avaliação, os sujeitos do estudo fazem importantes considerações, evidenciando o entendimento de que as formas tradicionais de avaliação devem ser substituídas por modelos que valorizem o aluno, seus conhecimentos e as diferentes formas de expressão, preferencialmente utilizando-se de outros procedimentos, num processo global e contínuo.

4.3.1 – É preciso modificar as formas tradicionais de avaliação

A verbalização de um dos sujeitos apenas refere que é preciso modificar as formas tradicionais de avaliação. Talvez pelo fato de não ter experiência docente, afirma não ter muita clareza sobre como proceder para avaliar os alunos. Contudo, partindo das suas constatações na condição discente, afirma ter a certeza de que não agiria da forma como costumeiramente vem acontecendo. O estudante afirma que a avaliação não deve limitar-se à realização de provas, que são empregadas para verificar se os alunos são capazes de reproduzir os conhecimentos transmitidos pelo professor, assim como não concorda com a dimensão que essa forma de avaliação toma na vida dos alunos (*“...sempre a gente teve a tendência do professor dá a matéria e a gente estudá e fazê a prova,... Agora, a forma como eu ia avaliar, essa eu ainda não tenho certeza, mas ia romper com algumas proposições que estão aí.”* S4-ICEN-SE).

4.3.2 – A avaliação deve possibilitar o conhecimento dos alunos e orientar o ensino

Para um dos sujeitos, a avaliação deveria ser um instrumento utilizado para conhecer os alunos e orientar o ensino. Segundo o seu entendimento, o processo de avaliação deve ter, a princípio, mais uma função diagnóstica, cuja principal finalidade é conhecer os alunos, enquanto uma condição necessária para definir as atividades de ensino. Segundo o entendimento do sujeito, é fundamental que o professor conheça seus alunos, para definir as situações de ensino que favoreçam a aprendizagem (*“...as primeiras avaliações, principalmente, eu acho que as primeiras avaliações deveriam ser mais para ter conhecimento dos alunos que você tem...e*

depois você deveria desenvolver aulas prá ver se iguala a turma o máximo possível.” S7-ICEN-CE).

4.3.3 – A avaliação deve ser instrumento adequado de verificação da aprendizagem e das competências do aluno

Alguns sujeitos referem que a processo de avaliação deve ser instrumento destinado a verificação da aprendizagem e das competências do aluno. Contudo, ressaltam a importância da utilização de procedimentos adequados pelo professor, para possibilitar que os alunos demonstrem suas capacidades e conhecimentos. Nas afirmações desses sujeitos, todos estudantes do ICEN e em sua maioria com experiência docente, observa-se que consideram que o processo de avaliação tem a função de verificar a aprendizagem e as competências do aluno; mas para que cumpra sua função, o professor deve preocupar-se em realizá-la de forma adequada.

Partindo desse entendimento, a prova serviria para o professor conhecer a capacidade dos alunos, bem como para cada aluno constatar o seu desempenho no processo de aprendizagem, constituindo-se em parâmetro para redimensionar o processo de aprendizagem e ensino (*“...a prova talvez seja normal, prá medir a capacidade do aluno e do que eu estou ensinando, mas em grande parte seria prá ver o desempenho de cada aluno, prá motivar eles a trabalhar mais, a querer mais.”* S6-ICEN-SE). Com isso, presume-se que os procedimentos de avaliação devem levar em conta a clientela, constituindo-se num meio compatível de verificar os conhecimentos aprendidos e as habilidades dos alunos (*“Depende dos sujeitos... É mais ou menos por aí, a capacidade dele (do aluno) de raciocínio, de aprender o conhecimento.”* S5-ICEN-CE).

Percebe-se que os sujeitos pensam que a avaliação não deve constituir-se num mecanismo destinado somente para detectar as dificuldades do aluno. Deve, antes de tudo, constituir-se num momento em que aluno e professor também possam constatar o que foi aprendido. Por isso, a situação de verificação de aprendizagem deve ser compatível com o ensino (*“...fazê a atividade sempre visando o aluno,... Que mostre que aprendeu, justamente.”* S3-ICEN-CE).

4.3.4 – O processo avaliativo deve ser global e contínuo

Para um grupo de sujeitos a avaliação deve ser um processo contínuo e mais global, para acompanhar a participação, a criação - todo o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos. Para esse grupo significativo de estudantes, a avaliação não deve ficar restrita a um momento ou ao resultado de um instrumento específico, como a prova escrita. Deve acompanhar todo o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, considerando-o na sua totalidade. Verbalizações com tal conteúdo fazem parte dos relatos de sujeitos com experiência docente, que são, em quase sua totalidade, estudantes do ICHS.

Alguns sujeitos referem que utilizam a tradicional prova escrita apenas como uma das formas de verificar a aprendizagem, mais por uma exigência do sistema educacional (*“Eu dou a avaliação escrita por ser já a norma mesmo...”* S2-ICHS-CE; *“Eu utilizo essa forma, porque é uma exigência da burocracia da escola...”* S4-ICHS-CE; *“A avaliação, ela é geralmente escrita, porque é norma da escola.”* S7-ICHS-CE). Segundo a perspectiva que os sujeitos apresentam, o processo de avaliação deve considerar outras dimensões além do rendimento escolar do aluno, como o empenho, a participação e a criatividade, conforme pode ser observado nos trechos que seguem.

“...que parte do todo e não deixa escapar nada: a participação, a criação,... como eles estão se desenvolvendo...” (S4-ICHS-CE)

“Agora, eu levo em conta tudo, a participação do aluno...” (S7-ICHS-CE)

“...na atividade que ele (aluno) faz, no comportamento dele, no esforço..., a força de vontade dele...” (S9-ICEN-CE)

Além de considerar diferentes aspectos, a avaliação deve acompanhar todo o processo de aprendizado e desenvolvimento dos alunos (*“Olha, a avaliação, eu costumo fazer diariamente,...”* S2-ICHS-CE; *“A avaliação é constante, é diária.”* S11-ICHS-CE; *“A avaliação, no meu caso, eu avalio o meu aluno todo dia...”* S9-ICEN-CE). A avaliação efetuada de maneira processual e contínua é mais favorável, pois possibilita acompanhar tanto as situações de êxito como as dificuldades dos

alunos, não permitindo que sejam prejudicados com verificações realizadas em momentos de menor rendimento (*“Porque um dia ele cai ter um rendimento maior, outro dia ele vai ter um rendimento menor, então, nisso uma coisa vai compensando a outra...”* S9-ICHS-CE) ou quando algum problema pode interferir no resultado (*“Porque no caso da prova muitas vezes o aluno está cansado, ou teve algum problema em casa, e isso influencia muito.”* S2-ICHS-CE). A partir de suas constatações, o professor pode compreender melhor o desenvolvimento de cada aluno no decorrer de todo o processo, o que serve de parâmetro para direcionar as atividades de ensino (*“...então, eu tenho que estar avaliando o meu aluno prá ver se ele está preparado prá continuidade, ou se ele ainda não tem maturidade, de acordo com o andamento.”* S11-ICHS-CE).

Baseando-se na sua própria experiência prática, um dos sujeitos aponta como essa forma de avaliação pode ser viabilizada, mostrando as vantagens da utilização de relatórios descritivos, que consideram o aluno na sua totalidade no decorrer do processo (*“A nossa avaliação é por relatórios,...(envolve) a descrição daquele aluno: se ele participou das aulas, se ele participou das atividades, dos trabalhos em grupo, trabalhos individuais, outros tipos de trabalho... E principalmente o que ele aprendeu...”* S9-ICEN-CE).

4.3.5 – A avaliação deve ser efetuada através de outros procedimentos

A partir da crítica aos procedimentos tradicionais de avaliação, como os questionários e as provas escritas, alguns sujeitos apresentam a indicação das alternativas que consideram mais adequadas. Segundo os sujeitos, em sua maioria estudantes do ICEN e sem experiência docente, o processo de avaliação poderia, assim, melhor cumprir a sua finalidade.

Por diversas razões, os sujeitos manifestam restrições à utilização das tradicionais provas escritas como único instrumento de avaliação, mencionando que a aplicação num momento inoportuno pode prejudicar os alunos (*“...porque se ele não tá bem no momento daquela prova, se tá com algum problema em casa, eu acho que ele não vai se sair bem na prova, mesmo que esteja sabendo toda a matéria.”* S12-

ICEN-CE). O uso de outros encaminhamentos pode também contribuir para diminuir a tensão produzida pelas provas e cumprir melhor a finalidade do processo avaliativo (“...consegue atingir um pouco o objetivo, porque o aluno fica menos tenso..” S10-ICHS-SE).

Apesar de não descartarem completamente o emprego das provas, apontam que deve ser apenas um dos procedimentos e pode ser apresentado de outras formas, como, por exemplo, com consulta do material (“...o aluno precisa aprender a consultar, é pesquisar...” S10-ICHS-SE), como apenas uma parte do processo de pontuação ou avaliação (“O que eu acho importante é que pode até ter uma prova de zero a cinco e a outra prova não...” S1-ICEN-SE), e até mesmo com a possibilidade de ser feita a escolha de questões a abordar (“...e daria uma avaliação não tradicional, acho que daria uma avaliação com umas sete questões prá responder cinco...” S2-ICEN-SE).

No entanto, os sujeitos também fazem referências sobre a importância da utilização de diferentes procedimentos, através dos quais o processo poderia ser encaminhado, como atividades lúdicas e trabalhos com pesquisa (“...até na questão lúdica, de fazer uma verificação ou fixação através de brincadeiras...eu acho que já que precisa dessa prova, se ela for feita com pesquisa...” S10-ICHS-SE), a realização de trabalhos mais práticos de campo e/ou laboratório (“...um trabalho de campo em algum lugar, em laboratório, fazer pesquisa com esses alunos...” S1-ICEN-SE; “Eu acho que existem outras maneiras de avaliar o aluno, até mesmo através de aulas práticas, de aulas de campo, tem como ver se o aluno está aprendendo a matéria.” S12-ICEN-CE) e, até mesmo, a participação em atividades de discussão oral em sala de aula (“Bom, a avaliação ia ser participativa também, de repente na aula lanças perguntas e pedir a opinião,...” S2-ICEN-SE).

4.3.6 – As atividades de avaliação devem estimular a reflexão

Para alguns sujeitos o processo de avaliação deve ocorrer através de atividades que possibilitem a reflexão do aluno. Pode-se constatar que os sujeitos que

possuem esse entendimento são estudantes do ICEN e, em sua maioria, não apresentam experiência docente.

Os sujeitos partem do pressuposto que a avaliação não deve ocorrer através de situações nas quais os alunos apenas reproduzem o conhecimento adquirido, pois entendem que deve constituir-se numa oportunidade de reflexão. Em função disso, consideram que o processo avaliativo deve ser realizado por meio de procedimentos que estimulem os alunos a pensar (“...*questões que levem a pensar.*” S2-ICEN-SE; “...*com vários itens, prá eles pensar...*” S3-ICEN-CE), bem como a buscar as possibilidades de aplicação do conhecimentos, em respostas que exigem elaboração pessoal (“...*que levasse o aluno a pensar e formular suas próprias respostas, não aquela decoreba.*”S8-ICEN-SE).

4.3.7 – O professor deve valorizar todo o conhecimentos do aluno e as diferentes formas de expressão

Segundo o entendimento de alguns sujeitos, o professor deve valorizar os conhecimentos obtidos em contexto extra-classe e as diferentes possibilidades de apresentação, levando em consideração o rendimento do aluno no processo de aprendizagem.

Pode-se constatar que alguns sujeitos do ICHS, em sua maioria sem experiência docente, consideram que o processo avaliativo deve valorizar todo o conhecimento do aluno, independentemente da origem ou da forma de expressão. Por isso, o professor não pode desconsiderar o conhecimento obtido também em situações extra-classe (“...*que o aluno tem de interessante prá trazer, que não foi dito dentro da sala de aula e ele aprendeu fora da sala de aula.*” S1-ICHS-SE), bem como as diferentes possibilidades de respostas, desde que sejam pertinentes à matéria estudada (“*Acho que seria menos rígida, aceitaria mais as respostas diferentes... não precisa estar ali como está no livro didático... tem que avaliar sim a opinião do aluno, se está dentro do assunto...*” S3-ICHS-SE). Embora o aluno não tenha atingido ainda o conhecimento esperado, o professor deve valorizar, em todas as suas colocações, o seu crescimento no processo de aprendizagem (“...*eu acho que tem que valorizar o que os alunos sabem, você tem que avaliar a partir do que ele coloca... porque por*

mais que ele não captou o que você gostaria, mas ele aprendeu alguma coisa...” S6-ICHS-CE).

4.3.8 – O professor deve ter posturas mais flexíveis no processo de avaliação

Segundo um dos sujeitos, o professor deve ter atitudes mais flexíveis no processo de avaliação. O sujeito revela sua preocupação com a postura rígida adotada pelos professores no momento em que os alunos desenvolvem atividades para verificação da aprendizagem. No seu ponto de vista, o processo de avaliação pode constituir-se em situação em que os alunos esclarecem dúvidas, aprendem e complementam seus conhecimentos (*“...e, às vezes, eventuais dúvidas que o aluno tenha,... se pudesse ajudar numa coisa simples que o aluno não tava lembrando, ia falar.”* S2-ICEN-SE).

4.3.9 – É preciso considerar também o comportamento do aluno

Para um dos sujeitos é importante que o professor avalie também o comportamento do aluno, reforçando as atitudes que considera mais adequadas. O conteúdo do seu relato evidencia que considera que a prova escrita pode não ser o instrumento mais adequado de avaliação, sobretudo porque os alunos podem conseguir resultados que não representam a aprendizagem efetivamente obtida, utilizando-se de condutas geralmente reprováveis. Também em função disso, refere ser importante que o professor avalie o comportamento dos alunos na escola, reforçando positivamente as atitudes consideradas corretas ou que sejam favoráveis ao bom rendimento escolar (*“Olha, que prá mim essa história de ‘pontinho’ por comportamento é super-importante... Aluno cola mesmo, mas um pouco é questão de relaxamento e organização...”* S10-ICEN-SE).

4.3.10 – O processo de avaliação deve ter critérios claros e coerentes

Os relatos de dois sujeitos evidenciam a preocupação com os critérios de avaliação do professor que, segundo eles, devem ser claros e coerentes. Suas

considerações sobre os critérios de avaliação partem da suas vivências pessoais enquanto alunos, uma vez que ainda não possuem experiência docente.

Em suas afirmações, pode-se constatar que possuem uma preocupação com os aspectos éticos que estão envolvidos na postura adotada pelo professor no processo de avaliação dos seus alunos. Em função disso, um dos sujeitos refere que o professor deve ter clareza e utilizar os mesmo critérios para todos os alunos, indistintamente (*“Eu acho que deveria ter aquela coerência entre um aluno e outro, tem que ter a mesma forma de avaliar.”* S8-ICHS-SE). A utilização de critérios coerentes e justos implicam numa postura de interesse do professor com a promoção de seus alunos, o que não significa que deva aprová-los sem que tenham adquiridos os conhecimentos necessários para tal, para que sua atitude contribua para formar seres humanos mais honestos (*“...eu quero que meus alunos passem de ano, mas..., prá mim, como professor, se depender de mim, um aluno que não vai estudar ele não vai passar...se eu fizer isso eu vou estar formando um comportamento corrupto.”* S10-IEC-SE). Procedendo dessa forma, o professor estaria sendo mais justo e correto ao avaliar os alunos, contribuindo também para formação de condutas moralmente mais aceitáveis.

4.3.11 - O professor deve considerar os problemas da realidade do aluno

Segundo a verbalização de um dos sujeitos, o professor deve considerar a interferência dos problemas decorrentes da realidade do aluno no processo de avaliação. No seu entendimento, a avaliação assume ainda uma outra dimensão: o professor deve avaliar os resultados do seu trabalho levando em consideração os problemas dos alunos, principalmente em função da sua realidade familiar. A avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno, bem como do ensino, não pode deixar de considerar outros fatores extra-escolares que podem estar interferindo no processo de escolarização (*“...tem crianças que não têm cuidado nenhum, que têm que se virar sozinha desde pequena. Então, às vezes, dificulta o trabalho, muitas vezes eu me pego sem saber por onde caminhar.”* S11-ICEN-CE).

5 – Expectativas e considerações relativas ao curso de licenciatura

Incluem-se nessa categoria temática as verbalizações dos sujeitos acerca das expectativas e considerações relacionadas ao curso de licenciatura que freqüentam. A maioria dos sujeitos evidencia uma expectativa favorável à obtenção de conhecimentos necessários para o exercício da prática docente, o que entendem como uma boa formação. Para muitos, a escolha e o interesse pelos cursos vem atender não só a uma expectativa de capacitação profissional, mas também de realização pessoal. A exceção é encontrada nas verbalizações de alguns sujeitos que, a princípio, referem que o que buscam nos cursos é uma formação geral, que poderia, em alguns casos, servir de embasamento para a realização de outros cursos ou o desempenho de outras funções.

5.1 – A realização de interesses pessoais de obtenção de formação geral

Para alguns sujeitos, a expectativa maior em relação ao curso que freqüentam consiste na busca da realização de um interesse pessoal de obtenção de conhecimentos e habilidades necessários para uma formação básica geral. Apesar de não negarem a possibilidade de exercer a função docente, as verbalizações de dois sujeitos do ICHS e um do ICEN revelam que suas expectativas, em relação ao curso que freqüentam, estão relacionadas, prioritariamente, com a formação pessoal. Um deles manifesta que o seu interesse maior na escolha do curso deve-se aos benefícios que pode trazer para o crescimento enquanto ser humano, com o desenvolvimento de consciência crítica e politização (“...*eu sempre quis ter as minhas próprias idéias, nunca desejei ser ludibriada por ninguém, eu sempre quis ter a minha própria consciência crítica, e eu imaginei que o curso de... poderia propiciar isso prá mim.*” S6-ICHs-CE). Contudo, a escolha do curso também ocorre em função do embasamento teórico, considerado importante e básico para inúmeras situações para outro sujeito (“...*a vantagem desse curso é basicamente uma coisa, você conhece..., porque ele te dá base prá tudo, você acaba entrando em tudo...*” S10-ICEN-SE).

Além da aquisição de conhecimentos, a escolha do curso vem atender ao interesse de desenvolver habilidades gerais, como falar e escrever melhor, que são básicas para qualquer situação, não necessariamente para a atuação docente (*“Então, eu estou fazendo..., mais prá adquirir mais conhecimento, porque eu sempre tive vontade de aprender escrever melhor, de falar melhor....”* S8-ICHS-SE).

5.2 – Obtenção de embasamento para ingressar em outro curso

Dois sujeitos revelam em suas verbalizações que o maior interesse em relação ao curso que fazem concentra-se na obtenção de embasamento para realização de outro curso. Um dos sujeitos valoriza seu curso sobretudo em função das habilidades que possibilita desenvolver, que seriam básicas para a formação em outro curso que pretende fazer (*“Mas eu pretendo fazer outro curso, ...Eu quero fazer..., mas eu acho que o curso de ... vai me ajudar muito...”* .S8-ICHS-SE). Outro sujeito refere que não tem certeza de que vai atuar como docente, embora acredite que a maioria dos estudantes dos cursos de licenciatura acaba voltando-se para essa atividade, mas suas maiores expectativas estão voltadas para a obtenção de conhecimentos básicos, para fazer outro curso dentro da mesma área (*“Olha, eu não tenho certeza se vou querer trabalhar com o magistério, eu tenho particularmente vontade de trabalhar num... (função de bacharel em área próxima)”* S8-ICEN-SE).

Apesar de atribuírem importância aos cursos de licenciatura que freqüentam, os sujeitos apontam que a escolha não se deve ao interesse pela docência, talvez em função de ainda não possuírem experiência como professores. A opção pelos cursos parece ter ocorrido mais em função das possibilidades e necessidades mais imediatas, uma vez que ainda pensam em realizar formação em outros cursos no futuro.

5.3 – Obtenção de credenciamento para atuar com educação religiosa

Para um dos sujeitos, o curso foi buscado para ter maior respaldo para continuar atuando com a educação religiosa na sua Igreja. Apesar de valorizar o curso que faz, o sujeito revela que seu maior interesse está voltado para a obtenção de

titulação, a fim de que esteja mais credenciada para continuar desenvolvendo suas atividades com a educação religiosa na sua Igreja. Seus relatos deixam claro que a escolha do curso ocorreu devido à habilitação para a docência oferecida, uma vez que a formação específica já teria sido obtida através da formação em curso de teologia. (*“Então, como eu já dava aulas e cursos na Igreja, eu não me sentia credenciada, por causa da formação, eu só tinha formação teológica, parecia pouco demais... Só por essa questão do credenciamento, prá continuar atuando na área que eu estou.”* S10-ICHS-SE).

5.4 – Realização pessoal e capacitação profissional para a docência

As verbalizações de um grande grupo de sujeitos mostram que o curso de licenciatura vem atender a uma dupla expectativa: a busca de realização pessoal e capacitação profissional para o exercício da docência. As afirmações nesse sentido são feitas predominantemente por estudantes do ICEN e com experiência docente.

Os sujeitos que ainda não possuem experiência docente referem que a opção por seus cursos foi feita em função do seu interesse pela área de conhecimento, bem como para obter a formação para o exercício do magistério (*“Então, dar aula prá mim também foi uma das primeiras coisas que eu quis ser... Agora eu quero ser professora de..., não quero partir prá outra área...”* S2-ICEN-SE). Assim, um dos sujeitos afirma que espera uma boa formação na área, para que possa ensinar melhor e favorecer a aprendizagem dos alunos (*“Eu não quero ser só uma professora, eu quero ser uma boa professora...Eu escolhi..., porque eu gosto de...”* S6-ICEN-SE). Para outro, a escolha do curso ocorre em função das possibilidades de implementação da prática, que a área de conhecimento oferece para o professor (*“... o curso que eu escolhi e que eu gosto, ele tem um campo muito amplo,...e prá ensiná pro aluno, então,..., porque eu vou ter inúmeras possibilidades de passar o conteúdo...”* S1-ICEN-SE).

Os sujeitos que já exercem a docência, revelam que, além da busca pela capacitação profissional, existem razões pessoais que os levaram a escolher o seu curso, como as habilidades e o interesse pela área de conhecimento (*“Sim, eu acho*

que vem de encontro a duas coisas, realização pessoal e capacitação profissional, porque eu gosto muito da minha profissão e eu acho que não poderia ter escolhido curso melhor.” S9-ICHS-CE). Para os demais, a escolha ocorreu por motivos muito semelhantes: interesse pela área de conhecimento e pela obtenção de uma melhor formação (“Bem, a minha expectativa em relação ao curso, em primeiro lugar é ter uma formação melhor,... Eu optei pelo curso de ..., porque gosto dessa área, então eu pretendo trabalhar dentro dessa área.” S11-ICHS-CE), interesse pela área de conhecimento e desejo de capacitar-se para atuar com outro tipo de clientela (“Primeiro é uma área que eu sempre quis... a minha área é essa mesmo, quero continuar dando aula, mas prá outro tipo de clientela.” S3-ICEN-CE), interesse pela área de conhecimento e por atividades com pessoas como a docência (“...a minha expectativa em relação a ...é por causa da área... Eu gosto muito do trato com pessoas, então eu me vejo muito dando aula também.” S7-ICEN-CE), interesse pelo curso e pela função docente (“...e foi realmente o curso que eu escolhi, porque eu realmente sempre quis ser professora,... E o curso de..., ele é muito rico,...” S12-ICEN-CE), como também busca de embasamento para realização do ideal de contribuir para melhoria da formação humana com a atuação numa área específica (“Bom, eu espero que o curso me dê subsídios prá atuar na área que eu quero...” S11-ICEN-CE).

5.5 – Obtenção de embasamento teórico para o exercício da função docente

A maior expectativa de alguns sujeitos em relação aos seus cursos de licenciatura consiste na obtenção do embasamento teórico, considerado indispensável no desempenho das atividades docentes. O conteúdo da verbalização de um sujeito que não possui experiência docente indica que a boa fundamentação significa o domínio dos conteúdos necessários para poder atuar como professor (“A expectativa no curso de... é que eu domine o conteúdo...” S4-ICEN-SE). Entre os sujeitos que já atuam no magistério, representa a possibilidade de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos teóricos da área, necessários para o bom desempenho da docência (“O meu objetivo é melhorar o meu conhecimento, prá melhor atuação dentro da sala de

aula.” S7-ICHS-CE; “É, aquilo que vai ajudar, não que eu certamente vá aprender tudo, mas uma certa cultura, ampliar os conhecimentos na área.” S9-ICEN-CE).

5.6 – Instrumentalização teórica e metodológica para a atuação docente

Um dos sujeitos afirma que espera que o curso de licenciatura ofereça instrumentalização teórica e metodológica para a sua prática docente. Em suas verbalizações, revela a expectativa de que o curso de licenciatura cumpra uma dupla função no processo formativo, que consiste em oferecer embasamento teórico e condições de redimensionar os procedimentos de ensino (*“As minhas expectativas são sempre as de buscar novos conhecimentos, novas metodologias de trabalho, prá tornar melhor a minha prática em sala de aula...” S4-ICHS-CE*). Segundo o sujeito, muitas vezes a contribuição dos cursos nesse sentido não ocorre através do conteúdo que é transmitido, mas também do que é vivenciado pelo estudante, precisando ser adaptado quando transportado para a realidade em que o professor atua ou vai atuar. Tão importante quanto os conhecimentos, parece ser a experiência oportunizada pelo processo de formação.

5.7 – Obtenção de formação para atuar em níveis específicos de ensino

O conteúdo das verbalizações de alguns sujeitos revela que o que esperam obter no curso de licenciatura que fazem é a formação necessária para atuar em níveis específicos de escolarização, quer seja nas séries iniciais, no ensino fundamental, ou no ensino médio. Apesar de todos os sujeitos evidenciarem que o interesse pelo curso de licenciatura é a formação para o exercício da docência em níveis específicos da escolarização, podem ser constatadas situações diferenciadas.

Um dos sujeitos espera obter formação na área educacional para continuar atuando nas séries iniciais (*“Eu escolhi o curso de ..., prá que eu possa me formar dentro da área da educação, principalmente prá séries iniciais.” S2-ICHS-CE*). Há quem nunca exerceu a função docente e pretende ter formação para atuar de forma mais adequada no ensino fundamental (*“...a minha meta como professora é sala de aula e ensino fundamental...E, quem sabe, mudar esse jeito de ensinar...” S2-*

ICEN-SE). Mas dois sujeitos, que já são professores das séries iniciais, esperam que o curso lhes traga conhecimentos e habilitação para atuar em outras séries do ensino fundamental e também no ensino médio, pois estão em busca de novas experiências profissionais, conforme evidenciam seus relatos (*“E minha expectativa é adquirir conhecimentos suficientes para trabalhar com outras turmas, também de 5ª a 8ª série ou segundo grau, e me especializar dentro dessa área.”* S11-ICHS-CE; *“É, prá gente ter certa experiência diferente.”* S3-ICEN-CE).

5.8 – A necessidade de melhorar as condições formativas nos cursos

Alguns sujeitos fazem considerações sobre as condições formativas dos cursos de licenciatura, enfatizando sobretudo a existência de problemas e limitações, em função do que apresentam sugestões, a fim de que melhor possam atender a sua finalidade. Suas indicações estão inseridas no contexto das grandes discussões sobre os cursos de formação de professores.

Um dos sujeitos faz referências às condições ideais de formação num curso universitário, que deveriam incluir a possibilidade de permanência do estudante no espaço da instituição, o contato tanto com a teoria como com a prática e dedicação integral aos estudos. Diante da distância entre a realidade e essas condições ideais, considera que um passo importante para a melhoria da qualidade dos cursos poderia ocorrer através da qualificação didática dos professores, o que poderia garantir melhor atuação no processo de formação dos estudantes de cursos superiores, entre os quais está o seu curso de licenciatura (*“Mas eu espero do curso, espero dos professores, que eles se qualifiquem mais na área didática, porque eu sei que os professores têm conhecimento, alguns só não sabem transmitir.”* S5-ICEN-CE). A colocação do estudante aponta a importância da formação pedagógica dos professores formadores, que tem sido apontada como uma das grandes necessidades nas discussões sobre o ensino superior, para que os cursos melhorem a capacidade formativa.

Apesar de reconhecer as possibilidades formativas do currículo de seu curso, um dos sujeitos entende que o processo de formação poderia ser beneficiado

através da realização de pesquisas (“...*eu tenho boas expectativas,..., mas eu creio que ficar só na sala de aula não basta, então eu pretendo entrar na pesquisa...*” S1-ICHS-SE). No entanto, para outro sujeito, uma melhor formação nos cursos de licenciatura deveria incluir algumas mudanças na estrutura curricular, para que propiciassem mais articulação entre teoria e prática, desde os primeiros períodos acadêmicos (“*Eu acho que deveria ter estágio desde o primeiro ano... o professor tem que ter experiência, tem que ter prática, não só teoria.*” S3-ICHS-SE).

6 - Expectativas e considerações relativas à disciplina Psicologia da Educação

Nessa categoria temática estão incluídas as verbalizações dos sujeitos, cujos conteúdos manifestam suas expectativas e outras considerações em relação à disciplina de Psicologia, presente na grade curricular do seu curso de licenciatura. Consta-se que, no geral, os sujeitos apresentam uma expectativa favorável em relação ao conhecimento psicológico, que é valorizado na sua formação, sobretudo porque os conhecimentos sobre o aluno podem contribuir para a instrumentalização da prática docente. A maioria dos sujeitos não apresenta críticas ou sugestões para o ensino da disciplina, porque afirmam não ter conhecimento sobre o conteúdo da área e as suas possibilidades de apresentação. Entretanto, observam-se algumas manifestações que apontam as limitações no processo de ensino, bem como as alternativas que poderiam contribuir para que a disciplina viesse cumprir, com maior eficiência, a sua finalidade nos cursos de licenciatura.

6.1 – A aquisição de conhecimentos

Na verbalização de um dos sujeitos verifica-se que a sua expectativa em relação à disciplina está relacionada apenas com a aquisição de conhecimentos. O sujeito relata que os questionamentos feitos inicialmente pelo professor da disciplina geraram muitas dúvidas acerca dos conteúdos. Afirma que a grande quantidade de informações colocadas e a forma como as primeiras aulas foram conduzidas

ocasionaram um certo impacto, além de alguma surpresa com a estreita relação da Psicologia com a Filosofia. Entretanto, apesar dessa experiência, tem grandes expectativas de obter esclarecimentos que possibilitem ampliar seu entendimento sobre as questões abordadas, ou até mesmo formar novos conceitos (*“Eu espero... ter mais clareza, fazer com que amplie os meus conceitos sobre tudo isso, ampliar e formar até.”* S6-ICHS-CE).

6.2 – Redimensionar concepções que orientam a atuação como professor

Para um dos sujeitos, suas expectativas em relação à disciplina voltam-se para obtenção de subsídios para melhorar ou reformular as suas idéias, para que a prática seja beneficiada. Apesar de considerar o momento precoce para manifestar opiniões, o sujeito demonstra que possui expectativas favoráveis em relação ao ensino da disciplina. Partindo do pressuposto de que suas idéias orientam suas ações, espera que a disciplina traga contribuições que favoreçam a melhoria e a reformulação de seu entendimento, produzindo resultados favoráveis ao trabalho que desenvolve (*“...mas eu tenho o desejo que essas aulas me ajudem a melhorar ou reformular, se tiver alguma coisa errada na minha concepção, sempre no sentido de produzir um trabalho melhor.”* S10-ICHS-SE). Vale lembrar que o referido sujeito atua em outra área educacional e, a princípio, não tem interesse de voltar-se ao exercício da docência no sistema de escolarização regular.

6.3 – Instrumentalização para o exercício da prática docente

O aspecto comum nas verbalizações de um grupo de sujeitos é o entendimento de que a disciplina pode instrumentalizar o professor para a prática docente, em torno do que voltam-se suas expectativas. Os sujeitos que referem que possuem tal expectativa são, na quase totalidade, estudantes do ICEN, com experiência de sala de aula.

Nas diversas afirmações dos estudantes, pode-se constatar que os mesmos atribuem muita importância ao ensino da disciplina nos cursos de formação de professores. Segundo um deles, não é possível exercer a docência, em qualquer

nível de escolarização, sem os conhecimentos psicológicos, principalmente porque possibilitam conhecer melhor o ser humano (*“Eu não me vejo trabalhando em qualquer nível de escolaridade sem a Psicologia... Eu acho muito bom você aprofundar o conhecimento do ser humano...”* S7-ICEN-CE).

Em função disso, alguns sujeitos esperam que a disciplina traga conhecimentos que ajudem a definir a forma de trabalhar com os alunos (*“Agora, em relação à Psicologia, eu pretendo me aprofundar nos meus conhecimentos, prá que eu possa desenvolver melhor o meu trabalho, que a Psicologia venha me ajudar nisso.”* S11-ICHS-CE), possibilitando a realização de aulas mais dinâmicas e interessantes (*“...e eu acho que a Psicologia é fundamental pro professor... e prá dar aula também, prá, de repente, a aula não ficá monótona...”* S2-ICEN-SE), a utilização de metodologias mais adequadas à realidade da clientela (*“...e que essas disciplinas pedagógicas, como a Psicologia..., que elas possam me abrir novas forma de procurar fazer as aulas mais dinâmicas, e procurar novas metodologias, que se adequem à realidade de hoje, que eu sinto que os jovens precisam.”* S4-ICEN-SE), bem como condições de enfrentar melhor as situações difíceis do cotidiano de uma sala de aula (*“Ah, eu espero que me dê subsídios prá que eu possa trabalhar de forma melhor com os problemas que eu tenho enfrentado em sala de aula...”* S11-ICEN-CE).

No entendimento de um dos sujeitos, enquanto uma das disciplinas pedagógicas, a Psicologia tem importante papel na formação docente, devendo, por essa razão, não só preocupar-se com os conteúdos específicos, mas assumir uma dimensão formativa e ajudar a esclarecer que os professores precisam ter competência para melhor exercer a sua função (*“...deve trabalhar o seu conteúdo, o conteúdo sistematizado que ela tem, como também no aspecto da aptidão...porque se ele (o professor) sabe que ele tem aptidão, ele vai desenvolver um trabalho melhor...”* S5-ICEN-CE). Conforme consegue sintetizar um dos sujeitos, os estudantes esperam que a disciplina contribua para que os professores e futuros professores sintam-se mais capacitados no exercício da prática docente (*“Bom, eu espero que neste curso (de*

Psicologia) eu venha a ser capacitada prá exercer, prá continuar exercendo a minha profissão.” S3-ICHS-CE).

6.4 – Subsídios para entender e ajudar o aluno no exercício da atividade docente

Os conteúdos das verbalizações de outro grupo de sujeitos indicam que esperam que a disciplina forneça embasamento para compreender melhor os alunos e, assim, poder adotar posturas mais adequadas no exercício da função docente. As considerações desse grupo de estudantes evidenciam o entendimento que o ensino de Psicologia deve possibilitar conhecimentos para cumprir essa finalidade, constituindo-se num importante subsídio para a prática educativa. Para eles, a docência é beneficiada com os conteúdos da disciplina que trazem tais fundamentos, em torno dos quais estão concentradas suas expectativas.

Nessa perspectiva, um dos sujeitos apenas menciona que espera que a disciplina lhes ofereça condições de compreender melhor o aluno (*“Eu acho que a Psicologia vai me ajudar mais na prática, a entender o aluno.” S1-ICHS-SE*). Para outro, esta expectativa é viabilizada no propósito da disciplina de possibilitar a compreensão do comportamento do mesmo (*“...ela ajuda a gente compreender o comportamento dos alunos...” S12-ICEN-CE*). No entendimento de outro, a disciplina pode instrumentalizar o professor, não só para que entenda a conduta do aluno, mas também a sua forma de pensar, o que poderia contribuir para auxiliá-lo na sua aprendizagem (*“... que eu possa estar adquirindo conhecimento de algumas técnicas, prá que eu possa compreender um pouco mais o comportamento e a forma de pensar dos meus alunos, porque isso contribuirá mais para a aprendizagem.” S2-ICHS-CE*). Para entender melhor o aluno e suas dificuldades no exercício da prática docente, um dos sujeitos aponta que também é fundamental que o professor tenha conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento humano (*“...porque eu almejo que ela vá me ajudar em todos esses pontos que eu te falei, a contribuir para que eu seja um bom professor, entender mais os meus alunos, as fases da criança desde pequena...” S1-ICEN-SE*). Partindo de considerações sobre as experiências positivas com o ensino da disciplina, um dos sujeitos reafirma a sua importância para melhor

compreender o aluno e as dificuldades que apresenta no cotidiano da sala de aula (*“...como um aluno tem dificuldades e eu, às vezes, não sei como resolver, a Psicologia,..., ela contribui muito, ele tem muitas explicações que podem estar me ajudando.”* S7-ICEN-CE).

Em suma, a Psicologia constitui-se num referencial importante para redimensionar o ensino, porque possibilita conhecimentos não só sobre o aluno, mas também sobre o professor e o processo educacional, numa relação que não é só profissional como também humana (*“...a matéria tem muita informação, informação sobre o ser humano, informação sobre o aluno e o professor, do profissional, da pessoa como um todo, ela começa a discutir educação...qual é a melhor forma de ensinar...”* S7-ICEN-CE).

6.5 – Elementos para compreender e trabalhar com crianças

Alguns sujeitos apresentam expectativas mais específicas em relação à disciplina: esperam obter conhecimentos que possibilitem melhor compreender a criança, a fim de que possam desenvolver um bom trabalho com a educação infantil. São todos estudantes do ICHS e, em maior número, sem experiência docente. Por isso, um dos sujeitos considera importante o estudo dos conteúdos previstos no programa para atender a essa finalidade, em função do interesse de trabalhar futuramente com a educação de crianças (*“...creio que vai servir muito, principalmente prá nós que vamos trabalhar com crianças, eu acho que é essencial a Psicologia prá gente tá entendendo a criança.”* S1-ICHS-SE). Nesse sentido, a afirmação de outro sujeito, salienta a experiência positiva com a disciplina, pela abordagem de questões relacionadas a diferentes situações do cotidiano das crianças, pois considera importante que o professor conheça também as vivências familiares dos seus alunos, no exercício de suas funções na escola (*“...o que a professora fala são coisas relacionadas com o que a gente vive mesmo, vive no dia-a-dia com as crianças, com os alunos.”* S8-ICHS-SE). O sujeito que já atua como professor confirma que os conhecimentos da área são importantes para quem trabalha com as crianças nas séries iniciais, mas assinala que o professor precisa adaptá-los à sua

realidade (“...*prá gente utilizar nas séries iniciais, é uma das formas que o professor deve adaptar, ou transformar essas idéias que o professor tem aqui para os alunos da gente...*” S4-ICHS-CE).

6.6 - Ensino menos teórico e maior articulação com situações presentes na realidade da prática docente

Algumas verbalizações dos sujeitos indicam que os sujeitos pensam que o ensino da disciplina não deveria ser centrado em discussões predominantemente teóricas, devendo ocorrer de forma mais articulada com a prática educativa, em circunstâncias mais próximas da realidade. Os sujeitos que apresentam esse entendimento são, na maioria, estudantes do ICHS e sem experiência docente. Esse conjunto de verbalizações apresenta uma crítica à abordagem predominantemente teórica no ensino de Psicologia, mas, ao mesmo tempo, traz uma alternativa quanto à forma de trabalhar os conteúdos, para que a disciplina pudesse melhor cumprir a sua função no currículo de um curso de licenciatura.

Um dos sujeitos refere a importância do estudo teórico como um ponto de partida, reconhecendo, por exemplo, que é válido situar a origem do conhecimentos psicológicos na Filosofia, mas salienta que isso deve-se constituir apenas num momento do processo. Ao fazer essa afirmação, entende-se que o que o sujeito espera é uma maior aproximação de questões mais próximas da prática (“*Eu acho assim, que é importante saber de onde surgiram essas idéias,... Eu acho que está muito presa em dados que não tem relação com a prática.*” S1-ICHS-SE).

O conteúdo da verbalização de dois sujeitos evidencia que mostram-se céticos com a possibilidade de que apenas a abordagem teórica na disciplina possa instrumentalizar para o exercício da docência, pois acreditam que o professor aprende efetivamente com a prática (“*eu acho que é só você lidando mesmo com o aluno é que você vai saber como é que você vai agir com ele,...*” S8-ICEN-SE; “*...porque isso eles (colegas sem experiência) vão aprender mais ali no processo...*” S9-ICEN-CE. Por isso, entendem que a disciplina somente pode contribuir para a formação docente através da análise de situações da própria prática (“*Acho que deveriam ser colocadas situações..., uma reação de um aluno rebelde, para que se pense como tratar aquele*

aluno como professora, a aplicação da Psicologia...” S8-ICEN-SE), o que teria uma importância ainda maior para os estudantes que nunca tiveram contato com a sala de aula (*É porque isso vai trazer conhecimento não só pra nós que somos estudantes, mas também como uma forma de enfrentar uma sala de aula, principalmente pros meus colegas que nunca enfrentaram...*” S9-ICEN-CE).

Ao comparar a proposta de ensino da disciplina do ano acadêmico em andamento com experiências anteriores, um dos sujeitos evidencia que tem expectativas muito favoráveis ao estudo e aprofundamento de questões mais relacionadas à educação, em atividades de pesquisa que buscam o conhecimento da realidade educacional (*“É mais a Psicologia da Educação, mais nessa área, inclusive nós vamos fazer pesquisas nas escolas, com entrevistas. Agora a gente vai aprofundar mais.”* S3-ICHS-SE). Através de outra verbalização, pode-se constatar que já têm ocorrido esforços efetivos no sentido de articular os estudos teóricos da Psicologia com a realidade prática, o que tem o reconhecimento dos estudantes que vivenciam a experiência (*“E em relação a disciplina, a nossa professora..., mas ela vai pegando aquela teoria e vai trazendo pra realidade, vai trazendo pra prática,..., então isso se torna mais fácil e é interessante.”* S9-ICHS-CE).

6.7 – Maior articulação inter-disciplinar com as demais áreas do curso

A verbalização de um sujeito evidencia que os conhecimentos psicológicos são importantes para o estudo de outras disciplinas ou áreas nos cursos de licenciatura. Apesar de ser única, a afirmação do sujeito traz um dado interessante, pois assinala a importância da Psicologia nas articulações inter-disciplinares do seu curso. O sujeito reconhece que o conhecimento da Psicologia contribui também para o estudo de outras disciplinas ou áreas, uma vez que os autores fazem abordagens inter-disciplinares, que incluem os aspectos psicológicos (*“Só que a gente percebe que a Psicologia, ela envolve tudo... tem vários autores que abordam os aspectos psicológicos,... É, querendo ou não as disciplinas vão se encontrando.”* S9-ICHS-CE).

6.8 – A superação de limitações e problemas

Alguns sujeitos apontam a existência de algumas dificuldades que deveriam ser enfrentadas no ensino da disciplina, como a reduzida carga horária e o mau aproveitamento desta para o desenvolvimento do conteúdo. O aspecto comum nesse conjunto de afirmações, feitas predominantemente por sujeitos do ICHS e sem experiência docente, consiste na constatação da existência de alguns problemas em relação ao ensino da disciplina, indicando, ao mesmo tempo, a necessidade ou desejo de que sejam superadas.

As verbalizações de dois sujeitos indicam que as limitações são decorrentes da reduzida carga horária destinada ao desenvolvimento da disciplina na estrutura curricular dos seus cursos. O conteúdo da afirmação de um deles aponta que a principal consequência da situação é a insuficiência de conteúdos (*“Pelo pouco que eu pude ver de Psicologia...que a gente está tendo nessas duas aulas por semana...”* S8-ICHS-SE). O relato de outro lamenta o fato de a disciplina ter carga horária tão reduzida, pois revela que atribui muita importância aos conhecimentos psicológicos no processo de formação docente (*“Eu acho que deveria ter Psicologia desde o primeiro ano até o quarto ano.”* S9-ICHS-CE).

Sobretudo em função do interesse pessoal em relação à disciplina e pela importância a ela atribuída, um dos sujeitos lamenta que o espaço destinado ao desenvolvimento do conteúdo não seja aproveitado adequadamente. No seu entendimento, apesar de considerar fundamental a participação dos alunos nas aulas, as discussões não deveriam ser direcionadas às questões de natureza pessoal (*“...na minha sala de aula, por exemplo, a gente fala muito sobre coisas pessoais.”* S6-ICEN-SE).

VI - RESSIGNIFICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DOS ESTUDANTES: CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA

Para complementar a investigação sobre a constituição dos conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento do aluno, considerando as contribuições da disciplina de Psicologia nos cursos e licenciatura de uma instituição pública de ensino superior em que o estudo foi realizado, a terceira etapa da coleta de dados procurou focalizar o entendimento e as considerações dos sujeitos no final do período acadêmico.

Para a obtenção dos dados considerados importantes e necessários para contemplar a perspectiva de investigação proposta, essa etapa da coleta de informações ocorreu no último bimestre do ano letivo. Na oportunidade, procurou-se obter informações sobre os conhecimentos dos sujeitos a respeito dos princípios psicológicos considerados básicos no processo de formação de professores, sobre as contribuições da Psicologia na sua constituição, sobre as implicações do seu entendimento para o exercício da função docente, bem como considerações críticas sobre o ensino da disciplina responsável pelo embasamento no campo da Psicologia da Educação, nos cursos de Licenciatura.

Na análise dos conteúdos dos relatos pode-se constatar que os sujeitos apresentam muitas considerações com conteúdos semelhantes aos apresentados na primeira etapa da coleta de dados, embora seu entendimento seja complementado ou ressignificado a partir das experiências formativas vivenciadas durante o período, mesmo quando verifica-se uma compreensão limitada ou até distorcida dos conteúdos. Em função disso, na medida do possível, as informações obtidas são agrupadas em torno das mesmas unidades que constituem as categorias e

subcategorias temáticas, apresentadas no capítulo anterior. Dessa forma, uma vez mais são apresentados os resultados relativos aos conteúdos dos temas analisados, seguindo-se, em anexo, um quadro com a síntese das verbalizações dos sujeitos (Anexo VI).

1 - Conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento

Incluem-se, nesta categoria temática, as informações sobre o entendimento que os sujeitos possuem sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Tomando-se como parâmetro de comparação as considerações apresentadas no início do ano letivo, quando se pôde observar os conhecimentos prévios dos sujeitos sobre estes conceitos antes de cursar a disciplina de Psicologia, é possível constatar que, de um modo geral, não são encontradas alterações importantes em relação das unidades temáticas em torno das quais as informações trazidas pelos sujeitos podem ser agrupadas, embora muitas vezes as considerações sejam apresentadas por outros estudantes. A análise do conteúdo dos relatos permite observar que as idéias são redimensionadas a partir do contato com o conhecimento Psicológico, apesar das limitações no ensino da disciplina referidas na coleta de dados sobre esse aspecto.

Assim, nas verbalizações dos sujeitos são encontradas poucas definições conceituais mais elaboradas, pois apenas alguns continuam compreendendo as questões de forma articulada, num processo mais global. Por outro lado, observa-se que desaparecem outras definições pontuais pouco claras e definidas.

A maioria dos sujeitos faz referências aos fatores que influenciam tais processos, em geral considerando-os como conseqüência de vários elementos. Continuam a atribuir importância a fatores relativos ao aluno, às condições de ensino, às interações estabelecidas no processo de escolarização, à família e ao contexto social. No que diz respeito a aspectos relativos ao processo de escolarização, os sujeitos atribuem a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno a um número maior

de fatores ligados à postura docente e às condições de ensino. Em relação aos aspectos externos ao meio escolar, diminuí o número referências que mencionam a importância da família, embora não sejam constatadas alterações para as indicações que destacam a interferência do contexto sócio-cultural.

1.1 – A aprendizagem constitui-se num processo de aquisição de conhecimentos que ocorre ao longo do desenvolvimento

Para um grupo de sujeitos, a aprendizagem é entendida como um processo de aquisição de conhecimentos, que ocorre ao longo de todo o processo de desenvolvimento, com a influência de fatores de natureza diversa, sendo a escolarização apenas um deles. Consta-se que as considerações que se incluem nessa subcategoria temática são predominantemente apresentadas por sujeitos que pertencem ao ICEN e entre os que possuem experiência docente. O quadro assume tal configuração, porque entre os sujeitos que manifestam essa concepção, no final do período acadêmico, encontra-se um (S10-ICEN-SE) que não apresentava tal entendimento na ocasião em que foi realizada a primeira entrevista, enquanto, por outro lado, dois dos sujeitos que manifestaram considerações nesse sentido na ocasião, deixaram de apresentá-la. Outra questão que cabe destacar é que, apesar de serem mantidas as referências a alguns elementos já mencionados por alguns sujeitos, os mesmos são reapresentados com a contribuição dos conhecimentos psicológicos.

Dois dos sujeitos destacam que a aquisição dos conhecimentos, ao longo do processo do desenvolvimento humano, ocorre pela influência da determinação genética e de fatores relacionados aos diferentes contextos em que os indivíduos estão inseridos. No entendimento de ambos, ao nascer, o ser humano traz consigo capacidades instintivas inatas, provenientes da hereditariedade. Para um deles, entretanto, posteriormente, a aprendizagem ocorre sobretudo pela interferência dos comportamentos das pessoas com quem o indivíduo convive na família e em outros contextos, entre os quais a escola (*...só que o conhecimento que ele adquire ao longo da vida, ele se serve de outras pessoas, não só de pai e mãe, como também de parentes e também da própria escola,..., ele é formado através disso, da influência de comportamentos próximos.*” S10-ICEN-SE).

Na concepção do outro sujeito, o processo de aprendizagem completa-se em função de outros fatores. Entre eles, aponta a importância das capacidades inerentes à natureza humana, como a observação, memorização e percepção, que teriam grande contribuição na assimilação de conhecimentos e na compreensão do significado das informações obtidas. Contudo, ressalta que o aprendizado também depende de elementos ligados às relações estabelecidas com a convivência na família e em outras esferas de inserção no meio social e cultural, bem como das condições materiais da escola.

“E tem um ponto que o curso deixa bem claro nesse aspecto, que a criança ela já nasce sabendo várias coisas, ela tem instinto... Com o passar do tempo ela vai assimilando, porque ela tem uma capacidade muito grande de observação e para armazenar dados e acontecimentos e ela vai repetindo esses dados automaticamente, vai relacionando com fatos e vai chegar a um denominador sobre o que aquilo significa. Agora, em relação ao aprendizado,...prá criança, não depende só dela, mas depende também do meio de convivência que ela se encontra, dos círculos de amizade, da família que ela possui, além das condições materiais onde ela está estudando.” (S5-ICEN-CE)

Talvez pelo fato de possuírem experiência docente, contata-se nas verbalizações dos outros dois sujeitos, que definem a aprendizagem e o desenvolvimento tendo como base a escolarização, fazendo referências a dois momentos distintos no processo de aquisição de conhecimentos, um anterior e outro que se inicia com o ingresso do aluno na escola. Um dos sujeitos destaca que, ao chegar na escola, o aluno traz consigo uma bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo da vida, em função do que a escolarização apenas acrescenta a parte que lhe compete para complementar a sua aprendizagem e o desenvolvimento (“...eu acho ainda que ele traz já uma bagagem de casa e quando ele vai para a escola isso vai sendo trabalhado, acrescentando as novidades...Vai completando e moldando, melhorando.” S11-ICEN-CE).

Utilizando alguns dos princípios de teorias psicológicas, para o outro sujeito, a aquisição do conhecimento é um processo gradativo que, em parte, depende da maturidade do sujeito. Porém, é proveniente, sobretudo, das vivências ligadas à

família e ao contexto, que contribuem para a constituição do conhecimento espontâneo; bem como das experiências que ocorrem na escola, que acrescentam o conhecimento científico, com a mediação do professor e da comunidade escolar.

“O crescimento do conhecimento, ele é gradativo, ele vem acontecendo também através da maturidade,..., o conhecimento, ele vem de duas formas: tem o conhecimento espontâneo, que é aquele que ele (aluno) adquire fora da escola, no contexto familiar e da sociedade; e tem o conhecimento científico, que vem de dentro da escola, que tem como mediador o professor e a comunidade escolar.” (S4-ICHS-CE)

1.2 – Aprendizagem e desenvolvimento dependem de fatores relacionados ao aluno

Nessa subcategoria temática são apresentadas as considerações dos sujeitos sobre aspectos relacionados ao aluno, indicados como fatores que interferem no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Observa-se que há subconjuntos de informações semelhantes em relação ao entendimento apresentado no início do período acadêmico, embora alguns dos elementos relacionados tenham, nessa etapa do estudo, uma dimensão maior: os sujeitos consideram importantes não só as predisposições internas, mas também características próprias da natureza humana que se manifestam no decorrer do desenvolvimento do aluno; não só as atitudes positivas em sala de aula, mas relativas ao processo de escolarização como um todo, além da iniciativa e autonomia do educando na busca de conhecimentos.

1.2.1 - A influência das predisposições e características inerentes ao aprendiz

No conteúdo das verbalizações de um grupo de sujeitos da amostra, são encontradas considerações que indicam que entendem que a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos ocorrem pela influência de predisposições e características próprias do aprendiz. Constata-se que esse fator continua sendo apontado predominantemente por sujeitos que não possuem experiência docente, embora passem a ser referidas em maior número por estudantes do ICEN. Isso ocorre porque as afirmações que se incluem nessa subcategoria temática são rerepresentadas apenas por dois sujeitos da amostra (S10-ICHS-SE, S2-ICEN-SE), havendo a

substituição de dois sujeitos por outros três, que passam a considerar importante o aspecto em questão. Entretanto, a análise do conteúdo das verbalizações dos sujeitos demonstra que as mesmas são apresentadas com a contribuição dos conhecimentos psicológicos.

Um dos sujeitos considera não ter modificado o seu entendimento e apenas reafirma a necessidade da motivação para que ocorra aprendizagem (*“Olha, eu acho que os meus conceitos não mudaram, é claro que é difícil retomar tudo aquilo que eu falei no início vai ficar meio difícil, mas basicamente a minha idéia continua a mesma, a questão da necessidade da motivação.”* S10-ICHS-SE). Fundamentando-se em princípios da Psicanálise, outro sujeito considera que a aprendizagem depende do desejo e do interesse do aluno (*“Só aprende, como diz Freud, quem quer aprender, não adianta se a pessoa não tem interesse.”* S8-ICEN-SE).

Alguns sujeitos indicam que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem em função de características próprias da natureza infantil e, mesmo que não mencionem, percebe-se a influência de princípios das teorias psicológicas nas suas considerações. Um dos sujeitos destaca que aprendizagem e o desenvolvimento são decorrentes das potencialidades e capacidades individuais de cada aluno (*“Eu acredito que existe um potencial diferenciado de cada aluno. Todo mundo tem capacidade de aprender, alguns com mais facilidade, outros com menos facilidade,...”* S2-ICEN-SE). Segundo o entendimento de outro sujeito, a aprendizagem faz parte do processo de desenvolvimento, quando a criança passa a perceber as reações do ambiente ao seu comportamento, em função da sensibilidade que é própria da sua natureza infantil (*“Ela se desenvolve...a criança, ela é muito sensitiva, ela capta, por exemplo, tudo o que ela faz ela vai ter um retorno.”* S1-ICEN-SE). Algumas outras características positivas, que se evidenciam como parte do desenvolvimento infantil, tais como a curiosidade e a capacidade de observação, de percepção e de memorização, são mencionadas na verbalização de outro sujeito (*“Eu acho que a primeira coisa é através da observação. Eu acho que a criança em*

si é muito observadora, e ela tem uma fase que ela é muito curiosa e é muito de visualizar, eu acho que tem uma memória muito boa...” S9-ICHS-CE).

1.2.2 - A influência de atitudes positivas do aluno no processo de escolarização

Segundo o entendimento de dois dos sujeitos da amostra, um aspecto que interfere na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno são as suas atitudes positivas em relação ao processo de escolarização. Possivelmente pelo fato de não possuírem experiência docente, analisam a questão a partir da perspectiva discente.

Um deles refere apenas que considera que aluno aprende quando segue as orientações ou exigências do professor (*“Um aluno aprende, quando ele vai atrás, quando o professor exige dele..., porque depois sabe que aquilo vai ser exigido em sala de aula...” S6-ICEN-SE*). Partindo das suas vivências enquanto estudante, outro sujeito também aponta a necessidade de que o aluno siga as orientações do professor para que ocorra aprendizagem, mas esclarece que essa atitude implica na sua organização para atender prontamente as solicitações feitas. Contudo, além disso, afirma que a aprendizagem do aluno depende da atenção às explicações fornecidas pelo professor em sala de aula e do seu interesse em buscar esclarecimentos diante das dúvidas.

“...prestá atenção, em primeiro lugar prestá atenção, porque a professora explica,... tem que questioná, porque muitas vezes a gente não entendeu e faz de conta que entendeu, então, prá entender, tem que questionar o professor, tem que buscá esclarecê,...eu acho que a questão é essa mesmo, se organizar bem, não deixar prá depois, se a professora diz que tem que ler os textos antes de vir prá aula, tem que ler, porque senão fica difícil de aprender, e ir fazendo o que a professora indica, ir fazendo as leituras.” (S1-ICHS-SE)

1.2.3 – A importância da iniciativa do aluno em buscar conhecimentos pela própria autonomia

Para dois sujeitos, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno não dependem somente das situações propostas no processo de escolarização, mas sobretudo da uma atitude de autonomia na busca de conhecimentos.

Um dos sujeitos confirma a postura já apresentada sobre a necessidade da iniciativa do aluno em buscar informações complementares e outros conhecimentos, além dos veiculados em sala de aula, para que afetivamente ocorra aprendizagem e uma melhor compreensão dos conteúdos (*“Eu acho que em primeiro lugar ele tem que buscá, porque como eu falei no começo... Então, pro aluno aprendê, pro aluno compreendê, ele tem que buscá mesmo,... ao invés de só ficar em sala de aula...”* S1-ICHS-SE).

Segundo o entendimento de um sujeito, que somente no final do período acadêmico faz referência a esse fator, o aluno que tem iniciativa em buscar outros conhecimentos, além daqueles transmitidos em sala de aula, apresenta maiores possibilidades de aprender e desenvolver-se, destacando que o melhor rendimento está relacionado, em grande parte, à sua responsabilidade e dedicação com os estudos (*“...grande parte fica sob responsabilidade do aluno, essa é a verdade. O aluno que se dedica, que procura estudar sozinho, ele vai aprender mais, mas se ele ficar preso a sala de aula, só a sala de aula, o desenvolvimento é muito pequeno.”* S5-ICEN-CE).

1.3 – Aprendizagem e desenvolvimento dependem de fatores ligados à atuação docente e às condições de ensino

Também no final do período acadêmico observa-se a tendência de indicações de aspectos relacionados à atuação docente e às condições de ensino, enquanto fatores que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Em conjuntos muito expressivos de verbalizações, os sujeitos continuam a fazer referências à importância da postura do professor e dos procedimentos utilizados no ensino. Porém, incluem considerações sobre a necessidade do professor ter conhecimentos sobre o aluno e a sua realidade, possivelmente em função do que são mantidas as considerações sobre a importância da formação docente, embora a ênfase seja colocada na atualização e qualificação continuada. Mencionam, ainda, a influência da experiência e da atuação competente do professor, como também das condições materiais e do tempo de permanência do aluno na escola.

1.3.1 – A influência da postura do professor

Diferentes aspectos relativos à postura do professor no exercício da função docente são indicados pela quase totalidade dos estudantes que fazem parte do estudo, enquanto elementos importantes para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno no processo de escolarização. Comparando-se com os resultados obtidos na primeira etapa da coleta de dados, pode-se observar que não há diferenças significativas em relação às referências que podem ser incluídas nessa unidade temática, verificando-se apenas certa predominância entre os sujeitos com experiência docente e entre estudantes do ICHS.

Em suas verbalizações, os sujeitos apontam a importância das atitudes e características pessoais do professor no exercício da função docente, demonstrando que entendem que a relação pedagógica constitui-se também numa relação entre seres humanos. Em muitas situações destacam a contribuição dos conhecimentos psicológicos na constituição ou redefinição do seu entendimento.

O relato de um dos sujeitos enfatiza a importância da postura pessoal de compromisso com a sua função profissional, pois, na sua opinião, o aprendizado do aluno depende principalmente do empenho ou força de vontade do professor (*“Eu acho que o aprendizado depende especialmente do professor, da força de vontade dele e...”* S9-ICEN-CE).

Entretanto, as afirmações de outros dois sujeitos sinalizam que, para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno no processo de escolarização, muitas vezes, o exercício da docência requer que o professor não se limite a cumprir a função profissional no processo de ensino. No entendimento de um deles (S7-ICHS-CE), o professor tem a função de intervir como mediador no processo de aquisição de conhecimentos, mas deve preocupar-se com o educando enquanto um ser humano, procurando ter uma relação mais próxima e afetiva (*“...e a intervenção do professor como mediador... Sempre sendo amigo e tendo afetividade com o aluno,... ter esse contato ajuda bastante o desenvolvimento da criança..., conversar, extrapolar muitas vezes o assunto...”* S9-ICEN-CE). Nesse sentido, o processo formativo tem papel importante para que um dos sujeitos redimensione

concepções anteriores e passe a reconhecer que as atitudes docentes podem influenciar muito o processo de escolarização e a vida futura dos educandos, passando a entender que, uma vez que trabalha com seres humanos, o professor deve ter interesse em conhecer os alunos e seus problemas em sala de aula.

“Bem, o meu conceito quanto a isso mudou bastante...eu acho que o aluno se desenvolve a partir do professor, porque quando o professor está lá na frente explicando, dependendo de qualquer atitude do professor, seja boa ou ruim, o aluno vai levar aquilo prá sempre.” “As vezes, o professor tem que ser o pai do aluno tem que ser amigo, ele não pode ser simplesmente o professor, ele tem que conhecer o aluno.” “Eu acho que o professor, a partir do momento que ele entra dentro da sala de aula, ele está lidando com pessoas, então ele vai ter diversos problemas dentro da sala de aula.” (S12-ICEN-CE)

Alguns relatos também apontam que o professor deve ser um mediador no processo de aquisição de conhecimentos, bem como deve ter interesse pelos seus alunos. No entanto, evidenciam que essa postura inclui a disposição para conhecer o contexto em que os mesmos estão inseridos e os seus conhecimentos prévios (*“Eu penso que o professor, sendo ele esse mediador, esse condutor, ele tem que levar a sério essas questões, ele tem que saber sobre o meio em que o aluno está inserido,... ele tem que conhecer esse nível do aluno...” S6-ICHS-CE*), uma vez que deve considerar e respeitar os saberes do cotidiano (*“(referindo-se ao professor como mediador) É que o professor tem que levar muito em conta isso, ele não pode desrespeitar o conhecimento do cotidiano da criança.” S4-ICHS-CE*).

Na opinião de alguns sujeitos, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno dependem de uma postura docente mais flexível e receptiva à participação e interação com os educandos. Tais processos seriam favorecidos pela disposição do professor em possibilitar a integração dos alunos no processo de ensino (*“...da abertura que o professor oferece prá ele (aluno) de estar se inteirando das aulas.” S2-ICHS-CE*). Nesse contexto, o professor assumiria mais a função de um orientador, que procura estimular o interesse dos alunos pelas aulas com dinamicidade, colocando-se sempre à disposição para elucidar as dúvidas que surgem no processo de aprendizagem (*“Eu acho que ele (professor) tem que apenas nos*

orientar e nos estimular, ser um professor dinâmico mesmo,..., prá provocar interesse na gente, ele tem que orientar mesmo, estar ali pronto prá esclarecer as dúvidas,...” S1-ICHS-SE.). Enquanto orientador, não deixa de ter um papel insubstituível no suporte e direcionamento dos processos de ensino e de aprendizagem, principalmente porque os alunos precisam da explicitação dos conteúdos e de esclarecimentos para desenvolver-se no processo de escolarização (*“Muito, muito (importante), ainda eu não vejo como substituí-lo, tem que ter o professor como orientador, como âncora, porque aí você vai colocar a disciplina e os alunos vão se desenvolver, mas sempre vão ter uma dúvida, aí precisa de alguém.”* S7-ICEN-CE).

Alguns sujeitos, que não possuem experiência docente analisam a importância da postura do professor no processo de ensino sob a perspectiva do aluno e das suas necessidades. Nesse sentido, indicam que o professor deve participar efetivamente do processo de aprendizagem dos alunos, acompanhando e analisando continuamente o desenvolvimento dos mesmos, mantendo-se sempre próximo para apontar, de forma adequada, as dificuldades que devem ser superadas (*“...com a participação da professora, assim, avaliando o aluno, como ele se desenvolve... diariamente”* *“É ser amigo, estar sempre ao lado, não criticando, mas colocando as dificuldades...”* S3-ICHS-SE). Essa proximidade, que possibilita que o professor acompanhe o desenvolvimento dos alunos, é considerada como a condição mais favorável à sua aprendizagem (*“...mas o papel dele é estar mais próximo possível do aluno o tempo todo, eu acho isso fundamental. Se não houver essa proximidade do professor com o aluno a dificuldade vai ser muito maior, não que o aluno não aprenda, mas a dificuldade vai ser maior...”* S11-ICEN-SE).

Num conjunto de verbalizações os sujeitos apontam que, para favorecer o aprendizado e o desenvolvimento do aluno, o professor deve observar a individualidade de cada um dentro da diversidade da clientela. Considerando que o professor tem papel importante na motivação dos alunos, um dos sujeitos pensa que o mesmo deve empenhar-se em conhecer e procurar dar atenção a todos, apesar de não ser uma tarefa fácil (*“...o professor tem papel fundamental prá motivação também... com um pouquinho de esforço o professor conhece cada aluno e pode dar uma*

atenção,..., para cada um. Eu acho que isso ajuda sim,..., é difícil, mas eu acho necessário.” S10-ICHS-SE). O interesse em observar e dar atenção às diferenças individuais dos alunos, permite que o professor perceba as possíveis dificuldades de aprendizagem (“...o professor tem que dar toda a atenção e estar observando, mesmo que tenha muito aluno e cada aluno tenha a sua forma, o seu jeito de ser, mas a gente tem que estar prestando atenção, porque quando algum aluno tem alguma dificuldade a gente percebe...” S11-ICHS-CE). No entendimento de um dos sujeitos, particularmente em algumas situações mais específicas, como no início da escolarização, torna-se fundamental que o professor perceba a diversidade da clientela e seja paciente, principalmente com os alunos que têm mais dificuldades para aprender, por falta de conhecimentos prévios ou embasamento, procurando deixar de lado questões da sua vida particular e empenhando-se em promover o melhor ensino possível.

“Eu acho que, primeiramente, depende da paciência do professor, principalmente com aqueles alunos que não passaram por uma pré escola, que têm mais dificuldade para aprender.” “...e eu acho que quando você está dando aula, você tem que esquecer aquela parte da vida particular e dar aula, ensinar o melhor pro aluno.” (S8-ICHS-SE)

A verbalização de um dos sujeitos destaca a importância do professor ter uma postura equilibrada na sua relação com o aluno. No seu entendimento, o professor deve ser exigente, mas não autoritário, mantendo uma postura que favoreça tanto a aproximação dos alunos para dialogar, bem como para que possa mostrar o seu interesse pela aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos (“...quando o professor exige dele (aluno)... O professor, ele não pode ser um ditador,... Não, que seja maleável,... que o aluno possa chegar perto dele possa conversar, possa mostrar que realmente está preocupado com o aluno...” S6-ICEN-SE).

Ao considerar a questão em pauta como um fator fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, um dos sujeitos relaciona algumas questões que interferem no posicionamento do professor no exercício da sua função. O sujeito afirma que a satisfação pessoal e as condições de vida do professor, bem

como a sua filosofia de vida, constituída a partir da sua formação e dos valores que possui, interferem no modo como conduz as situações de ensino que promovem o aprendizado dos alunos, conforme pode-se verificar nos trechos dos relatos abaixo apresentados.

“...num primeiro plano, se o professor fosse uma pessoa feliz, em todos os sentidos, em termos psicológicos e materiais, eu tinha certeza que em pouco tempo se mudaria, se descobriria uma política mais ideal para o ensino... Eu acho o seguinte, eu acho que cada professor tem uma filosofia de vida, segue ela de acordo com o seu aprendizado, a sua formação e, principalmente, aos seus valores...vai procurar a melhor maneira de ministrar a sua aula e encontrar a melhor maneira da criança e do cidadão em si aprenda...” (S5-ICEN-CE)

Apesar dos fatores que podem interferir negativamente, o professor precisa preocupar-se com a sua postura no exercício da docência, porque, como afirma um dos sujeitos, todo professor é sempre uma referência para os alunos e as atitudes adequadas constituem-se num parâmetro positivo (*“...eu só acho que o professor é uma referência pro aluno, tem professores que são boas referências, outros, são ruins...”* S4-ICEN-SE).

1.3.2 – A interferência dos procedimentos de ensino

Segundo o entendimento de um grande número de sujeitos, os procedimentos utilizados pelo professor também influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. São encontradas referências a esse fator num maior número de verbalizações em relação à primeira etapa da coleta de dados. A maioria das afirmações nesse sentido são apresentadas por sujeitos do ICEN e que possuem experiência docente.

As considerações que estão incluídas nessa unidade temática ressaltam a importância da maneira como o professor conduz o processo de ensino no exercício da sua atuação profissional, através das estratégias adotadas. A análise do conteúdo dos relatos também evidencia a contribuição dos conhecimentos psicológicos na constituição das suas concepções.

Fundamentados em princípios de abordagens teóricas da Psicologia, alguns sujeitos referem ser fundamental que o professor leve em conta aspectos relativos à competência do aluno nas situações de aprendizagem que propõe. Para um dos sujeitos, isso implica em respeitar o processo de desenvolvimento cognitivo do aluno (“...então a gente deve ir de acordo com a sua idade intelectual (do aluno)...” S11-ICHS-CE). Contudo, nas verbalizações de três sujeitos (S6-ICHS-CE, S3-ICEN-CE, S11-ICEN-CE) constata-se que entendam ser importante que o professor conheça a bagagem de conhecimentos com que o aluno chega na escola, apesar de tê-la apenas como ponto de partida para o processo de ensino dos novos conteúdos, pois este seria o procedimento mais adequado para favorecer o seu aprendizado e o desenvolvimento (“Partindo do ponto que ela (criança) está, do conhecimento que ela tem, do patamar de conhecimento com que ela vem para a escola e, a partir daí, tentar desenvolver o aluno, fazendo o aluno aprender coisas e levar ela a se desenvolver.” S3-ICEN-CE).

As aprendizagens da disciplina de Psicologia parecem ter contribuído para um dos sujeitos não só compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno dependem da utilização de procedimentos que favoreçam tais processos, mas também para reconhecer algumas implicações para a prática docente. Os conhecimentos adquiridos mostram a importância da proposição de situações de ensino em que o aluno possa ser sujeito da sua aprendizagem, o que pode ocorrer quando o conteúdo é mais significativo e as estratégias mais estimulantes, porque estabelecem relações com as necessidades práticas da vida cotidiana.

“Acho que o que mais me marcou, nessa parte que eu aprendi até agora, é que o aluno tem que ser sujeito da sua aprendizagem. Então, ele vai aprender mais quando tem um significado pra ele e quando o professor proporciona pra ele situações pra que ele se desenvolva. Eu acho que depende muito do professor esse desenvolvimento, dos métodos que o professor usa, que têm que ter um significado pra que ele fique estimulado.”
“Sim, as situações que ele (professor) proporciona na sala de aula...é tentar no máximo...relacionar o que você aprende...colocar ela (a aprendizagem) na prática, aí eu acho que vai estimular o aluno, porque ele vai ver significado naquilo.” (S4-ICEN-SE)

A partir da sua experiência docente, alguns sujeitos mencionam certas condições para que os procedimentos de ensino favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Um dos sujeitos considera que o professor deve preocupar-se com a participação efetiva do aluno no processo de ensino e aprendizagem (*“Olha, acima de tudo nós temos que fazer que o aluno participe realmente...”* S7-ICEN-CE). Ao observa que seus alunos aprenderam a decorar e não a compreender os conteúdos no processo de escolarização, em função do que, apesar da sua curiosidade e capacidade de pensamento e expressão oral, possuem dificuldades para expor suas idéias por escrito e estabelecer relações a partir dos conhecimentos adquiridos, um dos sujeitos aponta a necessidade da utilização de estratégias metodológicas que favoreçam o desenvolvimento do raciocínio.

“...eu observo nos meus alunos, por exemplo, a maioria deles aprenderam no início da escolaridade deles a decorar e não a compreender, a entender, e apesar deles terem essa curiosidade, eles falam, mas não conseguem escrever aquilo que eles pensaram. Sabe, é como se tivesse alguma coisa podando a capacidade de ligar uma coisa com a outra, de conectar a importância de tal coisa... É porque se estaria trabalhando com o raciocínio e o método, agora, já até mudou bastante...” (S9-ICHS-CE)

Partindo do pressuposto que a aprendizagem e desenvolvimento do aluno dependem sobretudo da condução mais adequada do processo de ensino, as afirmações de dois sujeitos apontam a necessidade da utilização de procedimentos diversificados para atender as diferentes características e necessidades da clientela (*“Eu acredito que tem pessoas que precisam de métodos diferenciados para aprender e se desenvolver,...”* S2-ICEN-SE; *“...(o professor) vai procurar a melhor maneira de ministrar a sua aula...”* S5-ICEN-CE).

Os relatos de dois sujeitos reafirmam a sua posição a respeito da importância dos procedimentos de ensino para a aprendizagem do aluno e explicitam como devem ser implementados. O professor deve utilizar estratégias inovadoras que despertem a atenção do aluno, com a utilização de experimentação, recursos didáticos e dinâmicas que promovam maior participação (*“É aquilo que eu expus na primeira entrevista, é modificar a aula, na minha área ..., no caso, tem n formas de trabalhar:*

experiências, dá prá fazer cartazes que prendem a atenção do aluno e são uma coisa diferente, dinâmicas prá que a sala participe...” S8-ICEN-SE), pois é fundamental que o conteúdo seja interessante, para que ocorra aprendizagem (“..que faça que aquela matéria seja do interesse prá ele (aluno), usá material didático, ou sei lá o que, prá chamá a atenção do aluno...” S6-ICEN-SE).

Num relato rico em detalhes, um dos sujeitos faz relevantes considerações sobre diversos elementos, que evidenciam a importância da definição dos procedimentos de ensino como uma condição fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Por entender que o aprendizado do aluno depende em grande parte da maneira como o professor ensina, afirma que este deve transmitir os conteúdos com procedimentos que chamem a atenção, bem como que sejam adequados aos interesses da clientela do mundo atual, à capacidade de compreensão dos alunos e as suas necessidades, por meio de atividades diversificadas e inovadoras, que superem a mera utilização dos livros didáticos.

“O aprendizado do aluno depende muito do modo como você passa o conhecimento prá ele e da forma de trabalhar com ele.” “Eu considero que o professor em si,...tem que colocar e enriquecer a aula, para que a forma dele passar o conhecimento para o aluno seja a mais fácil possível..., mas que você veja as necessidades que o aluno tenha, para buscar atender essas necessidades dele, para que ele possa realmente estar atingindo aquilo que ele deseja, para que o aluno possa realmente aprender. Então você precisa saber se o aluno está aprendendo...e que seja de forma diversificada... não dentro do livro didático, porque é aquilo ali e pronto, não é uma coisa atual, mas modificar sempre as atividades, buscar trazer coisas novas e isso aí é o interesse dos alunos hoje em dia...” (S9-ICEN-CE)

1.3.3 – A importância do conhecimento do aluno e da sua realidade

Os conteúdos das verbalizações de dois sujeitos assinalam que o conhecimento do professor sobre o aluno e a sua realidade favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento do educando na sua escolarização. No entendimento de um deles, que é estudante do ICEN e não possui experiência docente, é muito importante que o professor tenha conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento do aluno, para melhor contribuir com esses processos (“*Sim, se o professor tiver uma*

idéia de como é o desenvolvimento dessa aprendizagem, como desenvolver com o aluno, é importante...” S1-ICEN-SE). Entretanto, segundo a opinião de um sujeito do ICHS que possui experiência no exercício do magistério, é fundamental que o professor conheça tanto o aluno como a sua realidade, pois para que ele possa mediar e conduzir melhor o processo de aprendizado no exercício da sua função de ensinar, é imprescindível que tenha conhecimentos sobre o meio e as condições de vida do contexto em que o aluno está inserido, bem como sobre a bagagem de informações que com que chega à escola.

“Eu penso que o professor, sendo ele esse mediador, esse condutor, ele tem que levar a sério essas questões, ele tem que saber sobre o meio em que o aluno está inserido, quais são as condições do meio em que o aluno vive, que meio que ele se utiliza inclusive prá estar aí na sala de aula.” “Bom, como eu já disse, como o aluno já vem prá sala de aula com determinados conhecimentos, com uma bagagem, o professor tem que partir daí, ele tem que conhecer esse nível do aluno..., prá que o aluno não se perca, não pare.” (S6-ICHS-CE)

1.3.4 – A necessidade da qualificação e formação contínua dos docentes

Por diversas razões, alguns sujeitos, ressaltam a importância da boa qualificação e da formação continuada do professor. Comparando-se com o quadro encontrado no início do estudo, constata-se que apenas um dos sujeitos (S8-ICHS-SE) reafirma seu posicionamento nesse sentido, embora outros passem a considerar esse fator importante para uma atuação docente mais favorável às necessidades do aluno. A análise do conteúdo das respostas revela que as considerações não se referem ao processo de formação inicial, sendo enfatizada a necessidade da atualização e formação permanente do professor.

Diante da realidade educacional que se apresenta, um dos sujeitos apenas volta a apontar a necessidade de uma boa qualificação e uma atualização permanente do professor, confirmando parecer emitido no início do estudo (*“...no caso, você sempre tem que estar procurando uma qualificação, então, o professor tem que ser bem qualificado,...*” S8-ICHS-SE). Um dos motivos para que o professor busque continuamente a sua atualização consiste na constatação de que o ensino está

defasado em relação às características e necessidades da clientela de hoje, principalmente porque os profissionais que atuam na educação mostram-se resistentes em modificar a sua forma pensar, o que precisa começar a ocorrer, para que possam ter uma atuação mais favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos (*“É porque o ensino está um pouco defasado, principalmente por essa questão, porque os profissionais da educação não querem mudar o seu jeito de pensar e isso tem que começar a se modificar desde agora.”* S9-ICEN-CE). É fundamental que o professor modifique a sua posição e busque atualização, devendo refletir e avaliar continuamente o seu conhecimento e a adequação das estratégias utilizadas na obtenção dos resultados esperados no processo de ensino, a partir das interações que estabelece com os alunos (*“...tem que se modificar, tem que se atualizar, ele tem que interagir com os seus alunos, ele tem que se auto-avaliar no seu conhecimento, porque, de repente, a metodologia dele,... não está servindo prá ele atingir os resultados que ele queria.”* S2-ICEN-SE). Portanto, a atualização do professor torna-se indispensável, na medida em que os desafios que se apresentam para a educação exigem a utilização de outros procedimentos de ensino, mais adequados à nova realidade, que respeitem o aluno e os conhecimentos do seu cotidiano, conforme ressalta o relato de um dos sujeitos.

“...a questão do professor estar sempre se atualizando é muito importante, porque as formas vão se diversificando bastante e vão surgindo novos desafios, e os professores têm que estar atentos, observando todos os momentos, prá muitas vezes não estar coagindo essas crianças, ou desrespeitando até os seus próprios conhecimentos, porque esses do cotidiano dessas crianças tem que ser respeitados ao máximo.” (S4-ICHS-CE)

1.3.5 – A importância da experiência e da atuação competente do professor

Embora seja um aspecto mencionado apenas por um dos sujeitos, a experiência do professor e a sua atuação competente no ensino também é considerado um fator que interfere na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. Na sua percepção, o exercício do magistério traz elementos para uma atuação mais eficiente. Dessa forma, a experiência profissional e o empenho do professor em procurar

transmitir o conhecimento da melhor forma possível, constitui-se em uma condição fundamental para o aprendizado do aluno (*“E o professor tem que ter experiência prá passar aquilo pro aluno, prá que ele possa aprender e se desenvolver.” “..ensinar o melhor pro aluno.”* S8-ICHS-SE).

1.3.6 – A interferência do tempo disponível e das condições materiais

No entendimento de dois sujeitos do ICEN, fatores relativos às condições mais objetivas de implementação do ensino, como o tempo disponível e as condições materiais, interferem na aprendizagem e desenvolvimento do aluno no processo de escolarização. Um dos sujeitos, que não possui experiência como professor, refere que a instituição escolar tem que oferecer condições adequadas para que o professor possa realizar um trabalho que contribua para o aprendizado do aluno (*“Só que, por outro lado, entra outro aspecto, a questão a escola, as vezes a escola não te dá subsídios prá que você possa trabalhar dessa maneira.”* S8-ICEN-SE). Para outro sujeito, que possui experiência docente, fatores mais específicos, como o tempo de permanência do aluno na escola e as condições materiais da mesma, interferem na aprendizagem e desenvolvimento do aluno, em função do que defende a escola de tempo integral e com melhores condições de ensino.

“...e um dos fatores que prejudica muito a não eficácia do desenvolvimento e do aprendizado das crianças é o tempo. Eu sou a favor da escola de tempo integral, eu sou a favor dessa escola, eu acho que o seu aprendizado é melhor. Por falta de tempo, por falta de outros fatores, principalmente de condições materiais, não dá prá fazer um trabalho legal...” (S5-ICEN-CE)

1.4 – Os processos de aprendizagem e desenvolvimento são favorecidos pelas relações e interações que se estabelecem na escolarização

Num conjunto de verbalizações, as diversas formas de relacionamento que ocorrem no cotidiano da sala de aula são consideradas importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno na escola. Pode-se verificar que não são encontradas diferenças expressivas em relação a esse dado e nem ao conteúdo das afirmações, embora sejam apresentadas, em maior parte, por sujeitos que não haviam

feito referências a esse aspecto na primeira entrevista. Como apenas dois sujeitos (S7-ICHS-CE, S2-ICHS-CE) confirmam sua posição a respeito da questão, constata-se que as considerações que se inserem nessa subcategoria temática passam a ser apresentadas predominantemente por estudantes do ICEN.

Nas verbalizações de dois sujeitos desse grupo é ressaltada a contribuição das relações simétricas entre pares. Um dos sujeitos reafirma a importância da interação entre os colegas (*“Através do contato e interação com outros colegas, volto a repetir e insisto na interação.”* S7-ICHS-CE), enquanto o outro aponta a influência positiva da relação de companheirismo entre alunos (*“...quando tem companheirismo dos colegas...”* S6-ICEN-SE), como fatores que contribuem para a sua aprendizagem e desenvolvimento no processo de escolarização.

O maior número de considerações desse grupo de sujeitos destaca que a aprendizagem e o desenvolvimento dependem sobretudo do relacionamento entre professor e aluno. As afirmações nesse sentido valorizam desde o contato que o aluno estabelece com o professor (*“Eu vejo assim, que é logo a partir do contato com o professor...”* S2-ICHS-CE), bem como a necessidade de uma relação interativa entre quem ensina e quem aprende (*“...tem que haver uma interação entre professor e aluno.”* S8-ICEN-SE). Por outro lado, também apontam ser importante que o professor tenha interesse em aproximar-se mais do aluno (*“Se o professor conseguir se aproximar do aluno, ele vai ter mais facilidade de levá-lo...”* S11-ICEN-CE), muitas vezes extrapolando o papel que a função profissional requer, procurando dar atenção para os problemas que cada um traz para a escola, o que pode ocorrer por meio de um bom relacionamento pessoal, conforme sugere o relato de um dos sujeitos.

“Com certeza, se você está ali dando aula prá quarenta alunos, você tem que dar aula, você tem que ser profissional. Agora,...existem alunos com problemas em certos dias de suas vidas, e alguns até com mais freqüência que outros, e é nessa hora que o professor tem que sair do profissional e chegar e conversar... E como é importante essa relação com a criança.” (S10-ICEN-SE)

Apesar de entender que professor tem um papel fundamental, um dos sujeitos considera que tanto o contato com o professor como a ajuda dos colegas favorecem o desenvolvimento escolar, destacando que as relações entre pares podem contribuir para que os alunos mais inibidos superem as suas dificuldades no processo de aprendizagem (“...o aluno se desenvolve a partir do professor e com a ajuda dos colegas também, que às vezes o aluno é muito inibido e os colegas ajudam ele a acabar com aquela timidez, mas o ponto chave é o professor.” S12-ICEN-CE).

Considerando-se o conteúdo desse conjunto de relatos, pode-se verificar que enfatizam as contribuições provenientes do bom relacionamento entre seres humanos, que se encontram no espaço da sala de aula para ensinar e aprender. Na concepção dos sujeitos, as interações que estabelecidas entre professores e alunos dependem de características pessoais, uma vez que tanto o companheirismo e a ajuda entre colegas, como a maior aproximação do professor com o aluno, são fatores que podem favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento.

1.5 – A importância de fatores relacionados à família do aluno

A família é indicada como um elemento importante para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno na escola, na concepção de dois sujeitos da amostra, que não possuem experiência docente. Contudo, comparando-se com os resultados obtidos na primeira etapa da coleta de dados, verifica-se uma acentuada diminuição na tendência de indicações para esse fator.

Um dos sujeitos apenas reafirma a importância da família na aprendizagem e desenvolvimento do aluno (“E a família também é muito importante, principalmente.” S8-ICHS-SE). Porém, na verbalização do outro sujeito percebe-se a influência dos conhecimentos psicológicos da teoria psicanalítica na constituição de um entendimento que atribui muita importância aos fatores relacionados à convivência familiar na formação da personalidade e do caráter da criança, uma vez que ela capta tudo o que acontece ao seu redor desde os primeiros meses, razão pela

qual as condições desfavoráveis ao desenvolvimento podem gerar traumas que interferem em vários aspectos na sua vida futura.

“Ela (a criança) não tem um caráter formado ainda, ele adquire a sua personalidade de acordo com o que os pais passam, os pais contribuem prá isso, prá formar o caráter e a personalidade da criança. Por isso que a fase mais difícil de uma pessoa, a mais importante, é a dos primeiros meses, porque a criança capta se a mãe e o pai se relacionam bem, se tem harmonia no lar, aí ela vai ser um adulto com um caráter bem, mas se ela for uma criança que tiver traumas na infância, isso vai ficar pro resto da vida.” (S1-ICEN-SE)

1.6 – A influência de fatores relacionados ao contexto social e cultural do aluno

No entendimento de alguns sujeitos, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno também são influenciados por fatores relativos ao contexto social e cultural do aluno. Constata-se que somente um dos sujeitos confirma sua concepção já manifestada nesse sentido. Em função disso, as afirmações com esse conteúdo são apresentadas por sujeitos que possuem experiência docente e, em maior número, por estudantes do ICEN.

As considerações dos sujeitos revelam que presumem que a aprendizagem do aluno não ocorre somente na escola, mas também pela influência de todas as relações que estabelece com a família e amigos no contexto em que vive (*“Olha, prá mim a aprendizagem de um aluno ocorre a partir do momento que ele sai de casa, no caminho prá escola, com os próprios colegas, com a família, no contexto que ele vive, não só na escola.” S3-ICEN-CE*). Assim, o contexto social e cultural do qual aluno faz parte é valorizado como um elemento importante, pois oferece subsídios que contribuem para os processo de aprendizagem e desenvolvimento (*“...eu creio que o aluno se desenvolve a partir do meio social em que ele vive, das contribuições do meio, da cultura da qual ele faz parte, tem uma contribuição muito grande nesse processo de aprendizagem...” S6-ICHS-CE*).

Segundo a opinião de um dos sujeitos, que reapresenta considerações sobre a influência do meio através de outra perspectiva, embora o contexto não seja o único fator que determina a aprendizagem e o desenvolvimento, entende constituir-se

no elemento mais importante, pois é o ambiente familiar e social que pode oferecer as condições favoráveis para a autonomia do sujeito na busca do conhecimento.

“...não é só o que o contexto ou o ambiente em si oferece, mas também esse ambiente e principalmente ele... é que o ambiente e o círculo familiar cria condições prá que ela (criança) crie condições de buscar essa resposta sozinha,...ela vai conseguir aprender bastante coisa, não precisa ficar submissa só aquele meio, se ela procurar.” (S5-ICEN-CE)

2 – Contribuições da disciplina Psicologia da Educação na constituição dos conhecimentos

São incluídas nessa categoria temática as considerações apresentadas pelos sujeitos sobre as contribuições da disciplina Psicologia da Educação na constituição do seu entendimento sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Ao serem questionados sobre o assunto, os sujeitos apresentam, por um lado, um conjunto de verbalizações que indicam as situações relacionadas ao ensino da disciplina que possibilitaram construir ou redimensionar suas concepções, enquanto, por outro lado, fazem considerações que sinalizam que o contato com a disciplina propicia contribuições de natureza diversa. Contudo, uma análise mais atenta do conteúdo dos relatos permite observar que a apreensão dos conhecimentos psicológicos muitas vezes ocorre de forma superficial ou até mesmo com distorções.

2.1 – A contribuição é proveniente de experiências em situações de ensino da disciplina

Os sujeitos mencionam que diferentes fatores relativos ao ensino da disciplina Psicologia da Educação ofereceram embasamento para os conhecimentos apresentados sobre aprendizagem e desenvolvimento. Conforme pode-se observar, os conteúdos abordados são apontados como a principal fonte de subsídios para a constituição do entendimento dos sujeitos, mesmo que para alguns, seja decorrente particularmente do estudo de uma teoria, enquanto para outros, seja a influência de

diversas correntes teóricas, ou, mais especificamente, de conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento humano. Contudo, os sujeitos também afirmam que outras situações, como os procedimentos de ensino, as interações que estabelecem com os colegas e a forma como é realizado o processo de avaliação, constituem-se em referenciais que oferecem elementos para formar a sua compreensão. Por diferentes razões, há ainda indicações sobre a contribuição de outras disciplinas ou áreas de conhecimentos que fazem parte da estrutura curricular dos seus cursos.

2.1.1 - A contribuição provém predominantemente do estudo de uma teoria

Conforme referem em seus relatos, a contribuição dos conhecimentos psicológicos para a constituição do entendimento que alguns sujeitos possuem sobre aprendizagem e desenvolvimento tem embasamento no estudo de uma teoria psicológica. Considerações nesse sentido são apresentadas, em sua maioria, por estudantes de cursos do ICEN e indivíduos que nunca atuaram como professores.

O conteúdo das verbalizações revela que uma das teorias abordadas no programa da disciplina torna-se particularmente importante para cada um dos sujeitos desse grupo. Dessa forma, o estudo da teoria de Rogers contribuiu para confirmar e validar a concepção que um dos sujeitos possivelmente construiu na sua história de vida, de que o aluno deve ser valorizado em sua escolarização e que a educação deve tê-lo como centro do processo (*“...eu já tinha essa concepção desde antes, e através desse estudo da Psicologia, do estudo de Rogers, que fala na educação centrada no aluno, que o aluno deve ter vontade, eu tive mais certeza.”* S1-ICHS-SE). Para outro sujeito, são os princípios da teoria comportamentalista que se tornam mais significativos, porque trazem o entendimento da importância da postura do professor em sala de aula, principalmente nas situações mais difíceis e que exigem uma atitude adequada (*“Agora, nesse ano de Psicologia, eu aprendi principalmente a questão do comportamento, o comportamentalismo em sala de aula, que você precisa ter paciência prá dar aula em certos dias.”* S10-ICEN-SE). Por uma questão de identificação e provavelmente pelo fato de estar sendo discutida no momento, para um dos sujeitos as contribuições mais importantes são oriundas da teoria de Vygotsky

(“Olha, eu gostei muito da teoria de Vygotsky, não sei se é porque eu estou estudando a teoria dele no momento... Sim, uma dessas contribuições é a própria teoria de Vygotsky.” S6-ICHS-CE).

2.1.2 – A contribuição provém do estudo da diversidade teórica da Psicologia

Num conjunto de verbalizações, os sujeitos afirmam que a constituição dos conhecimentos que possuem sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno tem a contribuição de mais de uma das teorias psicológicas estudadas. As afirmações que enfatizam a importância de diversas abordagens teóricas são apresentadas por um grupo de sujeitos, formado em sua quase totalidade por sujeitos que possuem experiência docente.

O fato de possuírem experiência profissional e, provavelmente, conhecimentos prévios parece influenciar a percepção da importância das teorias estudadas. Por outro lado, não se pode deixar de considerar a interferência da forma como o ensino da disciplina é conduzido nas diferentes turmas, pois, foi constatado que, em algumas delas houve ênfase na abordagem de certas teorias, bem como a utilização de procedimentos que possibilitaram o aprofundamento das temáticas sobre as quais os estudantes realizaram seus trabalhos acadêmicos.

No conteúdo dos relatos de um dos sujeitos, são encontradas referências mais específicas às contribuições das diversas teorias estudadas no seu curso de licenciatura, para a sua atuação em sala de aula. Em suas considerações, valoriza o fato de o programa da disciplina ter focalizado a diversidade teórica dessa área de conhecimentos, pois isso permite constatar a ampla base de subsídios que o professor dispõe para refletir e redimensionar as ações docentes. O sujeito afirma que, através do estudo das teorias Comportamental e Humanista, pode-se perceber a importância do conhecimento teórico na definição do papel e das atitudes do professor no relacionamento com o aluno, favorecendo o processo de aprendizagem. Por outro lado, constata que a teoria Psicanalítica possibilita entender as razões pelas quais os alunos apresentam uma relação transferencial, diante do que é fundamental que o professor tenha uma postura contratransferencial adequada.

“Isso, em Psicologia tem grande abrangência, quando nós voltamos prá ver a questão da Psicologia Comportamental e também a Humanista, que esse entendimento facilita na aprendizagem do aluno, a partir do momento que você sabe como isso acontece na teoria e como deve se relacionar com o aluno...” “Sim, contribuiu bastante..., porque fez observar a aprendizagem e o papel do professor em sala de aula na teoria, não só em sala de aula, como também no dia-a-dia, porque temos que refletir e analisar os atos que tomamos. O que mais me chamou a atenção foi Freud,... Isso me fez refletir muito e me ajudou no trabalho em sala de aula com adultos, a entender o porque do posicionamento dos alunos para com o professor, porque eles depositam confiança... então você tem que equilibrar...” (S2-ICHS-CE)

Mesmo que tenha adquirido mais conhecimentos sobre a teoria piagetiana, um dos sujeitos valoriza também as contribuições das demais teorias estudadas para o exercício da sua função de professor (*“Eu acho que a que mais, assim, que eu mais li, que eu mais aprofundei foi a piagetiana,..., mas todas as outras trouxeram coisas muito interessantes, que valeram muito pro meu trabalho.”* S11-ICHS-CE). Como o sujeito não especifica as razões pelas quais aprofundou mais a teoria piagetiana, as informações sobre o ensino da disciplina permitem inferir que o fato pode ter ocorrido devido à ênfase dada ao estudo dessa teoria no desenvolvimento do programa da disciplina em sua turma, ou por ter sido tema de trabalho realizado e apresentado por ele na forma de seminário.

Alguns sujeitos mencionam que as contribuições mais significativas da disciplina de Psicologia têm origem no estudo das teorias de Piaget e Freud, o que também pode ser consequência do fato de terem sido abordadas com maior profundidade. Por outro lado, pode-se constatar que a formação e a experiência profissional de cada sujeito são fatores que influenciam a forma e a intensidade com que percebem as contribuições das referidas teorias. Um dos sujeitos, que não possui experiência docente e provavelmente nem formação inicial e conhecimentos psicológicos prévios, refere que a influência mais importante é proveniente da teoria Psicanalítica, principalmente devido à realização de um trabalho acadêmico, embora admita que o estudo das etapas de desenvolvimento na teoria de Piaget também traz conhecimentos a respeito do aluno, que são importantes para a atuação docente

(“...eu vou prá teoria de Freud, não sei se pelo trabalho que eu participei...A única contribuição que teve foi da Psicanálise...” (mas ao falar sobre as contribuições para a prática docente reconhece) “As etapas. Na teoria de Piaget.” S8-ICEN-SE). Para os sujeitos que possuem experiência docente, a importância dessas teorias está relacionada ao embasamento que já possuem em outras experiências formativas, em função do que, por vezes, traz importantes esclarecimentos a respeito de questões sobre as quais o estudante tem apenas um entendimento superficial (*“...contribuiu muito, porque tinha coisas que eu não tinha como entendê, porque eu já li muito superficial sobre Freud, Piaget..., mas eu nunca tinha pegado um texto, um livro sequer de nenhum deles prá ler.” S7-ICEN-CE*), embora possa apenas oferecer informações complementares sobre alguns aspectos em relação aos quais não tem conhecimentos e não trazer acréscimos em relação a outras teorias já estudadas com maior profundidade (*“...com relação a certos aspectos, como as teorias de Freud e Piaget, eu não tinha muito conhecimento, então me ajudou um pouco, mas em relação a Vygotsky e outros, eu já tinha conhecimento, então foi praticamente a mesma coisa...” S9-ICEN-CE*).

Para um dos sujeitos do ICHS e que atua como professor, é o estudo das teorias de Piaget e Vygotsky que contribui para consolidar o seu entendimento a respeito da importância do contato e das interações que se estabelecem na sala de aula, para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno (*“Sim, porque na teoria de Vygotsky e Piaget fala muito do contato e da interação...” S7-ICHS-CE*).

2.1.3 – A contribuição é proveniente do estudo do desenvolvimento humano

Conforme indicam as verbalizações de grupo de sujeitos, a constituição das suas concepções tem a contribuição do estudo do processo de desenvolvimento humano na disciplina de Psicologia. As afirmações com esse conteúdo são apresentadas principalmente por estudantes do ICEN.

Em suas considerações, um dos sujeitos aponta a Psicologia como a área de conhecimentos que mais contribui para embasar seu entendimento sobre a aprendizagem do aluno no processo de escolarização, principalmente porque

possibilita compreender como ocorre o desenvolvimento do sujeito que aprende, desde o início do processo (*“Essa área (Psicologia) talvez seja a principal, porque começa estudar o sujeito desde o seu início, então fica melhor prá gente entender isso.”* S4-ICHS-CE).

Possivelmente em função da forma como teve encaminhamento o programa da disciplina, alguns sujeitos referem que as contribuições mais significativas são decorrentes do estudo do desenvolvimento infantil. Assim, um dos sujeitos afirma que somente começa a perceber a importância dos conhecimentos psicológicos para a formação docente com o estudo desse conteúdo, o que não foi possível enquanto eram focalizadas questões introdutórias, relacionadas à origem e à história da Psicologia (*“Agora, a partir do momento em que entramos no desenvolvimento infantil, a partir daí teve uma contribuição maior.”* S3-ICEN-CE). Para outro sujeito a ênfase no estudo do desenvolvimento infantil traz conhecimentos que possibilitam entender a grande importância das primeiras etapas da vida na formação do ser humano (*“Teve, porque eu não sabia muita coisa,..., no decorrer das aulas é que eu fui sabendo porque isso acontece,..., a fase mais importante de um ser humano é a infância, porque é na infância que você adquire o que você vai ser no futuro.”* S1-ICEN-SE). O relato de um dos sujeitos indica que a maior contribuição para a ampliação do seu entendimento sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno é também proveniente do estudo da infância, mas específica que se fundamenta principalmente na teoria psicanalítica (*“Eu acredito que sim, porque eu acho que se me perguntassem isso antes a minha resposta seria diferente. Então ..., principalmente com a Psicanálise, quando nós começamos estudar a Psicologia infantil, com certeza teve alguma contribuição.”* S2-ICEN-SE).

Para outros dois sujeitos, a abordagem do desenvolvimento humano em algumas teorias torna-se particularmente importante na constituição do seus conhecimentos. Conforme já foi mencionado, para um dos sujeitos (S8-ICEN-SE), o estudo das etapas do desenvolvimento cognitivo, embasado na teoria de Piaget, traz conhecimentos que contribuem para orientar o exercício da prática docente. Outro sujeito refere que, apesar das diversas teorias estudadas terem focalizado o assunto, a

contribuição maior é proveniente do estudo das teorias de Piaget e Vygotsky, que mostram a importância de conhecer o processo de desenvolvimento do aluno, para que o ensino seja compatível com a capacidade de aprendizagem, conforme pode ser observado na declaração a seguir apresentada.

“Bom, nós vimos muito sobre isso, vários autores falam sobre isso, principalmente Piaget e Vygotsky também...” “...que é com que a gente pode ver mais, o desenvolvimento...” “...eu achei muito interessante, que a criança tem que estar preparada, a maioria dos autores traz isso aí, não adianta passar muito a frente, tem que ser de acordo, porque tem um desenvolvimento normal para aprender.” (S11-ICHS-CE)

2.1.4 – As contribuições têm origem nas estratégias de ensino utilizadas

As verbalizações de alguns sujeitos destacam a contribuição dos procedimentos empregados pelo professor no ensino da disciplina Psicologia da Educação, como experiências que influenciam a constituição das suas idéias sobre o ensino e as implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. As afirmações nesse sentido foram apresentadas predominantemente por estudante com experiência docente.

O relato de um sujeito do ICEN, sem experiência docente, ressalta que o contato com procedimentos menos tradicionais na disciplina de Psicologia, bem como a explicitação acerca da sua finalidade, possibilitaram constatar que a utilização de dinâmicas diversificadas como estratégias de ensino podem ser muito importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno (*“Quando nós estávamos fazendo essas atividades, a gente fazia como se fosse uma brincadeira e por trás disso vinha uma explicação... Então eu acho que o professor deveria explorar esse tipo de coisa, porque, sem dúvida, é importante.”* S2-ICEN-SE). Contudo, um dos sujeitos do ICHS, que já atua como professor, aponta que as estratégias diversificadas utilizadas na disciplina constituem-se um referencial importante para a constituição do entendimento sobre a possibilidade de encaminhar o ensino, articulando o conteúdo teórico em situações práticas (*“Traz, exatamente isso, no nosso caso, que a gente está*

lá trabalhando em sala de aula, a gente tenta unir o teórico com o prático...” S9-ICHS-CE).

Para outros dois sujeitos, que possuem experiência docente, os procedimentos empregados no ensino da disciplina assumem importância, porque trazem maior entendimento ou aprofundamento de seus conhecimentos. Um sujeito, que é estudante do ICEN aponta que os seminários realizados constituíram numa experiência particularmente válida por ter oportunizado a ampliação da sua percepção sobre as questões discutidas (*“Eu despertei muito a partir desses seminários...aí você vai vendo...” S7-ICEN-CE*). Outro sujeito, que é estudante do ICHS, afirma que, sobretudo, a realização dos trabalhos acadêmicos solicitados contribuiu para aprofundar os conhecimentos adquiridos anteriormente no processo de formação inicial, com a experiência profissional e na formação continuada, conforme pode-se verificar em sua verbalização.

“Sim, teve, porque eu estudei tudo isso no magistério, nós vimos tudo isso sobre Psicologia da Educação,...depois, quando a gente foi trabalhando em escola, a gente foi fazendo muito curso na área de Psicologia e, aqui, eu vim aprofundá mais, talvez pelos trabalhos. Então eu achei uma coisa interessante que contribuiu muito.” (S11-ICHS-CE)

2.1.5 – A contribuição é proveniente das interações com os colegas

Nas considerações de dois sujeitos, que possuem experiência docente são encontradas referências que ressaltam a importância das interações estabelecidas com os colegas na constituição dos seus conhecimentos sobre os processos de aprendizagem e de ensino. Na opinião dos sujeitos, as relações com iguais proporcionam situações que favorecem a aquisição de conhecimentos. Conforme indica um dos sujeitos, as discussões que são estabelecidas no contato com os colegas constituem-se numa importante fonte de informações (*“É, amplia, o contato também com os colegas, a gente vai conversando, trocando idéias, tudo ajuda...” S9-ICHS-CE*). Baseando-se nas vivências anteriores, o outro sujeito confirma a importância oriunda da interação com colegas e destaca a contribuição proveniente do relato de experiências da prática docente, uma vez que foi sobretudo dessa maneira que

adquiriu os conhecimentos psicológicos que possui (“...isso ajuda a pessoa a enriquecer mais, porque foi assim que eu consegui adquirir algum conhecimento dentro a Psicologia,..., de conhecimentos que as pessoas tinham e passavam pra gente, do mundo da prática principalmente.” S9-ICEN-CE).

2.1.6 – A contribuição é decorrente da experiência de avaliação com o ensino da disciplina

A condução do processo de avaliação no ensino da disciplina Psicologia da Educação é indicada como uma experiência que contribui para fundamentar o entendimento que alguns sujeitos referem possuir. As afirmações com esse conteúdo foram apresentadas por alguns sujeitos, verificando-se predominância entre estudantes do ICHS e entre aqueles que não possuem experiência docente.

Através de considerações mais genéricas, dois dos sujeitos referem que a forma de encaminhamento do processo de avaliação torna-se um referencial importante para a constituição dos conhecimentos sobre como o professor deve proceder no ensino, para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno (“Eu acho que sim...até pelo modo como a professora avalia.” S4-ICHS-CE; “Na disciplina de Psicologia, a professora,..., o modo como ela deu a avaliação eu achei muito importante,...” S1-ICEN-SE). Um dos sujeitos, entretanto, especifica ter sido a experiência de avaliação como um processo global e contínuo, uma vivência importante para formar o entendimento sobre como deve ser a prática docente (“Eu achei muito interessante em Psicologia, porque ela avalia o aluno cotidianamente, diariamente, e eu acho que é por que é por aí que o ensino e a educação tem que se voltar.” S3-ICHS-SE).

2.1.7 – O conhecimento é adquirido também com a contribuição de outras disciplinas e áreas de conhecimento dos curso de licenciatura

As afirmações de dois sujeitos referem que os seus conhecimentos são constituídos também com a contribuição de outras disciplinas e áreas de conhecimentos que compõem os cursos que freqüentam. Entretanto, a análise dos

conteúdos dos relatos revela que o fato ocorre por razões de natureza diversa, possivelmente relacionado à especificidade da área de formação.

Um dos sujeitos, estudante do ICHS, refere que há contribuição importante da disciplina Psicologia da Educação, porém, sobretudo em função da abrangência do seu curso, as discussões sobre aspectos relativos à aprendizagem do sujeito assumem uma amplitude maior, sendo focalizada em situações de ensino de quase todas as outras disciplinas e áreas de conhecimento (*“...e pelo que a gente está estudando não só na aula de Psicologia, mas também nas outras áreas... E essa questão do sujeito foi estudada em quase todas as áreas também, porque esse curso é bastante abrangente...”* S4-ICHS-CE).

Para um sujeito que é estudante do ICEN, a maior contribuição é proveniente de outra disciplina responsável pela formação pedagógica no seu curso de licenciatura, devido às limitações no ensino da disciplina de Psicologia. Assim, seus conhecimentos a respeito das questões voltadas à prática educativa são constituídos com uma influência maior da disciplina de Didática, uma vez que os conteúdos psicológicos não são suficientemente aprofundados (*“Essa parte mais relacionada a educação veio mais da área de Didática. A parte de Psicologia mesmo, o que passou eu acho que seria importante estudar mais aprofundado...”* S4-ICEN-SE).

2.2 – A experiência com a disciplina propicia contribuições de natureza diversa

Incluem-se nessa subcategoria temática as informações acerca da natureza da contribuição da disciplina Psicologia da Educação. Analisando-se o conteúdo dos relatos, pode-se observar que, num conjunto de verbalizações, os sujeitos destacam a importância da disciplina para ampliar e ressignificar os seus conhecimentos anteriores, embora verifique-se a tendência em ressaltar que a disciplina traz orientações para o exercício da prática docente.

2.2.1 – A disciplina possibilita ampliação e ressignificação de conhecimentos

Para um grupo de sujeitos, a disciplina Psicologia da Educação tem importância na formação de suas concepções, por ter possibilitado ampliar e ressignificar conhecimentos prévios sobre aprendizagem e desenvolvimento do aluno. A quase totalidade das afirmações com esse conteúdo são apresentadas por sujeitos que são estudantes do ICEN e que possuem experiência docente.

Nas verbalizações de grande parte desse grupo de sujeitos, pode-se verificar que, embora não considerem que o ensino da disciplina traga conhecimentos novos, afirmam que contribui para consolidar ou redimensionar o entendimento que já possuem. Conforme já foi referido, para um dos sujeitos (S1-ICHSE-SE), que não possui experiência docente e possivelmente nem conhecimentos psicológicos prévios, é mais especificamente o estudo da teoria de Rogers que vem confirmar a concepção constituída na sua trajetória de vida, de que o aluno deve ser o centro do processo educacional. Entretanto, para os sujeitos que possuem experiência docente e conseqüentemente algum embasamento teórico e alguma fundamentação decorrente da prática, de modo geral, os conhecimentos adquiridos na disciplina Psicologia da Educação contribuem para ressignificar o entendimento já formado e que pode ser constatado na forma de expressá-lo (“...em grande parte era o que eu já tinha antes, mas se eu for analisar a linguagem como eu estou dizendo tem alguma coisa devido ao que eu aprendi.” S5-ICEN-CE; “Não mudou muito, é, não mudou, o que mudou foi a maneira de abordar.” S11-ICEN-CE), para redimensionar muitas das concepções anteriores (“Então, houve alguma contribuição sim, algumas coisas eu consertei, algumas coisas eu apaguei, sabe, então, contribuição teve, muita.” S11-ICEN-CE), bem como para aumentar a clareza em relação aos conhecimentos sobre os conteúdos da área (“Depois dessa disciplina é que veio se tornar mais claro isso prá mim.” S7-ICEN-CE).

Por outro lado, as considerações de dois sujeitos que possuem experiência como professores revelam que a disciplina possibilita a ampliação dos seus conhecimentos no curso de licenciatura, vindo somar-se às contribuições provenientes da prática e de conhecimentos adquiridos no segundo grau (“...como eu falei na primeira entrevista, vai um pouco da observação, vai um pouco do

conhecimento teórico, que eu já tive um pouco, lá no segundo grau nos estudos de Psicologia, e agora também.” S9-ICHS-CE), também por ter motivado a busca de outras fontes de informações para conhecer melhor o aluno e orientar a definição da postura docente e a escolha de procedimentos para o exercício da função (“...a Psicologia ampliou as minhas idéias, fez com que eu procurasse outros livros de Psicologia prá conhecer o aluno, prá saber como eu deveria me portar na sala de aula, como eu deveria agir, que métodos eu deveria usar,...” S12-ICEN-CE).

2.2.2 – A disciplina traz orientações para o exercício da prática docente

As verbalizações de um grande grupo de sujeitos destacam que a disciplina Psicologia da Educação é importante na sua formação, porque traz orientações para o exercício da função docente. Considerações nesse sentido são apresentadas predominantemente por estudantes do ICHS e que não possuem experiência como professores, embora estejam também presentes no relato de estudantes do ICEN e daqueles já atuaram como professores.

Na opinião de um dos sujeitos, a disciplina é de fundamental importância principalmente para quem trabalha com crianças de 0 a 7 anos, porque considera a etapa mais importante no processo de desenvolvimento (“*Sim, sem dúvida, principalmente para as pessoas que trabalham com crianças de 0 a 7 anos, que é a parte que a criança se desenvolve.*” S2-ICEN-CE).

Entretanto, para outros dois sujeitos, a contribuição da disciplina tem uma abrangência maior para a prática docente. Os conhecimentos psicológicos são considerados necessários pelo simples fato de o professor trabalhar com seres humanos em sala de aula (“... porque o professor que vai dar uma aula, ele tem que ter pelo menos uma idéia, por isso que eu acho que eu acho que é importante a Psicologia no curso, porque você vai mexer com pessoas.” S1-ICEN-SE), constituindo-se num fundamento importante para o exercício da docência em qualquer que seja a sua área de atuação e não somente para quem os trabalha como conteúdo específico (“*É, exatamente, então, mesmo que você descarte a*

possibilidade de trabalhar isso em sala de aula, se você vai ser professor de..., então você tem que ter o conhecimento psicológico.” S9-ICHS-CE).

Pode-se observar que, no maior número das verbalizações, são encontradas referências tanto às contribuições da disciplina para uma atuação profissional mais competente do professor, bem como para que tenha uma postura pessoal mais adequada nas relações que estabelece com os alunos, assim como algumas considerações que mostram que a Psicologia cumpre essa dupla finalidade.

Para um dos sujeitos, o contato com a disciplina torna-se particularmente importante, porque mostram a necessidade de que o professor modifique seus posicionamentos no exercício da prática docente (*“...a Psicologia ajudou a gente a entender que não, que a gente tem que mudar isso, que a gente tem que ter posições diferentes.” S6-ICEN-SE).*

Algumas verbalizações descrevem as contribuições da disciplina que permitem que os professores tenham posturas e habilidades mais adequadas no ensino. Assim, segundo o entendimento de um dos sujeitos, a experiência com a disciplina no processo de formação contribui para que o professor tenha condições de observar melhor o seu aluno e perceber as suas capacidades no exercício da função docente (*“...eu acredito, que através da Psicologia, ele (professor) consegue observar no aluno essas capacidades de cada um.” S6-ICHS-CE).*

A verbalização de outro sujeito destaca que, ao possibilitar que o professor entenda melhor o aluno através do comportamento que o mesmo evidencia em aula, a disciplina favorece uma atuação mais competente. Num relato muito rico em detalhes, que é a seguir apresentado, o sujeito refere que os conhecimentos psicológicos podem ajudar o professor a preparar e desenvolver melhor as suas aulas, pois os subsídios que oferecem condições para que compreenda melhor o comportamento do ser humano/aluno, fornecem o embasamento necessário para que possa dar uma atenção mais personalizada a todos e para definir situações de ensino mais motivadoras e favoráveis à aprendizagem.

“Agora, eu acho que o conhecimento da Psicologia pode ajudar muito o professor em se preparar melhor prá aula,...eu acho que

pode me ajudar, porque abre um pouco a mente prá entender melhor o comportamento do ser humano e, por extensão, o do aluno, aí a pessoa, conseguindo equilibrar essas idéias, dá prá aplicar bem.” “Então a gente conseguindo dar uma atenção personalizada, a criança se transforma,... Então a gente conhecendo um pouquinho, conseguindo enxergar um pouquinho além do seu comportamento visível, a gente consegue atingir alguma coisa a mais. E isso aí a Psicologia dá base.” “...e conhecendo os princípios da Psicologia, conhecendo como a gente faz para chegar nas pessoas, você pode ajudar a despertar essa motivação.” (S10-ICHS-SE)

Um dos sujeitos, por sua vez, enfatiza que a disciplina contribui para que o professor perceba a importância da postura pessoal e de questões relacionais no desempenho da sua função profissional. Em suas considerações, indica que a experiência com a disciplina de Psicologia tem papel fundamental na constituição do entendimento de que o professor deve ser mais humano no exercício da docência, bem como que tal posicionamento requer que abra espaço para que o aluno exponha os conhecimentos adquiridos no seu cotidiano de vida na aulas, além de disposição para também aprender através das interações pedagógicas que estabelece na difícil função de ensinar.

“Sim, com certeza, a Psicologia foi muito importante, porque foi através dela que eu comecei a pensar dessa forma... aí você começa a pensar que o professor tem que ser humano realmente prá desenvolver esse papel, que é tão difícil na função de ensinar, prá aprender também junto com as crianças, porque eu acho assim, que é importante o professor ensinar o que ele já sabe, mas também deixar expor o que ele (aluno) já traz de casa, do seu cotidiano de vida...” (S3-ICHS-SE)

Ao considerar que o conhecimento da disciplina instrumentaliza para a compreensão da dimensão psicológica presente no ensino, um dos sujeitos aponta que a mesma contribui tanto para que o professor possa transmitir melhor os conteúdos, como para que tenha uma postura mais humana e um bom relacionamento com o aluno no exercício da sua função (*“Você não aprende somente a ensinar aquilo que a criança tem que aprender, aprende a lidar com aspectos psicológicos, com tudo, até a ser mais humano, a lidar melhor com as coisas.”* S8-ICHS-SE).

Provavelmente, em função do que é apontado no conjunto de verbalizações apresentado, as considerações de dois sujeitos enfatizam que a disciplina Psicologia da Educação favorece a melhor atuação no exercício da sua função, porque contribui para a formação pessoal e profissional dos professores. A formação mais completa do professor é tida como uma condição que traz maior competência para compreender o aluno e agir com mais adequação nas situações que se apresentam no cotidiano da sala de aula (*“...que ela (a disciplina) é de fundamental importância na formação dos professores, tanto na vida pessoal como na acadêmica, ela ajuda muito a compreender as situações e a se posicionar perante alguns fatos que ocorrem na sala de aula.”* S2-ICHS-CE), uma vez que a docência não se limita ao cumprimento da função de transmitir conteúdos, mas exige que o professor esteja preocupado em ser uma pessoa com postura adequada nas relações que estabelece com os alunos (*“...porque eu acho que ela (a disciplina) é muito importante na formação dos professores, não adianta só saber os conteúdos prá você ser um bom professor,...porque vai ajudar muito o professor na sua relação com o aluno.”* S4-ICEN-SE).

3 – Implicações dos conhecimentos sobre a aprendizagem e desenvolvimento em situações específicas da prática docente

Estão incluídas nessa categoria temática as considerações apresentadas pelos sujeitos sobre as implicações dos seus conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento do aluno em situações específicas da prática docente, como no planejamento e na implementação das situações de ensino, bem como na avaliação da aprendizagem dos educandos. A análise das informações obtidas possibilita constatar que, em parte, os sujeitos apresentam considerações com conteúdos semelhantes aos trazidos no início do período acadêmico, podendo ser agrupadas nas mesmas unidades temáticas. Porém, para um grupo de sujeitos, a experiência formativa parece suscitar a dúvida sobre a importância dos conhecimentos adquiridos na orientação de situações da prática, embora pode-se verificar que, para a grande maioria, traga

importantes contribuições para reafirmar e redimensionar posicionamentos. Os relatos dos sujeitos destacam a contribuição da Psicologia e evidenciam articulação coerente entre o entendimento que possuem sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno e as suas implicações para a prática docente.

3.1 – No planejamento do ensino

Ao serem questionados sobre as implicações dos seus conhecimentos para o planejamento das situações de ensino, os sujeitos apresentam considerações que podem ser agrupadas em torno de alguns aspectos. Por um lado, são encontrados indicativos de que o entendimento que alguns sujeitos possuem não traz contribuições para orientar o planejamento de ensino. Verifica-se ainda que os sujeitos não fazem mais considerações que procuram definir essa atividade do professor no exercício da sua função e indicar algumas condições favoráveis à sua execução, como a pesquisa e a elaboração em equipe. Por outro lado, há referências que destacam que o professor deve planejar situações de ensino adequadas às necessidades atuais, que levem em consideração o aluno e a sua realidade, com flexibilidade para atender as circunstâncias que se apresentam, bem como com a proposição de atividades práticas. Observa-se a tendência dos sujeitos em considerar que o professor deve ter o aluno e a sua realidade como ponto de referência no seu planejamento.

3.1.1 - Os conhecimentos não possibilitam orientar o planejamento do ensino

Nos relatos de um grupo expressivo de sujeitos são encontradas evidências que indicam que os conhecimentos que possuem não oferecem embasamento para realizar o planejamento do ensino, quer seja pelas suas considerações, quer seja pela ausência delas. Essa informação é prestada, em sua quase totalidade, por estudantes do ICEN e, em sua maioria, por indivíduos que não possuem experiência docente.

Nas verbalizações de dois sujeitos que nunca atuaram como professores constata-se que atribuem a situação às suas limitações pessoais. Um deles refere que considera a situação muito difícil por não ter experiência no magistério e,

conseqüentemente, nunca ter planejado uma aula, em função do que não apresenta um entendimento sobre a questão (*“Prá planejar uma aula? Ah, eu nunca planejei uma aula... É complicado, assim...”* S3-ICHS-SE). Outro sujeito também afirma que, particularmente, não desenvolveu competência suficiente para reconhecer as implicações dos seus conhecimentos para as situações da prática docente, inclusive para o planejamento de ensino, tendo por base as aulas da disciplina Psicologia da Educação (*“Eu acho que eu não cheguei nesse ponto ainda... Então, tudo isso que você perguntou prá mim, eu não saberia por parte das aulas de Psicologia.”* S6-ICEN-SE).

É possivelmente a falta de clareza que impede que um sujeito (S2-ICEN-SE) faça referências sobre as implicações dos conhecimentos que possui para o planejamento de ensino, embora o fato possa não estar relacionado somente à falta de embasamento a partir do ensino da disciplina de Psicologia e/ou das outras disciplinas do seu curso.

Entretanto, na opinião dos demais sujeitos do grupo, que em sua maioria possuem experiência docente, os conhecimentos que possuem não fornecem condições de orientar as situações da prática pedagógica, entre as quais a de planejamento do ensino, devido às limitações do ensino da disciplina. Os sujeitos relatam que as expectativas de obter contribuições nesse sentido não se confirmam e que as dúvidas permanecem, porque os conhecimentos obtidos na disciplina de Psicologia são insuficientes para orientar situações da prática docente (*“Olha, eu esperava que sim, mas até agora eu tenho as minhas dúvidas.” “...esperava muito mais.”* S11-ICEN-CE; *“Mas em relação a acrescentar, no sentido de chegar lá e dizer ‘eu vou colocar isso em prática’,..., isso aí com certeza é pouco, muito pouco...”* S9-ICEN-CE), em decorrência das limitações apresentadas no processo de ensino (S10-ICEN-SE).

3.1.2 – Os conhecimentos propiciam atualização do professor e adequação do planejamento às novas exigências que são colocadas para o ensino

Na concepção de um dos sujeitos da amostra, o professor tem que estar sempre atualizado para planejar situações de ensino adequadas às necessidades atuais

do ensino. Com base na sua experiência de aprendizagem com a disciplina Psicologia da Educação, atribui muita importância aos conhecimentos psicológicos para a instrumentalização do professor no desempenho dessa atribuição (*“É como eu disse, o professor tem que se atualizar, prá poder estar de acordo com as exigências. Eu acho que a Psicologia é importante nesse momento, porque eu mesma conheci bastante coisa...”* S8-ICHS-SE).

3.1.3 – O planejamento deve considerar os alunos e a sua realidade

Para a maioria dos sujeitos da amostra o professor deve fazer o seu planejamento tendo o aluno e a sua realidade como pontos de partida. Afirmarções com esse conteúdo fazem parte dos seus relatos, independentemente do instituto a que pertencem ou do fato de possuírem ou não experiência profissional. Comparando-se com os resultados obtidos na primeira etapa da coleta de dados, observa-se um aumento muito grande no número de indicações que podem ser incluídas nessa unidade temática. Além disso, na análise do conteúdo dos relatos pode-se perceber a influência dos conhecimentos psicológicos nas afirmações dos sujeitos.

Num conjunto de verbalizações, os sujeitos apontam a necessidade de o professor considerar as características específicas de cada aluno que compõe a diversidade da clientela, ao realizar o seu planejamento. O conhecimento da realidade individual de cada aluno é apontada como uma condição para propor situações de ensino que atendam as necessidades do grupo em geral (*“...então o professor tem que saber da realidade que se encontram os alunos, prá que possa dar uma aula que possa ajudá-los de uma forma geral, você tem que conhecer praticamente o seu aluno individual.”* S4-ICEN-SE). Assim, o conhecimento da clientela com quem o professor vai desenvolver os conteúdos torna-se uma garantia da proposição de um processo de ensino mais viável (*“...você só pode fazer o planejamento conhecendo o lado que vai recebê o conteúdo.”* *“..., porque se você simplesmente vai fazê o seu planejamento, vai chegá lá e vai trabalhar, fica inviável sem saber a realidade do outro lado.”* S7-ICEN-SE). Como os conhecimentos oportunizados pela disciplina Psicologia da Educação contribuem para que o professor conheça melhor o aluno, são

considerados importantes para que possa planejar um ensino mais compatível com a realidade da clientela que atende (*“Eu acho que ajuda sim, porque a partir do momento que você conhece o seu aluno, ao elaborar o plano você vai estar elaborando um plano de acordo com a situação dos seus alunos...”* S2-ICHS-CE).

Para que o professor planeje um ensino adequado à realidade dos alunos, o professor deve avaliar conscientemente quais são as suas condições de aprendizagem (*“Bom, você tem que pensar nas condições que o aluno tem, prá você poder avaliar isso nós temos que ter consciência...”* S7-ICHS-CE). Considerando que o planejamento do ensino deve ter como objetivo o aprendizado dos alunos, o professor deve avaliar continuamente como os conteúdos estão sendo assimilados no processo de escolarização (*“Sim, eu acho que eu estou planejando para o aluno,...., prá quem você está passando um certo conteúdo, quer dizer, eu vou ter que estar vendo de que forma esse aluno vai, se ele vai está aprendendo, eu vou ter que estar avaliando antes e depois,....”* S11-ICHS-CE).

As considerações de alguns sujeitos ressaltam a importância dos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, para planejar situações adequadas às características da etapa que os alunos estão vivendo. Nesta perspectiva, destacam que o professor deve observar como a criança age, de acordo com a sua faixa etária (*“Porque aí o professor vai ver que, pela idade da criança, como a criança age. S3-ICEN-CE”*), pois, em determinadas etapas, o seu interesse está mais voltado para a aquisição de conhecimentos e, quando incentivada adequadamente, pode desenvolver-se melhor (*“Tipo assim, a idade em que a criança está, dependendo da idade tem aquela hora prá você incentivar ela, porque a energia dela está voltada para o conhecimento, basta você incentivar para que ela possa se desenvolver melhor.”* S8-ICEN-SE). Em função disso, faz-se necessário entender a criança e as mudanças no processo de seu desenvolvimento (*“...prá você entende a criança, como você entendê, como você conhecê as mudanças.”* S12-ICEN-CE).

As considerações de dois sujeitos apontam as contribuições dos conhecimentos provenientes de abordagens teóricas da Psicologia, para o planejamento de situações de ensino mais favoráveis à aprendizagem e ao

desenvolvimento dos alunos. Partindo especificamente dos princípios da teoria rogeriana, um dos sujeitos considera que o professor deve planejar aulas centradas no aluno, com situações que possibilitem a reflexão, a participação e a valorização as suas capacidades (*“Por exemplo, eu estudei o Rogers e ele fala que a educação tem que ser centrada no aluno,..., então deve (o professor) planejar uma aula em que haja participação do aluno, que mostre que o aluno tem capacidade,...”* S1-ICHS-SE). Para outro sujeito, entretanto, são os conhecimentos psicológicos em geral, associados ao domínio dos conteúdos de ensino, que possibilitam que o professor leve em consideração as características da clientela e suas dificuldades, favorecendo as escolhas metodológicas mais adequadas.

“...mas eu tenho certeza que pode ajudar, porque conhecendo bem os princípios da Psicologia e sabendo o conteúdo que eu tenho que ministrá, então eu vô tê que levá em conta a minha clientela, a minha sala de aula, se eles são problemáticos ou não, prá saber até que metodologia eu vou usar. Então, isso ai vai influenciá no meu planejamento de aula, com certeza.” (S10-ICHS-SE)

Em algumas verbalizações, os sujeitos destacam que, ao planejar, o professor deve levar em consideração não só as características dos alunos que constituem a sua clientela, mas também questões relativas à sua realidade. Assim, deve ter presente as diferenças individuais da sua clientela e do contexto sócio-cultural em que estão inseridos (*“...que cada sujeito é diferente, que vem de situações diferentes, que tem um nível sócio-cultural diferente.”* S6-ICHS-CE), pois a diversidade de pensamento dos alunos tem relação com o ambiente de convivência de cada um (*“...considerar a diversidade de pensamento das crianças, principalmente se tratando do ambiente de convivência de cada uma delas.”* S5-ICEN-CE). Ao atentar para os problemas e outros fatores relacionados à realidade de vida que o aluno traz para a escola, o professor pode prever a sua utilização em situações de estudo (*“Acho que os fatores da própria vivência da criança, que ela traz de casa. Muitas vezes eles (alunos) têm a gente ali como uma segunda família, então eles acabam comentando os problemas de casa e aí a gente acaba levando o tema para estudo.”* S4-ICHS-CE.) Essa questão assume uma dimensão importante quando se pressupõe que, para

atender características da diversidade da clientela e as necessidades da realidade do aluno, o professor deve planejar situações de ensino que superem as limitações do que é previsto nos livros didáticos (“...*porque o professor tem que planejar uma aula que ele só quer passar aquilo que está nos livros, não ia atender a realidade do aluno, tem que ser de acordo com a realidade do aluno.*” S1-ICEN-SE).

3.1.4 – O planejamento deve ter flexibilidade no desenvolvimento das situações de ensino

Segundo a concepção de dois sujeitos que possuem experiência docente, o planejamento deve ser flexível, para adaptar-se às situações que se apresentam no decorrer do processo de ensino. Observa-se que essa questão faz parte das considerações de um número menor de sujeitos, comparando-se com os resultados obtidos no início do estudo, sendo reconsiderada por apenas um deles.

Em seus relatos, os sujeitos indicam que entendem que o planejamento das situações de ensino faz parte da função docente. Contudo, o professor não deve limitar-se a cumprir rigidamente o previsto, pois as circunstâncias que se apresentam no desenvolvimento do ensino requer flexibilidade (“...*porque no momento ali, as vezes, você planeja uma coisa e, de repente, esse planejamento não pode ser fixo,...*” S4-ICHES-CE). Como a prática docente exige que o professor faça constantes adaptações no processo de ensino, o planejamento deve modificar-se a partir da análise dos resultados obtidos na sua implementação (“*E eu acho que o planejamento é isso, é você escrever o quebra-cabeças, como fazer as modificações ali e aqui e, quando chegar no final do ano, você pegar aquele monte de papel e analisar o que foi que deu certo.*” S5-ICEN-CE).

3.1.5 - A importância de planejar atividades práticas no ensino do conhecimento teórico

O entendimento constituído a partir da experiência vivenciada na disciplina Psicologia da Educação torna-se um referencial importante para um dos sujeitos compreender que o professor deve planejar atividades práticas para ensinar o conteúdo previsto (“*Traz, exatamente isso, no nosso caso, que a gente está lá*

trabalhando em sala de aula, a gente tenta unir o teórico com o prático..., por exemplo, uma coisa que nós fizemos foi o joguinho da tabuada na sala de aula...” S9-ICHS-CE).

3.2 – No desenvolvimento das atividades de ensino

As considerações dos sujeitos sobre as implicações das suas concepções no desenvolvimento do processo de ensino concentram-se em torno de algumas unidades temáticas já apresentadas na primeira etapa da coleta de dados. A exceção encontra-se nas informações obtidas nos relatos de um grupo de sujeitos que permitem constatar que não possuem clareza a respeito da questão no final do período acadêmico, bem como num conjunto de verbalizações que sugerem a necessidade do ensino possibilitar a flexibilização do planejamento. Por outro lado, os sujeitos voltam a apresentar e ressignificar suas considerações sobre a necessidade do professor considerar as características dos alunos e da sua realidade, em função do que deve utilizar estratégias mais dinâmicas e significativas, para promover a participação e estimular a expressão da criatividade dos educandos, o que requer algumas características pessoais do educador.

3.2.1 – Não há clareza sobre implicações dos conhecimentos no desenvolvimento das situações de ensino

Os dados obtidos nos relatos de um grupo de sujeitos revelam que os mesmos não possuem clareza sobre as implicações do seu entendimento no desenvolvimento do processo de ensino. Tais evidências são encontradas nas entrevistas de alguns sujeitos, todos estudantes do ICEN e, em sua maioria, sem experiência docente.

Um dos sujeitos que possui experiência docente afirma que reconhece que os conhecimentos psicológicos contribuem para o exercício da sua prática, mas que não consegue explicitar quais são as implicações (*“Também ajuda a desenvolver as aulas... Ah, não sei, não saberia explicar, eu sei, na prática eu sei, mas explicar se torna difícil.” S3-ICEN-CE).*

Dois sujeitos que não possuem experiência no exercício do magistério referem ter dificuldade para perceber as implicações dos conhecimentos psicológicos para prática pedagógica, a partir do embasamento trazido pelo ensino da disciplina Psicologia da Educação, no seu curso de licenciatura. No conteúdo da verbalização de um dos sujeitos, que já foi apresentado, observa-se que estende às suas considerações também essa dimensão da prática docente (S6-ICEN-SE). O outro sujeito afirma que, apesar de entender que a Psicologia é importante para instrumentalizar o professor no desenvolvimento do ensino, não tem uma idéia clara a respeito da questão, porque a mesma não é explicitada no ensino da disciplina (*“Bom, como nós não vimos, assim, a Psicologia na Educação, no desenvolvimento da aula, pro meu ver, ela também deve ser importante, mesmo que eu não tenha assim, uma idéia clara,...”* S1-ICEN-SE).

Conforme já foi mencionado, para outros sujeitos, que em sua maioria atuam como professores, a falta de clareza inclusive sobre as implicações dos conhecimentos para o desenvolvimento do ensino é atribuída à falta de embasamento na disciplina de Psicologia. Os sujeitos fazem menção à insuficiência de conteúdos (*“Mas em relação a acrescentar, no sentido de chegar lá e dizer ‘eu vou colocar isso em prática,..., eu vou saber trabalhar com meu aluno’, isso aí com certeza é pouco, muito pouco...”* S9-ICEN-CE), indicando que a mesma frustra as expectativas de obter instrumentalização para a prática e não possibilita o esclarecimento das dúvidas (S11-ICEN-CE), em função dos problemas no processo de ensino (S10-ICEN-SE).

3.2.2 - O ensino deve possibilitar a flexibilização do planejamento de acordo com a realidade

Para alguns sujeitos com experiência docente, uma das implicações das idéias que possuem para a prática pedagógica consiste no entendimento de que as situações de ensino devem possibilitar a flexibilização do planejamento, de acordo com as necessidades que se apresentam. Considerações com esse conteúdo fazem parte das verbalizações principalmente de estudantes de cursos do ICHS. Embora essa questão não tenha sido focalizada nos resultados da primeira etapa da coleta de

dados, apresenta-se no final do período acadêmico como um desdobramento das considerações feitas por alguns sujeitos a respeito do planejamento do ensino.

Na concepção dos sujeitos, no decorrer do processo de ensino, muitas vezes, as situações que se apresentam exigem que o professor redimensione o seu planejamento para contemplar questões mais importantes que surgem na dinâmica das aulas (*“... , então, como ele (planejamento) é flexível, então, desenvolve ele de várias formas, ou você começa a fazer o desenvolvimento do que foi planejado e, de repente, ele pode ser de outra forma, em função do acontecido, do fato que é importante.”* S4-ICHS-CE). Além disso, em certas ocasiões, o ensino requer que o professor faça improvisação para superar dificuldades e adequar-se às necessidades (*“As vezes há contratempos, da gente planejar uma coisa e não dar certo e a gente ter que improvisar...Então você tem que parar e trabalhar uma outra coisa, de uma outra forma...”* S11-ICHS-CE). Isso torna o desenvolvimento do ensino uma função difícil, principalmente porque o professor precisa flexibilizar o seu planejamento em função das circunstâncias adversas ao seu trabalho, como a falta de tempo e de condições materiais (*“...é muito difícil você fazer o desenvolvimento,..., pode até ser algumas coisas, mas cem por cento do que você planejou não vai ser, você vai ter que fazer modificações constantes...Por falta de tempo e condições materiais não dá prá desenvolver um trabalho...”* S5-ICEN-CE).

3.2.3 – O professor deve considerar o aluno e a sua realidade: as características presentes na diversidade da clientela e suas necessidades

Um grupo expressivo de sujeitos refere em seus relatos que o professor deve levar em consideração as características dos alunos e da sua realidade, no desenvolvimento do processo de ensino. Apesar desse fator receber um número menor de indicações em relação aos resultados obtidos no início do estudo, observa-se que continua sendo um aspecto muito valorizado por sujeitos de ambos os institutos, principalmente por aqueles que têm experiência docente. Pode-se constatar, ainda, que muitos sujeitos destacam a contribuição da Psicologia na constituição do seu entendimento.

As verbalizações de alguns sujeitos apontam que os conhecimentos psicológicos são importantes para que o professor conheça as características da etapa de desenvolvimento em que os alunos se encontram, a fim de que possa propor situações de ensino mais adequadas à aprendizagem. Assim, através do embasamento que instrumentaliza para a compreensão do comportamento dos alunos, o professor pode incentivá-los na busca do conhecimento de acordo com os interesses de cada fase, o que é importante para favorecer o seu desenvolvimento (“...quando você vê algum comportamento você vai procurar ligar com alguma teoria da Psicologia...” “...dependendo da idade tem aquela hora prá você incentivar ela, porque a energia dela está voltada para o conhecimento,... para que ela possa se desenvolver melhor.” S8-ICEN-SE). Além disso, a disciplina Psicologia da Educação contribui para mostrar que os alunos apresentam ritmos de desenvolvimento diferenciados, que devem ser observados e respeitados pelo professor no processo de ensino (“Sim, eu acho que contribuiu muito, até bem, porque uma das coisas que a gente discutiu, eu me recordo bem, é que não adianta você querer dar uma aula e tentar que todo mundo fique no mesmo nível, porque ninguém desenvolve do mesmo jeito que o outro,...” S4-ICEN-SE).

Contudo, na opinião de um dos sujeitos, a Psicologia não contribui somente para evidenciar que o ensino deve ser compatível com a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, em função do que o professor deve analisar se estão preparados para receber determinadas informações, mas também para perceber que deve propor situações que favoreçam o avanço no processo de escolarização, procurando sempre dar atenção para aqueles que apresentam dificuldades e necessitam que sejam observadas as possíveis causas dos seus problemas.

“Na Psicologia a gente viu muito sobre isso, eu achei muito interessante, que a criança tem que estar preparada, a maioria dos autores traz isso aí, não adianta passar muito a frente, tem que ser de acordo, porque tem um desenvolvimento normal para aprender.” “Então, eu vou tá trabalhando algumas atividades prá aperfeiçoar, prá melhorar, prá que seja bom.” “Mas eu acho que a gente tem que estar preocupada, porque a gente

tem que lidar com esses alunos que têm uma certa dificuldade, umas maiores do que as outras. É mais fácil a gente só trabalhar com os outros que não têm nenhum problema e deixar o outro ali quietinho de lado. Eu acho que seria muito mais fácil isso aí, mas eu acho interessante tá vendo aquele ali, o porquê.” (S11-ICHS-CE)

Sobretudo por considerar que na diversidade da clientela que compõe uma classe alguns alunos têm mais facilidade que os outros para assimilar os conhecimentos, um dos sujeitos refere que o processo de ensino requer que o professor acompanhe e reflita sobre o desenvolvimento de cada um deles no processo de aprendizagem (*“Na reflexão sobre a vida de cada criança que está ali, sobre o momento de cada uma, tem que refletir e ver que cada criança que está ali, uma é diferente da outra, uma tem assimilação mais rápida, a outra tem assimilação mais lenta.”* S7-ICHS-CE).

As verbalizações de alguns sujeitos indicam que a preocupação com o aluno no processo de ensino deve incluir o interesse pela sua realidade. Assim, o professor não pode deixar de considerar as características particulares da vida social e as condições financeiras de seus alunos (*“É, tem certas peculiaridades, que a gente não tem como fazê comparativos, a vida social, a condição financeira, são coisas que tem que levar em consideração.”* S7-ICEN-CE). A observação de fatores relacionados às vivências extra-classe dos alunos, através dos comentários trazidos para a sala de aula, permite inclusive que os problemas do seu cotidiano tornem-se temas de estudo (*“Acho que os fatores da própria vivência da criança, que ela traz de casa. Muitas vezes eles (alunos) têm a gente ali como uma segunda família, então eles acabam comentando os problemas de casa e aí a gente acaba levando o tema para estudo.”* S4-ICHS-CE).

A partir da experiência no exercício da docência, dois sujeitos destacam que o conhecimento do aluno e da sua realidade possibilita a definição dos procedimentos de ensino mais adequados. Nesse sentido, um deles refere que o professor deve conhecer e considerar a realidade dos alunos, pois pode favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos se proporcionar um ensino diferenciado e compatível com as características do contexto social e cultural da sua

clientela (“... porque se eu trabalho numa escola de periferia..., então a maneira como eu vou ministrar minha aula tem que ser diferenciada. Isso ai, eu conhecendo essa realidade e eu considerando essa realidade, eu posso atingir melhor essas crianças.” S10-ICHS-SE). Consciente da dificuldade em atender a totalidade dos alunos, em função das características dos seus alunos e da sua realidade, um dos sujeitos considera importante que o professor tenha presente a diversidade da clientela e os problemas do seu contexto familiar e social, para procurar a adequação dos procedimentos metodológicos e poder chegar mais próximo dos seus objetivos.

“...quando se trabalha com o ser humano, não tem uma técnica que vai dar cem por cento de resultados, a verdade é essa. Você pode usar algumas técnicas que vai pegar a maioria, você pode até conseguir isso, mas cem por cento jamais, não tem como, mesmo que fosse um trabalho muito grande, mesmo você olhando atentamente, sabendo o número de alunos, sabendo as problemáticas deles, sobre o ambiente social e familiar deles, todos os aspectos, e você traçando uma metodologia fundamentada nesse sentido, mesmo assim vai ter falhas.” (S5-ICEN-CE)

3.2.4 - As situações de ensino devem ser mais dinâmicas e significativas

Nas verbalizações de um grupo de sujeitos são encontradas referências sobre a necessidade do professor deve desenvolver situações de ensino mais dinâmicas, para que sejam mais significativas para o aluno. Considerações com esse conteúdo são apresentadas predominantemente por estudantes do ICHS e que possuem experiência docente. Comparando-se aos resultados obtidos no início do estudo, verifica-se que as afirmações nesse sentido são apresentadas principalmente por outros sujeitos, bem como que há contribuição da experiência com o ensino da disciplina Psicologia da Educação na sua constituição ou ressignificação.

Os sujeitos evidenciam a preocupação com a utilização de estratégias que favoreçam a aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Em função disso, afirmam ser importante que as situações de ensino apresentadas sejam mais dinâmicas, inovadoras e diversificadas, estimulantes e relacionadas às necessidades práticas, o que pode ser observado no conjunto de verbalizações a seguir apresentado. A análise dos relatos permite verificar, ainda, que os sujeitos valorizam a

contribuição da disciplina Psicologia da Educação na constituição do seu entendimento e, sobretudo, de algumas experiências vivenciadas em suas turmas mais especificamente.

“...porque o ensino tem que ser dinâmico pro aluno se desenvolver...” S2-ICHS-CE

“... porque como eu falei prá você, o professor tem que sempre trazer coisas novas e a Psicologia abre muito.” S8-ICHS-SE

“Sim, sem dúvida, até porque no início nós tínhamos atividades lúdicas... Então eu acho que o professor deveria explorar esse tipo de coisa, porque, sem dúvida, é importante.” S2-ICEN-SE

“Então, quer dizer, você trabalha com um estímulo... E aí a gente buscou exatamente isso, é uma coisa de utilidade, que é necessária, de forma lúdica, como forma de estimular.” S9-ICHS-CE

Na opinião de um dos sujeitos, para que a disciplina ministrada seja mais significativa para o aluno é importante que o processo de ensino estabeleça relações com situações da vida cotidiana, conforme pode-se constatar no exemplo relatado (*“...fazer que a disciplina se torne mais vista, não precisa ser lá na sala de aula, de repente,...a mãe pede prá ele (aluno) comprar um pacote de café...Ele tem que fazer uma relação da disciplina de...com essa aquisição,...” S7-ICEN-CE*)

3.2.5 – O ensino deve promover a participação e a expressão da criatividade dos alunos

No entendimento de alguns sujeitos, o processo de ensino deve preocupar-se em promover a participação e estimular a expressão da criatividade dos alunos. Apesar de considerações nesse sentido terem sido apresentadas no início do estudo, pode-se observar que, em alguns casos, a questão é redimensionada com a contribuição dos conhecimentos psicológicos, fazendo parte principalmente das verbalizações de outros sujeitos. Afirmações com esse conteúdo estão presentes nos relatos de um grupo de sujeitos, composto em maior parte por estudantes do ICHS.

Em suas verbalizações, destacam a importância das situações de ensino que favoreçam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Para isso, torna-se necessário que as aulas não sejam centradas no professor (*“...prá gente não dar uma aula do tipo centrada no professor, vê se há participação do aluno e*

colocar o aluno ativo no processo.” S1-ICHS-SE). O professor deve preocupar-se com atividades que possibilitem a participação direta dos alunos (*“Sim, porque é uma maneira do aluno participar mais diretamente através dessas atividades.”* S2-ICEN-SE), inclusive daqueles que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem (*“Exatamente, sem querer deixar os outros, não, estar levando de forma que eles (os alunos com dificuldade de aprendizagem) também participem.”* S11-ICHS-CE).

Na concepção de um dos sujeitos, a participação dos alunos no processo de aprendizagem deve ser incentivada com a valorização da capacidade que cada um possui para produzir e criar. Por meio dessa postura, o professor estaria superando os procedimentos tradicionais de ensino, fundamentados na mera transmissão de conteúdos (*O aluno sempre produz alguma coisa, ele sempre cria algo diferente, e o professor tem que estimular isso, inclusive não ficar só preso com conteúdos..., com uma aula tradicional, o professor tem que valorizar essas particularidades do aluno,...*” S6-ICHS-CE).

3.2.6 – A função de ensino requer algumas características pessoais do professor

Conforme evidenciam os relatos de alguns sujeitos, uma das implicações das suas concepções para a prática docente consiste no entendimento de que o exercício da função requer algumas características pessoais do professor. As considerações nesse sentido são apresentadas principalmente por estudantes do ICHS e que possuem experiência docente. Comparando-se com os resultados do início do estudo, observa-se que não há alteração no número de indicações, embora sejam apresentadas por outros sujeitos, mas o conteúdo das informações evidencia alguma contribuição do conhecimento psicológico.

As características pessoais positivas do professor são consideradas importantes para a sua atuação profissional no processo do ensino, uma vez que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. A partir da experiência com a disciplina Psicologia da Educação, um dos sujeitos chega à conclusão que o professor precisa ser paciente no exercício da sua função (*“Bom, eu acho que o professor, quando passa por essas experiências de Psicologia, eu não sei se é isso, eu*

acho que ele se torna uma pessoa mais paciente...” S3-ICHS-SE). Na opinião de outro sujeito, a docência requer que o professor extrapole a função profissional no ensino, devendo procurar estabelecer uma relação de amizade com o aluno, por meio de um contato mais próximo e afetivo (*“Você tem que ser realmente amigo da criança, não tem que ser apenas professor, tem que ser amigo.”* S12-ICEN-CE). Entretanto, para um dos sujeitos, para que o aluno tenha um bom relacionamento e interesse pelo conteúdo, o professor deve ser também mais aberto a uma relação dialógica e interativa, procurando ainda ser mais dinâmico e criativo nas suas aulas.

“Eu vejo que o professor deve ser, primeiramente, companheiro, aberto ao diálogo, para que possa ocorrer essa interação. Se não for um professor companheiro, aberto ao diálogo, dinâmico e criativo, a aprendizagem do aluno se torna mais difícil.” “...prá ele dar oportunidade prá que os alunos tenham um bom relacionamento e também tenham gosto pelo conteúdo que está trabalhando.” (S2-ICHS-CE)

3.3 – Na avaliação da aprendizagem dos alunos

No que diz respeito às implicações dos conhecimentos para a avaliação do aluno, um grupo de sujeitos traz informações que indicam que não possuem clareza sobre a questão, enquanto a maioria faz considerações que sinalizam a necessidade de modificar o modo como tradicionalmente o processo tem sido encaminhado. Nesse sentido, suas verbalizações referem que os procedimentos tradicionais de avaliação devem ser superados e reconhecem que os conhecimentos adquiridos no processo de formação possibilitam avaliar melhor o aluno. Também apontam que a avaliação deve ser instrumento para conhecer a aprendizagem dos alunos e a adequação do ensino, em função do que afirmam que o processo avaliativo deve ser global e contínuo, efetuado através de outros procedimentos, nos quais o professor deve valorizar todo o conhecimento do aluno e as diferentes formas de expressão. Comparando-se com os resultados obtidos na primeira etapa da coleta de dados, pode-se constatar que os sujeitos reafirmam e redimensionam algumas questões já focalizadas, concentrando o maior número de indicações no entendimento

que o professor deve realizar uma avaliação que leve em consideração as mais diversas dimensões, num processo global e contínuo.

3.3.1 – Não há clareza sobre as implicações dos conhecimentos no processo de avaliação

Nas verbalizações de um grupo de sujeitos, pode-se constatar que não há clareza sobre as possíveis implicações do entendimento que possuem sobre aprendizagem e desenvolvimento aluno para a orientação do processo avaliativo. As considerações nesse sentido são apresentadas somente por sujeitos do ICEN e, predominantemente, por estudantes sem experiência no exercício da função docente.

Assim como ocorreu diante dos questionamentos em relação a outras situações da prática da docência, um dos sujeitos que possui experiência no exercício do magistério considera que os conhecimentos psicológicos contribuem para orientar a prática do processo de avaliação, mas não consegue explicitar quais são as suas implicações (*“...e mais ainda na avaliação, porque o professor já tem o conhecimento, além da prática, e já tem o conhecimento também da Psicologia sobre como avaliar... Ah, não sei, não saberia explicar, eu sei, na prática eu sei, mas explicar se torna difícil.”* S3-ICEN-CE).

Ao serem questionados sobre o assunto, alguns sujeitos que não possuem experiência docente referem não perceber nenhuma implicação dos seus conhecimentos para o processo de avaliação (*“... não me vem nada em mente.”* S8-ICEN-SE), indicando que a falta de clareza sobre as contribuições da disciplina pode ser decorrente de uma dificuldade pessoal para percebê-las (S6-ICEN-SE). Embora não sejam apontadas as prováveis razões, a falta de referências sobre a situação indica a dificuldade de um sujeito (S2-ICEN-SE) para perceber implicações dos conhecimentos para o processo de avaliação do aluno, o que pode também ser decorrente de possíveis limitações do ensino da disciplina.

Contudo, assim como fazem em relação a outras situações da prática docente, alguns sujeitos, que em sua maioria já são professores, indicam que a falta de clareza em relação às possíveis implicações dos conhecimentos para o processo de avaliação ocorre em função da falta de embasamento na disciplina Psicologia da

Educação (*“Mas em relação a acrescentar, no sentido de chegar lá e dizer ‘eu vou colocar isso em prática, eu vou saber avaliar meu aluno,...,’ isso aí com certeza é pouco, muito pouco...”* S9-ICEN-CE), o que não possibilita esclarecer as dúvidas e atender as expectativas de instrumentalização para a prática (S11-ICEN-CE), devido às limitações no processo de ensino (S10-ICEN-SE).

3.3.2 – As formas tradicionais de avaliação devem ser superadas

Na concepção de dois sujeitos da amostra, a principal implicação dos seus conhecimentos para o processo de avaliação consiste no entendimento sobre a necessidade de superar os procedimentos tradicionais, por meio dos quais o processo tem sido realizado. Apesar dessa questão estar presente nos resultados da primeira etapa da coleta de dados, faz parte das verbalizações de outros sujeitos com um novo sentido.

Em considerações bastante genéricas, os sujeitos mencionam que o professor não deve restringir a avaliação a procedimentos muito rigorosos, porque muitas vezes o aluno pode estar com problemas pessoais naquele momento (*“...que você não pode avaliar ela (criança) ao ‘pé da risca’, que ela pode estar com problemas em casa.”* S12-ICEN-CE), procurando superar a rigidez das estratégias habitualmente utilizadas, para que o processo avaliativo possa estar mais voltado a atender a finalidade de orientação dos processos de ensino e de aprendizagem (*“Na avaliação, é o fato de ... e seguir mais pelo lado da orientação, de orientar, não ser essa coisa tradicional que tem por aí.”* S3-ICHS-SE).

3.3.3 – Os conhecimentos adquiridos possibilitam avaliar melhor o aluno

Segundo o conteúdo das verbalizações de dois dos sujeitos da amostra, que são estudantes do ICHS, a principal implicação dos conhecimentos adquiridos constitui-se na possibilidade de melhor avaliar os seus alunos. Possivelmente em função da natureza das considerações, estão presentes somente nos resultados dessa etapa da coleta de dados.

Em suas afirmações, os sujeitos valorizam a contribuição dos conhecimentos aprendidos com a disciplina para realizar uma avaliação mais adequada dos alunos (*“Eu acho que é muito importante a disciplina na hora de avaliar o aluno, porque o professor aprende muito mais com essa disciplina,... É como eu disse, eu acho que ele vai saber avaliar melhor.”* S8-ICHS-SE), principalmente porque a Psicologia oferece subsídios para compreender as dificuldades e possibilidades de aprendizagem de cada um, em todas as atividades desenvolvidas no exercício cotidiano do processo de ensino (*“...eu vejo que a Psicologia ajuda a entender um pouco as dificuldades e as diferenças do aluno, prá poder estar avaliando melhor, tanto as atividades escritas como na participação do dia-a-dia...”* S2-ICHS-CE).

3.3.4 – A avaliação deve ser instrumento para conhecer a aprendizagem dos alunos e a adequação do ensino

Uma das implicações dos conhecimentos dos sujeitos na avaliação consiste no entendimento de que esse processo deve constituir-se num instrumento destinado à verificação da aprendizagem do aluno e da adequação dos procedimentos de ensino utilizados pelo professor. Essa concepção encontra-se presente nas verbalizações de dois sujeitos que são estudantes do ICHS e que possuem experiência na função docente. Comparando-se com os resultados obtidos no início do estudo, observa-se que essa questão é redimensionada e apresentada por outros sujeitos.

Segundo as afirmações dos sujeitos, quando o professor avalia o aprendizado dos alunos, não pode deixar de refletir sobre as questões relacionadas ao processo de ensino, que concorreram para a situação apresentada (*“...eu tenho que analisar cada fato, porque aconteceu aquilo, eu tenho que voltar atrás e analisar porque aconteceu.”* S7-ICHS-CE). Isso significa que os resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos permitem verificar também a coerência do processo de ensino, pois quando os alunos demonstram competência numa área do conhecimento, deveriam ter bom desempenho em todas as demais que envolvem as mesmas habilidades (*“Então, é incoerente que..., ou que ele (aluno) não consiga se sair bem em ciências, se ele conseguiu isso em estudos sociais e língua portuguesa, que você*

trabalha com textos, que você explora leituras, que você explora escritas, interpretações...” S9-ICHS-CE).

3.3.5 – O processo avaliativo deve ser global e contínuo

Num conjunto de verbalizações, os sujeitos referem que consideram que a avaliação deve ser um processo global e contínuo. Esse entendimento faz parte dos relatos de um grupo de sujeitos, sendo apresentado predominantemente por estudantes do ICHS e por quem não possui experiência docente. Considerando-se os resultados da primeira etapa da coleta de dados, pode-se constatar que não há alteração significativa em relação ao dado quantitativo. A análise do conteúdo permite observar que, em grande parte, os sujeitos reafirmam as suas concepções, verificando-se que, em alguns casos, as considerações são revalidadas ou constituídas com a contribuição dos conhecimentos adquiridos na disciplina Psicologia da Educação.

Um dos sujeitos destaca a importância dos conhecimentos oportunizados pela disciplina, para que o processo de avaliação seja realizado da forma como já considera ser o procedimento mais adequado, pois ao instrumentalizar o professor para conhecer melhor as diferenças, dificuldades e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, favorece o acompanhamento do seu desempenho em todas as atividades e na participação diária nas aulas (*...porque a partir da Psicologia você aprende a conhecer melhor o seu aluno e saber se ele tem possibilidades ou não de atingir seus objetivos.*” S2-ICHS-CE).

As verbalizações de alguns sujeitos ressaltam que a avaliação tem que considerar as mais diferentes dimensões do processo, bem como o aluno na sua totalidade. Assim, professor deve considerar os mais diversos fatores em todas as atividades, para verificar tanto as aprendizagens como as dificuldades dos alunos (*“...tem que avaliar o aluno em todos os fatores e atividades que estão sendo desenvolvidas dentro da sala de aula e não só no dia que é a avaliação... mais para verificar o conhecimento do aluno, qual foi o ponto mais forte, onde ele está fraco.”* S4-ICHS-CE). Esse procedimento permite que o professor acompanhe o

desenvolvimento dos seus alunos e não venha prejudicá-los com o julgamentos parciais ou fragmentados (“...*porque uma das coisas é você avaliar o todo, ..., vamos supor que ela (pessoa) não tenha o desenvolvimento prá, prá questões ‘a’, mas ele se desenvolve nas questões ‘b’, ..., então, por exemplo, você não vai reprovar ou anular esse indivíduo...*” S9-ICHS-CE).

Baseando-se na sua experiência prática, um dos sujeitos refere que a avaliação realizada nessa perspectiva traz satisfação para o professor, sobretudo porque permite observar o crescimento do aluno (“...*eu tenho que estar todo dia avaliando, ..., então, prá mim é gratificante eu ver o aluno quando ele entrou e como ele está saindo.*” “...*é importante a gente estar vendo todos os pontos do aluno, prá não tá prejudicando,...*” S11-ICHS-CE).

Alguns sujeitos destacam que a avaliação deve ser realizada como um processo contínuo de acompanhamento do aluno, para superar as limitações da verificação da aprendizagem através de provas tradicionais. Principalmente porque as pessoas reagem de maneira diferente nos momentos de pressão, um dos sujeitos afirma ser importante que o professor considere as observações que pode realizar a partir da sua convivência com o aluno, para verificar o seu desenvolvimento.

“...se ele (professor) dá uma prova prá saber o que o aluno sabe, eu acho que aquilo ali é muito limitado, porque o que você ensina vai um pouco além disso e as pessoas reagem diferente num momento de pressão... Por isso não se deve ficar restrito só a provas.” “É levando em consideração que você fica dois meses ensinando uma determinada matéria, então você tem dois meses de convivência...” “É o desenvolvimento do aluno...” (S4-ICEN-SE)

Segundo o entendimento de dois sujeitos, enquanto um processo global e contínuo, que procura superar as limitações e pressões das provas ou atividade realizada num determinada momento e voltar-se mais para o acompanhamento do aprendizado e desenvolvimento do aluno, a avaliação pode envolver outras atividades realizadas no cotidiano do processo de escolarização (“*Mais um acompanhamento, ..., digamos que o professor passe uma revisão do conteúdo dado num determinado período e passasse algumas questões prá serem respondidas, simplesmente prá*

revisão, aí, depois recolha aquelas questões e avalie o aluno.” S10-ICHS-SE), ou considerar o desempenho no conjunto de atividades realizadas durante um certo período (“...eu acredito que deva ser diária, você não pode me avaliar ali por um momento, uma atividade, uma prova, um debate...eu acho que tem que avaliá todo dia que tivermos aula, porque eu acho que é um conjunto de maneiras, que só o tempo vai mostrar aquilo.” S7-ICEN-CE).

3.3.6 – A avaliação deve ser efetuada através de outros procedimentos

Um outro aspectos a ser considerado no processo de avaliação consiste na necessidade de utilização de procedimentos que superem as limitações das formas tradicionais de avaliar. As considerações com esse conteúdo são apresentadas por dois sujeitos do ICEN, verificando-se uma redução ao número de indicações a respeito da questão.

Com base na experiência vivenciada na disciplina Psicologia da Educação, um dos sujeitos reafirma seu posicionamento a respeito do assunto, ressaltando a importância da proposição de situações que envolvam questões subjetivas, que exijam reflexão e respostas pessoais dos estudantes, em substituição aos procedimentos tradicionais de avaliação, habitualmente utilizados pelas outras disciplinas (“...o modo como ela (professora de Psicologia) deu a avaliação eu achei muito importante, porque a maioria dos professores dão uma prova que a gente decora os textos, ela deu uma prova subjetiva, que faz você pensar, foram perguntas pessoais,....” S1-ICEN-SE). A necessidade da realizar a avaliação de outras maneiras é compartilhada por outro sujeito, que assinala que o professor deve realizar diversas avaliações, utilizando-se de diferentes procedimentos (“...com o uso de metodologias diversificadas e avaliações diversificadas.” S5-ICEN-CE).

3.3.7 – O professor deve valorizar todo o conhecimento do aluno e as diferentes formas de expressão

Na opinião de dois dos sujeitos do ICHS, o professor deve valorizar todo o conhecimento adquirido pelo aluno, bem como as possibilidades de elaboração pessoal nas situações de verificação da aprendizagem. Os sujeitos reafirmam os

posicionamentos manifestados a esse respeito na primeira etapa da coleta de dados, embora sob outra perspectiva.

Em suas verbalizações, apontam que o professor deve ser menos rígido nas suas expectativas em relação às respostas dos alunos, considerando que as mesmas podem ser diferentes em função das características individuais (“...*A ver essa parte que o aluno não é obrigado a responder o que o professor está esperando, que as pessoas são diferentes, que pode haver várias respostas para determinada situação, analisar cada aluno.*” S1-ICHS-SE), o que tem embasamento no princípio de valorização do aluno e da sua capacidade de produção, conforme esclarece a verbalização de um dos sujeitos.

...partindo desse pressuposto de valorização do aluno, o professor tem que observar numa determinada avaliação, por exemplo, o que o aluno é capaz de produzir...” “...porque, de repente, aquilo que o professor está perguntando ele não sabe responder, mas ele consegue criar algo que está relacionado com aquilo...” (S6-ICHS-CE)

4 – Considerações favoráveis à experiência com o ensino de Psicologia

Ao analisar a experiência com o ensino da disciplina no processo de formação em seus cursos de licenciatura, os sujeitos apresentam considerações positivas, que podem ser agrupadas em torno de algumas questões. Apesar de fazerem referências às situações particularmente vivenciadas em suas turmas, os dados sugerem que os estudantes valorizam a perspectiva de ensino adequada às expectativas de formação, a utilização de estratégias consideradas importantes, assim como a atuação competente do professor.

4.1 – A perspectiva de ensino adequada às expectativas de formação

Os conteúdos das afirmações de alguns sujeitos mencionam que a perspectiva adotada no encaminhamento do ensino da disciplina foi satisfatória, principalmente porque veio atender as suas expectativas no processo de formação.

Considerações nesse sentido são feitas sobretudo por estudantes do ICHS e sujeitos sem experiência docente.

Um dos sujeitos apenas aponta que a experiência com o ensino da disciplina foi satisfatória, apesar de ter sido a única e não ter parâmetros para estabelecer comparações (*“Eu nunca tive oportunidade de ter contato com essa disciplina, é a primeira vez, e pelo que eu pude ver eu acho que está bom.”* S8-ICHS-SE). Para dois outros sujeitos, entretanto, o ensino da disciplina foi adequado porque os conteúdos abordados atenderam as expectativas dos estudantes (*“...então eu acredito que os conteúdos abordados pelos professores, eu acho que todos vieram atender as expectativas da gente, foram satisfatórios.”* S4-ICHS-CE), apresentando um encaminhamento condizente com o que esperavam aprender no processo de formação docente, apesar de não ter sido valorizado como deveria (*“Eu acho que ela (a disciplina) está indo no caminho certo, só que eu acho que ela deveria ser mais valorizada...”* *“Eu acho que os conteúdos estão relacionados com o que estávamos prá ver..., são condizentes com o que a gente deve aprender...”* S4-ICEN-SE).

4.2 – A importância das estratégias utilizadas

Alguns sujeitos ressaltam a importância das estratégias utilizadas no ensino da disciplina. Os sujeitos que fazem afirmações com esse conteúdo são todos estudantes do ICHS e, em sua maioria, sem experiência docente.

Os conteúdos das verbalizações dos sujeitos que não possuem experiência no exercício da docência destacam que o ensino da disciplina constituiu-se numa experiência satisfatória, porque foram utilizados procedimentos muito interessantes e que possibilitaram que os estudantes aprendessem os conteúdos (*“Eu acho que está bom do jeito que está, os métodos utilizados são interessantes, a gente tem aprendido, a professora explica bem...”* S1-ICHS-SE), bem como que o estudo através de debates, seminários e apresentação de trabalhos gerou maior desenvolvimento do que se o conhecimento fosse obtido somente através das leituras (*“Eu acho que essa forma de debates, a gente aprende muito mais do que ficar lendo,*

lendo, lendo... Então, eu achei muito interessante essa forma de debate, de seminário, de apresentação...” S3-ICHS-SE).

Para o sujeito que possui experiência docente, a forma como o ensino da disciplina foi encaminhado foi muito positiva, principalmente porque possibilitou a articulação da teoria com a prática, através da abertura de espaço para a exposição dos saberes provenientes da experiência profissional dos estudantes que já haviam atuado e ainda atuavam como professores, num processo de interação entre colegas. Os procedimentos são considerados fundamentais no processo de formação nos cursos de licenciatura pelo sujeito, porque instrumentalizam melhor os estudantes para a atuação em sala de aula.

“Olhando tudo isso, eu acho que deveria caminhar exatamente nesse sentido, tentando unir, fazer essa junção da teoria com a prática e com essa valorização das experiências que o profissional tem, e essa abertura que teve prá gente mostrar o que a gente fez e deu resultados, e também trocar experiências com colegas é muito válido, porque os cursos que aqui no nosso campus são oferecidos ... é licenciatura e você vai prá sala de aula.” (S9-ICHS-CE)

4.3 – A competência do professor

Nas considerações de dois sujeitos da amostra, que são estudantes do ICHS, são feitas referências a aspectos relacionados à competência da atuação docente no ensino da disciplina. Em seus relatos, ressaltam a importância das exposições claras por parte do professor bem como de situações de ensino que possibilitaram esclarecimentos sobre os objetivos e os conteúdos (“...a professora explica bem...” S1-ICHS-SE; “Olha, eu vejo que as aulas de Psicologia foram boas, porque a professora proporcionou uma abertura muito grande para a compreensão bem clara dos objetivos e dos conteúdos em si.” S2-ICHS-CE). Tais afirmações demonstram a valorização e a necessidade de que o professor cumpra o seu papel na veiculação dos conhecimentos e no esclarecimento sobre a sua finalidade, como uma das condições para que haja uma boa compreensão por parte dos estudantes.

5 - Considerações críticas e sugestões ao ensino da disciplina Psicologia da Educação

Estão incluídas nessa categoria temática as considerações críticas e sugestões ao processo de encaminhamento do ensino da disciplina. Conforme pode-se observar, são mencionados um maior número de aspectos negativos no ensino da disciplina, que são agrupados em unidades temáticas, de acordo com os conteúdos das verbalizações. Em grande parte, as informações aqui expostas a respeito do ensino da disciplina, serão confirmadas na abordagem relativa a segunda etapa da coleta de dados, apresentadas nas discussões do capítulo seguinte. No final do período acadêmico, os sujeitos ainda fazem referências acerca de alguns aspectos negativos como a falta de esclarecimento sobre os fins e importância da disciplina, a respeito da insuficiência e a inadequação na ênfase do conteúdo abordado, sobre a necessidade da utilização de fontes de conhecimentos mais acessíveis, bem como acerca das limitações dos procedimentos de ensino e avaliação. Por outro lado, partindo da própria experiência, apontam alternativas de superação para os problemas vivenciados, o que pode ocorrer por meio da utilização de uma diversidade maior de recursos e estratégias de ensino, com a introdução de situações de ensino mais dinâmicas e interativas, por meio da articulação do estudo teórico com situações relacionadas à realidade da prática docente e entre as diferentes disciplinas na área de formação, como também com uma maior valorização da disciplina no processo de formação docente. Os dados quantitativos, por sua vez, permitem verificar que algumas questões relacionadas ao embasamento teórico, aos procedimentos utilizados e à articulação com as necessidades práticas são mais enfatizadas nos relatos dos sujeitos.

5.1 – A falta de esclarecimento acerca dos fins e importância da disciplina

Um dos sujeitos traz uma consideração crítica, que, ao mesmo tempo, constitui-se numa importante contribuição para a melhoria do ensino da disciplina. O sujeito aponta que o ensino da disciplina deveria ter abordado com mais clareza os seus objetivos e finalidade, porque a falta de esclarecimento a respeito da questão

pode interferir na sua valorização no processo de formação (*“Eu acho que deveria ser colocada de forma mais clara qual é o objetivo e a finalidade da disciplina. Eu acho que faltou espaço prá isso,..., porque as pessoas fazem essa ligação que a Psicologia é uma coisa boba, por causa da falta de conhecimento.”* S9-ICHS-CE).

5.2 – A insuficiência e a inadequação na ênfase do conteúdo abordado

Um grupo de sujeitos faz referências à insuficiência e à inadequação em relação ao conteúdo abordado, indicando essa questão como uma das limitações do ensino da disciplina na formação para a docência. Embora esse dado seja trazido tanto por estudantes que possuem experiência docente como por quem nunca atuou como professor, observa-se que as considerações sobre esse aspecto são feitas, em quase sua totalidade, por estudantes do ICEN. A análise do conteúdo das informações indica tratar-se de uma situação vivenciada em algumas turmas mais especificamente.

Segundo os relatos de dois sujeitos (S1-ICHS-SE, S2-ICEN-SE), o ensino da disciplina focalizou com maior ênfase e trouxe esclarecimentos sobre a origem e da história da Psicologia, razão pela qual, possivelmente, o estudo do desenvolvimento humano tenha ficado restrito a aspectos do desenvolvimento infantil, como também a abordagem das teorias psicológicas e das suas implicações para a prática tenha sido muito rápida, superficial e insuficiente. Como as verbalizações dos sujeitos repetem as informações, apenas são apresentados trechos das afirmações de um deles.

“Assim, sobre a história da Psicologia,..., deu prá dar uma clareada, mas as teorias e a prática mesmo, como é o desenvolvimento e a aprendizagem...” “É, ficou prá ser trabalhado, porque a gente aprendeu o desenvolvimento da infância, não entrou, assim, na adolescência...” “Eu acho que, no decorrer do ano, nós aprendemos muito sobre a história, eu acho que, deveria ser, assim, um pouco menos...” (S1-ICHS-SE)

Nas afirmações de um grupo de sujeitos sobre a insuficiência e superficialidade na abordagem dos conteúdos, são encontradas considerações sobre a falta de enfoque às questões educacionais, bem como sobre as razões da situação ter ocorrido no ensino da disciplina.

Apesar de não trazer maiores esclarecimentos sobre o assunto, na concepção de outro sujeito as expectativas em relação à aquisição de conhecimentos na disciplina não foi correspondida devido à insuficiência de conteúdos (“...*eu esperava muito mais.*” S11-ICEN-CE). Contudo, um dos sujeitos ressalta que o conhecimento foi insuficiente e superficial, principalmente no que se refere às questões relacionadas à educação, embora tal aspecto fosse fundamental para a formação em licenciatura (“*Muito pouco, ..., principalmente na nossa área que é licenciatura, tinha que ter um aprofundamento maior, principalmente na área de educação, tinha que ter um estudo mais profundo, eu acredito que tinha que ter mais ainda.*” S9-ICEN-CE).

Nas afirmações de alguns sujeitos são apontadas as prováveis razões da situação referida. Para um dos sujeitos, o estudo das teorias foi insuficiente, principalmente porque os procedimentos adotados para o encaminhamento do processo de ensino não possibilitaram uma abordagem mais abrangente dos conteúdos (“*Isso é um problema muito sério, porque a gente trabalhou com as teorias e foi muito pouco...*” “*...e que por questões de informação, de como levar essa informação, a gente poderia ter uma visão mais abrangente.*” S5-ICEN-CE). Segundo a percepção de outro sujeito, o professor não focalizou a Psicologia voltada para a Educação, restringindo-se à abordagem de aspectos ligados à Psicologia Geral e às questões relacionadas com o interesse pessoal dos estudantes, não seguindo a ementa da disciplina, o que teria sido mais adequado para a formação docente (“*Ele (professor) ainda não ligou a Psicologia à Educação, ele ainda está falando sobre a Psicologia Geral e a ‘Psicologia Pessoal’...*” “*...a matéria, a ementa dele, é muito boa, ... Só que ele poderia acompanhar um pouco mais dessa ementa, ...*” S6-ICEN-SE). Entretanto, um dos sujeitos entende que os conhecimentos não foram aprofundados em função das limitações impostas pela carga horária da disciplina, referindo que a superficialidade na abordagem dos conteúdos condicionou a aprendizagem dos conhecimentos psicológicos à busca de informações de acordo com o interesse pessoal dos estudantes (“*Uma das propostas... era aumentar (a carga horária), porque eu acho que deve ser mais aprofundado, ..., se você não tiver um*

certo interesse em... adquirir um livro e procurar alguma coisa, você fica só com aquilo que é colocado em sala de aula...” S7-ICEN-CE).

5.3 – A utilização de fontes de conhecimentos mais acessíveis

No entendimento de dois dos sujeitos da amostra que possuem experiência docente, o ensino da disciplina deveria partir de fontes de informações mais acessíveis ao entendimento dos estudantes, para favorecer a compreensão do conhecimento presente na complexidade teórica da Psicologia.

Um dos sujeitos aponta que a diversidade teórica da área e a abordagem do conteúdo de forma muito complexa dificulta o entendimento das especificidades presentes nos seus pressupostos teóricos, cujas diferenças, por vezes, são muito sutis (*“Foram tantas linhas teóricas, com diferenças, às vezes, tão pequenas uma da outra.” “As vezes, de uma forma tão complicada.”* S11-ICEN-CE).

Diante da constatação da dificuldade de compreensão do conteúdo da disciplina, um dos sujeitos apresenta uma sugestão interessante para contornar o problema. No seu ponto de vista, a aprendizagem poderia ser favorecida com a utilização inicial de fontes de informações de mais fácil entendimento, que serviriam de embasamento para o contato posterior com outras fontes com abordagem mais complexa.

“...quem sabe, se nós tivéssemos acesso a uma, pelo menos, a princípio, a fontes teóricas numa linguagem mais acessível, quem sabe, assim, a gente poderia ter aprendido muito mais, prá depois dessa base preparatória a gente poder, possivelmente, estar lendo fontes mais elaboradas.” (S6-ICHS-CE)

As considerações desses sujeitos evidenciam a importância da definição de fontes de informação adequadas. As críticas mostram situações em que a utilização de textos com abordagem muito aprofundada pode ter gerado dificuldade para a compreensão dos conhecimentos psicológicos. Por outro lado, demonstram a importância do professor considerar a capacidade de entendimento dos estudantes,

para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos no processo de ensino da disciplina.

5.4 – As limitações de procedimentos de ensino e avaliação

Um grupo de sujeitos apresenta críticas e sugestões aos procedimentos de ensino e avaliação utilizados no ensino da disciplina. Na concepção de um dos sujeitos do ICHS e que possui experiência docente, a maneira como foram conduzidos os seminários não foi satisfatória e deixou muito a desejar (*“Olha, com a experiência que nós tivemos, por exemplo em seminários, eu acho que não foi satisfatória e deixou muito a desejar.”* S6-ICHS-CE). Alguns sujeitos do ICEN, que na sua maioria também possuem experiência docente, apresentam críticas e sugestões aos procedimentos de avaliação, pois, no seu entendimento, os encaminhamentos dados não foram adequados (*“...e a forma de avaliação dele (professor), no meu ponto de vista, não é muito ‘legal’...”* S6-ICEN-SE), porque não deveriam ter sido realizado predominantemente através de provas, mas através de um acompanhamento diário da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes, principalmente porque podem apresentar rendimento diferente em função das circunstâncias (*“E não avalia o aluno só por prova, porque a Psicologia é cada dia, porque o aluno está de um jeito, outro dia está de outro.”* S12-ICEN-CE). Por essa razão, os processo de avaliação deveria envolver a participação dos estudantes e maior comprometimento de professores e estudantes, levando em consideração todas as situações do cotidiano e não apenas a realização de provas orais e escritas num momento específico, conforme explicita um dos sujeitos.

“Não adianta você fazê uma avaliação escrita ou oral, seja o que for, se o aluno não participá. Então tem que haver um comprometimento de ambas as partes, senão não tem como avaliar.” “É a própria avaliação...eu acho que avaliação é no dia-a-dia, eu acho que tem que levar em consideração não só aquele aluno que vai ali e senta e vai embora...” (S7-ICEN-CE)

5.5 – A necessidade da utilização de uma diversidade maior de recursos e estratégias de ensino

Nos conteúdos das verbalizações de alguns sujeitos são encontradas indicações sobre a necessidade de utilização de uma diversidade maior de recursos e estratégias no ensino da disciplina. As considerações nesse sentido são feitas por estudantes de ambos os institutos, mas verifica-se que são predominantemente apresentadas por aqueles que possuem experiência na função docente.

Diante da realidade vivenciada no ensino da disciplina, os sujeitos fazem sugestões sobre a importância da utilização de uma diversidade maior de recursos didáticos, inclusive em laboratórios, para uma abordagem mais aprofundada dos conhecimentos (*“Uma sugestão seria a utilização de recursos didáticos para trabalhar a Psicologia...”* *“Então, é uma sugestão que se coloque mais material didático em laboratórios, prá estar aprofundando mais...”* S2-ICHS-CE), bem como sobre a necessidade da realização de pesquisas, para colocar o aluno em contato com outras formas de obtenção e conhecimento (*“Eu acho que deveria ter mais pesquisas, que o aluno deveria ter mais acesso à pesquisa.”* S3-ICHS-SE).

Dois dos sujeitos apontam a necessidade da utilização de uma diversidade de procedimentos que propiciem uma maior aproximação da realidade concreta da prática educativa, o que pode ocorrer com a utilização de recursos audiovisuais em aula ou com visitas e trabalhos práticos com instituições da comunidade (*“...eu acho que filmes e slides poderiam ajudar, trabalhos com a comunidade, visitas em determinadas repartições, que poderiam trazer um benefício nesse sentido também, eu estou falando de forma prática,...”* S5-ICEN-CE), com consultas a bibliotecas e contato com outras situações extra-classe, além do emprego de dinâmicas e outras estratégias metodológicas, para que o ensino não se restrinja às atividades tradicionais de sala de aula (*“Há vários métodos,não precisa ficar com os alunos só na sala de aula, pode levar os alunos a consultar uma biblioteca, pode ir em outros lugares..., por exemplo, ele (professor) vê na aula que não se está aprendendo a matéria, ele chega e aplica uma dinâmica...”* S12-ICEN-CE).

5.6 – A importância da introdução de situações de ensino mais dinâmicas e interativas

Segundo a opinião de um grupo de sujeitos, deveriam ser introduzidas situações mais dinâmicas e interativas no ensino da disciplina de Psicologia. As considerações que apresentam esse conteúdo manifestam, ao mesmo tempo, uma crítica aos procedimentos utilizados e uma sugestão para melhorar o aprendizado dos estudantes em relação aos conteúdos abordados. Como são afirmações feitas predominantemente por sujeitos do ICEN, pode constituir-se em dados relacionados com experiências vivenciadas em algumas turmas desse instituto.

O conteúdo das verbalizações de grande parte dos sujeitos aponta que a dinâmica e a interação em sala de aula não teriam sido favorecidas pelo professor. O professor deveria ser mais dinâmico e ter mostrado disposição favorável à interação com os estudantes (*“O professor deveria ser mais dinâmico e ter mais contato com o aluno.”* S7-ICHS-CE). Deveria haver maior abertura para situações de ensino nas quais os estudantes pudessem ter explorado as suas capacidades, além de evidenciar aceitação para as opiniões que os mesmos trazem para a sala de aula (*“Só que o professor tem que estar aberto a todas as situações, explorar no máximo os alunos, aceitar opiniões deles também, porque é bom estar aberto a todas as opiniões.”* S12-ICEN-CE). O professor deveria, também, manter-se mais próximo dos estudantes, conhecendo as suas condições de aprendizagem para transmitir os conteúdos de forma mais adequada à sua compreensão (*“...o professor de Psicologia deveria ser mais achegado aos alunos, porque a gente está tendo Psicologia no segundo ano do curso, mas a gente nunca teve essa disciplina antes, não se deve considerar como se a gente já soubesse algo.”* S3-ICEN-CE).

Segundo o entendimento de dois sujeitos, o professor deveria oportunizar situações favoráveis à participação dos estudantes e à interatividade entre aqueles que possuem com os que não possuem experiência docente. O professor poderia chamar a atenção para a importância da participação, possibilitando que os estudantes exponham suas idéias e que aqueles que já atuam em sala de aula relatassem suas experiências (*“...chamar a atenção dos alunos à participação deles, deixar que o aluno exponha, outras pessoas que já são professores que exponham o que aconteceu, deixar que o aluno também participe...”* S6-ICEN-SE). A interação

dos estudantes que já atuam como professores com aqueles não possuem experiência docente possibilitaria que os conhecimentos provenientes da prática fossem trazidos para sala de aula, para esclarecer as dúvidas daqueles que nunca atuaram em sala de aula e gostariam de obter esclarecimentos a respeito do cotidiano do exercício da docência (“... *abrir espaço prá aquelas pessoas que trabalham em sala de aula prá falar com aquelas pessoas que vão trabalhar e têm alguma dúvida relacionada, seja na sala de aula ou fora dela, para que a Psicologia pudesse contribuir prá sanar essas dúvidas.*” S2-ICEN-SE).

Para um dos sujeitos, no entanto, as mudanças necessárias para que sejam estabelecidas novas dinâmicas nas interações no ensino da disciplina seriam de responsabilidade tanto do professor como dos estudantes, que deveriam valorizar mais as aulas, através da sua participação mais efetiva (“...*tanto os alunos como o professor deveriam valorizar mais e criar formas de aula mais participativas.*” S4-ICEN-SE).

5.7 – A necessidade de articulação do estudo teórico com situações relacionadas à realidade da prática docente

Um grupo expressivo de sujeitos aponta que um dos aspectos críticos da disciplina constituiu-se na falta de articulação dos conhecimentos teóricos com as situações reais do exercício da docência. As considerações que sugerem a necessidade de superar essa limitação no ensino da disciplina foram apresentadas por sujeitos pertencentes aos dois institutos, tanto pelos que possuem como pelos que não possuem experiência docente. O dado permite concluir que este é um problema comum às diferentes turmas, que é percebido por grande parte dos sujeitos.

O conteúdo das verbalizações que se incluem nessa sub-categoria temática aponta a questão como um dos problemas no ensino da disciplina e apresenta sugestões para a sua necessária superação da circunstância verificada. Segundo o relato de um dos sujeitos, o processo de ensino deve mostrar as implicações da disciplina/área para a prática docente, principalmente porque muitos estudantes têm dificuldades em estabelecer as possíveis contribuições do conhecimento teórico com as necessidades do cotidiano de uma sala de aula

(“...faltou espaço prá isso... Mostrar que ela (Psicologia) se encontra no nosso dia-a-dia, prá tratar das pessoas que nos cercam,..., então eu acho que falta mostrar isso. As pessoas são muito bitoladas e ficam perguntando: ‘mas prá que isso?’.” S9-ICHS-CE).

Afirmações que confirmam a falta de articulação com a prática são feitas por outros sujeitos, que indicam que a disciplina deveria focalizar mais questões que propiciassem o entendimento do aluno e de seu comportamento na dinâmica da práticas educativa em sala de aula (*“E que se enfatizasse mais a Psicologia na Educação, na sala de aula, com o aluno e seu comportamento.”* *“...agora, teve momentos que ficou muita distância e seria melhor fazer essa ponte.”* S2-ICEN-SE), pois a função do ensino de Psicologia não seria somente discutir idéias, mas sobretudo trazer orientações para o exercício da função docente (*“Eu sinto que foi muito pouco, sobretudo no aspecto prático.”* *“Porque a Psicologia prá nós, ela tem que servir na prática,..., então eu acho que o fundamental é isso, não ficar criando idéias e quando praticar não assumir nenhuma delas.”* S5-ICEN-CE). Esse aspecto, já mencionado em relatos de entrevistas anteriores por um dos sujeitos sem experiência de sala de aula, assinala que a forma como tem sido conduzido o estudo teórico na disciplina não traz contribuições para a prática, pelo fato de não evidenciar as implicações para as situações da realidade educacional (*“É, da forma que está realmente não ajuda muito. Eu retomo a primeira entrevista, é o que eu falei, falta prática. Não adianta você colocar teoria e teoria. Mas o que eu vou fazer com ela?... Falta exemplos em que situações ela pode ajudar.”* S8-ICEN-SE). Segundo o entendimento de um dos sujeitos, que possui experiência docente, a ênfase nas implicações da Psicologia para a prática educativa seria muito importante, sobretudo para os estudantes que não possuem conhecimentos prévios ou experiência no exercício da função de professor.

“Eu considero que deveria enfatizar mais o aspecto de como trabalhar a Psicologia dentro da Educação, principalmente prá aquelas pessoas que não tem nenhum conhecimento, porque eu percebia que meus colegas, as vezes eles falavam assim ‘como é que eu vou passar isso...’.” (S9-ICEN-CE)

As verbalizações de alguns sujeitos destacam a importância do estudo das teorias psicológicas; mas, ao ressaltar que deveria ser dada maior ênfase às suas contribuições para a prática, sugerem que isso poderia ocorrer trazendo-se situações concretas da realidade do aluno para serem analisadas no processo de ensino da disciplina (*“Olha, eu acho que é importante conhecer as teorias prontas, mas não se pode prender só a isso, tem que haver uma aplicabilidade maior. Então, eu acho que situações práticas precisam ser trazidas prá sala de aula,...”* S11-ICEN-CE), ou até mesmo partir das situações concretas do cotidiano de sala de aula, para depois buscar explicações sobre as contribuições educacionais e sociais nas teorias psicológicas (*“...(ela (a disciplina) tem que se aplicar dentro de situações que ocorrem dentro da sala de aula,...”* *“...entendendo como a Psicologia age na educação e no social, eu vou buscar Freud, Piaget, essa literatura, depois eu busco.”* S10-ICEN-SE).

O conteúdo das afirmações de alguns sujeitos trazem sugestões sobre outras possibilidades de articulação do conhecimento psicológico com a prática. Um dos sujeitos indica que o ensino da disciplina poderia valorizar as situações vivenciadas por colegas que trabalham com o ensino fundamental e médio, que poderiam ser abordadas em sala de aula, como objeto de análise das possíveis contribuições da Psicologia para trabalhar com as dificuldades concretas que os professores enfrentam com os seus alunos (*“...na minha sala sempre tem exemplos de gente que já está dando aula prá turmas maiores, do ensino fundamental e do ensino médio, e tem dificuldades com esse tipo de aluno, então eu acho que poderia ser colocado como trabalhar,...”* S11-ICHS-CE). Uma outra maneira de evidenciar os subsídios das teorias psicológicas estudadas para a prática educativa poderia ocorrer com a utilização de alguns recursos nas aulas e até mesmo com a realização de atividades em situação extra-classe (*“Uma sugestão seria a utilização de recursos didáticos para trabalhar a Psicologia,..., estar valorizando a própria teoria na prática, através de algum filme, ou outro recurso que possa se estar utilizando, mesmo fora da sala de aula, da classe.”* S2-ICHS-CE).

No entendimento de outros dois sujeitos, o ensino da disciplina deveria preocupar-se com a instrumentalização das situações mais específicas da prática docente, como o desenvolvimentos das aulas e a avaliação dos alunos (*“Eu acho que agora, faltou um pouco, teria que ter uma abordagem mais voltada para a prática, como desenvolver uma aula a partir da Psicologia, as provas, tudo isso não ficou muito claro.”* S1-ICEN-SE), o que poderia ocorrer por meio da busca de embasamento nas diferentes teorias psicológicas, em simulações das diversas situações vivenciadas na prática (*“...aliada a transmissão da teoria deveria ter uma simulação da prática... A cada conteúdo poderia haver uma simulação aí, do processo que o professor tem que passar – o planejamento do conteúdo da aula, da metodologia e da própria aplicação da aula,...”* S10-ICHS-SE).

E, finalmente, o conteúdo da verbalização de um dos sujeitos, que não possui experiência docente, vem salientar a importância da articulação dos conhecimentos psicológicos com a prática, sobretudo para os estudantes que nunca atuaram como professores, sugerindo que isso poderia ocorrer através de aulas práticas ou da vivência de situações da realidade docente (*“Só que eu acho que deveria ter um momento prá colocar isso na prática, umas aulas práticas,..., porque muitos já estão dando aula, mas nós que estamos vendo a teoria eu acho que deveria ter um momento assim, prá gente confrontá.”* S1-ICHS-SE).

5.8 – A importância de trabalhar a articulação interdisciplinar na área de formação

Embora esse dado esteja presente nas verbalizações de apenas um dos sujeitos da amostra, dada a sua relevância no processo formativo, cabe destacar a sua consideração. Partindo de experiências particularmente vivenciadas em seu curso, o sujeito aponta a necessidade da articulação interdisciplinar, pois entende que a disciplina Psicologia da Educação poderia contribuir para a compreensão de conteúdos e a realização de atividades de outras disciplinas na sua área de formação, que envolvem a análise de aspectos psicológicos (*“E outra coisa muito interessante, por exemplo, agora que a gente está trabalhando com romances, que a gente vai*

fazer um seminário agora, e as personagens têm um aspecto psicológico.” S9-ICHSC-CE).

5.9 – A necessidade de maior valorização da disciplina no processo de formação docente

Apesar de fazerem referências a fatores de ordem diversa e constar somente nas verbalizações alguns sujeitos, os conteúdos de suas considerações assinalam uma questão muito importante, que consiste na necessidade de maior valorização da disciplina Psicologia da Educação no processo de formação de professores.

Todos os sujeitos que fazem afirmações nesse sentido são estudantes do ICEN, o que pode evidenciar uma relação com a realidade vivenciada nessa área de formação para a docência, pois não há como negar que as disciplinas pedagógicas, entre as quais está incluída a Psicologia da Educação, têm espaço muito reduzido na estrutura curricular dos cursos de licenciatura. Por outro lado, algumas considerações referem-se também à experiência mais específica em alguns cursos, nos quais a carga horária disponível para o ensino da disciplina é ainda mais restrito.

Diante da realidade, um dos sujeitos apenas destaca a necessidade de valorização na estrutura curricular, indicando a importância de maior carga horária para a disciplina no seu curso, pois considera muito reduzido o número de sessenta horas anuais, com apenas um encontro semanal de duas horas-aula, em função do que já sugeriu ao próprio departamento que a mesma fosse aumentada, uma vez que os estudantes dos cursos de licenciatura da área das ciências exatas também necessitam do conhecimento psicológico para tratar com o aluno na prática docente. Os trechos das verbalizações que seguem confirmam a sua preocupação.

“Eu inclusive propus ao chefe de departamento nosso que aumentasse a carga horária da disciplina, pelo menos pra noventa (horas-aula anuais), um encontro semanal é muito pouco (principalmente pelo fato de ser de duas horas-aula). Não é porque nós somos das exatas que não temos que ter um pouco de Psicologia. Todo professor tem que ter Psicologia pra tratar com o aluno...” (S7-ICEN-CE)

Para outros dois sujeitos, a valorização da disciplina não depende somente de maior carga horária na estrutura curricular nos seus cursos de licenciatura, mas também de maior comprometimento por parte dos professores e estudantes. A verbalização de um dos sujeitos aponta que a disciplina de Psicologia, assim como outras disciplinas pedagógicas, deveria ser mais valorizada nos cursos através de uma carga horária maior, pois a estrutura que se apresenta constitui-se num aspecto que inviabiliza a constatação da sua importância no processo formativo, mas entende que professores e estudantes deveriam valorizá-la mais na dinâmica do processo de ensino no espaço da sala de aula, para que não se restrinja ao cumprimento de uma formalidade na habilitação para o exercício da docência, mas constitua-se num momento de aprendizagem de conteúdos necessários para instrumentalizar o professor na sua relação com o aluno. O conteúdo do relato do sujeito, abaixo apresentado, ilustra suas críticas e sugestões.

“...só que eu acho que ela (disciplina de Psicologia) deveria ser mais valorizada,...por isso, eu acho que essas duas disciplinas, tanto a Didática como Psicologia, “...eu acho que são muito importantes e devem ser trabalhadas, se possível, com uma carga horária maior,...” “...tanto os alunos como o professor deveriam valorizar mais...” “A própria estrutura não te propõe isso, os alunos não chegam prá ver os conteúdos, mas prá ter um diploma prá dar aula.” (S4-ICEN-SE)

Os mesmos aspectos são mencionados por outro sujeito, para quem tanto um maior número de aulas para a disciplina quanto o empenho por parte dos professores e estudantes são aspectos fundamentais no processo de ensino, pois as ausências e interrupções quebram a motivação para a aprendizagem (*“O problema é que você tem poucas aulas,...” “Em primeiro lugar, uma coisa que eu senti muita falta é de uma aplicação maior quanto a aula e não faltar aula.” “Você quebra a tua própria motivação e o aluno quebra a motivação de aprender.” S10-ICEN-SE*).

VII - DISCUTINDO OS RESULTADOS: CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE PSICOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES QUE ATENDAM AS NECESSIDADES DA ESCOLARIZAÇÃO ATUAL

O confronto dos resultados obtidos com o referencial teórico que fundamenta este estudo possibilita algumas reflexões importantes acerca da constituição dos conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes dos cursos de licenciatura e sobre a contribuição da disciplina de Psicologia no processo de capacitação docente, para atender as necessidades educativas do processo de formação de professores e da escolarização básica na atualidade.

Considerando-se os resultados do início e do final do período acadêmico sobre os conhecimentos dos sujeitos a respeito das questões enfocadas, pode-se obter parâmetros para analisar as prováveis contribuições decorrentes da experiência com o ensino de Psicologia nos cursos de licenciatura. Por isso, mesmo que as informações obtidas já tenham sido detalhadamente apresentadas, os aspectos que assumem maior relevância nas unidades temáticas são retomados, a princípio, para favorecer o avanço da discussão aqui proposta.

Embora tenha-se clareza que a constituição dos conhecimentos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno não ocorra somente através do ensino sistemático dos conteúdos previstos nas disciplinas da área de Psicologia, acredita-se que podem ser estabelecidas algumas relações entre os resultados obtidos com as experiências oportunizadas pelas mesmas. Em função disso, durante todo o período acadêmico em questão, procurou-se obter dados a respeito do ensino da disciplina de Psicologia, através de documentos, observações,

bem como da realização de duas entrevistas a respeito do assunto com os sujeitos do estudo. Os dados obtidos permitem uma análise interessante sobre a questão. Contudo, uma vez que esse não se constitui no objetivo dessa investigação, apenas serão considerados os aspectos mais relevantes, que permitem constatar a influência das condições de ensino na constituição dos conhecimentos dos estudantes. Assim, entende-se que ter-se-á elementos importantes para confrontar as conclusões dessa investigação com as contribuições do ensino dos conhecimentos psicológicos e os debates já realizadas sobre a formação docente nos cursos de licenciatura.

1 - A constituição dos conhecimentos sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno e as implicações para a prática educativa

a) Aprendizagem de conhecimentos psicológicos na disciplina de Psicologia e desenvolvimento dos estudantes de licenciatura

Os resultados e as reflexões a respeito dos conhecimentos dos sujeitos sobre aprendizagem e desenvolvimento do aluno, a sua constituição e as implicações para a prática mostram que uma diversidade de condições objetivas e subjetivas concorrem para que os mesmos elaborem o entendimento que possuem acerca das questões investigadas.

Por meio deste estudo pode-se constatar que os estudantes iniciam a disciplina de Psicologia com conhecimentos sobre os processos aprendizagem e desenvolvimento do aluno, constituídos previamente pela influência do processo educacional no espaço familiar e outros espaços extra-escolares em suas trajetórias de vida, como também, mais especificamente, através da escolarização, especialmente em experiências da formação inicial e continuada para a docência, bem como nas vivências com a prática pedagógica. Ao mesmo tempo que manifestam seu entendimento em relação à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, os sujeitos fazem referências à atuação docente no ensino, o que possibilita concluir que estabelecem relações entre os processos. Alguns sujeitos apresentam uma compreensão mais complexa e elaborada, entendendo esses elementos como

processos que se constituem de forma articulada ao longo da vida do aluno, com a interferência de uma multiplicidade de fatores, entre os quais está o processo de escolarização. Outros atribuem a um ou mais elementos relacionados a algumas questões pontuais, como as características e predisposições do aprendiz, ao papel da família e das condições oferecidas pelo contexto sócio-cultural. Os dados evidenciam que os estudantes de licenciatura atribuem grande importância ao processo de escolarização, destacando a contribuição imprescindível da postura adequada do professor e das condições de ensino oportunizadas pela utilização de estratégias que favoreçam a assimilação dos conteúdos e permitam o avanço do aluno, o que, em parte, depende de uma boa formação para o exercício da função.

Os resultados obtidos no final do processo de investigação apontam que os sujeitos continuam considerando que os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno são decorrentes da mesma diversidade de fatores, sendo possível constatar que os seus conhecimentos são complementados ou ressignificados também com a contribuição dos conteúdos e experiências vivenciadas com o ensino da disciplina de Psicologia e de outras disciplinas dos cursos de licenciatura, apesar das condições de ensino e do processo formativo não serem as mais adequadas, devido a uma série de fatores que serão discutidos oportunamente.

Constata-se que, tanto nas concepções que entendem a aprendizagem e o desenvolvimento como processos articulados, como no conjunto de situações em que os fatores são apontados como aspectos isolados, os sujeitos destacam a importância das predisposições genéticas e características do aprendiz, bem como a influência do meio ambiente, seja através da estimulação ou de interações que são estabelecidas nos diferentes contextos em que o ser humano se insere. A compreensão da aprendizagem e desenvolvimento do aluno como processos articulados faz parte, predominantemente, do entendimento de sujeitos com experiência docente, que redimensionam seus conhecimentos através do estudo das teorias de Piaget e Vygotsky e passam a analisar as questões, tomando como ponto de partida o processo de escolarização. Um grupo de estudantes do ICEN (Instituto de Ciências Exatas e Naturais), que não possui experiência docente, atribui a aprendizagem e o

desenvolvimento a fatores relacionados ao próprio aluno. Independentemente do fato de possuírem experiência docente, um conjunto de estudantes deste instituto sempre considera relevante a influência do contexto social e cultural e, após a experiência com o processo formativo e o contato com a disciplina, sujeitos do ICEN passam a ressaltar a importância dos procedimentos de ensino adotados pelo professor e das interações estabelecidas na sala de aula, inicialmente predominantemente mencionadas por estudantes do ICHS (Instituto de Ciências Humanas e Sociais) com prática na docência. Observa-se ainda que, se por um lado, diminui o número de estudantes que destacam a importância da contribuição da família, por outro, as considerações são enriquecidas com as contribuições da teoria Psicanalítica, ao mesmo tempo em que aumenta a ênfase aos fatores relacionados à escolarização. No âmbito da escola, os estudantes do ICHS enfatizam a importância das atitudes docentes adequadas, que considerem o aluno e sua realidade, sem perder de vista a finalidade das relações que se estabelecem na sala de aula. Em relação à influência dos procedimentos de ensino, constata-se que os sujeitos redimensionam o seu entendimento com a contribuição dos conhecimentos psicológicos, ao apontar a importância da proposição de situações que levem em conta a bagagem de conhecimentos dos alunos e promovam o seu desenvolvimento. Os conhecimentos veiculados pela disciplina de Psicologia também estão presentes nas considerações de alguns estudantes sobre a importância dos conhecimentos do professor sobre o aluno e a sua realidade, enquanto uma condição importante para a proposição de situações favoráveis para a sua aprendizagem e desenvolvimento. A contribuição de outras disciplinas dos cursos de formação evidencia-se na atribuição de maior importância ao processo de formação continuada, bem como à experiência e à prática docente mais competente, enquanto questões presentes nas discussões atuais nos cursos de licenciatura.

O entendimento dos estudantes sobre as questões investigadas evidenciam pontos comuns com análises já apresentadas em discussões e estudos realizados sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno no processo de escolarização, a partir de diferentes perspectivas de análise e com referenciais

embasados em diversas áreas do conhecimento. Observa-se que, tanto nos estudos sobre as representações dos sujeitos sob o enfoque filosófico-antropológico embasado em Lefebvre (1983) e Heller (1992), como nas investigações acerca das representações sociais na perspectiva psicossocial que tem os principais fundamentos em Moscovici (1978, 1981) e Jodelet (1989), bem como, mais especificamente nas pesquisas sobre a constituição dos conhecimentos e conceitos que partem das correntes psicológicas cognitivistas de Piaget (1980a, 1980b) e histórico-cultural de Vygotsky (1984, 1991), há o entendimento de que os saberes dos sujeitos são decorrentes tanto das vivências em diferentes esferas do cotidiano, como pela veiculação dos conteúdos sistematizados pelas diversas áreas nas instituições responsáveis pela educação formal. O que se observa nessas abordagens são aproximações inter-disciplinares, com a presença da própria Psicologia, que concebem o ser humano em diferentes âmbitos de um contexto, que é histórico, social e cultural, as quais concorrem para a constituição dos seus conhecimentos e dos próprios sujeitos.

Em abordagem que destaca sobretudo a importância do contexto enquanto espaço cultural, Heller (1992) destaca o valor da vida cotidiana e das múltiplas influências provenientes de dentro e de fora da sala de aula. A partir desse enfoque, foram desenvolvidos inúmeros estudos que evidenciam que a sala de aula constitui-se no espaço privilegiado de difusão dos saberes sistematizados pelas diversas áreas do conhecimento. Entretanto, as análises sob essa perspectiva apontam que as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos não ocorrem somente pela veiculação desse conhecimento, mas também pelas interações que se estabelecem entre os sujeitos. Contudo, para Heller e os teóricos dessa abordagem, a escolarização é o momento em que as práticas educativas possibilitam constituir a história do cotidiano de suas vidas.

A importância dos diferentes elementos relacionados aos sujeitos e âmbitos que os mesmos compartilham é destacada por Marques (1988), em suas discussões sobre como o conhecimento é produzido e reproduzido nas diferentes dimensões concretas da vida humana, nas quais assinala que o processo de construção

do saber envolve o sentir, o pensar e o agir dos sujeitos, nas suas relações com o outro e com os objetos do mundo. O autor mostra a função da mediação social nas diversas situações concretas de tempos e lugares, evidenciando que a educação promove a continuidade histórica do conhecimento. A mediação educativa ocorre no interior dos processos, vivências e instituições, entre as quais a escola, que, de forma sistemática, oportuniza a experiência pedagógica, sob a influência das intenções políticas.

Ao aprofundar a questão da docência e da aprendizagem na sala de aula, Marques (1995) aponta a escola como o espaço criado intencionalmente para ser responsável pelo cumprimento de um sistema intencional de educação, em que os conhecimentos são constituídos com a mediação da docência, a partir de um programa que pressupõe a existência de aprendizagens anteriores, que ocorrem em diversos espaços e tempos da vida cotidiana, como a família, o grupo de iguais e as mais diversas esferas da vida e das organizações, permeadas pela cultura e a personalidade de cada sujeito, que se constitui num cidadão socialmente competente e singularmente autônomo. Segundo o autor, o conhecimento é constituído e reconstituído através dos desafios e problemas que se apresentam no cotidiano, por meio da relação argumentativa que o sujeito estabelece nos diferentes espaços de convivência. Assim, a família é primeiro contexto de inserção do ser humano e tem a função de integrar o ser humano na sociedade e estabelecer as relações com as outras instituições. Atribui importância aos grupos informais, como espaços importantes na socialização e individualização do sujeito. A escola, por sua vez, tem a função de proporcionar os conhecimentos produzidos pela sociedade, sem desconsiderar a importância dos saberes adquiridos na família e nos demais grupos do contexto cultural, de tal forma que a sala de aula proporcione a aquisição dos conteúdos sistematizados, a partir dos saberes do cotidiano dos alunos.

Constata-se que, para Marques, os saberes são constituídos desde a infância e reorganizados ao longo do processo de desenvolvimento dos sujeitos, nos diversos âmbitos histórico-culturais em que estão inseridos. No seu entendimento, o aprendizado é um processo que ocorre de forma particular, de acordo com a história

de cada sujeito, mas sempre é mediado socialmente, conforme pode-se observar na citação que segue (1995, p. 56):

“Dessa forma, a utilização progressiva das capacidades de aprendizagem as estruturam em níveis mais gerais e formais, desde o plano das interações no âmbito da família e dos grupos de iguais ao plano da ordem política global arbitrada pelo Estado e daí especificando-se no campo das relações reguladas pela aplicação autônoma dos princípios universais aos subsistemas de ação exigentes da negociação de interesses e do confronto de valores.

Nesses diferentes âmbitos sociais, cada qual de especificidade própria, dão-se as aprendizagens exigidas para o entendimento no interior de cada um e dele com os demais, para o delineamento das normas e princípios regulativos próprios, para a livre expressividade dos sujeitos singulares em seus subgrupos, que os constituem pelo uso que deles fazem.”

Mesmo que, principalmente no início do processo, as concepções dos sujeitos mostrem-se decorrentes de experiências do cotidiano e elaboradas a partir do senso comum, as mesmas podem ser fundamentadas pelo referencial teórico da Psicologia. Nas considerações sobre aprendizagem e desenvolvimento, presentes na diversidade teórica da Psicologia, verificam-se abordagens que analisam os dois processos, quer seja de forma articulada ou não, embora algumas privilegiam o estudo de uma ou outra questão, havendo casos em que a falta de explicitação sobre uma delas leva a supor que as mesmas não são suficientemente diferenciadas. Em suas explicações, algumas teorias destacam questões internas, outras ressaltam a influência de fatores externos, mas também são encontradas correntes teóricas que pressupõem a interação entre aspectos internos e externos. Algumas teorias psicológicas, que desenvolvem abordagens com ênfase na processualidade, por vezes contemplam especialmente alguns momentos vividos na família, no meio ou nas condições sociais e culturais, embora façam uma abordagem mais ampla ou abrangente dos fenômenos estudados. Assim, conclui-se que diversas teorias psicológicas fazem referências aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando os diferentes momentos ou contextos em que o ser humano insere-se, embora a perspectiva de análise privilegie um dos aspectos, ora os elementos objetivos, ora a subjetividade.

A importância da estimulação é abordada pela teoria comportamental, mas observa-se que, embora este referencial aponte a influência dos fatores internos e externos, a ênfase está nas experiências resultantes das condições objetivas obtidas nas relações do indivíduo com o meio. Por isso, a aprendizagem é questão fundamental, concebida como resultado das determinações do contexto em qualquer momento da vida, razão pela qual o desenvolvimento não é aspecto relevante e, apesar de receber algumas interpretações, predominantemente parece mais confundir-se com a abordagem a respeito da aquisição dos conhecimentos.

Para algumas teorias psicológicas, a aprendizagem e o desenvolvimento decorrem do potencial de cada ser humano, geralmente resultante de suas predisposições pessoais, de características individuais e subjetivas. Assim, na abordagem rogeriana é destacada a importância de ter o aluno como centro do processo, do respeito à liberdade de escolha e da subjetividade de cada aprendiz, em função do que é defendido o princípio da aprendizagem significativa. Enquanto isso, na Psicanálise são encontradas poucas referências à aprendizagem escolar, embora essa corrente teórica tenha desenvolvido interessantes formulações a respeito do desenvolvimento psicosssexual e da sua importância na constituição da personalidade, em que são destacadas as influências das determinações internas, resultantes do processo maturacional, das pulsões e motivações, enquanto as implicações do meio ficam mais restritas às influências das relações primárias na família, que se constituiriam em matriz para as outras, inclusive as que são estabelecidas na escola.

Dentre os fatores contextuais, certamente a família constitui-se num espaço que muito pode contribuir para os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos na escola, primeiramente, porque pode oferecer condições para a constituição de características pessoais favoráveis e, posteriormente, porque pode vir a ser um importante suporte para a ação educativa que ocorre na escola. A partir de diferentes teorias psicológicas, especialmente da Psicanálise e da abordagem comportamentalista, Mishine (1999) mostra a importância do papel da família, especialmente dos pais, para a aprendizagem e a elevação da competência acadêmica e social dos educandos, em qualquer nível, o que engloba desde o preparo

para a escolarização, bem como as condições necessária para que o aluno desenvolva disciplina e autodisciplina favorável na aquisição de conhecimentos e na sua realização. Engloba também o processo de aprendizagem, na transmissão de segurança e na superação dos desafios e problemas que se apresentam na vida familiar e podem interferir no processo de escolarização, mesmo que a autora não descarte a influência dos elementos ligados à hereditariedade e à maturação.

Entretanto, a interação entre fatores internos e externos e a processualidade na constituição do conhecimento do sujeito são evidentes, sobretudo nas teorias de Piaget e de Vygotsky, embora cada qual esteja fundamentada em princípios distintos. Nas suas teorizações sobre o processo de desenvolvimento, Piaget coloca ênfase nos processos intrínsecos, da vida orgânica e biológica, enquanto Vygotsky adota uma perspectiva sociocultural e histórica.

A importância do processo de escolarização para o aprendizado e desenvolvimento dos sujeitos nem sempre é clara nas diferentes correntes teóricas da Psicologia, pois muitas vezes suas formulações apenas são transportadas para as situações educacionais ou, mais especificamente, para o processo de escolarização. Conforme já tem sido amplamente apontado, a percepção da insuficiência de fundamentos para explicar os fenômenos educativos, a partir de uma corrente teórica e da própria área de conhecimentos, desencadeou a aproximação entre as diversas abordagens dentro da Psicologia e a desta área com outras, o que pode ser verificado na elaboração de alguns modelos teóricos e nos estudos empíricos que desencadearam. A necessidade de maior atenção aos fenômenos educacionais, bem como ao aprendizado e desenvolvimento no processo de escolarização, provocou a constituição da Psicologia da Educação, enquanto um campo de estudo específico no interior da Psicologia, para o estudo dessas questões, cujas formulações compõem os conteúdos da disciplina que faz parte dos cursos de formação docente.

Em suas discussões sobre as contribuições da Psicologia ao processo educacional e, mais especificamente, ao processo de ensino, Salvador (2000) mostra como as diferentes teorias explicam o processo de aprendizagem, uma vez que não há uma única abordagem que explicita a totalidade da questão, ou que é aceita

integralmente. O autor mostra a importância das diferentes teorias para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento no ensino, uma vez que os fenômenos foram abordados sob diferentes perspectivas, muitas vezes contraditórias, sendo que nenhuma delas contempla as diversas dimensões e fatores envolvidos. Além disso, uma escolha pode significar hierarquização ou aplicação do conhecimento psicológico, numa época em que a compreensão dos processos educativos escolares exige até uma articulação interdisciplinar. Por essa razão, são encontradas diversas explicações teóricas, por vezes complementares, por vezes opostas, observando-se que cada qual tem a sua importância na interpretação e intervenção no processo de ensino, com maior significação num determinado contexto histórico, mas com alguma influência ainda nos dias de hoje¹.

Assim, as implicações provenientes da psicologia condutista tiveram influência predominante, desde a segunda década até aos anos sessenta do século passado, assinalando a importância do ambiente na determinação do comportamento. A partir de então, começa a haver maior influência das teorias consideradas contrutivistas, interacionistas e cognitivistas.

Segundo os pressupostos teóricos de Ausubel, os alunos possuem uma organização cognitiva interna, a partir da qual os conhecimentos escolares, validados socialmente, são organizados em matérias. Este autor refere a necessidade de mudar os conhecimentos espontâneos, mostrando a superioridade dos conhecimentos científicos.

Para Piaget, o sujeito participa ativamente do processo de construção do conhecimento. Atribui importância aos níveis de desenvolvimento cognitivo, tanto que subordina a capacidade de aprendizagem aos estágios do desenvolvimento, pois considera que a capacidade de aprendizagem do aluno manifesta-se de acordo com o estágio do desenvolvimento cognitivo. Segundo a teoria piagetiana, na interação com o meio, a aprendizagem de novos conhecimentos ocorre tanto de forma espontânea, ligada ao desenvolvimento, como através do ensino, através de contínuas

¹ As considerações sobre as diferentes abordagens teóricas que seguem são fundamentadas em SALVADOR (2000).

desequilibrações e equilibrações, que possibilitam a assimilação e a acomodação dos saberes sistematizados. Pode-se constatar que, nessa perspectiva, o erro desempenha um papel muito importante no aprendizado escolar, servindo para mostrar aos professores quais são os aspectos que precisam ser retomados no processo de ensino.

Para a teoria do processamento da informação, o esquema é a unidade organizadora do conhecimento, sendo a sua aquisição e os processos implicados na aprendizagem entendidos como modificações de esquemas. Com base em referências de outras abordagens, considera as idéias espontâneas ou teorias implícitas o ponto de partida ou o obstáculo para a aprendizagem escolar e as mudanças conceituais.

Na abordagem histórico-cultural, a aprendizagem escolar e o ensino possuem espaço privilegiado, por isso encontram-se no centro dos debates, tendo recebido muita atenção e alcançado grande expressividade. A análise de Vygotsky parte do pressuposto de que os processos psicológicos tipicamente humanos são mediados, por isso atribui muita importância à ajuda de companheiros e adultos mais experientes para realizar aquilo que o sujeito não consegue realizar sozinho. Assim, apesar dos fatores biológicos terem papel significativo no início da vida, é a interação com outros sujeitos que permite avançar na zona de desenvolvimento proximal. Por isso, o processo de escolarização deve preocupar-se em criar condições adequadas de interação, considerando que o bom ensino é aquele que oportuniza aprendizagens que possibilitam o avanço no processo de desenvolvimento, porque instrumentaliza os educandos com os conhecimentos científicos, relacionando-os com os conhecimentos espontâneos adquiridos no cotidiano, a fim de que tornem-se mais significativos e tenham mais sentido para cada sujeito particularmente. Na perspectiva histórico-cultural, cabe à instituição escolar o importante papel de ancorar os saberes sistematizados aos saberes constituídos em outros contextos que fazem parte da história de cada aluno. Diversos estudos têm mostrado a importância das experiências anteriores no processo de escolarização e da ação mediadora do professor na aprendizagem dos novos conhecimentos, para que o aluno tenha maiores possibilidades de desenvolvimento.

No entender de Salvador (2000), a Psicologia do Ensino, enquanto parte da Psicologia da Educação, constitui-se um importante campo de estudos desta disciplina psicológica e educativa, que se dedica à compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno decorrentes das situações educativas escolares, evidenciando, por meio dos conteúdos abordados, que também interferem nesses processos aspectos relativos aos alunos, bem como de diversos fatores referentes à escolarização. No que diz respeito aos fatores ligados ao aluno, estão as características que dependem da maturação, do comportamento, do conhecimento e da afetividade. Entre as dimensões ligadas ao processo de ensino estão as características do professor, as condições materiais, a metodologia, as interações e o contexto institucional.

A importância atribuída pelos estudantes de cursos de licenciatura, sujeitos dessa investigação, a fatores como as atitudes docentes, a estipulação de limites e a disciplina dos alunos, bem como ao desenvolvimento de valores humanos, para a formação do educando em sua totalidade, evidencia que os sujeitos consideram que a escolarização tem um papel mais abrangente, em função do que mostra-se necessário atentar para a contribuição das correntes teóricas da Psicologia, como também para a articulação interdisciplinar no processo de formação de professores. Por outro lado, como não se pode deixar de observar que diversas perspectivas teóricas referem que todo ser humano organiza seus conhecimentos espontâneos, teorias e concepções pessoais de forma particular - para o que a escola não pode deixar de atentar - conclui-se ser fundamental o papel dos conhecimentos psicológicos para a compreensão dos sujeitos no processo de escolarização. Por isso, no processo de formação docente, os conhecimentos psicológicos contribuem para redimensionar ou ressignificar as concepções que os estudantes trazem para os cursos de licenciatura, em articulações interdisciplinares.

b) O processo de constituição dos conhecimentos psicológicos

Os resultados da investigação possibilitam verificar que as concepções sobre aprendizagem, desenvolvimento e ensino dos estudantes não se formam

somente a partir do contato com as teorias veiculadas pela disciplina de Psicologia e pelas diversas áreas de conhecimento no processo de formação inicial para a docência. Tais concepções fundamentam-se, inicialmente, nas experiências familiares e dos demais ambientes de convivência de cada sujeito, complementam-se com o processo de escolarização, incluindo o processo de formação inicial, bem como a experiência profissional e de formação continuada, para quem já exerce a função docente.

Antes da experiência com o ensino da disciplina de Psicologia nos cursos de licenciatura, os estudantes que nunca atuaram como professores constituem seus conhecimentos a partir das vivências familiares, do próprio processo de escolarização e de outras experiências de vida. Entre os sujeitos que já atuaram e/ou ainda atuam como professores, a sua prática em sala de aula, bem como os conhecimentos obtidos através das diversas disciplinas, entre as quais a Psicologia, no processo de formação inicial e continuada, também influenciam na definição do seu entendimento. Contudo, constata-se que a compreensão dos sujeitos estão embasados, em grande parte, em elementos do senso comum, provenientes de experiências vivenciadas no cotidiano, apesar de muitos já terem tido contato com o referencial teórico da área em situações sistematizadas de formação docente.

A maioria dos estudantes reconhece a contribuição de conhecimentos psicológicos na constituição da compreensão que possuem sobre aprendizagem e desenvolvimento do aluno, bem como nos desdobramentos acerca do que pensam sobre o ensino, embora possa ser questionada a qualidade do seu aprendizado. Para sujeitos com experiência docente, principalmente entre estudantes do ICHS, os conhecimentos da área da Psicologia são provenientes de abordagens teóricas veiculadas como conteúdos em disciplinas de cursos de formação inicial para a docência em nível de segundo grau, apesar de suas limitações, bem como de algumas experiências mais recentes nos cursos de licenciatura e em situações de formação continuada, proporcionadas pelo sistema educacional ou pela escola em que atuam. Entre os sujeitos sem experiência no exercício do magistério e estudantes do ICEN, a influência dos conhecimentos psicológicos apresenta-se menos relevante, uma vez

que as informações são obtidas por meio de outras formas de vulgarização dos saberes da área, de forma indireta e não sistematizada.

Apesar da experiência com o ensino da disciplina de Psicologia no curso de licenciatura ser considerado importante para constituição dos conhecimentos de todos os sujeitos, assume significados diferenciados para os estudantes de acordo com suas concepções e vivências anteriores, que servem de embasamento para a ancoragem das novas informações. Assim, principalmente para alguns sujeitos do ICEN e para estudantes sem experiência docente, o estudo de uma das teorias estudadas vem validar o entendimento constituído nas experiências de vida. Possivelmente pelo fato de ter sido o tema mais aprofundado no desenvolvimento do programa em algumas turmas do ICEN, para alguns sujeitos desta unidade, independentemente de possuírem experiência docente, o estudo do desenvolvimento humano assume maior relevância. A experiência docente parece ser fator que influencia a compreensão da importância da diversidade teórica da área, na ressignificação do entendimento dos sujeitos que possuem conhecimentos prévios sobre as questões, principalmente por possuírem formação inicial em cursos de segundo grau com habilitação para o magistério, além de algumas experiências de formação continuada. Por outro lado, observa-se que, para alguns estudantes, os procedimentos de ensino e de avaliação utilizados, bem como as interações estabelecidas com os colegas no processo de ensino da disciplina, ou as contribuições provenientes de outras disciplinas dos seus cursos de licenciatura, tornam-se especialmente importantes na redefinição de suas concepções. Os resultados evidenciam que os conhecimentos adquiridos na disciplina de Psicologia são considerados importantes não apenas porque contribuem para ampliar e redimensionar os conhecimentos anteriores dos estudantes, mas, principalmente, porque trazem orientações para o exercício da prática docente.

As concepções dos sujeitos demonstram que, principalmente no início do processo de ensino, os conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento são constituídos em experiências do cotidiano de vida, sendo marcadas pelo viés do senso comum. Contudo, constituem-se num importante ponto para articular com as

contribuições dos referenciais teóricos que devem ser abordados na disciplina de Psicologia, procurando superar os limites do ensino e oferecer melhores condições para a constituição de conhecimentos e competências que instrumentalizem a prática, o que vem ao encontro das expectativas dos estudantes dos cursos de licenciatura.

Os dados obtidos inserem-se nas discussões sobre a constituição da docência e mais especificamente sobre os conhecimentos, o pensamento e a identidade do profissional da educação, que são fatores que orientam a prática educativa de cada momento histórico. Confirmam considerações de Nóvoa (1992d) e Marques (2000) acerca da constituição da docência e dos conhecimentos necessários para a prática educativa, que evidenciam a contribuição das experiências da trajetória anterior ao processo de formação. Em sua investigação acerca da constituição dos saberes da docência e da identidade do professor no processo de formação docente, Pimenta (1996) também mostra a contribuição dos conhecimentos prévios e da história de vida dos estudantes, o que pode ser melhor entendido com a contribuição do referencial teórico da Psicologia.

O referencial utilizado para análise sobre as mudanças necessárias no processo de formação docente tem demonstrado a importância de conhecer as concepções que orientam as práticas, o que pensam os professores, suas crenças e teorias. Segundo Zeickner (1993), todo professor possui concepções pessoais, resultado do conhecimento científico e do saber informal. Knowles, Cole, e Persswoud (1994) evidenciam que as idéias dos docentes derivam das vivências do passado e das experiências na formação e na prática. A compreensão do substrato de conhecimentos sobre o qual o professor trabalha pode contribuir para que o professor formador atue promovendo a reflexão crítica, ajudando a desvelar o entendimento e a consciência, pois, segundo Barth (1993), as mudanças conceituais sobre o saber e a sua constituição podem ser obtidas através das condições necessárias para a sua elaboração.

A reflexão sobre como são constituídos os conhecimentos psicológicos aponta a necessidade de considerar os mais diversos fatores, uma vez que as aprendizagens dos estudantes de cursos de licenciatura inserem-se num momento

histórico e num determinado contexto, envolvendo uma diversidade de elementos pessoais e sócio-culturais. As contribuições do referencial histórico-cultural ainda evidenciam a importância da qualidade das mediações na zona de desenvolvimento proximal, no decorrer do processo de formação docente, trabalhando as diversas dimensões dos estudantes dos cursos de licenciatura (Basso,1998), para que tenham melhor acesso ao saber sistematizado e historicamente acumulado, que é veiculado no momento inicial de formação para a atuação no magistério (Mazzeu, 1998).

c) Implicações dos conhecimentos psicológicos para situações da prática docente

O estudo também possibilita constatar que o entendimento dos sujeitos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno tem relação com as idéias que possuem a respeito da condução de situações específicas da prática educativa no processo de escolarização, no planejamento, bem como na implementação do processo de ensino e de avaliação. Nas suas considerações a respeito da prática, os sujeitos enfatizam constantemente a importância de o professor considerar o aluno, a sua realidade e as diferenças que estão presentes na sala de aula, desde o momento do planejamento, para que possa ter posturas pessoais mais adequadas e conduzir melhor os procedimentos de ensino e avaliação.

Em relação ao planejamento, a experiência docente e a afinidade com a área de conhecimento mostram-se relevantes na compreensão dos sujeitos, uma vez que tais questões são apresentadas sobretudo por estudantes do ICHS e por aqueles que já atuaram como professores, sendo que a experiência docente também constitui-se em fator determinante para o entendimento acerca da importância da pesquisa e elaboração coletiva do plano de ensino.

No desenvolvimento do processo de ensino, o respeito ao aluno e à sua realidade evidencia-se na preocupação com a proposição de aulas mais dinâmicas e interessantes, com situações compatíveis ou desafiadoras, significativas e que gerem desenvolvimento. Estudantes do ICHS e com experiência docente também ressaltam a importância de características pessoais positivas na condução do processo de

ensino, pois a postura de flexibilidade e o interesse do professor pelo aluno constituem-se num elemento que favorece a participação.

No que diz respeito aos procedimentos avaliativos, para sujeitos do ICEN e com experiência docente, a principal implicação das concepções sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno constitui-se no entendimento de que o processo de avaliação deve trazer elementos para que o professor possa ter um diagnóstico sobre o aprendizado dos alunos e conduzir melhor o processo de ensino. Para os estudantes do ICHS, o processo de avaliação deve ser um processo global e contínuo, realizado com instrumentos diversificados, que considerem e valorizem todos os conhecimentos dos alunos, bem como a forma de expressão de cada um particularmente.

A experiência formativa no curso de licenciatura, sobretudo com o ensino da disciplina de Psicologia, para um grupo de sujeitos, suscita a dúvida sobre a possibilidade dos conhecimentos psicológicos poderem contribuir com as situações da prática educativa, embora para a maioria dos estudantes traga contribuições significativas. Assim, os estudantes apontam que, ao planejar, o professor pode avaliar melhor as condições de aprendizagem dos alunos. Os conhecimentos psicológicos sobre o comportamento e desenvolvimento também são considerados fundamentais na definição de situações de ensino que respeitem as suas possibilidades e os desafiem ao desenvolvimento. Segundo os sujeitos, o melhor conhecimento do aluno contribui ainda para a realização do processo de avaliação.

As referências trazidas pelos sujeitos inserem-se nas atuais discussões sobre a condução do processo de ensino, que enfatizam que os educadores não podem perder de vista que ensinam grupos constituídos por essa diversidade de sujeitos, que aprendem a partir de uma bagagem distinta, trazida do seu contexto cultural, mas que isso somente vem enriquecer a ação educativa.

Para Zabala (1998), assim como para inúmeros outros autores que adotam uma perspectiva construtivista², ao desenvolver a sua função de ensino, o

² A abordagem construtivista das questões da aprendizagem, desenvolvimento e ensino. Tal perspectiva engloba um leque de teorias que partem do pressuposto que o aprendiz é sujeito que

professor não pode deixar de atentar para o aprendizado, implicando em levar em consideração a diversidade da clientela e a maneira como os alunos aprendem. Por isso, não pode perder de vista que a aprendizagem depende de muitos fatores, tendo a influência de todas as experiências vividas de forma singular e pessoal pelos educandos. Para compreender o processo de aprendizagem dos alunos o referencial de conhecimento das diversas teorias da Psicologia apresenta relevantes contribuições, evidentes sobretudo nas teorias que abordam mais especificamente a questão da construção do conhecimento, as quais apontam a importância do professor levar em conta as estruturas e esquemas mentais ou conhecimentos prévios. Tais teorias procuram estabelecer relações destes com os novos conhecimentos, para que sejam mais significativos para o aluno, o que requer uma atuação mediadora no que a abordagem vygotskyana denominou de zona de desenvolvimento proximal.

A partir daí, o educador deve preocupar-se com a apresentação e a ordenação de seqüências das situações de ensino que sejam motivadoras e promovam aprendizagem a todos. Durante o desenvolvimento do processo de ensino, o educador não pode perder de vista a importância da participação do aluno e das interações que são estabelecidas em sala de aula, pois a educação escolar é enriquecida quando compartilhada por professores e alunos. Além do mais, inúmeros estudos já comprovaram a importância da contribuição da ajuda não só do professor, mas também de alunos que dominam melhor determinados conhecimentos e habilidades, para a aprendizagem e o desenvolvimento dos colegas que ainda não adquiriram certas competências. Por isso, torna-se fundamental que o professor leve em consideração as contribuições dos alunos no início, no desenvolvimento de cada situação de aprendizagem e no decorrer de todo o processo de ensino, ajudando-os a encontrar sentido no que fazem, traçando metas alcançáveis, oferecendo ajuda quando necessitam e criando as condições e canais de comunicação adequados. Neste sentido, o processo avaliativo deve considerar as possibilidades dos alunos e incentivar a auto-

constrói o próprio conhecimento. Tem sido muito valorizada na orientação do processo de educação escolar, em função do que tem ocupado muito espaço na literatura internacional e brasileira, constituído-se no embasamento da reforma do sistema educacional de muitos países.

avaliação, sendo importante que o professor, ao avaliar, leve em conta os fins do ensino e papel da avaliação nos diferentes momentos do processo.

Buscando articulação entre os conhecimentos teóricos da Psicologia e a prática educativa, Salvador (2000) afirma que a concepção construtivista oferece elementos para uma proposta integradora para planejar, conduzir e analisar a ação educacional na escola. Fundamenta-se na idéia, comum entre diversas abordagens, de que a aprendizagem escolar é um processo que envolve a construção do conhecimento pelo próprio sujeito, partindo do pressuposto de que diferentes pontos de vista sobre aprendizagem e desenvolvimento, mesmo embasados em diversas teorias, podem contribuir na tentativa de compreender e explicar os processos de ensino e aprendizado, sem reducionismos ou ecletismos.

Para Salvador (2000), a finalidade última da educação é promover o desenvolvimento das pessoas mediante a aquisição de alguns saberes que a aprendizagem espontânea ou a determinação genética da espécie humana não garante. A educação escolar, enquanto processo social e socializador, constitui-se numa das formas de promoção do desenvolvimento individual, assegurado através de práticas que garantem a assimilação da cultura. Para tanto, requer planejamento com metas que podem ser alcançadas por meio da estipulação de objetivos concretos, que devem ser seqüenciados, implementados e avaliados.

Para que o processo educacional atinja seus objetivos em seu desenvolvimento, torna-se fundamental que o professor organize e ordene as situações de aprendizagem numa seqüência adequada e, a partir da análise do conteúdo, determine como proceder para otimizar o processo de avaliação. A fim de que todos os alunos possam apreender significativamente, é importante que sejam abordadas, a princípio, as questões mais gerais, apoiado-se em exemplos concretos, incorporando-se gradativamente os novos elementos à estrutura cognitiva, sem deixar de observar a seqüência conceitual, teórica e de procedimentos. Nesse processo, a observação tanto das competências e das demais características individuais que fazem parte da personalidade de cada aluno, bem como das condições de ensino oferecidas, constitui-se em questão relevante.

Ao definir as estratégias de aprendizagem, o professor deve considerar que tanto as atividades individuais como as em grupo são importantes para os diferentes objetivos e conteúdos e que o trabalho realizado em equipe não exclui o esforço individual, pois o processo educacional deve incentivar a autonomia. Tal postura requer a utilização de uma multiplicidade de fontes de informação e recursos.

Como um dos pólos do processo, a avaliação da educação escolar deve possibilitar a compreensão do aprendizado do aluno, bem como a análise da adequação dos processos de ensino, para a tomada de futuras decisões. A avaliação pode ser pontual ou contínua, implícita ou explícita, inicialmente diagnóstica e, posteriormente, somativa ou formativa. Tradicionalmente, a avaliação tem sido utilizada para verificar o rendimento dos alunos em relação aos objetivos mínimos, a partir dos resultados obtidos nos procedimentos empregados, para constatar os conhecimentos adquiridos a respeito dos conteúdos trabalhados. Contudo, também pode oferecer subsídios para a compreensão das condições de aprendizagem das classes e orientar a intervenção do professor. Quando a educação escolar visa à promoção do desenvolvimento de todas as capacidades e não somente dos aspectos cognitivos, os pressupostos do processo de avaliação mudam, envolvendo a verificação de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Isso porque o ensino que tem por objetivo a formação integral do educando requer uma mudança de perspectiva no processo de escolarização. Assim, a avaliação deixa de centrar-se apenas no produto ou resultados da aprendizagem dos alunos, para voltar-se para o processo de ensino e aprendizagem da classe, considerando o desempenho de cada um dos alunos, bem como de toda a equipe que intervém no processo. Nesse sentido, através da avaliação formativa, o professor pode obter inicialmente os elementos reguladores do ensino, as informações acerca da trajetória e do resultado final, que permitem a integração do processo e oferecem parâmetros para redimensioná-lo. Assim, poderiam ser superadas as limitações das provas escritas, com a observação sistemática de cada aluno em relação a todas as atividades desenvolvidas, num clima de cooperação e respeito. Observa-se que a avaliação proposta é, em grande parte, determinada pelos princípios psico-educativos, pois a avaliação formativa indica ao

professor como ocorrem os processos de aprendizagem e ensino, inserindo-se na perspectiva que considera o ensino como um processo de tomada de decisões e o professor como a pessoa encarregada de tomá-las, constituindo-se, por isso, também num processo de avaliação dos elementos do currículo.

A relação das concepções sobre a aprendizagem com o processo de ensino já está presente na literatura. Meirieu (1998), numa reflexão profunda e atualizada sobre a aprendizagem, refere que o ensino requer um esforço permanente dos educadores para elucidar e retificar as concepções equivocadas a respeito do processo, a fim de que possam redimensionar a sua atuação junto aos alunos, de forma a estabelecer uma relação pedagógica mediadora nas escolhas das estratégias mais adequadas. Daí a importância de conhecer a compreensão dos estudantes a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, sobre as implicações para as situações da prática e, principalmente, sobre as contribuições do ensino da disciplina de Psicologia no processo de formação para a docência em cursos de licenciatura.

Esta perspectiva educacional também está sendo discutida no contexto brasileiro atual, pois a nova LDB compreende a educação básica como a educação infantil, o ensino fundamental e médio, evidenciando interesse com os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, ao considerar as diferentes etapas envolvidas, as vivências e a socialização, bem como a formação de valores e da identidade dos sujeitos (art. 21, inciso I), partindo do pressuposto de que os conhecimentos constituem-se nas interações que respondem às necessidades dos alunos.

Uma reflexão bastante ampla sobre a ação educativa necessária para este contexto de mudanças constantes, é apresentada por Pourtois e Desmet (1999), demonstrando que é indispensável que se considere um conjunto de dimensões de ordem afetiva, cognitiva, social e ética. Embora não seja possível definir fórmulas definitivas, pode-se concluir que a prática pedagógica deve ser dinâmica e adequada às necessidades que se apresentam para promover o desenvolvimento do aluno, o respeito pelo outro e pelo meio em que vive, considerando não só o indivíduo, mas

também o social. Isto requer um pensar e um agir complexo, que procura desenvolver a humanidade em cada ser humano. Para atender uma realidade complexa, cheia de incertezas e contradições, a educação deve buscar a superação da fragmentação de saberes e promover as articulações possíveis, procurando resgatar o sujeito e a sua subjetividade, visando à integração do indivíduo com a coletividade.

Articulados às contribuições de Morin, os autores evidenciam que deve-se tentar ascender a paradigmas mais complexos, que façam a mediação entre paradoxos, procurando inovações, sem necessariamente fazer ruptura com o passado, pois a herança proveniente da história não é algo que se deve eliminar. A busca de criação pela mediação não está isenta de problemáticas, dada a incerteza permanente da época em que se vive. Entretanto, a necessidade de construir novas formas de pensar e articular a multiplicidade de lógicas educativas, mesmo que sejam contraditórias, mostra-se urgente, sobretudo pela importância da escolarização no processo educativo dos sujeitos. A urgência também justifica-se pelo fato de constatar-se que as instituições escolares continuam transmitindo saberes fragmentados, mesmo que se fale em interdisciplinaridade, uma vez que a desarticulação já vem marcada pela formação de professores especialistas por áreas de conhecimento.

Diante do sujeito do mundo atual, cheio de dúvidas e questionamentos sobre a sua própria identidade, Pourtois e Desmet (1999) formulam uma proposta educativa fundamentada nas necessidades das diferentes dimensões do ser humano, elaborada com base em resultados de estudos e de teorias sobre o desenvolvimento humano, na qual pode-se verificar a valorização da diversidade teórica da Psicologia. Partindo do pressuposto que cada necessidade do aluno requer um posicionamento pedagógico e uma vez que diferentes correntes de pensamento e práticas educativas respondem a cada uma das múltiplas necessidades, o contexto atual exige um sistema multireferencial e integrado. O paradigma multireferencial aponta a importância de interações com a família, grupos sociais mais próximos, como também com o contexto social mais amplo. Baseando-se em depoimentos de pais e alunos, são encontradas doze necessidades, agrupados em quatro categorias. As necessidades

afetivas estão relacionadas à afiliação, ou ligação do sujeito ao grupo, incluindo o afeto, a aceitação e o investimento. As necessidades cognitivas direcionam-se para a realização e envolvem a estimulação, a experimentação e o reforço. As necessidades sociais constituem a autonomia no processo de socialização e exigem o desenvolvimento da comunicação, consideração e de estruturas (leis e normas), para a constituição da identidade. E, finalmente, o conjunto de necessidades de valores ligados à ideologia, envolvem a compreensão do bem, do que é verdadeiro e belo, para a integração do indivíduo na sociedade em que vive. Para atender as necessidades dos educandos, a proposta apresenta uma pedagogia de base, aberta a mudanças em que os educadores tornam-se atores, conforme explicitam os autores (p 211):

“Assim, haveria não uma pedagogia ‘ideal’, mas uma pluralidade não hierárquica de práticas pedagógicas, dispondo-se num sistema a cada instante reconstituído pelo indivíduo e reconstituindo o seu próprio sistema pedagógico integrado, susceptível de modificações constantes e, logo, nunca completo. Assim, a experiência pedagógica é uma constituição simultaneamente histórica, ancorada nos hábitos, e racional, emanando de escolhas conscientes, construção essa que evolui, permanentemente no tempo.”

Com embasamento em Habermans, os autores referem que o agir pedagógico envolve a instrumentalização, a normatização, a dramatização e a comunicação. Contudo, efetuam as suas formulações com a contribuição do referencial de diversos teóricos. Segundo o seu entendimento, as necessidades afetivas podem ser atendidas com a pedagogia das experiências positivas e humanista, a partir das contribuições de Rogers e da Psicanálise; da pedagogia de projeto, com as proposições de Freinet, da Psicologia de Grupo, de Paulo Freire, da Psicologia Cognitiva e da Motivação; ou da pedagogia de investimento. As necessidades cognitivas podem ser atendidas pela pedagogia diferenciada, através da pedagogia ativa proposta por Freinet e Piaget, bem como por meio do reforço da Psicologia Comportamentalista. As necessidades de autonomia social podem ser atendidas pela pedagogia interativa, que se embasa na teoria do conflito sócio-cognitivo, bem como com as contribuições da pedagogia da obra prima de Freinet e

da Psicologia Institucional. As necessidades de valores podem ser atendidas por todas as pedagogias.

Vale lembrar que, em estudo em que analisou a prática dos considerados bons professores, Moysés (1998) chegou à conclusão de que a sua atuação depende das concepções sobre aprendizagem e ensino, o que remete à reflexão sobre a importância do processo formativo e, mais especificamente, do ensino de Psicologia e dos conhecimentos que podem constituir-se em fundamentos para redimensionar o desempenho dos profissionais da educação.

Apesar dos conhecimentos dos estudantes sobre aprendizagem e desenvolvimento que podem instrumentalizar melhor a prática docente não serem constituídos somente através dos conteúdos da disciplina de Psicologia e do processo de formação inicial em cursos de licenciatura, os resultados revalidam esta experiência formativa, enquanto um momento muito importante. Por isso torna-se fundamental a análise acerca da sua contribuição, a partir das condições em que o ensino da mesma é oferecido.

2 - A influência das condições do ensino de Psicologia nos cursos de Licenciatura na aprendizagem dos conhecimentos psicológicos e desenvolvimento dos estudantes

Apesar da questão aqui investigada não ter sido esgotada, principalmente por ter focalizado uma realidade específica, pode-se chegar a algumas importantes conclusões confrontando os resultados obtidos acerca da constituição dos conhecimentos psicológicos dos estudantes com as condições de ensino das disciplinas de Psicologia, que fazem parte da grade curricular e a situação dos cursos de licenciatura, principalmente se for considerado o panorama em que está inserida a discussão sobre esta temática.

O ensino de Psicologia é tido como indispensável no currículo na formação de professores em cursos de licenciatura, segundo as políticas que definem as suas diretrizes, apesar de ter sido muito questionado nas últimas décadas,

sobretudo pelos problemas confirmados em inúmeros estudos que investigaram as razões pelas quais seus conhecimentos não chegavam a contribuir efetivamente para a prática educativa. Daí o interesse pelo estudo na perspectiva adotada.

Seguindo algumas diretrizes pré-estabelecidas, considerando-se o conteúdo das verbalizações dos sujeitos, serão aqui discutidas as informações obtidas sobre os mais diferentes elementos envolvidos no processo de ensino da disciplina de Psicologia, desde o planejamento até a avaliação. Como, neste estudo, os dados sobre o assunto têm mais uma função explicativa acerca da interferência das condições de ensino na constituição dos conhecimentos dos sujeitos a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, serão abordados somente os elementos julgados mais relevantes a respeito das diversas temáticas. Ainda que não se tenha verificado uma relação significativa entre as informações dos sujeitos com o fato de possuírem experiência docente ou de pertencerem a um dos institutos especificamente, serão feitas referências a essas questões, sempre que for necessário para compreensão dos resultados.

Cabe ressaltar que, como não se constitui objetivo deste estudo julgar a atuação individual dos professores que ministraram a disciplina, apenas serão focalizados aspectos referentes ao desempenho docente indispensáveis para analisar as questões relativas ao ensino do conhecimento psicológico, que poderiam estar interferindo na formação de professores, numa realidade que parece não ser muito distinta de outras tantas semelhantes. Como as informações sobre o processo de ensino da disciplina são decorrentes da perspectiva de análise dos estudantes, possíveis indicações de erros, acertos e sugestões são considerados dados obtidos numa forma específica de aproximação da realidade, que geralmente não se constitui em foco de atenção dos professores formadores, mas pode representar uma oportunidade de obtenção de noções para redimensionar a própria prática nos cursos de licenciatura. Entretanto, torna-se fundamental tecer também algumas considerações em relação ao quadro docente responsável pelo ensino da disciplina. Convém esclarecer que no período da coleta de dados, a disciplina foi ministrada por professores com diferentes histórias de vida, nas quais estão presentes experiências diversas com o exercício da

docência e outras atividades profissionais, que, por vezes, são fatores que influenciam a sua prática. Habitualmente, os docentes da disciplina atendem as disciplinas da área em todos os cursos de licenciatura que possuem carga horária específica, conforme determinação dos respectivos processos de estruturação e reestruturação. Como os cursos funcionam em diferentes turnos, atuam em horários diversos e mantêm contato com os departamentos a que os cursos estão vinculados.

Os professores de Psicologia da Educação também possuíam vínculo diferenciado com a instituição, dada a realidade da política de contratação de docentes para as universidades federais, que nos últimos anos tem preenchido as vagas abertas pelas mais diversas situações principalmente com professores substitutos, contratados em processos seletivos emergenciais e por períodos determinados. Tal condição, que não é diferente para as outras áreas de conhecimento, nos diferentes cursos e instituições federais de ensino superior, não desqualifica professores que possuem situação diferenciada, mas aponta que trabalham em circunstâncias distintas, em função do vínculo que possuem. Assim sendo, durante o período letivo em que o estudo foi realizado, a disciplina foi ministrada por quatro professores, sendo dois do quadro efetivo, admitidos pelo regime de dedicação exclusiva, e dois contratados como substitutos por um período determinado, para trabalhar 40 horas semanais. Mesmo trabalhando na condição de contrato temporário como professores substitutos, cabe salientar que os mesmos foram responsáveis pelo ensino da disciplina no decorrer de todo o período letivo em que o mesmo constituiu-se em objeto de análise.

Sem dúvida, seria válido tecer ainda inúmeras considerações acerca dos dados obtidos através dos diários de reflexão dos sujeitos e dos documentos que forneceram elementos suplementares para explicar os resultados. Mas como o volume de informações trazidas pelos estudantes é muito grande e rica em detalhes, serão resgatadas apenas as questões julgadas mais importantes, principalmente porque os dados apresentados por escrito somente confirmam os resultados das entrevistas.

Apesar de não se poder deixar de considerar os aspectos contextuais, os resultados confirmam que não se pode negligenciar a importância do espaço da

sala de aula e das diferentes dimensões do processo de ensino também no nível superior, conforme diversos autores já têm assinalado. Mesmo que muitos privilegiem outras funções, a atividade docente constitui-se numa das funções do professor de ensino superior. Os teóricos críticos do processo de educação escolar, dentre os quais Carr e Kemmis (1988), sugerem que não se pode discutir aprendizagem e desenvolvimento sem fazer referências ao processo de ensino. Em sua análise sobre o processo de ensino, Zabala (1998) considera que, independentemente do nível em que o professor trabalhe, deve saber diagnosticar o contexto em que atua, tomar decisões, desenvolver situações de aprendizagem e avaliar a pertinência das atividades desenvolvidas, para conduzir o processo de forma adequada aos objetivos que pretende alcançar. Isso requer que o professor formador tenha qualificação para a função, o que envolve conhecimentos e a disposição de validá-los pela constante reflexão da sua prática. Nesta perspectiva, a prática de ensino é tida como processual, mesmo que sejam destacados separadamente os diferentes aspectos para efetuar a sua análise. Por isso, a importância das considerações dos estudantes que experienciam o processo de ensino sobre as suas diferentes dimensões.

Em abordagem bastante atual sobre a docência no ensino superior, Benedito, Ferrer e Ferreres (1995) consideram que o professor não pode deixar de considerar que a função constitui-se numa prática concreta, intencional e contextualizada, que parte das concepções e competências do educador, envolvendo participação, cognição e vontade, numa atuação reflexiva. O desenvolvimento do ensino universitário deve envolver o planejamento, a trajetória metodológica e a avaliação.

Os resultados da investigação revelam que, além de conhecimentos prévios constituídos até então, os estudantes chegam aos cursos de licenciatura com algumas expectativas em relação à contribuição dos conhecimentos psicológico para a sua formação. Neste sentido, os dados apontam que os sujeitos evidenciam uma postura muito positiva em relação à disciplina de Psicologia, pois esperam ter contato com conteúdos que possibilitem compreender o aluno e, conseqüentemente, obter

uma melhor instrumentalização para o exercício da prática docente. Contudo, alguns sujeitos apresentam críticas às limitações constatadas no processo de ensino, bem como sugestões para que viesse melhor cumprir a sua finalidade.

a) Sobre a importância e os fins da disciplina

A análise dos programas de ensino dos professores permite constatar que os mesmos atuam na disciplina principalmente objetivando que os estudantes obtenham conhecimentos sobre os conteúdos. Entretanto, os docentes de algumas turmas procuram também promover a compreensão e a reflexão sobre a matéria, desenvolver a análise crítica a respeito dos conhecimentos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento e sobre a importância da Psicologia na formação docente, oferecendo situações para que os estudantes estabeleçam comparações sobre aspectos relacionados às diferentes abordagens teóricas e analisem questões relacionados ao cotidiano escolar.

Não são encontradas referências sobre os fins da disciplina nos apontamentos dos diários dos sujeitos. Contudo, os relatos das entrevistas com os sujeitos, sobre como é abordada a questão da importância e dos fins da disciplina no processo de formação para a docência nos cursos de licenciatura, apresentam dados interessantes. Observa-se que sobretudo os sujeitos do ICEN e aqueles que ainda não atuaram como professores, apontam que as situações iniciais de ensino não trazem contribuições, enquanto que os que possuem experiência docente consideram que alguns esclarecimentos são obtidos a partir das discussões introdutórias, que geralmente ocorrem em uma ou algumas aulas no início do ano letivo. De modo geral, os estudantes sem experiência docente afirmam que formulam suas próprias conclusões a partir das situações de ensino oportunizadas no desenvolvimento do programa da disciplina, enquanto que os que possuem experiência no magistério atribuem o seu entendimento sobre o assunto à experiência docente e à formação inicial em curso de segundo grau, que os habilitaram ao exercício do magistério, indicando que a experiência com o ensino da disciplina não traz acréscimos nesse sentido. Embora os dados sugiram que a compreensão dos sujeitos tem relação com a

afinidade da área de formação e a experiência docente, constata-se que situações muito particulares, em que o professor enfatiza no decorrer de todo o processo de ensino a importância e a finalidade do conhecimento psicológico, tornam o conteúdo mais significativo e favorecem o seu aprendizado, o que aponta a importância de que seja dada a devida ênfase para a questão.

Apesar da interferência de fatores de ordem diversa, os estudantes reconhecem a importância da Psicologia, enquanto disciplina da área pedagógica que proporciona instrumentalização para o exercício da prática docente, a partir dos conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento do aluno, bem como da compreensão do processo de aprendizado e das possíveis dificuldades. Atribuem também ao embasamento oportunizado pela disciplina a possibilidade de conduzir melhor o processo de ensino, porque favorece a definição de estratégias pertinentes às necessidades e à realidade dos alunos, ajuda a estabelecer um bom relacionamento e a ter atitudes mais adequadas nas diferentes situações que se apresentam, mesmo diante das mais problemáticas. Assim sendo, valorizam os subsídios da disciplina na tomada de decisões no exercício da função docente, porque propicia o desenvolvimento do profissional da educação.

A relevância dos conhecimentos sobre o sujeito é mencionado em inúmeras discussões teóricas e estudos empíricos, mesmo que, muitas vezes, o reconhecimento acerca das contribuições da Psicologia não seja explícito. Mas Fontana (1997) esclarece que o conhecimento teórico da Psicologia é importante para a prática pedagógica, porque instrumentaliza o professor para a atuação no ensino.

A importância da Psicologia, enquanto área de conhecimento e disciplina que apresenta contribuições para o ensino, está presente na literatura que aborda a questão, embora esteja claro que a mesma não responde a todas as necessidades da prática educativa no processo de escolarização. Segundo Coll (1996), a Psicologia da Educação é apenas uma das disciplinas que contribuem para o processo de formação docente, pois suas teorias, apesar de oferecerem subsídios para a ação didática, não conseguem explicar e atender a todas as dimensões da realidade educacional. Segundo o Salvador (1999), toda situação educativa tem a influência de

uma série de processos psicológicos e não psicológicos, que precisam ser compreendidos pelos docentes, pois na atuação docente é fundamental que se considere a bagagem de conhecimentos adquiridos em outras situações educativas que os educandos trazem para a escola. Nesse sentido, a Psicologia da Educação vem proporcionar o estudo de teorias que podem fundamentar a prática educativa. Enquanto disciplina que faz parte do processo formativo para a docência, mediante a análise das situações educativas por meio dos conceitos e métodos da Psicologia, pode contribuir para o desenvolvimento do conteúdo psicológico e para a prática educativa. Assim, torna-se uma disciplina educativa, porque o estudo dos processos psicológicos são importantes para as situações educacionais. Os conhecimentos psicológicos constituem um dos principais núcleos formativos nos programas de formação docente em todos os países do mundo, tanto na formação inicial como na continuada, preocupando-se com o que ensinar e como ensinar, o que é válido também nos cursos de formação. Contudo, como os fenômenos educativos são complexos, para estudá-los em sua globalidade torna-se fundamental uma aproximação interdisciplinar.

As considerações dos sujeitos e as contribuições dos autores que discutem a importância e a finalidade da Psicologia na formação e prática docente evidenciam consonância com as análises atuais a respeito das necessidades do processo formativo para o exercício da docência e os fins do ensino superior.

Esta questão confirma o interesse dos sujeitos em buscar nos cursos de licenciatura principalmente capacitação profissional, tendo em vista a melhor atuação no exercício da função docente, o que seguramente requer uma formação mais aprimorada. Os dados mostram que estudantes não chegam aos cursos de licenciatura somente com conhecimentos prévios, trazem também muitos anseios em relação ao processo de formativo. A maioria dos sujeitos manifesta interesse por uma boa formação para o exercício da prática docente em geral, ou para a atuação em níveis mais específicos do processo de escolarização, para o que esperam instrumentalização teórica e metodológica e as condições favoráveis para obtê-las nos cursos que escolheram. Somente para alguns sujeitos os cursos de licenciatura são freqüentados

com a perspectiva de obtenção de uma formação geral, com o objetivo de obter embasamento para a realização de outros cursos no futuro, ou para ter maior respaldo para o desempenho de outras funções. Para um grupo de sujeitos, constituído predominantemente por estudantes do ICEN com experiência como professores, a capacitação para o exercício da docência vem atender também a expectativa de realização pessoal.

Sobretudo nos casos em que os estudantes buscam embasamento para a possível realização de outros cursos, a escolha da licenciatura é feita pelas contingências que se apresentam aos estudantes que não têm condições de frequentar o curso de seu interesse. Nesse caso, não se pode perder de vista que, enquanto um centro público de ensino superior, a instituição formadora oferece predominantemente cursos de formação para a docência, enquanto a realização de certos cursos implicam no pagamento, por serem oferecidos somente por centros privados, ou no deslocamento para outras localidades, por não serem oferecidos no contexto em que vivem. Principalmente porque estudantes não têm condições para isso, sobretudo por questões de ordem financeira ou pessoal, as escolhas pelos cursos de licenciatura ocorrem por interesses diversos, o que contribui para determinar a diversidade da clientela que atende.

Os sujeitos manifestam suas expectativas predominantemente com a formação profissional para a docência, que atendam seus interesses pessoais, mas também com uma formação geral. A discussão sobre a formação profissional e básica, presente na literatura, aponta para a importância da reflexão a respeito do tipo de formação e do modelo de universidade (Prota, 1987). A universidade moderna surgiu com as funções de prestar serviços e promover a profissionalização, sendo que no Brasil a situação não se diferencia, pois o ensino superior foi definido por setores e voltado ao desenvolvimento de habilidades necessárias para o mercado de trabalho (Gianfaldoni, 1997). Assim, a universidade brasileira sempre esteve ligada à estrutura de poder e, para atender as necessidades do mercado de trabalho, voltou-se à transmissão do conhecimento considerado válido para atender a essa finalidade, conforme demonstram Cunha e Leite (1996). Porém, tanto no contexto geral como na

realizada brasileira, também sempre verificou-se o interesse pelo ensino universitário que promovesse uma formação mais generalista, que é defendida por Goulart (1996) também para os cursos de licenciaturas, mais especificamente.

b) O planejamento do ensino

Os dados referentes ao processo de planejamento do ensino da disciplina são provenientes da análise das entrevistas e documentos, uma vez que também não foram encontradas referências sobre o assunto nos registros dos diários de reflexões dos sujeitos. Seguindo determinação de resoluções que regulamentam o ensino na instituição, durante o período letivo em que foi realizada esta investigação, o planejamento da disciplina foi elaborado previamente pelo professor e apresentado aos estudante com a definição dos objetivos, conteúdos, procedimentos de ensino, instrumentos e critérios de avaliação, bem como das fontes de informação recomendadas. Apesar dos diários de classe não registrarem alterações, o plano de ensino inicialmente proposto sofreu mudanças por contingências de ordem diversa, mas principalmente em função de interrupções produzidas pela greve das instituições públicas do ensino superior e de ausências dos professores. Na opinião da maioria dos sujeitos, predominantemente estudantes do ICHS e sujeitos com experiência docente, o planejamento foi cumprido sem modificações significativas, sobretudo pela disposição do professor em atender o que havia previsto. Entretanto, principalmente sujeitos do ICEN e aqueles que nunca atuaram como professores relatam atraso na abordagem do programa, alteração nos procedimentos e a insuficiência de conteúdos. Apesar dos dados retratarem a realidade das turmas mais especificamente, a falta de afinidade com a área de conhecimentos e de experiência docente parece contribuir na percepção das dificuldades em relação ao cumprimento do programa. Os resultados indicam que os sujeitos valorizam tanto a importância da iniciativa dos estudantes em apresentar sugestões ao programa de ensino proposto para a disciplina, como a abertura do professor em aceitá-las, o que aponta a necessidade de efetuar um planejamento mais cooperativo ou flexível às necessidades que se apresentam durante a sua implementação.

Benedito, Ferrer e Ferreres (1995) evidenciam que o planejamento é um momento muito importante, enquanto situação em que o professor pensa e prevê o desenvolvimento das atividades, das quais depende, em parte, o êxito do processo de ensino. O processo de planejamento universitário é um fenômeno complexo, principalmente analítico reflexivo, no qual o professor deve saber coordenar e integrar todos os componentes curriculares. Por essas razões, o professor precisa propor tarefas adequadas, compatíveis com os objetivos que pretende atingir e a realidade em que trabalha. Contudo, o planejamento deve estar aberto à flexibilidade, levar em conta os conhecimentos dos estudantes e as aprendizagens pretendidas, a organização das atividades em relação ao tempo disponível, bem como os recursos necessários. Preferencialmente deve ser uma tarefa elaborada coletivamente, intra e interdisciplinar, sendo constantemente negociada com os estudantes em busca de consenso, para que sejam obtidos os princípios de qualidade. No seu programa, o professor deve evidenciar a relevância e a finalidade da matéria, prever os conteúdos considerando os princípios psicológicos, a maturação dos estudantes, conhecimentos prévios, concepções e interesses.

Ao reconhecer a importância do processo de planejamento no ensino superior, os autores acima citados destacam a necessidade de conhecer e atender as características da aprendizagem do estudante universitário, pois a falta de atenção a esse fator constitui-se numa das principais causas de fracasso. Fundamentados em princípios teóricos da Psicologia e resultados de investigações, os autores apontam a importância da substituição da perspectiva condutista, por perspectivas que interpretam o aprendizado segundo os princípios do processamento da informação, dos pressupostos da psicologia cognitivista e construtivista, que consideram os estudantes como sujeitos ativos e que possuem diferentes estilos de aprendizagem. Diversos autores referem que também os estudantes universitários aprendem os novos conhecimentos a partir dos conhecimentos anteriores, que diferentes atividades exigem formas específicas de focar, que não se pode deixar de considerar a importância da motivação interna e externa, bem como a influência da personalidade

de cada estudante no seu rendimento, por meio de um enfoque holístico de aprendizagem que inclui conhecimentos científicos, humanísticos e da atualidade.

c) Os conteúdos abordados

Atendendo as diretrizes dos ementários dos diferentes cursos, nas diversas turmas o ensino da disciplina propôs a abordagem de conteúdos relativos à origem e à história da Psicologia, aos princípios básicos da diversidade teórica da área, principalmente referentes aos processos de desenvolvimento e aprendizagem e às implicações dos conhecimentos psicológicos para a educação. Também foram incluídas a abordagem de questões diversas em alguns cursos, bem como o enfoque de aspetos relativos aos problemas de aprendizagem e à educação especial em um dos cursos, mais especificamente. Constatou-se que o estudo das teorias constitui-se no aspecto mais abordado, sendo que houve casos em que o professor privilegiou alguma abordagem, como a teoria histórico-cultural, sem deixar de contemplar o estudo das demais. Verifica-se, ainda, que outros docentes deram ênfase ao estudo das teorias de Piaget e Vygotsky, ou o estudo do desenvolvimento humano a partir da teoria psicanalítica. Apesar da abordagem da diversidade teórica da Psicologia ter sido contemplada na maioria das turmas, observa-se que em muitos casos não foi enfocada a sua contribuição para a prática educacional.

A principal crítica em relação aos conteúdos é apresentada por sujeitos do ICEN, que apontam como uma das limitações do ensino da disciplina a abordagem teórica superficial e insuficiente dos temas estudados, principalmente em função de aspectos relativos às condições em que a mesma é oferecida ou a forma como o professor organiza as experiências de aprendizagem. Por outro lado, os estudantes de ambos os institutos valorizam a contribuição proveniente do estudo da diversidade teórica da Psicologia.

A análise dos registros nos diários de reflexões dos sujeitos confirmam os dados e as considerações críticas, tornando mais esclarecedoras algumas situações específicas. No que diz respeito aos conteúdos relacionados à introdução, origem e história da Psicologia, alguns sujeitos referem que os mesmos nem sempre foram

interessantes e demonstraram ter uma finalidade mais específica no programa da disciplina. Os estudantes de algumas turmas corroboram as informações a respeito da ênfase no estudo da infância e desenvolvimento infantil, bem como a abordagem de temas diversos, citando ainda discussão sobre a influência da televisão e do brinquedo, dos métodos de alfabetização e das cartilhas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Algumas verbalizações também referendam o maior detalhamento de algumas teorias, de acordo com o interesse do professor, verificando-se, especialmente em uma das turmas, a ênfase na abordagem vygostiana, especialmente no estudo dos processos de aprendizagem e de constituição da linguagem escrita, relações entre pensamento e linguagem, bem como aprendizagem e desenvolvimento através da zona de desenvolvimento próximo. Alguns sujeitos referem que o ensino da disciplina enfatizou, em suas turmas, que o aprendizado não ocorre somente na escola, mas também nas experiências do cotidiano do aluno, através da interferência das condições proporcionadas pela estimulação e as interações que ocorrem no contexto familiar. No entanto, possivelmente em função da concepção de aprendizagem e desenvolvimento enquanto processos inter-relacionados, os estudantes indicam que o ensino da disciplina focalizou a importância do professor ter atitudes positivas, demonstrando interesse pelo conhecimento do aluno e da sua história, mesmo que saiba que seu envolvimento com estes aspectos tenha limitações. Outro aspecto mencionado em algumas turmas foi a abordagem da infância a partir das mudanças contextuais e históricas, evidenciando a importância de dar atenção às necessidades infantis, tanto de afeto como de limites, através de jogos e brincadeiras de socialização e orientações, para construir uma melhor sociedade no futuro.

Nas últimas décadas, diversos estudos preocuparam-se em conhecer os temas abordados no ensino da disciplina de Psicologia em cursos de formação docente, permitindo constatar os problemas e sugestões de alternativas. O estudo de Fini (1987) demonstra a abordagem superficial dos conteúdos e a sua abordagem de forma desarticulada da prática. Montenegro (1987) detecta a ênfase em algumas teorizações e apontou a importância da articulação entre teoria e prática, para melhor

atender as necessidades dos estudantes. Em investigação sobre a opinião de docentes com reconhecida experiência na área, Laroca (1996/1999) indica a necessidade da abordagem de conteúdos mínimos ou de estipular conteúdos-temas, básicos e fundamentais para a atuação docente. Montenegro (1993), por sua vez, ressalta a importância da teorização sobre a zona de desenvolvimento próximo da abordagem histórico-cultural para o processo de ensino.

Os resultados relativos a esse aspecto confirmam as considerações de inúmeros autores que apontam a importância do conhecimento sistematizado no processo formativo para a docência. Como a melhoria da formação dos professores depende da contribuição de várias áreas de conhecimento, entre as quais da Psicologia, é indispensável que sejam revistos e revalorizados os conteúdos veiculados nos cursos de licenciatura.

d) As fontes de informação

Em relação às fontes de informação, a análise dos programas permite constatar a previsão do uso de referências primárias e secundárias para estudo dos conteúdos da disciplina, bem como de outras fontes para contextualizar ou enriquecer as questões abordadas, além de textos para instrumentalizar o professor no desenvolvimento das dinâmicas para as aulas. A análise dos relatos das entrevistas permitiu verificar que os estudantes das turmas do ICEN apontam a adoção de um livro ou de textos básicos, enquanto sujeitos do ICHS com experiência docente fazem menção à utilização de textos básicos e fontes complementares, indicadas pelos professores ou buscadas pelos estudantes. A afinidade com a área de conhecimentos e a experiência como professores possivelmente são fatores que contribuem para que alguns sujeitos façam considerações valorizando a utilização de textos compatíveis com a capacidade de compreensão dos estudantes, bem como a busca de conhecimento numa diversidade maior de fontes. Por outro lado, criticam a indicação de textos que apresentam conteúdos com uma complexidade que dificulta o entendimento por parte dos estudantes, a falta de referências bibliográficas para

alguns temas abordados pelos colegas em forma de seminário, bem como as limitações da biblioteca da instituição.

Poucos estudos fazem menção às fontes de conhecimentos psicológicos, embora sempre tenham surgido inúmeras críticas à literatura disponível e aos referenciais adotados no processo de formação docente. Em investigação sobre o ensino de Psicologia e outras áreas de conhecimento em cursos de segundo grau de formação para o magistério, Silva e Lima (1996) confirmam que as fontes bibliográficas são traduções que trazem uma abordagem desvinculada da realidade que constitui-se campo de atuação dos estudantes.

Para Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), o professor formador constitui-se na fonte mais imediata de informações, cabendo-lhe um papel insubstituível na constituição dos conhecimentos dos estudantes, mas deve proporcionar outras fontes de acordo com as necessidades dos estudantes e o contexto. Isso porque o professor precisa preocupar-se com a instrução que promova o desenvolvimento de todas as dimensões dos estudantes, inclusive das atitudes e das relações humanas, levando em consideração que a significação das mensagens depende de cada situação.

e) Os procedimentos de ensino

Os resultados indicam a utilização de procedimentos de ensino bastante diversificados nas aulas da disciplina, embora alguns professores tenham privilegiado alguns, além de desenvolver as diferentes situações de forma muito particular. Assim, aulas expositivas são utilizadas por todos os docentes da disciplina e predominantemente por alguns, mas são valorizadas pelos sujeitos em função da sua qualidade. Os debates e discussões a partir de textos e questionamentos do professor também são estratégias muito presentes nas aulas da disciplina, embora nem sempre tenham sido uma experiência positiva para os estudantes, pelo fato de suas colocações não serem valorizadas. Técnicas de dinâmica de grupo são utilizadas por alguns professores em cursos do ICEN, enquanto outros desenvolvem atividades simuladas ou práticas em algumas turmas do ICHS, principalmente no final do ano

letivo. Os seminários são desenvolvidos por todas as turmas, para abordar teorias ou temas diversos, bem como para apresentar trabalhos de pesquisa bibliográfica ou de análise de aspectos do desenvolvimento infantil. Em algumas turmas do ICHS os professores também solicitam trabalhos de campo no estudo do desenvolvimento infantil, para que os estudantes confrontassem os princípios da teoria piagetiana em entrevistas com observações com crianças de diferentes faixas etárias. Pode-se observar que, durante o desenvolvimento do programa da disciplina, além dos materiais de uso comum, os recursos audiovisuais são amplamente utilizados. Tanto em procedimentos habituais como em circunstâncias mais específicas, os sujeitos valorizam as atitudes docentes favoráveis ao aprendizado dos estudantes e a contribuição dos colegas, principalmente daqueles que trazem para a sala de aula a perspectiva de quem possui experiência no exercício do magistério.

Os estudantes valorizam as experiências positivas em relação aos procedimentos utilizados em suas turmas, como a articulação das discussões teóricas com a prática e o emprego de estratégias diversificadas na apresentação dos seminários pelos grupos, por trazer maior dinamicidade às aulas. Por outro lado, questionam as experiências que apresentam limitações, mencionando a necessidade de utilização de uma diversidade maior de recursos e experiências de aprendizagem, em situações práticas e mais próximas da realidade. Sobretudo os sujeitos do ICEN que possuem experiência docente apresentam críticas à utilização de procedimentos desfavoráveis, como as aulas expositivas que não possibilitam a participação dos estudantes, situações de ensino pouco dinâmicas que não despertam interesse, a abordagem fragmentada e com pouca profundidade de alguns temas nos seminários, devido à falta de domínio do assunto pelos grupos que os apresentam.

Entretanto, um número significativo de críticas são apresentadas para questões relativas à organização das experiências de aprendizagem, como a ênfase na abordagem introdutória em detrimento dos demais conteúdos do programa, a perda de tempo com discussões paralelas, a abordagem de vários temas concomitantemente, bem como a pendência de assuntos que somente são retomados posteriormente. Apesar da interferência de alguns fatores relacionados às limitações da carga horária

e ao distanciamento entre as aulas em função do horário estipulado para a disciplina, as críticas são dirigidas principalmente ao aproveitamento inadequado do tempo disponível para a abordagem do programa da disciplina por alguns professores, por determinar certo atraso e lentidão na abordagem dos conteúdos e até perdas em relação ao que deveria ser contemplado de acordo com o ementário dos respectivos cursos.

Nos relatos dos diários de reflexões pessoais, os sujeitos confirmam o emprego de procedimentos e recursos variados nas aulas de Psicologia, tanto as tradicionais aulas expositivas, assim como estratégias mais diversificadas. Em suas anotações, os estudantes criticam as aulas marcadas pela monotonia, bem como a falta de habilidade dos professores na condução de alguns procedimentos, enquanto revalidam a importância da utilização de procedimentos mais interessantes, porque relacionam os conteúdos teóricos com a prática ou promovem discussões de situações vivenciadas pelos professores no cotidiano da sala de aula.

Estudos e discussões sobre o ensino de Psicologia no processo de formação docente também indicam a importância dos aspectos metodológicos: Goulart (1985) refere a necessidade de rever conteúdos e métodos, bem como de apresentar um enfoque mais crítico; Larocca (1996/1999) mostra a importância de rever não somente os conteúdos mas também a forma de abordá-los; uma maior aproximação da realidade é defendida por Gatti (1995); enquanto, no entendimento de Urt (1989), a Psicologia precisaria ser mais engajada com questões sociais, políticas e econômicas.

Em publicações mais recentes, observa-se um grande avanço em relação aos estudos e discussões anteriores, pois apresentam propostas efetivas de implementação para o ensino da disciplina, destacando o importante papel dos procedimentos adotados pelos professores. Batista e Azzi (2000) apresentam uma proposta para o ensino de Psicologia nas licenciaturas, tomando por base a observação, o estudo e a análise de práticas educativas escolares e não escolares, na tentativa de superar fatores relativos à organização institucional do processo de formação de professores, que tem dificultado a constituição de uma identidade

profissional aos professores e uma escola de qualidade para a maioria da população. Discutindo os dilemas da disciplina na busca de alternativas para superar limitações Azzi, Pereira e Batista (2000) descrevem um trabalho desenvolvido no ensino de Psicologia em cursos de licenciatura e a avaliação dos estudantes sobre as estratégias utilizadas, que evidencia que as atividades realizadas como trabalhos de campo são indicadas como mais significativas, porque articulam melhor os conteúdos da disciplina com os desafios da realidade.

As considerações dos sujeitos dessa investigação revalidam a importância dos procedimentos de ensino, indicando que a participação dos estudantes, muitas vezes, é instigada pelas estratégias propostas pelo professor, como os questionamentos e debates nas situações de ensino, sobretudo por situações que enfocam a prática e a realidade. A importância da participação e da interação com os saberes provenientes da realidade ou da prática, nas discussões propostas enquanto situações de ensino, é referendada principalmente pelo referencial trazido por Schön (1992a, 1992b) e Zeichner (1993), que apontam que a contribuição da experiência profissional e da reflexão sobre o exercício da função como fundamentais no processo de formação para a docência.

Segundo Leite (2000), as discussões atuais sobre a docência têm história na educação brasileira, apesar de ser pouco reconhecida, por privilegiar autores estrangeiros. Partindo da concepção de formação docente que insere-se na perspectiva de desenvolvimento profissional como um processo contínuo, aponta que a experiência ou prática deve-se constituir-se no aspecto central em qualquer momento, objetivando formar um professor reflexivo, bem como o desenvolvimento pessoal e profissional docente e da instituição escolar. Neste contexto, o trabalho coletivo e a reflexão crítica tornam-se necessários em todos os níveis de organização no espaço escolar, para que seja atingido o grande objetivo histórico da construção da escola democrática.

Para privilegiar as instâncias multiculturais decorrentes da diversidade da clientela que compõem as classes, Paulo Freire (1981) já propunha uma educação democrática, tendo como base temas e questões da vida dos educandos, que são

desenvolvidos na forma de conteúdos em que a informação é abordada de forma crítica. Assim, toda matéria estudada deveria constituir-se num problema para alunos e professores refletirem sobre as suas condições de vida e a dimensão política da realidade. Dessa forma, a educação escolar seria mais democrática e assumiria uma função transformadora.

Para Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), também na universidade a condução do processo de ensino deve voltar-se para um aprendizado significativo e adequado com os estilos de aprendizagem dos estudantes, procurando desenvolver as capacidades metacognitivas e a autonomia, para garantir a possibilidade futura de autoformação. Para isso, faz-se necessário que, além da diversificação de procedimentos, é preciso que os professores considerem que, muitas vezes, os estudantes aprendem mais fora da sala de aula e que há muitas formas de aprendizagem, mas que não se pode negligenciar a importância da reflexão e de ensinar a aprender a pensar criticamente.

Dentre a diversidade de caminhos metodológicos, o professor de ensino superior deve apoiar-se em estratégias de ensino que possam garantir a formação e, ao mesmo tempo, levar em conta as mudanças nas condições educativas de acordo com a realidade imediata e a dinâmica dos acontecimentos das aulas. Matérias mais teóricas exigem estratégias metodológicas que promovam a análise e a reflexão conceitual. No entanto, faz-se necessário uma renovação metodológica com o emprego de estratégias diversificadas, para atender a todos e promover a participação e o comprometimento dos estudantes com o próprio processo formativo, tanto no sentido pessoal como profissional. As inovações metodológicas devem incluir as novas tecnologias de informação e comunicação.

As situações de ensino devem proporcionar condições para que os estudantes reflitam sobre as implicações dos conhecimentos aprendidos para a prática, de acordo com as necessidades da realidade em que estão inseridos. O contato com a prática pode ocorrer através da interação com os companheiros, pela difusão das experiências vividas, bem como com outras atividades desenvolvidas dentro e fora da universidade, que objetivam a capacitação profissional e podem possibilitar

uma melhor relação entre teoria e prática. Diante da diversidade de procedimentos de ensino, torna-se indispensável a adoção de estratégias e critérios compatíveis com os conteúdos e métodos didáticos, que introduzam a motivação e o compromisso com a carreira, com a apresentação de situações do contexto do trabalho futuro, que exijam reflexão e desenvolvam competências e autonomia, bem como com a utilização de uma variedade de instrumentos para garantir uma avaliação multi-angular.

f) As relações e interações estabelecidas nas aulas da disciplina

Sobre as interações estabelecidas no processo de ensino da disciplina, constata-se que as situações iniciais de ensino, em algumas turmas, não favoreceram a participação. Contudo, estudantes do ICEN que possuem experiência docente consideram que a interação e participação foram favorecidas pelas situações de ensino propostas no desenvolvimento do programa e pelas atitudes adequadas dos professores da disciplina. Na opinião da maioria dos sujeitos, houve disposição dos estudantes em participar e interagir do processo de ensino da disciplina, mesmo quando as circunstâncias não se apresentavam favoráveis, apesar de sujeitos do ICEN apontarem a existência de dificuldades em função de características pessoais de alguns estudantes ou do desinteresse de grande parte do grupo em algumas turmas.

Sob diferentes perspectivas de análise, as atitudes positivas dos professores da disciplina são valorizadas pelos estudantes de ambos os institutos: sujeitos do ICHS ressaltam a importância da postura adequada e competente dos docentes, enquanto sujeitos do ICEN valorizam a disposição dos mesmos em aceitar as contribuições dos estudantes e as suas iniciativas para contornar as dificuldades que se apresentaram ao longo do processo de ensino da disciplina. Por outro lado, os sujeitos questionam posturas consideradas inadequadas, tanto por serem muito rígidas como muito flexíveis.

Nas anotações nos diários, os sujeitos relatam situações em que os estudantes mostraram-se pouco participativos, principalmente porque estavam envolvidos com outras questões, ou por alguns problemas de relacionamento ocorridos sobretudo porque os professores não valorizaram as colocações dos

estudantes em sala de aula, nem as respostas pessoais em questões subjetivas nas avaliações. Por outro lado, referem que, em muitas situações, os estudantes participaram com sugestões e que as aulas foram enriquecidas pela contribuição de colegas com experiência docente.

Vários autores colocam a importância da formação comprometida com a democracia e a vida em sociedade. Para que o processo formativo para a docência prepare para a vida em sociedade, deve preocupar-se com o desenvolvimento de valores morais e com a promoção da efetiva participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, pois constituem-se em importantes elementos da democracia, conforme Bueno, Catani e Sousa (2000) contribuem para explicitar. Isso pode ser obtido através da implementação de projetos colaborativos entre professores e estudantes, pois, segundo o entendimento de vários autores, além de preocupar-se com a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, o processo de formação docente constitui-se num importante momento de reflexão sobre valores humanos e ética, uma vez que na escola não se ensinam somente conteúdos, mas constitui-se num espaço privilegiado para o desenvolvimento de princípios que podem promover o respeito pelo ser humano e consciência acerca das condições necessárias para a melhoria da qualidade de vida no planeta.

g) O processo de avaliação

O processo de avaliação na disciplina foi levado a efeito com procedimentos bastante diversificados, desde as tradicionais provas escritas, utilizadas de forma muito particular pelos docentes da disciplina, bem como trabalhos teóricos, relatórios de pesquisa, apresentação de seminários, além de atividades práticas. Os resultados não são considerados positivos para parte ou para a grande maioria dos estudantes de algumas turmas na primeira prova escrita, mas melhoram consideravelmente e tornaram-se positivos para todos aqueles que demonstram interesse pelo conteúdo da disciplina, apesar de algumas turmas não terem conhecimento do desempenho, pelo fato do professor não comunicar os resultados obtidos nos diferentes procedimentos de avaliação durante todo o período acadêmico.

A afinidade com a área de conhecimento parece influenciar o julgamento dos sujeitos sobre os critérios utilizados no processo de avaliação, uma vez que sobretudo estudantes de cursos do ICEN mencionam inicialmente a falta de clareza sobre os mesmos, embora alguns indiquem que foram considerados os diversos aspectos envolvidos ao longo de todo o processo. Por outro lado, estudantes do ICHS e aqueles que possuem experiência docente compartilham o entendimento de que, a princípio, os critérios são muito rigorosos por não valorizar a perspectiva do estudante, mas consideram o rigor adequado quando os critérios são explicitados e bem definidos para os estudantes.

Os estudantes demonstram aprovação no que diz respeito ao emprego de procedimentos diversificados e inovadores no processo de avaliação, com a proposição de situações compatíveis aos conhecimentos abordados no processo de ensino, a realização de trabalhos com pesquisa que envolvem a elaboração pessoal, bem como a elaboração compartilhada em grupos, com a valorização dos mais diferentes aspectos e a possibilidade de refazer para melhorar o aprendizado.

Porém, na opinião dos sujeitos, certos fatores interferem negativamente no processo avaliativo, como as limitações dos estudantes, a utilização de procedimentos pouco diversificados que não consideram a sua perspectiva de análise, a indefinição dos critérios e o desconhecimento dos resultados. Alguns sujeitos assinalam que a falta de empenho dos estudantes e a conseqüente obtenção de resultados pouco satisfatórios no processo de avaliação é decorrente da forma como foi conduzido o processo de ensino por alguns professores da disciplina. Nos seus diários de anotações pessoais, os sujeitos reafirmam a frustração de expectativas com a nota, devido à obtenção de resultados negativos em algumas situações.

Ao analisar as diversas dimensões do ensino superior, Benedito, Ferrer e Ferreres (1995) evidenciam que o processo de avaliação constitui-se no momento de análise e reflexão dos procedimentos anteriores. Considerando-se os principais problemas em relação aos critérios na avaliação da aprendizagem no ensino superior, é importante que não sejam valorizados somente os conteúdos conceituais, mas também as demais capacidades e habilidades mentais, com ênfase na qualidade e não

na quantidade dos conhecimentos. A falta de critérios e da sua explicitação evidencia a falta de coerência dos níveis de exigência com a atuação docente, enquanto deveria ter mais esclarecimento e maior negociação com os estudantes. A ênfase na avaliação somativa, que considera mais o produto, deveria ser substituída com a utilização de instrumentos que propiciam uma verificação mais qualitativa da aprendizagem, que sejam adequados ao tipo de situação analisada, para evitar desajustes na interpretação. Tais mudanças no processo de avaliação possibilitam que os estudantes possam ter conhecimento a respeito do seu aprendizado, como também oferecem condições para que os professores reflitam e auto-avaliem a sua atuação no ensino. Dessa forma, o processo de avaliação constitui-se em instrumento de avaliação da aprendizagem e do ensino, importante tanto para o professor como para os estudantes.

3 – Considerações complementares

Apesar desse quadro, em que se constata que velhos problemas persistem em relação ao ensino de Psicologia nos cursos de formação de professores, não se pode deixar de ressaltar a atribuição de importância ao conhecimento psicológico no processo, bem como na necessidade de superação dos impasses, a fim de que melhor possa cumprir a seu papel na instrumentalização da prática docente. Segundo a nova LDB, em seu artigo 13, para que sejam obtidas as mudanças necessárias pretendidas na educação escolar, torna-se fundamental pensar na formação de professores que entendam os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Entre as considerações dos estudantes, emerge, implícita ou explicitamente, a necessidade de maior valorização da disciplina de Psicologia no processo de formação docente nos cursos de licenciatura, sem que se desconsidere a importância das demais áreas do conhecimento, promovendo maior articulação interdisciplinar. Os sujeitos apontam desde a necessidade de uma maior carga horária para a abordagem dos conteúdos da disciplina na estrutura curricular dos cursos, como o maior empenho dos professores pelo processo de ensino e dos estudantes com o seu aprendizado. Não resta dúvida que o ensino da disciplina de Psicologia deve

proporcionar os conhecimentos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, mas de forma articulada com as discussões sobre o ensino, levando em consideração as necessidades da prática docente no contexto atual.

Os resultados indicam que, mesmo no ensino superior, é importante que os formadores considerem a realidade dos estudantes para as novas aprendizagens e preocupem-se em abordar os conhecimentos teóricos necessários de modo que estudantes e professores cumpram o seu papel. Para tanto, como muitas abordagens já têm referido, torna-se fundamental a síntese da contribuição das experiências passadas, o que a abordagem histórico-cultural mostra com propriedade.

A formação docente deve responder aos questionamentos e limitações que vêm sendo discutidos e atentar para o papel que possam desempenhar para atender a demanda que se apresenta (Gati, 1997; Romão, 1996; Falcão Filho, 1997; Pereira, 1998; entre outros). Os resultados deste estudo confirmam a necessidade de superação das principais problemáticas dos cursos de formação docente, quais sejam a desarticulação da prática e da realidade, a superficialidade e a fragmentação nos conhecimentos, muitas vezes transmitidos de forma desarticulada, a ênfase na formação específica. Além do mais, inserem-se em contextos com graves problemas de condições institucionais e de vida para os seres humanos. Por isso é fundamental que os cursos de formação de professores comecem a ser redimensionados a partir das novas discussões e estudos.

Os sujeitos deste estudo apontam a necessidade do processo formativo para a docência preocupar-se tanto com os aspectos profissionais como com os pessoais, destacando a contribuição da Psicologia. As indicações trazidas pelos resultados inserem-se nas discussões trazidas pelas recentes discussões que apontam a necessidade da superação da formação centrada da capacitação técnica, que considere a vida e a subjetividade do professor em um processo contínuo. O entendimento de que se deve considerar as dimensões pessoal e profissional dos docentes vem sendo abordado por inúmeros estudos e produzindo inúmeros debates sobre a escolha profissional, o processo de formação e a carreira docente, sobretudo a partir das publicações de Nóvoa (1991b, 1992c, 1992d). Nesta perspectiva, incluem-se os

estudos que envolvem biografias, autobiografias, histórias de vida, cartografias, o cotidiano da prática etc³.

No entender de Pereira (2000, p.93), o processo formativo deve “considerar necessariamente a condição humana em sua processualidade, como sujeitos subjetivados no interior das práticas coletivas, institucionais e sociais”. Por isso, não basta atentar para o referencial teórico e para uma proposta metodológica adequada. As discussões nesse sentido apontam a necessidade de considerar o sujeito no processo de formação, que constitui e re-elabora seus conhecimentos, a partir das suas vivências e experiências pessoais e práticas profissionais; isto porque a personalidade e a profissionalidade articulam-se no processo de aprendizagem e desenvolvimento do profissional da educação.

Não resta dúvida que as dimensões pessoal e profissional são fundamentais para todos que têm interesse na formação de professores mais competentes. Esta questão relaciona-se com importantes elementos apresentados por autores que discutem o processo de formação docente, considerando as contribuições da formação inicial. Neste sentido, Pimenta (1996) destaca a importância do processo formativo fazer a mediação dos conhecimentos trazidos pelos estudantes na constituição da identidade dos professores, pois, conforme ressaltam Darcie e Carvalho (1996), é responsável pela produção de sentidos e a tomada de consciência.

Enquanto momento de incontestável importância, o processo de formação inicial deve atentar para a qualidade das mediações durante o processo formativo, como apontam Vygotsky (1981) e Basso (1998), que promovam a aquisição dos conhecimentos sistematizados, como assinala Mazzeu (1998). Contudo, os cursos de licenciatura devem deslocar a ênfase da mera aplicação dos conhecimentos veiculados na formação inicial na prática docente, para a preocupação com a formação de professores autônomos, críticos e mais comprometidos com o processo de educação e o desenvolvimento social.

³ No Brasil desenvolveram inúmeros estudos com base nesse referencial, contribuindo muito para a explicitação do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Os resultados apontam a importância de fatores relativos ao ensino para a aprendizagem e desenvolvimento do estudante de licenciatura em processo de formação para a docência, da mesma forma que assinalam tal preocupação para o aluno da escola básica. Os elementos relacionados às condições de ensino envolvem sobretudo as atitudes e características pessoais do professor e os procedimentos metodológicos utilizados no desempenho de sua função enquanto profissional da Educação. A atenção às condições de ensino no processo de formação docente mostra-se imprescindível para que a atuação dos professores possa ser cada vez mais adequada no atendimento dos seus alunos no processo de ensino básico. Assim sendo, é fundamental que os professores formadores, que atuam em cursos de licenciatura, procurem ter uma postura compatível e coerente com essa proposição, conforme muitas vezes os sujeitos ressaltam em suas verbalizações.

Nesse sentido, o referencial histórico-cultural contribui para mostrar que o ensino não se dá pela repetição, mas envolve reconstrução de aprendizagens com sentido e significado, para que promova o desenvolvimento do educando. Assim, o processo de ensino na educação superior deve voltar-se para a busca científica do conhecimento, envolvendo investigação e realização coletiva, partindo do pressuposto que os estudantes têm suas próprias concepções e são sujeitos das suas próprias aprendizagens, mas é imprescindível que o processo seja compartilhado entre professores e estudantes. A sua implementação exige dos professores conhecimentos e domínio de estratégias, para que possam criar e recriar situações de aprendizado. A avaliação deve estar presente em todo o processo de ensino e aprendizagem, sendo utilizada tanto com a função diagnóstica, como de acompanhamento do aprendizado e desenvolvimento dos estudantes em todas as atividades.

Com as dificuldades que surgem em função das mudanças que se apresentam continuamente, torna-se fundamental a reflexão sobre as possibilidades de adaptação de um modelo que inclui o respeito à subjetividade, bem como a capacidade de crítica e a criatividade. Conforme referem Portoís e Desmet (1999), o modelo que apresentam para a educação básica pretende ser, também, um

instrumento de formação de adultos que se questionam sobre a educação que dispensam às crianças sob a sua responsabilidade educativa, como pais e professores, principalmente porque a proposta mostra-se aberta à flexibilidade, permitindo adaptar-se às necessidades, sendo, por isso, adequado ao processo de formação docente.

Contudo, nesta perspectiva, a aprendizagem pedagógica não pode ser entendida como uma simples transmissão de saberes, uma vez que inclui um processo mais complexo de apropriação e integração do conhecimento das várias ciências, entre as quais os da Psicologia. Por isso, é importante o conhecimento dos fundamentos necessários ao desempenho da atividade docente, de um sistema de valores e de um projeto para levá-lo a efeito, mesmo que seja provisório, tendo em vista que precisa sempre estar aberto ao aperfeiçoamento. Como os cursos de formação não podem preparar um profissional completo, devem preocupar-se em assinalar a importância de buscar, pesquisar, conhecer as dificuldades que se apresentam no cotidiano da prática educativa, a fim de procurar uma solução para enfrentá-las, conforme aponta Bombossaro (1994).

Neste contexto, em que o educador precisa ser o criador de sua própria prática, construída na constante interação entre a pedagogia de base e seu sistema pedagógico pessoalmente constituído, Pourtois e Desmet (1999, p. 317-318) indicam que a função do professor formador “... é incitar os educandos a tornarem-se sujeitos-actores e, mais ainda, sujeitos-autores, para não permanecerem no estágio de saberes pedagógicos normatizados e ‘irrefletidos’”, pois somente assim podem contribuir com a educação necessária para o futuro.

Segundo o entendimento dos sujeitos, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno depende também da participação, em função do que o processo de escolarização deve prever situações em que os alunos possam interagir. Da mesma forma, consideram que a formação é favorecida pela disposição do formador em promover a integração, valorizando a troca de experiências, mesmo que tenha que instigá-las com questionamentos, além da utilização de outras estratégias,

que promovam a reflexão crítica e a reconstrução criativa do conhecimento significativo para a própria prática pedagógica.

Portanto, entre as mudanças paradigmáticas, a educação deve promover a emancipação, preocupando-se com as alterações da escola e do sistema educacional, bem como com a construção de um mundo melhor. Para atender a essas necessidades, o processo de formação docente requer novas posturas dos professores formadores, articuladas com mudanças curriculares que envolvam as diferentes dimensões do ensino e a pesquisa, a partir de crítica e reflexão comprometidas com a pluralidade cultural que compõe a sociedade, bem como com uma ação que atenda as diferenças entre os seres humanos. Nesta perspectiva, o processo de formação deve preocupar-se com o desenvolvimento do professor por meio da reflexão e da criação do conhecimento em sua complexidade, num processo contínuo.

A necessidade de mudanças na estrutura curricular dos cursos de formação de professores já vem sendo há algum tempo discutida. As mudanças curriculares, apontadas por autores como Marques (1992) e Pereira (1999), propõem a superação da estrutura disciplinar linear por outros modelos que possibilitam abertura às transformações necessárias, contemplando articulação interdisciplinar por meio de um trabalho integrado em unidades, que atenda a realidade e as diferenças da cultura da clientela, contribuindo, assim, para melhorar os processos de ensino e aprendizagem, principalmente porque oportuniza experiências em que os sujeitos vivenciam os conteúdos e o processo formativo, fazendo parte dele. Desse modo, o processo de formação pode respeitar a subjetividade e a articulação de saberes, tendo em vista a constituição de professores com identidades mais autônomas, que vivenciam a aprendizagem transformando os conhecimentos e sendo transformados por eles. Conforme esclarece os pressupostos trazidos pelo referencial histórico-cultural a respeito da importância da ação mediadora na zona de desenvolvimento proximal, as interações com pessoas que dominam saberes relacionados ao exercício da função docente, entre as quais os colegas e professores formadores, podem favorecer a constituição e a reconstrução dos conhecimentos.

Ao discutir as políticas educacionais para a formação docente e os cursos de licenciatura, Pereira (1999) apresenta importantes considerações sobre a questão, apontando que, embora os professores das séries iniciais precisem de formação mais generalista e os da séries subseqüentes de formação mais específica, é incontestável a necessidade de uma maior articulação interdisciplinar e com a realidade, uma vez que a atuação profissional requer o domínio dos fundamentos da própria área e o contato permanente com as outras áreas do saber.

Embora o melhor espaço para a formação docente de qualidade sejam as universidades, a Lei 9.3394/96 abre a possibilidade de a mesma seja fornecida por outras instituições de ensino superior, mesmo que as condições formativas possam ser questionadas. Nesse sentido, as diretrizes curriculares nacionais sinalizam para uma maior flexibilidade, que comportam até divergências epistemológicas em relação à formação dos profissionais da educação. Mas o que é fundamental para atender as necessidades da escolarização básica é que todas as possíveis mudanças tragam uma melhoria na qualidade do processo formativo, a respeito do que os debates das últimas décadas manifestam constante e intensa preocupação. A proposta de reconstrução dos cursos de licenciatura, apresentada por Marques (1992), enfatiza que o processo formativo deve ter início numa base comum, que ofereça os conteúdos mínimos necessários e valorize mais a prática da docência, embora deva estar inserida numa perspectiva de formação continuada, enquanto uma possibilidade de obter a qualificação mais adequada para o exercício da função dos profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados nesta investigação, apesar de trazerem informações sobre uma realidade específica, permitem chegar a algumas importantes conclusões a respeito da contribuição dos conhecimentos psicológicos no processo de qualificação docente. Não resta dúvida que, da mesma forma como tem ocorrido em relação à escolarização básica, é preciso que se reflita sobre como ocorrem as aprendizagens e o desenvolvimento de estudantes de ensino superior, a fim de que se tenha parâmetros para melhor conduzir o ensino no processo de formação em cursos de licenciatura, considerando os elementos contextuais da cultura e do presente momento histórico.

Neste sentido, a realização deste estudo possibilitou ouvir os estudantes dos cursos de licenciatura, durante o período em que freqüentavam as aulas da disciplina de Psicologia da Educação, para conhecer seu aprendizado a respeito dos conceitos psicológicos abordados. Da mesma maneira, permitiu conhecer a contribuição do processo de ensino, enquanto uma perspectiva que poderia trazer novos elementos para redimensionar a contribuição da área no processo de formação inicial para docência, a partir da análise dos relatos dos sujeitos que vivenciam a experiência formativa e, geralmente, não são ouvidos. Em recente discussão sobre a atuação docente e a constituição da docência, Marques (2000) aponta a necessidade de que os professores abram espaço para ouvir os estudantes numa relação mais dialógica e favorável ao processo de aprendizagem. O autor, fundamentado nas

proposições da dupla ruptura epistemológica proposta por Santos¹, faz a afirmação que segue (p.83):

“Dessa forma, antes, (no duplo sentido da anterioridade temporal e do valor preferencial), antes de os professores exporem, desde logo, os saberes já formais das ciências e das tecnologias, importa realizar-se a interlocução dos saberes que movem o cotidiano da vida, tanto dos alunos como dos professores, saberes que a partir de então compete à escola melhor organizar e sistematizar no confronto com os saberes formalizados.”

Esta recomendação também é válida para os professores que atuam na formação docente nos cursos de licenciatura e, particularmente, no ensino da disciplina de Psicologia, que importantes fundamentos traz para essa discussão, sobretudo quando é proposta uma prática orientada a partir do referencial histórico-cultural, que evidencia a importância da participação dos educandos e das interações no processo de educação escolar. Uma citação de Marques (2000, p.84) ilustra com propriedade esta nova dimensão que se pretende dar ao processo de escolarização.

“Fundamenta-se no chão da vida essa espiral da aprendizagem, tanto as dos alunos como as dos professores, nesse sempre continuado encontro de professores falantes de si e de professores sempre falantes de si. Mas para que uns e outros falem de si, é necessário que, antes falem entre si.”

Assim, a compreensão sobre a constituição dos conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento do aluno e das contribuições oportunizadas pelo ensino da disciplina de Psicologia da Educação vem evidenciar a importância dos processos de aquisição e ressignificação de saberes, para que se possa interferir nas condições de sua elaboração e re-elaboração.

Com base nas considerações das diversas formulações teóricas que apresentam importantes pontos em comum, bem como do referencial da abordagem histórico cultural da Psicologia, pode-se revalidar as considerações trazidas pelos sujeitos deste estudo. Os resultados evidenciam que as aprendizagens dos

¹ Referência a obra “Introdução a uma ciência pós-moderna” de Boaventura Souza Santos, que também é utilizada como referência bibliográfica por este estudo.

conhecimentos Psicológicos dos estudantes de cursos de Licenciatura ocorrem sobre uma base de saberes anteriormente adquiridos, quer seja por meio das vivências do seu cotidiano ao longo de toda a trajetória de vida, quer seja num processo sistematizado de educação. Dessa forma, esta investigação confirma que os conhecimentos dos sujeitos são constituídos na sua história individual e social, razão pela qual chegam aos cursos de licenciatura com saberes diferenciados, mas que em parte apresentam características comuns, as quais servem de base para a ancoragem dos conhecimentos veiculados na disciplina que lhes são mais significativos, dependendo em grande parte das condições de ensino oferecidas.

As experiências prévias mais representativas na definição das idéias dos estudantes referem-se à contribuição do processo de formação inicial para o magistério associada à atuação docente, sobretudo nos casos em que também foram oportunizadas situações de capacitação para melhoria da prática docente. Os resultados evidenciam que a formação inicial, associada à experiência profissional e à formação continuada, constitui-se na conjunção de fatores considerados fundamentais na constituição dos conhecimentos que podem melhor orientar a atuação dos sujeitos. Fica, assim, revalidada a importância da prática docente, enquanto situação produtora de saberes, que se tornam ainda mais interessantes quando ressignificados pelos conhecimentos sistematizados que são transmitidos no processo de formação inicial e continuada, conforme enfatizam os debates e discussões atuais sobre o processo de formação docente que se iniciaram com Schön (1992a e 1992b) e Nóvoa (1991b, 1992c e 1992d).

Constata-se que a experiência docente contribui para a apresentação de concepções mais complexas e articuladas sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, pois constitui-se num importante embasamento para a compreensão e complementação do entendimento sobre os conceitos dos processos que se constituíram em objeto dessa investigação. Além da influência das experiências anteriores, sobretudo das relacionadas com o exercício do magistério, observa-se que a área de conhecimento a que pertence o curso que os estudantes frequentam também tem relação com as idéias e o processo de constituição do conhecimento dos sujeitos

sobre as questões estudadas. Assim, os estudantes do ICHS valorizam as atitudes docentes e interações que ocorrem no processo de escolarização, enquanto os do ICEN atribuem mais importância aos procedimentos de ensino, sendo os aspectos relacionais considerados relevantes somente após a experiência com a disciplina, possivelmente porque as escolhas pelos cursos são efetuadas em função da afinidade dos estudantes com as diferentes áreas de conhecimento.

Verifica-se que a experiência docente e a especificidade da área de formação também influenciam na constituição dos conhecimentos dos estudantes. Isto pelo fato de que os sujeitos que atuaram e atuam como professores e aqueles que pertencem ao ICHS evidenciam maior contato com a veiculação sistematizada dos conhecimentos psicológicos em disciplinas de cursos de formação inicial para o magistério, em função do que valorizam as contribuições de diversas formulações teóricas da Psicologia. Por outro lado, os sujeitos sem experiência com o exercício da função docente e estudantes do ICEN evidenciam que a interferência dos conhecimentos psicológicos é menos relevante na constituição de suas concepções, bem como que a obtenção de noções a respeito das questões abordadas ocorre de forma não sistematizada. A falta de embasamento prévio determina a atribuição de menor importância à diversidade teórica, pois os estudantes valorizam a abordagem que justifica as concepções formuladas na sua história de vida.

Há uma coerente relação entre o entendimento dos estudantes sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com as implicações na implementação de situações concretas de ensino na escolarização básica. Da mesma forma, estabelecem relação entre as condições oferecidas pela disciplina de Psicologia no processo de formação para a docência no ensino superior com a constituição dos seus conhecimentos.

Pode-se constatar que os dados evidenciam que os estudantes consideram que, em qualquer situação educacional e nível do processo de escolarização, a aprendizagem e o desenvolvimento são influenciados pelas condições objetivas e subjetivas. As pessoas aprendem dentro de um contexto e um momento histórico, por meio de uma complexa teia de ações e relações, em que

diversos fatores contribuem para que os seres humanos constituam seus conhecimentos, constituam-se como sujeitos e constituam suas trajetórias de vida pessoal e profissional. Por isso, assim como pensam em relação aos seus alunos, acreditam que seus professores devem considerar que o aprendizado e o desenvolvimento são influenciados por elementos internos e características pessoais dos educandos, bem como pelas condições de vida familiar e social, mas principalmente pela postura e procedimentos adotados pelos docentes no ensino.

Sem dúvida nenhuma, para que o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes de licenciatura seja favorecido são necessárias mudanças macro-estruturais dos sistemas de ensino e na estrutura curricular dos cursos. Contudo, muitas situações apontadas como críticas podem ser modificadas pelos professores no contexto das salas de aulas, na forma como conduzem o processo de ensino. Isso também é válido para o ensino da disciplina responsável pelos conhecimentos psicológicos.

Os estudos realizados ao longo das últimas décadas oferecem elementos que mostram que o ensino de Psicologia sempre foi definido de acordo com o momento histórico e a realidade. Apesar de as críticas relativas à predominância do conhecimento psicológico na orientação das práticas educativas, não se pode negar o valor do seu papel, mesmo que constantemente seja apontada a importância da adequação às mudanças de acordo com as necessidades que o contexto e o momento exigem. Isso já justifica a função do ensino de conteúdos dessa área nos cursos de formação docente, mas é fundamental que se considerem as diferentes dimensões envolvidas no processo de ensino e a perspectiva dos sujeitos que passam pelo processo formativo, que no caso dessa investigação são os estudantes dos cursos de licenciatura.

Na realidade em que este estudo foi realizado, constata-se que muitos dos velhos problemas ainda persistem, mas observam-se tentativas de superação por parte de alguns professores: que procuram esclarecer os estudantes sobre a importância da disciplina, permitindo que os mesmos apresentem sugestões durante o desenvolvimento do programa; que trabalham com a diversidade teórica da área,

mesmo que privilegiem alguma abordagem; que utilizam fontes de conhecimento múltiplas e compatíveis com a capacidade de compreensão da clientela; que empregam estratégias de ensino e de avaliação diversificadas e adequadas ao aprendizado e desenvolvimento dos estudantes.

Possivelmente pelo fato da amostra ter sido constituída por sujeitos selecionados segundo critérios pré-estabelecidos, foram obtidos dados muito importantes sobre as condições necessárias para que o ensino da disciplina possa garantir as contribuições que são de sua competência no processo de formação docente. Por uma questão de coerência com o que é ensinado nas diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura e também porque o exemplo constitui-se numa das mais significativas fontes de conhecimentos e de diretrizes para a prática, o ensino da disciplina não deveria deixar de reconhecer as contribuições provenientes dessa investigação.

Os resultados do estudo indicam que a definição e explicitação dos objetivos são fatores relevantes. A análise a respeito dos objetivos a partir dos planejamentos de ensino e dos relatos das entrevistas dos sujeitos permite constatar que professores e estudantes reconhecem que a finalidade da disciplina Psicologia da Educação no currículo dos cursos de licenciatura é oferecer os conhecimentos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno que possam instrumentalizar a prática docente. Observa-se que os sujeitos percebem a importância de forma muito particular, mas a questão que assume maior relevância em relação a este aspecto refere-se ao esclarecimento sobre o assunto, uma vez que estudantes mais esclarecidos valorizam mais o ensino da disciplina e os seus conteúdos no processo de formação docente. Embora a obtenção de esclarecimento dos fins e objetivos do conhecimento psicológico dependam de características pessoais de cada estudante, não se pode deixar de ressaltar que os professores formadores podem contribuir oferecendo condições para que os sujeitos obtenham melhor explicitação sobre o assunto.

Algumas experiências provenientes do exercício da função docente e vivências enquanto estudantes com o ensino da disciplina de Psicologia da Educação

evidenciam a importância da elaboração compartilhada do planejamento, quer seja entre os professores, quer seja entre professores e estudantes. Uma vez que nem sempre essa condição é oferecida pela instituição, em função dos prazos estipulados para entrega dos mesmos, torna-se fundamental que o plano elaborado apresente abertura para flexibilidade, de acordo com possíveis sugestões dos estudantes ou as necessidades que surjam no decorrer da sua implementação.

Mas, sem dúvida, os relatos dos sujeitos dão destaque não só aos conteúdos como também aos procedimentos metodológicos. Os resultados demonstram que os estudantes não aprendem somente com os conteúdos, mas também com os procedimentos de ensino; por isso deve-se considerar as diversas dimensões envolvidas no processo de formação, conforme apontam Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p.55).

“...pensamos que o currículo universitário deve incorporar necessariamente não só aquilo que se tem que ensinar (o conteúdo), mas também o como (a metodologia). Frequentemente na aula universitária se dá uma ênfase excessiva nos conteúdos deixando de lado os aspectos mais didáticos e de estruturação pedagógica e comunicativa dos conteúdos.”

Os estudantes apresentam referências detalhadas sobre os conteúdos abordados, que possibilitam conhecer o que foi estudado, e as suas impressões sobre a matéria transmitida. Em suas verbalizações, destacam a necessidade de conteúdos mínimos que contemplem a diversidade teórica e abordem as temáticas mais importantes relacionadas com a Educação. Isso significa que, apesar de o ensino da disciplina poder enriquecer o programa com temáticas atuais e inovar na forma de apresentação dos conteúdos, não pode perder de vista a sua finalidade, o que evita perder tempo com questões paralelas ou não pertinentes à situação.

Da mesma forma, os dados trazidos pelos sujeitos permitem constatar as estratégias utilizadas pelos professores e a análise que os estudantes fazem a respeito das mesmas. Os resultados evidenciam que, para que o processo de ensino melhor atinja a sua finalidade, faz-se necessário que os procedimentos adotados favoreçam a participação e as interações, pois o aprendizado ocorre em grande parte

pelas trocas que são estabelecidas no espaço da sala de aula. Isso significa que o professor formador tem papel indispensável e não pode deixar de buscar um desempenho favorável, ao mesmo tempo em que oportuniza as condições necessárias para os diversos meios de formação.

Por outro lado, a investigação constata ser fundamental que o processo de ensino da disciplina de Psicologia não deixe de atentar para a utilização de procedimentos de ensino adequados às necessidades da clientela e às exigências do mundo atual. Isso significa que procedimentos mais tradicionais, como as aulas expositivas, podem e devem ser utilizados, também porque em algumas situações são pertinentes e até indispensáveis, mas os docentes devem atentar para a qualidade das explicações e abrir espaço para o diálogo e a reflexão. Por outro lado, para atender a heterogeneidade da clientela que busca formação nos cursos de licenciatura, é preciso que sejam utilizados procedimentos diversificados e inovadores, que se constituam em experiências de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento dos estudantes. Para que isso ocorra, é fundamental que os professores formadores atentem para a organização das situações propostas para o desenvolvimento do programa, de modo que a seqüência dos conteúdos observe o tempo disponível, estabelecendo as relações com a prática e a realidade educacional.

A preocupação com a inovação nos procedimentos de ensino tem sido apontada como uma das possibilidades de atender as necessidades que se colocam no processo de formação docente para desenvolver a reflexão, promover a articulação entre teoria e prática e considerar a realidade educacional. Essa questão insere-se na perspectiva apresentada pelos estudos de Laroca (1996/1999 e 2000), Laroca e Althaus (1999), Batista e Azzi (2000) e Azzi, Pereira e Batista (2000), que evidenciam que o ensino do conhecimento psicológico pode partir de problematizações ou temas que emergem das necessidades reais de sala de aula.

Assim como inúmeros estudos têm destacado, principalmente em pesquisas sobre a escolarização básica, esta investigação aponta para a importância de que também no processo de formação docente os professores de Psicologia conheçam a base de conhecimentos e as limitações dos estudantes, para propor situações de

aprendizagem favoráveis à aquisição de novos conhecimentos e ao desenvolvimento no processo formativo. Para isso, torna-se indispensável que forneçam fontes de informação necessárias e compatíveis à capacidade de entendimento, a fim de que, ao mesmo tempo, propiciem as condições de obtenção de um embasamento fundamental e a busca de novos conhecimentos pela própria autonomia.

O estudo evidencia, ainda, que a avaliação deveria ser levada a efeito como um processo global e contínuo, com uma diversidade de procedimentos para beneficiar a todos os estudantes e não privilegiar somente alguns, respeitando a forma própria de expressão do conhecimento de cada um, mas sem deixar de exigir que evidenciem a aprendizagem dos conteúdos e o seu desenvolvimento. O processo assim conduzido permite que estudantes e professores verifiquem as falhas e os aspectos que não foram compreendidos, para que, através da possibilidade de revisão e reformulação, possam melhorar o aprendizado. Entretanto, para isso ser efetivado, é fundamental a explicitação clara dos instrumentos utilizados, dos critérios adotados e a comunicação dos resultados logo após a realização de cada atividade.

Os resultados obtidos confirmam a importância das condições objetivas de ensino, tais como o número de alunos, os recursos, o tempo e os horários, a flexibilidade no desenvolvimento das situações propostas, das relações e interações em aula, bem como com a articulação interdisciplinar e entre teoria e prática. Os sujeitos do estudo assinalam a necessidade de reformulações no processo de ensino, com a superação da transmissão dos conteúdos como verdades únicas e do tratamento técnico à prática pedagógica, por meio da reconceitualização dos conhecimentos do professor, renovados pela consciência da importância da reflexão, que leva a suplantarmos a postura de passividade, neutralidade e ingenuidade, pelo respeito à diversidade cultural e pela constituição de uma nova ética na atuação docente.

Assim, os professores de cursos de licenciatura, e particularmente aqueles que trabalham com a disciplina Psicologia da Educação, devem ter presente que o ensino e a aprendizagem na formação docente envolvem um processo de criação de conhecimentos em que a pesquisa desempenha papel muito importante. Por isso, o processo formativo deve ultrapassar os limites da sala de aula e assumir

um compromisso com a realidade e o momento histórico, para que os estudantes tornem-se professores com o compromisso político de contribuir com as mudanças necessárias para a constituição de uma sociedade mais democrática e humana, conforme assinalam as discussões sobre a questão apresentadas por Kincheloe (1997), Freire (1998) e Leite (2000). O processo de formação docente que se preocupa com a constituição do conhecimento e de sujeitos comprometidos com a transformação e humanização da vida em sociedade insere-se na perspectiva amplamente discutida pela ciência na atualidade por Prigogine (1996), Santos (1989 e 1998), Capra (1998) e Morin (2000).

Nesse sentido, configura-se a importância do professor formador atuar com autonomia e com respeito à subjetividade dos estudantes, cujo desempenho envolve a atenção a uma postura profissional e pessoal coerentes com a proposta. No aspecto pessoal, implica em procurar ter um bom relacionamento com os estudantes, respeitando-os como seres humanos que possuem características individuais, saberes constituídos ao longo de suas histórias de vida e formas de expressão que lhes são próprias, mostrando-se sempre aberto a esclarecer dúvidas e a valorizar o crescimento, sem contudo deixar de assinalar os aspectos que ainda precisam ser melhorados. No aspecto profissional, deve estar preocupado com a sua formação e atualização e com a qualidade do seu trabalho, buscando sempre o desenvolvimento de suas próprias competências. Consciente da indiscutível importância do seu bom desempenho, o professor formador deve procurar a qualidade das mediações no processo de aprendizado, para que os estudantes tenham o melhor desenvolvimento possível, constituindo-se em sujeitos autônomos para continuar buscando continuamente a sua própria formação, o que se coloca como fator de aprimoramento da sua prática no contexto atual.

Assim, poder-se-á estar contribuindo com a formação de bons profissionais, bons cidadãos e seres humanos comprometido com as condições necessárias para a valorização da educação e da vida em sociedade. Embora a questão aqui abordada seja apenas um dos aspectos envolvidos numa complexa engrenagem, mudanças no processo de formação podem ter efeitos na constituição de idéias e

posturas dos educadores envolvidos com a escolarização básica e com o ensino médio, o que, por sua vez, somente pode reverter-se em implicações favoráveis na formação da clientela que terá acesso ao ensino superior num futuro próximo. Isso porque o compromisso com a formação de educadores mais competentes e conscientes é importante para o atual momento histórico e fundamental para a formação das gerações futuras e, apesar da multiplicidade de dimensões e fatores envolvidos, todos devem procurar cumprir a sua parte. Por isso, os professores responsáveis pelo ensino de Psicologia nos cursos de licenciatura devem refletir continuamente sobre a sua parcela de contribuição na constituição de conhecimentos, que, por sua vez, podem ter influência na construção da identidade dos professores e na orientação de suas práticas.

Como a busca e a complementação dos conhecimentos deve ser objetivo de todos, a principal conclusão deste estudo evidencia a necessidade de outras investigações que analisem a implementação de novas propostas e a veiculação dos conhecimentos psicológicos considerados importantes à prática docente nos cursos de licenciaturas, bem como de suas implicações na atuação e desenvolvimento profissional dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIGRÁFICAS

- ABREU, M. C. T. & MASETTO, M. T. (1990). **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: MG. Ed. Associados.
- ABRIC, J-C. (1994). L'organisation interne de représentations sociales: système central et système périphérique. *In*: GUIMELLI, C. (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- AGNE, K. J.; GREWOOD, G & MILLER, D. (1994). Relationships between teacher belief and teacher effectiveness. **Journal of Research and Development in Education**. v. 27, (3)
- ALMEIDA, N. V. (1994). **Os modos de pensar do professor: buscando compreendê-lo através de contextos interativos**. Tese de doutorado. Campinas: FE/UNICAMP.
- ALTIVE, M. M. C. (1981). **Didática e psicologia: crítica ao psicologismo na educação**. São Paulo: Loyola.
- ALVES, N. (Org.). (1992). **Formação de professores - pensar e fazer**. São Paulo: Cortez.
- ARIÈS, P. (1981). **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- AZZI, R. G., PEREIRA, M. A. L. & BATISTA, S. H. S. da S. (2000). Ensino de psicologia na licenciatura: estratégias de ensino como facilitadoras da articulação entre realidade da escola e conhecimento teórico. *In*: AZZI, R. G., BATISTA, S. H. S. da S. & SADALLA, A. M. de A. **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas, SP: Editora Alínea.

- BAQUERO, R. (1998). **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BARRETO, E. S. S. (1981). Bons e maus alunos e suas famílias vistos pela professora de 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: (37): 84-89.
- BARDIN, L. (1979). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.
- BARTH, B-M. (1993). **O saber em construção: Para uma pedagogia da compreensão**. Lisboa: Instituto Piaget.
- BASSO, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**. (44): 19-32.
- BATISTA, S. H. S. da S. e AZZI, R. G. (2000). Ensinando psicologia na licenciatura: experiências, opções e aprendizagens *In: AZZI, R. G., BATISTA, S. H. S. da S. & SADALLA, A. M. de A. **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia***. Campinas, SP: Editora Alínea.
- BENEDITO, V., FERRER , V & FERRERES, V. (1995). **La formacion universitária a debate**. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- BIGGE, M. L. (1974). **Bases psicológicas de la educacion**. México: Trillas.
- BIJOU, S. W. (1968). Idades, estágios e desenvolvimento humano. **American Psychologist**. (23): 419-427.
- BLAT, G. J. (1980). **La formacion del profesorado de educion primaria y secundaria: estudo de cooperacion internacional**. Barcelona: Editora Teidi.
- BOMBOSSARO, L. C. (1994). Epistemologia: Produção, transformação e transformação do conhecimento. **Anais do VII ENDIPE**. Goiânia: p. 113-123.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora.
- BOWEN, H. R. (1977). The intended outcomes of higher education. *In: **Investment in Learning: The individual and social value of American education***. São Francisco: Jossey-Bass.
- BRANCO, L. M. C. (1988). **Psicologia para quê? - A psicologia ensinada e a psicologia praticada: subsídios para a compreensão do papel do professor**. Tese de doutorado. São Paulo: USP.

- BRANDÃO, Z.; BAETA, A. B. & ROCHA, A. D. C. (1983). **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. Rio de Janeiro: Achiamé.
- BRASIL. (1991). **Censo Demográfico Brasileiro**. Brasília: IBGE.
- BRASIL. (1996). Lei n. 9.394, de 20-12-96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *In: Diário Oficial da União*. Ano CXXXIV, n.248, 23-12-96, p. 27.833-27.441.
- BRASIL. (1998). **Referencial para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF. (versão preliminar)
- BRASIL. (1992). **Relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília: MEC/INEP/SAEB.
- BRASIL. (1995). **Relatório do 2º Ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica**. Brasília: MEC/INEP/SAEB.
- BRZEZINSKI, I. (1996). **Formação de professores: um desafio**. Goiania: UCG.
- BUENO, B. O. CATANI, D. B. & SOUSA, C. P. (2000). “A educação como iniciação: os valores humanos na formação de professores. *In: OLIVEIRA, V. F. de. (Org.) Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ.
- _____. (Orgs.). (1998). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras.
- BUFFA, E. & NOSELLA, P. (1991). **A educação negada**. São Paulo: Cortez.
- CAMPOS, S. & PESSOA, V. I. F. (1998). **Discutindo a formação de professores com Donald Schön**. *In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a) Pesquisador(a)*. Campinas: Mercados de Letras.
- CAPARROZ, A. de A. M. (1992). **A Psicologia da Educação e os cursos de licenciatura nas faculdades particulares do município de São Paulo**. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC-SP.
- CAPPELLETTI, I. F. & LIMA, L. A. N. (Orgs.). (1999). **Formação de Educadores: Pesquisas e Estudos Qualitativos**. São Paulo: Editora Olho Dagua.

- CAPRA, F. (1998). **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix.
- CARRAHER, T. N. (Org.). (1988). **Aprender pensando - Contribuições da psicologia cognitiva para a educação**. Petrópolis: Vozes.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca.
- CARRÉ, C. & NEVILLE, B. (Eds.). (1994). **Learning to teach**. London/New York: Routledge.
- CATANI, D. B. et al. (Orgs.). (1997). **Docência memória e gênero: Estudos sobre a formação**. São Paulo: Escrituras
- _____. (Org.). (1987). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense.
- CHALMERS, A. F. (1993). **O que é ciência afinal**. São Paulo: Brasiliense.
- CHARLOT, B. (1979). **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar.
- CHARTIER, D. & LERBET, G. (1993). **La formation par production de savoirs - Quelles articulations théorie-pratique en formations supérieures?** Paris: Editions L'Harmattan.
- CHOMBART DE LAUWE, M-J. & FEURHAHN, N. (1989). La représentation sociale dans le domaine de l' enfance. *In*: JODELET D. (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF.
- COLLARES, C. A. L. & MOYSÉS, M. A. A. (1996). **Preconceitos no cotidiano escolar - ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez.
- COLL, C. (1994). **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (1996). Psicologia e Educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da Psicologia da Educação. *In*: COLL, C. , PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação - Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, Vol. 2.

- _____. & MARTI, E. (1990). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. *In: PALACIOS, J. & MARCHESI, A. **Desarrollo psicológico y educación***. Madrid: Alianza, Vol II.
- _____. & MIRAS, M. (1996). A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. *In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação - Psicologia da Educação***. Porto Alegre: Artes Médicas, Vol. 2.
- COLL, C. , PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (Orgs.). (1996). **Desenvolvimento psicológico e educação - Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, Vol. 2.
- _____. (Orgs.). (1995). **Desenvolvimento psicológico e educação - Psicologia Evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, Vol. 1.
- COSTA, M. C. V. (1995). **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina.
- COTA, M. C. (1993). Representações de alunos por professores: efeitos na formação docente. **Atlas do 1º Congresso Internacional de Formação de Professores, nos Países de Língua Portuguesa - Linhas e Rumos em Formação de Professores**. Portugal: Universidade de Aveiro.
- CRP/6ª Região & Sindicato dos Psicólogos do Estado de São Paulo. (1987). **A Psicologia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Edicon.
- CUNHA, M. I. da. (1989). **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus.
- _____. (1998). **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora.
- _____. & LEITE D. B. C. (1996). **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papyrus.
- CUNHA, M. D. da (2000). **Constituição de professores no espaço tempo da sala de aula**. Tese de doutorado. Campinas: FE/UNICAMP.
- DARSIE, M. M. P. & CARVALHO, A. M. P. de. (1996). O início da formação do professor reflexivo. **Revista da Faculdade de Educação - USP**. v. 22, (2): 90-108.

- DAVIS, C. & OLIVEIRA, Z. (1992). **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez.
- DEMO, P. (1994). Crise dos paradigmas da educação superior. **Educação Brasileira**. v. 16, (32):15-48.
- _____. (1997). **Pesquisa. Princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez.
- DENZIN, N. & LINCON, Y. S. (Eds.). (1994). **Handbok of qualitative research**. Thousand Oaks/London/New Delhi: SAGE Publications.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. (1998). O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. **Caderno Cedes**. (44): 33-45.
- DOLL JR., W. E. (1997). **Currículo: uma perspectiva pós moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas
- DREZE, J. & DEBELLE, J. (1983). **Concepções de Universidade**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.
- DUNNE, E. (1994). Theory into practice. *In*: CARRÉ, C. & NEVILLE, B. (Eds.). **Learning to teach**. London/New York: Routldge.
- ELLIOT, J. (1998). Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In*: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) Pesquisador(a)**. Campinas: Mercados de Letras.
- ENGUITA, M. (1998). O magistério numa sociedade em mudança. *In*: **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus.
- ESTEVE, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, A. **Profissão: Professor**. Porto: Porto Editora.
- FALCÃO FILHO, J. L. (1997). A formação e a prática do educador. Antigos e novos desafios. **Educação Brasileira**. v. 19, (38): 141-159.
- FAZENDA, I. (1989). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez.
- _____. (1992). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez.

- FINI, L. D. T. (1987). **A situação da Psicologia Educacional - a adolescência nos cursos de licenciatura da UNICAMP**. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP.
- FIORENTINI, D., SOUZA JR & MELO, G. F. A. de. (1998). **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos**. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) Pesquisador(a)**. Campinas: Mercados de Letras.
- FLAMENT, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: ABRIC, J.-C. (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France.
- FONTANA, R. A. C. (1997). **Como nos tornamos professoras?** Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. Tese de doutorado. Campinas: FE/UNICAMP.
- _____. (1996). **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados.
- _____ & CRUZ, M. N. (1997). **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual.
- FRANCO, C. & KRAMER, S. (Orgs.). (1997). **Pesquisa e Educação: História, escola e formação de professores**. Rio de Janeiro: Ravil.
- FREITAG, B. (1980). **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Moraes.
- _____. (1984). **Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola**. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (1998). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (1981) **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GARCIA, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento dos professores. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.
- GATTI, B. (1995). A estrutura das licenciaturas: problemas antigos, alternativas e o papel da psicologia da educação. **Psicologia da Educação**. (1): 9-20.

- _____. (1992). A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa**. (81): 70-74.
- _____. (1997). **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados.
- GAUTHIER, C. et. al. (1998). **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Editora INIJUÍ.
- GÊNERO, A. (1990). A crise na formação de professores. **Veritas**. v. 35, (140): 598-605.
- GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). (1998). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) Pesquisador(a)**. Campinas: Mercados de Letras.
- GERALDI, C. M. G., MESSIAS, M. da G. M. & GUERRA, M. D. S. (1998). Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas teóricas e epistemológicas. *In*: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) Pesquisador(a)**. Campinas: Mercados de Letras.
- GIANFALDONI, M. H. T. A. (1997). **Reflexões sobre a universidade: seu projeto na sala do aluno e do profissional**. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC/Psicologia da Educação.
- GOLBERG, M. A. A. (1980). Psicologia Educacional e Educação: uma relação teoricamente eficaz, porém praticamente ineficiente? *In*: MARQUES, J. (Org.). **Psicologia educacional: contribuições e desafios**. Porto Alegre: Globo.
- GONÇALVES, T. O. & GONÇALVES, T. V. O. (1998). Reflexões sobre a prática docente situada. *In*: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) Pesquisador(a)**. Campinas: Mercados de Letras.
- GONZÁLEZ, G. M. de. (1996). Desarrollo profesional docente. **Plaunic**. (22): 363-369.
- GOULART, A. T. (1996). Os cursos de licenciatura: desafios e propostas alternativas. **Educação Brasileira**. v. 18, (36): 97-109.
- GOULART, I. B. (1985). **Psicologia da Educação em Minas Gerais: histórias do vivido**. Tese de doutorado. São Paulo: PUC/SP.

- _____. (1987). **Psicologia da Educação: Fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica.** Petrópolis: Vozes.
- GROSSI, E. P. & BORDIN, J. (Orgs.). (1993). **Construtivismo pós-piagetiano.** Petrópolis: Vozes.
- _____. (Orgs.). (1994). **Paixão de aprender.** Petrópolis: Vozes.
- GUIMARÃES FERREIRA, M. (1986). **Psicologia Educacional: análise crítica.** São Paulo: Cortez.
- GUERRA, C. T. (1997). **Infância e desenvolvimento do aluno: concepções de professores.** Dissertação de mestrado. Cuiabá: IE/UFMT.
- HARGREAVES, A. (1996). **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tempos, cambia el professorado.** Madrid: Ediciones Morata.
- HELLER, A. (1992). **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e Terra.
- IÓRIS, S. M. (1993). **As contribuições da Psicologia da Educação na formação de professores do Estado do Paraná.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP.
- JODELET, D. (1989). Les représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Ed.). **Les représentations sociales.** Paris: PUF.
- KIDA, M. das G. (1985). **Institucionalização e normatização das ações do Centro Universitário de Rondonópolis.** Monografia apresentada ao curso de Especialização em Administração Universitária. Rondonópolis: UFMT/SRPEPG.
- KINCHELOE, J. L. (1997). **Formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** Porto Alegre: Artes Médicas
- KHUN, T. (1991). **Das estruturas das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva.
- KNOWLES, J. G., COLE, A. & PERSSWOUND, C. S. (1994). **Through preservice teachers eyes: exploring fiel experriences through narrative and inquiry.** New York: Macmillan College Publishing Company.
- LAVILLE, C. & DIONE, J. (1999). **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artes Médicas;

Belo Horizonte: Editora UFMG.

LAROCCA, P. (1999). **A psicologia na formação docente**. Campinas: Átomo Alínea.

_____. (1996). **Conhecimento psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores**. Dissertação de mestrado. Campinas: FE/UNICAMP.

_____. (2000). O ensino de psicologia sob o olhar de licenciados e licenciandos *In: AZZI, R. G., BATISTA, S. H. S. da S. & SADALLA, A. M. de A. Formação de Professores: discutindo o ensino de psicologia*. Campinas, SP: Editora Alínea.

_____ & ALTTHAUS, M. T. M. (1999). **Psicologia da Educação, didática e profissionalização docente**. Relatório de pesquisa . Ponta Grossa: UEPG.

LEFEBVRE, H. (1983). **Lógica formal. Lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LEITE, S. A. da S. (1988). O fracasso escolar no ensino do primeiro grau. *In: Alfabetização e fracasso escolar*. São Paulo: EDICON.

_____. (2000). Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. *In: AZZI, R. G., BATISTA, S. H. S. da S. & SADALLA, A. M. de A. Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia*. Campinas, SP: Editora Alínea.

LIBÂNEO, J. C. (1985). **Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola.

_____. (1986). Psicologia Educacional: uma avaliação crítica. *In: LANE, S. T. M & CODO, W. (Orgs). Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense.

LIMA, E. C. A. S. (1990). O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. **Em Aberto**. (48): 3-23.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU.

LUNA, S. V. (1997). **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC.

MACHADO, N. J. (1995). **Epistemologia e didática: as concepções de**

- conhecimento e inteligência e a prática docente.** São Paulo: Cortez.
- MARQUES, J. (Org.). (1980). **Psicologia Educacional: contribuições e desafios.** Porto Alegre: Globo.
- MARQUES, M. O. (1995). **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.** Ijuí: Editora UNIJUÍ.
- _____. (1992). **A formação do profissional da Educação.** Ijuí: Editora UNIJUÍ.
- _____. (1988). **Conhecimento e educação.** Ijuí: Editora UNIJUÍ.
- _____. (2000). Professores falantes em sala de aula, na escola e na formação da pedagogia. *In:* OLIVEIRA, V. F. de (Org.) **Imagens de professor: significações do trabalho docente.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ.
- MARTINS, J. & BICUDO, M. A. (1994). **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos.** São Paulo: Editora Moraes.
- MASETTO, M. T. (1998). Reconceptualizando o processo ensino-aprendizagem no ensino superior e suas conseqüências para o ambiente de aula. **Anais do IX ENDIPE.** Simpósio: Licenciaturas: novas exigências. Aguás de Lindóia.
- MAZZEU, F. J. C. (1998). Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno Cedes.** (44): 59-72.
- MAZZOTTI, T. B. (1993). Formação de professores: racionalidades em disputa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** v. 74, (177): 279-308.
- MEIRIEU, P. (1998). **Aprender...sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas.
- MELLO, G. N. (1988). **Magistério do 1º Grau - da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Cortez.
- MENEZES, L. C. (Org.). (1996). **Professores: formação e profissão.** São Paulo: Autores Associados.
- MERCEGUÉ, L. A. T. (1996). Las implicaciones del cambio en la formación inicial del docente. **Revista Perspectiva Educacional.** (28): 61-65.

- MIALARET, G. (1985). **La formazione degli insegnanti**. Roma: Armando.
- MILHOLLAN, F. & FORISHA, B. (1978). **Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação**. São Paulo: Summus.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). (1994). **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes.
- MIRANDA, M. G. de. (1992). A Psicologia dos psicólogos e a Psicologia dos educadores. **Cadernos de Pesquisa**. (83): 71-75.
- MISHINE, J. M. (1999). **A curva da aprendizagem: elevando a competência acadêmica e social**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- MIZUKAMI, M. G. N. (1986). **Ensino: abordagens do processo**. São Paulo: EPU.
- MONLEVADE, J. (1996). Pequenas Geografia, História e Economia da profissão docente no Brasil. In: MENEZES, L. C. (Org.) **Professores: formação e profissão**. São Paulo: Autores Associados.
- MONTENEGRO, (1987). **A Psicologia Educacional as licenciaturas do Estado de Goiás**. Dissertação de mestrado. Campinas: FE/UNICAMP.
- _____. (1993). **A psicologia histórico-dialética para os cursos de licenciatura**. Tese de doutorado. Campinas: FE/UNICAMP.
- MORIN, E. et al. (sd). **O problema epistemológico**. Portugal: Publicações Europa-América.
- _____. (1994). Epistemologia da complexidade. In: SCHITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (2000). **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- MORON, C. F. (1998). **Um estudo exploratório sobre as concepções e as atitudes dos professores de educação infantil em relação à matemática**. Dissertação de mestrado. Campinas: FE/UNICAMP.
- MOSCOVICI, S. (1978). **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (1981). On social Cognicion. In: FORCAS, J. (Ed.) **Social cognicion**

- perspectives on everyday understanding.** Londres: Acadmic Press.
- MOSCOVICI, S. & HEWSTONE, M. (1984). De la science au sense commun. *In*: MOSCOVICI, S. (Ed.). **Psychologie Sociale.** Paris: PUF.
- MOYSÉS, L. (1998). **O desafio de saber ensinar.** Campinas: Papyrus.
- NÓVOA, A. (1992a). Formação de professores e profissão docente. *In*: **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote
- _____. (1992b). O passado e o presente dos professores. *In*: **Profissão: Professor.** Porto: Porto Editora.
- _____. (1992c).(Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote.
- _____. (1991a). Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Debate.** (4): 109-139.
- _____. (Org.). (1991b). **Profissão: Professor.** Porto: Porto Editora.
- _____. (1996). Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. *In*: SERBINO, R. V. et al. (Orgs.). **Formação de professores.** São Paulo: UNESP.
- _____. (Org.). (1992d).**Vidas de professores.** Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA ALMEIDA, A. M. de. (1992). **La perception des compétences des enfants: la réussite et l'échec scolaire.** Tese de doutorado. Bélgica: Universidade de Louvain.
- OLIVEIRA ALMEIDA, A. M. de; VANDENPLAS-HOLPE, Ch. & DE KETELE, J.M. (1992). Revue critique des recherches sur les conceptions des parentes à propos du développement de l'enfant. **Bulletin de Psychologie et l'Orientation.** Bruxelles, FCPL, (41): 92-115.
- OLIVEIRA ALMEIDA, A. M. de et al. (1990). **O ensino básico no município de Rondonópolis - Pesquisa diagnóstica.** Rondonópolis: UFMT/CPR.
- OLIVEIRA ALMEIDA, A. M. de & GUERRA, C. T. (1996). **Concepções de professores e o desenvolvimento dos alunos.** Relatório de pesquisa. NUPE/DE/ICHS/UFMT.
- OLIVEIRA, D. T. L. (1993). **A formação do professor de psicologia.** Dissertação de mestrado. Campinas: FE/UNICAMP.

- OLIVEIRA, R. (1994) Professores: da capacitação à prática comprometida. **Tópicos Educacionais**. v. 12, (1/2): 68-74.
- PACHECO, J. A. (1995). **O pensamento e a ação do professor**. Lisboa: Porto Editora.
- PAGOTTO, M. D. (1998). A organização das Licenciaturas: práticas atuais e perspectivas de mudança. **Anais do IX ENDIPE**. Simpósio: Licenciaturas: novas exigências. Aguás de Lindóia.
- PATTO, M. H. S. (1993). **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz.
- _____. (1982). O sistema educacional brasileiro: notas sobre a visão oficial. *In*: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz.
- _____. (1984). **Psicologia e ideologia: uma introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz.
- PENIN, S. T. de S. (1994). **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas: Papirus.
- _____. (1989). **Cotidiano e escola**. São Paulo: Cortez.
- _____. (1993). **Processo de construção do conhecimento do professor sobre o ensino: algumas mediações (movimentos entre o conhecimento sistematizado, o saber cotidiano e a vivência)**. Tese de livre docência. São Paulo: USP.
- PENTEADO, W. M. (Org.). (1980). **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papelivros.
- PETITAT, A. (1994). **Produção da escola - produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). A função do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *In*: SACRISTÁN, J. G. & PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas.

- _____. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.
- PEREIRA, E. M. de A. (1998). Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa ação na prática docente. *In*: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) Pesquisador(a)**. Campinas: Mercados de Letras.
- PEREIRA, J. E. D. (1998). A formação de professores nas licenciaturas: Velhos problemas e novas questões. **Anais do IX ENDIPE**. Simpósio: Licenciaturas: novas exigências. Aguás de Lindóia.
- _____. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade** - revista quadrimestral de ciência da educação: Campinas/Cedesp – n. 68 - edição especial 109-125.
- PEREIRA, M. V. (2000) Subjetividade e Memória: algumas considerações sobre formação e auto-formação. *In*: OLIVEIRA, V. F. de (Org.) **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ.
- PERRENOUD, P. (1999). **Construir as competências na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (1993). **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação de professores: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote.
- _____. (1994). **La formation des enseignants entre théorie et pratique**. Paris: L'Harmattan.
- PIAGET, J. (1980a). **A gênese das estruturas lógicas na criança**. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (1980b). **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (1988). **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense.
- PIMENTA, S. G. (1996). Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Revista de Faculdade de Educação - USP**. v. 22, (2): 72-89.

- PINTO, G. F. M. & PIRES, C. M. W. (1997). O professor e a qualidade em educação. **Educação Brasileira**. Brasília, 19 (38): 179-188.
- PONCE, A. (1986). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Cortez.
- POPKEWITZ, T. S. (1997). **Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PORTOIS, J-P. & DESMET, H. (1999). **A educação pós-moderna**. Lisboa – Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- PRIGIGINE, I. (1996). **O fim das certezas**. São Paulo: Editora da UNESP.
- PROTA, L. (1987). **Um novo modelo de universidade**. São Paulo: Convívio.
- PUTINI, E. F. (1988). **O ensino de Psicologia aplicada a educação no curso de habilitação magistério**. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC-SP.
- RAYMOND, A. M. & SANTOS, V. (1995). Preservice elementary teachers and self-reflecton: How innovation in mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs. **Journal of Teacher Education**. v. 46, (1).
- RIBEIRO, M. L. S. (1987). **A formação política do professor**. São Paulo: Cortez.
- ROMÃO, E. S. (1996). **Licenciaturas: encanto e desencanto do cotidiano da sala de aula**. Dissertação de mestrado. Campinas: FE/UNICAMP.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1968). **Pygmalion in the classroom: teacher expectation e teacher development**. New York: Holt: Rinehart & Winston.
- SÁ, C. P. (1996). **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes.
- _____ ; SOUTO, S. O. & MÖLLER, R. C. (1993). Socialização do saber acadêmico: um estudo sobre a vulgarização do conhecimento científico. **Psicologia e Práticas Sociais**. v. 1, (3); 23-49.
- SACRISTÁN, J. G. (1991). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Profissão: Professor**. Porto: Porto Editora.
- _____ & PÉREZ GÓMES, A. I. (1998). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas.

- SADALLA, A. M. de A. (1997). **Com a palavra o professor: suas crenças, suas ações**. Tese de doutorado. Campinas: FE/UNICAMP.
- SALVADOR, C. C. et al. (1999). **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- _____. (2000). **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SANTOMÉ, J. T. (1998). **Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SANTOS, B. de S. (1989). **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal.
- _____. (1999). **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez.
- _____. (1998). **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento.
- SANTOS FILHO, J. C. & GAMBOA, S. S. G. (1997). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez.
- SARASON, S. (1988). **The preparation of teachers: an unstudied problem in education**. Cambridge/Mass: Brookline.
- SAVIANI, D. (1984). **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez.
- _____. (1991). **Pedagogia histórico crítica - primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez.
- SERBINO, R. V. et al. (Orgs.). (1998). **Formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP.
- SCHITMAN, D. F. (Org.). (1994). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SCHÖN, A. D. (1992a). **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelo: Paidós.
- _____. (1992b). Formar professores como profissionais reflexivos. *In:*

- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.
- SHULMAN, L. (1986). Those who understand: the knowledge growths in teaching. *In; Educacional Reseacher*. 2(15):4-14.
- SILVA, E. C. (1991). **La formación docente en América Latina: desafio que requiere respuesta**. Santiago: UNESCO.
- SILVA JEFFERSON, I. (1992). **Formação do educador e educação política**. São Paulo: Cortez.
- SILVA, L. de S. & LIMA, G. B. (1996). Ensino de psicologia. *In*: PINHEIRO, A. C. F. (Org.). **Revelando o ensino público: o entendimento de professores e alunos sobre o ensino de Biologia, Geografia e Psicologia**. João Pessoa: A União.
- SILVA, R. N. & ESPOSITO, Y. L. (1991). **Analfabetismo e sub-desenvolvimento: ainda um desafio**. São Paulo: Cortez.
- SILVA, T. T. (1993). Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação e Realidade**. v. 18, (2):3-10.
- SKINNER, B. F. (1981). **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes.
- SOODAK, L. C. & PODELL, D. M. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach student. **Journal of Educational Researche**. v. 29, (3).
- SOUZA, A. N. de. (1996). **Sou professor sim senhor: representação do trabalho docente**. Campinas: Papyrus.
- TARDIF, M., LESSARD, C. & LAHAYE, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. (4): 215-233.
- TEIXEIRA, A. (1998). **A universidade de ontem e hoje**. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- _____. (1989). **Ensino Superior no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- TEIXEIRA, M.C. (1992). Escola: exclusão e representação (notas para uma reflexão). **Revista da Faculdade de Educação**. (18): 20-32.
- THIOLLENT, M. (1980). **Crítica metodológica, investigação social e enquete**

operária. São Paulo: Polis.

_____. (1992). **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez.

TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas.

TUNES, E. (1989). Uma Psicologia para o ensino de 1º e 2º graus. *In:* BERARDO, M. V. C. (Org.) et al. **Pensando a educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.

TURA, M. de L. R. (1992). Como a sociedade pensa, planeja e possibilita o professor. **Revista de Educação.** (85): 9-12.

URT, S. da C. (1989). **A Psicologia da Educação: do real ao possível.** Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC/SP.

VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. (1996). **Vygotsky: uma síntese.** São Paulo: Loyola.

VASCONCELOS, M. L. M. C. (1996). **A formação do professor de terceiro grau.** São Paulo: Pioneira.

VEIGA, I. P. (Org.) (1998). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papyrus.

VILLA, F. G. (1998). O professor em face das mudanças culturais e sociais. *In:* **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papyrus.

VYGOTSKY, L. S. (1984). **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1991). **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes.

WOOD, D. (1996). **Como as crianças pensam e aprendem.** São Paulo: Martins Fontes.

ZABALA, A. (1998). **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas.

ZEICHNER, K. (1988). Estratégias alternativas para mejorar la calidade de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias

actuales en Estados Unidos. *In:* VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea.

_____. (1993). **A formação reflexiva do professor: idéias e práticas**. Lisboa: Educa.

ANEXOS

ANEXO I

INSTRUMENTO UTILIZADO PARA A SELEÇÃO DA AMOSTRA

Enquanto professora de Psicologia do Departamento de Educação ICHS/CUR/UFMT estou afastada para doutoramento na FE da UNICAMP. Preocupada com a contribuição da própria área de conhecimento da formação de professores, o estudo que constitui minha tese volta-se para a questão do conhecimento psicológico nos cursos de licenciatura e será realizado nesta instituição.

A pesquisa pretende ouvir os estudantes que passam pelo processo de formação, mas a amostra será composta de voluntários, reconhecidos pelo grupo de professores e colegas como **bons sujeitos**, por atender a alguns critérios pré-estabelecidos: **ter responsabilidade** com os estudos, apresentar **freqüência** mínima para um bom **aproveitamento, participação** nas atividades desenvolvidas e **criticidade** nos posicionamentos apresentados em sala de aula.

Neste momento estou solicitando a sua colaboração para a escolha dos sujeitos, pela qual sou muito grata.

Profa. Clarisa T. Guerra

CURSO: _____

PROFESSOR: ()

ESTUDANTE: ()

Cite dois estudantes deste período letivo **com experiência docente** que, na sua opinião, constituem-se em bons sujeitos de pesquisa, segundo os critérios apresentados.

1. _____

2. _____

Cite dois estudantes deste período letivo **sem experiência docente** que, na sua opinião, constituem-se em bons sujeitos de pesquisa, segundo os critérios apresentados.

1. _____

2. _____

ANEXO II

DADOS COMPLEMENTARES SOBRE OS SUJEITOS

1 - Exercício da docência anterior a coleta de dados:

1.1 - Sim: () Não: ()

1.2 - Escola Pública: () Escola Particular: ()

1.3 - Tempo: _____ anos e _____ meses

1.4 - Séries/Nível:

2 - Exercício da docência posterior a coleta de dados:

2.1 - Sim: () Não: ()

2.2 - Escola Pública: () Escola Particular: ()

2.3 - Tempo: _____ anos e _____ meses

2.4 - Séries/Nível:

ANEXO III

Quadro I

Distribuição dos sujeitos segundo o tempo de serviço, tipo de atividade e instituição no início do processo de coleta

ICHS			
Sujeito	Tempo	Série/Nível	Instituição
S1	Sem experiência		
S2	3 anos	2 ^a , 3 ^a e 4 ^a séries do 1 ^o grau	Pública
S3	Sem experiência		
S4	15 anos	1 ^a a 4 ^a séries do 1 ^o grau 5 ^a a 8 ^a séries do 1 ^o grau	Pública
S5	Sem experiência		
S6	3 anos	Pré escola	Particular
S7	3 anos e 4 meses	1 ^a a 4 ^a séries do 1 ^o grau	Pública Particular
S8	Sem experiência		
S9	2 anos e 11 meses	1 ^a , 2 ^a e 4 ^a séries do 1 ^o grau 5 ^a a 8 ^a séries do 1 ^o grau	Pública
S10	Sem experiência		
S11	10 anos	Pré-escola 1 ^a a 4 ^a séries	Particular
ICEN			
Sujeito	Tempo	Série/Nível	Instituição
S1	Sem experiência		
S2	Sem experiência		
S3	17 anos	1 ^a a 4 ^a séries do 1 ^o grau 5 ^a a 8 ^a séries do 1 ^o grau	Pública Particular
S4	Sem experiência		
S5	2 anos e 6 meses	1 ^a a 3 ^a séries do 2 ^o grau	Pública
S6	Sem experiência		
S7	4 anos	1 ^a a 4 ^a séries do 1 ^o grau 5 ^a a 8 ^a séries do 1 ^o grau	Pública
S8	Sem experiência		
S9	7 anos	Pré-escola 3 ^a série do 1 ^o grau 5 ^a a 8 ^a séries do 1 ^o grau	Pública
S10	Sem experiência		
S11	3 anos	3 ^a e 4 ^a séries do 1 ^o grau	Comunitária
S12	1 ano	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a séries do 2 ^o grau	Pública

ANEXO IV

Quadro II

Distribuição dos sujeitos segundo o tempo de serviço, tipo de atividade e instituição durante o período letivo do processo de coleta de dados

ICHS			
Sujeito	Tempo	Série/Nível	Instituição
S1	2 dias	4ª série do 1º grau 5ª a 8ª séries do 1º grau	Particular
S2	1 ano	7ª e 8ª séries do 1º grau 1º ano do 2º grau suplência de 1ª a 4ª série - 1º grau	Pública
S3	15 dias	7ª e 8ª séries do 1º grau	Pública
S4	1 ano	3ª série da 1ª etapa do 2º ciclo 5ª a 8ª séries do 1º grau	Pública
S5	Sem experiência		
S6	Abandonou a docência		
S7	1 ano	4ª série do 1º grau	Pública
S8	Sem experiência		
S9	1 ano	1ª, 2ª e 4ª séries do 1º grau 5ª a 8ª séries do 1º grau	Pública
S10	Sem experiência		
S11	1 ano	Pré-escola	Particular
ICEN			
Sujeito	Tempo	Série/Nível	Instituição
S1	3 dias	2ª série do 1º grau 6ª série do 1º grau	Pública
S2	Sem experiência		
S3	1 ano	3ª série do 1º grau	Pública
S4	Sem experiência		
S5	Abandonou a docência		
S6	Sem experiência		
S7	Abandonou a docência		
S8	3 dias	1ª, 2ª e 3ª séries do 2º grau	Pública
S9	1 ano	5ª a 8ª séries do 1º grau	Pública
S10	Sem experiência		
S11	Abandonou a docência		
S12	1 ano	1ª série do 1º grau	Pública

ANEXO V

SÍNTESE DOS CONTEÚDOS DOS RELATOS EM FUNÇÃO DAS CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS TEMÁTICAS

- ETAPA I - CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ESTUDANTES SOBRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: CONSTITUIÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA A ATUAÇÃO DOCENTE

1 – Conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento

1.1 – A aprendizagem constitui-se num processo de aquisição de conhecimentos que ocorre ao longo do desenvolvimento

Conteúdos	Sujeitos
- A criança já adquire conhecimento através da convivência que vai estabelecendo nos diversos contextos em que se insere, inclusive na escola.	- S4-ICHS-CE
- A criança adquire conhecimentos através das interações que estabelece ao longo do desenvolvimento. A escola deveria ampliar a bagagem de conhecimentos que a criança já traz e promover o seu desenvolvimento.	- S9-ICHS-CE
- A criança vai adquirindo conhecimentos de forma particular ao longo do desenvolvimento, sendo que na escola entra em contato com os conteúdos das diversas áreas.	- S1-ICEN-SE
- Sob a influência da determinação genética e do meio, o ser humano adquire de forma particular diversos conhecimentos ao longo do desenvolvimento, sendo a escolarização responsável pelos conhecimentos sistematizados.	- S5-ICEN-CE
- A partir dos estímulos que recebe, a criança vai constituindo o aprendizado, que depois utiliza nas situações de aprendizagem escolar.	- S11-ICEN-CE

1.2 – Aprendizagem e desenvolvimento envolvem a veiculação de conhecimentos pelo professor e aquisição por parte do aluno, no processo de escolarização

Conteúdos	Sujeitos
-----------	----------

- O professor passa e o aluno adquire conhecimentos para a utilização no dia-a-dia.	- S1-ICEN-SE
- O professor passa os conhecimentos e o aluno começa a assimilar.	- S1-ICHS-SE
- Ocorre à medida em que o professor coloca os conhecimentos e a criança demonstra que está entendendo, porque é capaz de reproduzir as informações.	- S6-ICHS-CE

1.3 – A aprendizagem evidencia-se no desenvolvimento do aluno na escola

Conteúdos	Sujeitos
- O professor constata que há aprendizagem quando o aluno apresenta desenvolvimento no processo de escolarização.	- S3-ICEN-CE

1.4 – Aprendizagem e desenvolvimento são decorrentes da estimulação interna ou externa

Conteúdos	Sujeitos
- A aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem em função da satisfação emocional do próprio aprendiz ou por meio da indução e de recompensas provenientes do meio externo.	- S10-ICEN-SE

1.5 – Aprendizagem e desenvolvimento envolvem a repetição e a prática de exercícios

Conteúdos	Sujeitos
- A aprendizagem e o desenvolvimento do aluno ocorrem pela repetição.	- S6-ICHS-CE
- A prática de exercícios pelo aluno é uma condição importante para a aprendizagem e o desenvolvimento.	- S8-ICEN-SE

1.6 – Aprendizagem e desenvolvimento dependem de fatores relacionados ao aluno

1.6.1 - A influência das predisposições internas do aprendiz

Conteúdos	Sujeitos
- A criança tem que se sentir motivada para aprender.	- S10-ICHS-SE
- A aprendizagem ocorre a partir do interesse e da necessidade do	- S11-ICHS-CE

aluno em adquirir novos conhecimentos e experiências.	
- Principalmente nas séries iniciais, o aluno precisa gostar do conteúdo, do professor e da sua aula, para sentir confiança e interesse em aprender mais.	- S2-ICEN-SE
- O prazer em aprender leva o aluno a querer saber mais.	- S10-ICEN-SE

1.6.2 - A influência de atitudes positivas do aluno em sala de aula

Conteúdos	Sujeitos
- O aluno precisa prestar atenção em sala de aula.	- S8-ICEN-SE
- A aprendizagem envolve a disciplina do aluno.	- S10-ICEN-SE
- O aluno precisa participar ativamente das aulas.	- S3-ICHS-SE

1.6.3 – A importância da iniciativa do aluno em buscar conhecimentos pela própria autonomia

Conteúdos	Sujeitos
- O aluno não aprende só na sala de aula, a partir dos seus questionamentos tem que se interessar em buscar mais.	- S1-ICHS-SE
- O aluno aprende e se desenvolve mais através de outras atividades e buscando conhecimentos em outras fontes de informação, não somente na sala de aula.	- S12-ICEN-CE

1.7 – Aprendizagem e desenvolvimento dependem de fatores ligados a atuação docente e as condições de ensino

1.7.1 – Aprendizagem e desenvolvimento do aluno dependem da postura do professor

Conteúdos	Sujeitos
- O professor deve considerar a realidade e as colocações dos alunos.	- S2-ICHS-CE
- O professor deve valorizar os conhecimentos e possibilitar a participação do aluno em torno das questões estudadas.	- S4-ICHS-CE
- O professor deve respeitar os conhecimentos prévios do aluno, para não podar a sua aprendizagem e desenvolvimento.	- S7-ICHS-CE
- Numa postura menos impositiva, o professor deve dar liberdade para o aluno fazer colocações.	- S3-ICHS-SE
- O professor deve dar espaço para que o aluno sinta-se vontade.	- S11-ICHS-CE
- O professor deve atentar para a bagagem de conhecimentos do	- S9-ICHS-CE

aluno e procurar ampliá-la.	
- O professor deve cumprir o seu papel, dar pistas, estimular a busca e esclarecer as dúvidas.	- S1-ICHS-SE
- O professor tem que atentar para o ritmo de compreensão e de aprendizagem dos alunos.	- S6-ICHS-CE
- O professor precisa ser compreensivo e preocupar-se com os problemas e a aprendizagem dos alunos.	- S8-ICHS-SE
- O professor deve ser flexível e considerar as dificuldades da diversidade da clientela.	- S1-ICEN-SE
- Os professores precisam assegurar auxílio nas necessidades dos alunos, sobretudo nas séries iniciais.	- S2-ICEN-SE
- O professor deve ter interesse pelo aluno, por sua aprendizagem e desenvolvimento.	- S3-ICEN-CE
- O professor deve colocar-se no lugar do aluno e preocupar-se com a sua aprendizagem.	- S6-ICEN-SE
- O professor precisa entender a si e ao aluno como seres humanos e não esquecer que sua função profissional é dar atenção sobretudo a quem apresenta dificuldades.	- S10-ICEN-SE
- O professor tem que administrar os conflitos em sala aula e conduzir o ensino para sua finalidade.	- S11-ICEN-CE

1.7.2 – A importância dos procedimentos de ensino

Conteúdos	Sujeitos
- A aprendizagem e o desenvolvimento do aluno depende muito da maneira como o professor trabalha o conteúdo.	- S6-ICEN-SE
- A forma como o professor ensina é importante, tendo em vista as diferentes tipos de raciocínio dos alunos.	- S10-ICEN-SE
- A aprendizagem do aluno depende dos diferentes métodos utilizados pelo professor.	- S4-ICHS-CE
- É importante que o professor use metodologias diferentes, para atender a diversidade da clientela.	- S6-ICHS-CE
- O ensino deve ser dinâmico e adequado as transformações e exigências do contexto atual.	- S4-ICEN-SE
- O professor deve transmitir o conhecimento de forma gradativa, de acordo com o desenvolvimento dos alunos.	- S9-ICHS-CE
- Uma boa introdução na aula torna a criança mais receptiva e motivada para aprender.	- S10-ICHS-SE
- O professor deve dar aulas expositivas e fazer questionamentos, valorizando as colocações corretas.	- S8-ICEN-SE
- Para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento o professor deve trabalhar com situações práticas, porque a criança tem interesse	- S9-ICEN-CE

pela observação.	
------------------	--

1.7.3 – A importância da formação e atualização do professor

Conteúdos	Sujeitos
- O domínio de conhecimentos e a competência docente é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.	- S8-ICHS-SE
- Para que o aluno aprenda e se desenvolva é imprescindível que a boa formação inicial e atualização do professor.	- S2-ICHS-CE
- A aprendizagem e o desenvolvimento do aluno requer competência do professor, obtida pela busca continuada de informações sempre atualizadas.	- S5-ICEN-CE

1.8 – Aprendizagem e desenvolvimento são favorecidos pelas relações e interações que se estabelecem na escolarização

Conteúdos	Sujeitos
- Aprendizagem e desenvolvimento dependem das relações que o aluno estabelece com outras crianças.	- S7-ICHS-CE
- Aprendizagem e desenvolvimento podem ser favorecidos pela ajuda dos colegas mais capazes nas atividades escolares.	- S4-ICHS-CE
- Uma relação de abertura, em que o aluno sinta confiança no professor, é mais favorável a sua aprendizagem e desenvolvimento.	- S9-ICHS-CE
- A possibilidade de participação favorece a aprendizagem e desenvolvimento do aluno.	- S11-ICHS-CE
- Relações de maior proximidade, em que o aluno tenha liberdade de mostrar erros e esclarecer dúvidas, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento, favorecendo a aprendizagem .	- S2-ICHS-CE
- As relações de troca entre professor e aluno são enriquecedoras para a aprendizagem.	- S9-ICEN-CE

1.9 – Aprendizagem e desenvolvimento dependem de fatores relacionados à família do aluno

Conteúdos	Sujeitos
- Depende muito do acompanhamento familiar.	- S8-ICHS-SE
- A ajuda e a orientação de pais e professores é fundamental, principalmente nas séries iniciais.	- S2-ICEN-SE
- Baseando-se na própria experiência, considera importante o exemplo, bem como a estimulação à leitura e a busca de	- S10-ICHS-SE

conhecimentos no contexto familiar.	
- Depende do apoio da família.	- S11-ICHS-CE
- Considera importantes as vivências familiares e a co-responsabilidade dos pais na educação dos filhos.	- S3-ICEN-CE
- Depende da estimulação do contexto familiar	- S11-ICEN-CE
- Considera importantes as vivências de ética e a atribuição de responsabilidades na família.	- S5-ICEN-CE
- Aponta a importância do uso de reforços e das exigências familiares.	- S10-ICEN-SE

1.10 – Aprendizagem e desenvolvimento dependem de fatores sociais, culturais e políticos relacionados ao contexto

Conteúdos	Sujeitos
- Depende das mudanças culturais, do acesso às informações e dos valores de cada época.	- S4-ICEN-SE
- Depende das características específicas de cada contexto social e cultural em cada época.	- S5-ICEN-CE
- As condições de vida e de instrução, que também são determinadas pela vontade política dos governantes, são consideradas muito importantes.	- S7-ICEN-CE - S10-ICEN-SE

2 – A constituição dos conhecimentos prévios sobre aprendizagem e desenvolvimento

2.1 – A importância das experiências de vida

Conteúdos	Sujeitos
- Experiências pessoais com o processo de escolarização na sua história de vida, em que a família influenciou negativamente e o marido contribuiu para que valorizasse o estudo, concorreram para o seu entendimento.	- S8-ICHS-SE
- Suas idéias tem origem na observação de familiares (prima) no processo de escolarização.	- S2-ICEN-SE
- O conhecimento é decorrente das idéias e vivências de solidariedade no meio familiar, sobretudo pela influência da mãe, que atuou como professora.	- S7-ICEN-CE
- O seu entendimento tem influência dos relatos de experiências da mãe e irmão que atuam como professores.	- S12-ICEN-CE
- A experiência com os filhos na convivência com a família	- S11-ICEN-CE

contribuíram para a constituição das suas idéias.	
- Seu conhecimento é decorrente de suas experiências de vida, sobretudo pela contribuição da família e do grupo de jovens.	- S4-ICEN-SE
- Seu entendimento é decorrente de suas experiências de vida e análises pessoais, sob a influência de pessoas de suas relações familiares, de amizade e de trabalho.	- S10-ICEN-SE
- O conhecimento é proveniente das influências do meio em sua história de vida e das reflexões pessoais que fez sobre suas experiências.	- S5-ICEN-CE

2.2 - A importância das experiências enquanto alunos

Conteúdos	Sujeitos
- Considera importantes todas as suas vivências enquanto aluna.	- S11-ICHS-CE
- Experiências pessoais negativas com a atuação de professores ao longo da sua escolarização, bem como a constatação de que o relacionamento de professores com colegas interferiam na aprendizagem dos mesmos, contribuíram para a constituição do seu entendimento.	- S2-ICEN-SE
- A experiência muito positiva decorrente da ajuda de um professor para melhorar o seu comportamento na escola tem influência na sua forma de pensar.	- S4-ICEN-SE
- Os conhecimentos apreendidos no curso de 2º Grau com Habilitação ao Magistério.	- S6-ICHS-CE
- A contribuição vem do curso 2º grau com Habilitação ao Magistério, principalmente do estágio.	- S7-ICHS-CE
- A constituição das suas idéias se deve a experiência pessoal de buscar outros conhecimentos além daqueles abordados em sala de aula, segundo a orientação de professores do curso superior que realiza.	- S1-ICHS-SE
- Os relatos de experiências de colegas que já são professores contribuíram para redimensionar sua maneira de pensar.	- S3-ICHS-SE
- Apesar de não ter sido valorizada pelos colegas, considera importante a contribuição das leituras realizadas na disciplina de Estrutura e Funcionamento da Escola de 1º e 2º Graus.	- S10-ICEN-SE
- Leituras e debates do curso de licenciatura, sobre LDB e Parâmetros Curriculares, também contribuíram para o seu entendimento.	- S12-ICEN-CE
- A contribuição é decorrente de diversas disciplinas do curso de licenciatura (Sociologia, Psicologia e Filosofia), que trouxeram conhecimentos para subsidiar a sua prática. A Psicologia, particularmente, ajudou a conhecer mais os alunos.	- S4-ICHS-CE
- A experiência na universidade trouxe a constatação da deficiência	- S6-ICEN-SE

da processo de escolarização anterior.	
- Atribui as suas idéias as vivências na escolarização, inclusive na universidade, que fez perceber que o professor deve ter uma postura adequada.	- S1-ICEN-SE
- As suas próprias experiências como aluna em todo o processo de escolarização, inclusive da universidade, fizeram perceber a importância dos questionamentos do professor e do interesse do aluno pelo conhecimento.	- S8-ICEN-SE

2.3 – A contribuição da experiência na atuação docente

Conteúdos	Sujeitos
- Os conhecimentos foram constituídos a partir da experiência de dez anos de atuação em sala de aula.	- S11-ICHS-CE
- A partir do que foi percebendo na prática docente.	- S9-ICEN-CE
- O conhecimento é proveniente da experiência que teve enquanto professora de uma escola de um bairro pobre, sobretudo em função do contato muito próximo com os alunos e suas famílias.	- S6-ICHS-CE
- Os conhecimentos são provenientes da experiência de 17 anos de atuação, no contato com alunos de diferentes realidades.	- S3-ICEN-CE
- Na atuação em sala de aula percebeu que o professor deve considerar a realidade dos alunos, estabelecendo relações com o conhecimento que transmite para a sua formação.	- S2-ICHS-CE
- Seu entendimento é proveniente dos desafios da sua experiência de sala de aula, no contato interativo com as crianças.	- S11-ICEN-CE
- Os conhecimentos foram adquiridos através do contato com a realidade dos alunos, bem como na tentativa de colocar em prática os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação.	- S4-ICHS-CE
- A experiência docente na atuação em sala de aula e com alunas particulares possibilitou o confronto do referencial teórico, inclusive da Psicologia, e as suas constatações.	- S9-ICHS-CE
- Na experiência de 3 anos enquanto professora, o exemplo de colegas mais experientes e a observação do aluno em sala de aula contribuíram para a constituição do seu conhecimento.	- S7-ICHS-CE

2.4 – A influência das experiências de atualização e formação continuada de professores

Conteúdos	Sujeitos
- O conhecimento é proveniente de leituras de livros sobre educação.	- S7-ICHS-CE
- Os conhecimentos foram constituídos a partir dos cursos de	- S9-ICEN-CE

capacitação, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, sobretudo pela troca de experiência com colega, uma vez que a formação de 2º grau para o magistério foi muito deficiente.	
- Os conhecimentos são provenientes de programas de TV sobre educação e cursos de capacitação oferecidos por um centro de formação continuada de professores e pela Secretaria Municipal de Educação.	- S4-ICHS-CE
- Através do embasamento teórico buscado em leituras sobre o construtivismo e nas reuniões pedagógicas das escolas particulares em que atuou.	- S11-ICHS-CE

2.5 – A contribuição da formação e atuação em outras áreas

Conteúdos	Sujeitos
- As idéias foram constituídas a partir dos conhecimentos de um curso de formação teológica realizado e da atuação na educação religiosa na sua Igreja.	- S10-ICHS-SE

3 – Contribuições da Psicologia na constituição dos conhecimentos

3.1 – A contribuição da Psicologia é proveniente de alguma forma de veiculação sistematizada de conhecimentos da área

Conteúdos	Sujeitos
- Alguma contribuição, apenas teórica e reduzida, é proveniente da disciplina do 2º Grau com Habilitação ao Magistério.	- S9-ICHS-CE
- Alguma contribuição foi obtida na abordagem sobre desenvolvimento infantil na disciplina do curso de 2º grau de formação para o magistério no 2º grau	- S6-ICHS-CE
- Contribuição mais significativa da área é oriunda do estudo das teorias de Piaget e Freud, no curso de 2º Grau com Habilitação ao Magistério e em cursos de formação de catequistas.	- S2-ICHS-CE
- Em função da deficiência formativa do curso de 2º Grau com Habilitação ao Magistério, sobretudo pela falta de qualificação do professor, atribui alguma contribuição da Psicologia na constituição das suas idéias às poucas aulas do curso de licenciatura.	- S7-ICHS-CE
- As poucas aulas de Psicologia da Educação no curso de licenciatura trouxeram esclarecimentos ao seu entendimento sobre os processos de ensino e aprendizagem.	- S6-ICEN-SE

- Afirma ter visto Psicologia no curso de 2º Grau com Habilitação ao Magistério e que as experiências de formação continuada não tem focalizado os conhecimentos psicológicos, mas que os conhecimentos vistos no curso de licenciatura é que foram importantes.	- S4-ICHS-CE
- A contribuição ocorre por meio de ensinamentos e posturas adotadas pelo professor da disciplina, experiência que é também vivenciada em outra disciplina do curso de licenciatura.	- S1-ICHS-SE
- A contribuição é proveniente da abordagem sobre desenvolvimento infantil e situações problemas de sala de aula em situações de formação continuada.	- S11-ICHS-CE
- Significativa contribuição é obtida no estudo de teorias psicológicas no processo de formação continuada, pois a formação no 2º Grau para o Magistério é considerada deficiente.	- S9-ICEN-CE

3.2. A contribuição da Psicologia ocorre de forma indireta e não sistematizada

Conteúdos	Sujeitos
- Os conhecimentos psicológicos sobre as questões educacionais fundamentaram disciplinas de outro curso realizado.	- S10-ICHS-SE
- Alguma contribuição é proveniente de leituras realizadas para a educação dos filhos.	- S8-ICHS-SE
- Alguma contribuição é proveniente de leituras realizadas para a educação dos filhos e literatura de auto-ajuda.	- S11-ICEN-CE
- Alguma contribuição da área pode ter ocorrido de forma indireta, como através de palestras na escola, leituras e programas de TV.	- S2-ICEN-SE
- Alguma contribuição é decorrente de palestras com psicólogos no grupo de jovens.	- S4-ICEN-SE

3.4 – A Psicologia não contribui para a constituição das idéias dos sujeitos

Conteúdos	Sujeitos
- Não, porque não houve contato anterior com os conhecimentos da área.	- S7-ICEN-CE - S1-ICEN-SE - S10-ICEN-SE
- As leituras realizadas sobre Psicologia não tratavam sobre as questões educacionais.	- S12-ICEN-CE
- As experiências pessoais, envolvendo leituras na área e análise, não estiveram voltadas para as questões abordadas.	- S5-ICEN-CE
- Conversas ocasionais sobre as teorias psicológicas estudadas na disciplina não contribuíram para o entendimento da questão.	- S8-ICEN-SE
- A disciplina realizada no 2º Grau não trouxe contribuições, por	- S3-ICEN-CE

tratar-se de um curso modular.	
- Achou a disciplina já cursada interessante, mas não atribui a essa experiência a constituição das idéias.	- S3-ICHS-SE

4 – Implicações dos conhecimentos dos sujeitos na prática docente

4.1 – No planejamento

4.1.1 – O planejamento implica na definição de objetivos, conteúdos e procedimentos

Conteúdos	Sujeitos
- Considera o que se predispõe a fazer e define o tipo de atividade.	- S11-ICHS-CE
- Pensa em analisar o quer fazer e como proceder, mesmo que não atinja os resultados esperados.	- S10-ICEN-SE
- Acha que deve propor atividades interessantes para os alunos, como experiências.	- S8-ICEN-SE

4.1.2 – O planejamento deve considerar os alunos e a sua realidade

Conteúdos	Sujeitos
- Leva em consideração os alunos que constituem a sua clientela.	- S9-ICHS-CE
- Procura colocar-se no lugar dos alunos, considerando a adequação do ensino ao seu modo de pensar.	- S5-ICEN-CE
- Faz o planejamento considerando as diferenças individuais dos alunos.	- S11-ICHS-CE
- Pensa que o professor deve conhecer melhor as diferenças individuais que constituem as turmas, que resultam das condições de vida dos alunos.	- S7-ICEN-CE
- Pensa em propor situações de ensino compatíveis com a capacidade dos alunos.	- S7-ICHS-CE
- Prepara atividades diferentes para atender a diversidade da clientela.	- S6-ICHS-CE
- Dedicar atenção especial aos alunos com aprendizagem mais lenta.	- S3-ICEN-CE
- Como muitas vezes não são obtidos os resultados esperados em sala de aula, considera sobretudo a realidade familiar do aluno.	- S11-ICEN-CE

4.2.3 – O planejamento deve ter flexibilidade no desenvolvimento das atividades de

ensino

Conteúdos	Sujeitos
- Em algumas situações segue o previsto, mas prefere adaptar-se as circunstâncias que se apresentam, permitindo-se modificações e até improvisações.	- S4-ICHS-CE
- Apesar de ter um planejamento inicial, faz adaptações a partir das colocações dos alunos, mas tem o cuidado de não fugir do conteúdo previsto.	- S2-ICHS-CE
- Tem um planejamento inicial, mas abre espaço para ouvir a opinião dos alunos sobre os conteúdos.	- S3-ICHS-SE
- Muda o que planejou quando não consegue os resultados esperados.	- S9-ICHS-CE
- Modifica o planejamento quando os alunos não entendem o conteúdo e não atinge os resultados esperados.	- S7-ICHS-CE
- Redimensiona o planejamento a partir do interesse e entendimento que os alunos demonstra através da sua participação nas aulas.	- S12-ICEN-CE

4.2.4 - O planejamento requer pesquisa

Conteúdos	Sujeitos
- O professor precisa pesquisar muito o que vai trabalhar.	- S8-ICHS-SE
- Tem que pesquisar em diversas fontes, para levar ao aluno questões atualizadas e revisadas.	- S9-ICEN-CE

4.1.5 - A importância do planejamento em equipe
--

Conteúdos	Sujeitos
- Considera positiva a experiência de troca de idéias no planejamento coletivo.	- S9-ICEN-CE

4.2 – No desenvolvimento das atividades de ensino
--

4.2.1 - O ensino deve proporcionar situações que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno
--

Conteúdos	Sujeitos
- Tenta promover situações compatíveis para o aluno aprender.	- S5-ICEN-CE
- Considera a capacidade de aprendizagem dos alunos, mas lança situações que desafiam o seu desenvolvimento.	- S9-ICHS-CE

- O professor deve relacionar os novos conhecimentos com algo já conhecido, para que o conteúdo possa ter sentido e ser aprendido pelo aluno.	- S10-ICHS-SE
- Em função da sua própria experiência, pensa que deve contribuir para a continuidade da escolarização do aluno, pois acredita que todos tem condições de aprendizagem e desenvolvimento, independentemente das suas condições sociais e materiais.	- S6-ICEN-SE

4.2.2 – O professor deve considerar o aluno e a sua realidade: as características presentes na diversidade da clientela e suas necessidades

Conteúdos	Sujeitos
- Entende que deve trabalhar a partir da realidade do aluno, para superar as formas tradicionais de ensinar.	- S2-ICHS-CE
- O professor deve transmitir os conteúdos considerando a capacidade dos alunos.	- S6-ICEN-SE
- O professor deve transmitir o conhecimento de forma acessível a capacidade de entendimento do aluno.	- S8-ICHS-SE
- O professor deve desenvolver atividades condizentes com a capacidade e a realidade do aluno.	- S3-ICEN-CE
- Procura considerar as diferenças individuais dos seus alunos e como lidar com as situações decorrentes.	- S11-ICHS-CE
- Leva em consideração que alguns alunos precisam de mais explicações, porque tem mais dificuldades que outros para assimilar o conteúdo.	- S7-ICHS-CE
- O professor precisa atentar que alguns alunos tem mais dificuldades e precisam de atenção especial.	- S10-ICEN-SE
- O professor deve procurar atender o maior número possível de alunos.	- S7-ICEN-CE
- Leva em consideração tanto os conhecimentos prévios do aluno, como a maneira pessoal de realizar as atividades.	- S4-ICHS-CE
- Para dar liberdade para o aluno, o professor tem que considerar o nível de escolaridade e a faixa etária.	- S3-ICHS-SE

4.2.3 - As aulas devem ser mais dinâmicas e criativas

Conteúdos	Sujeitos
- Apesar de não ter formação para definir a metodologia que utilizaria, a partir das vivências como aluno e outras entende que a escola tem que inovar.	- S4-ICEN-SE
- Em sua prática docente sempre procura inovar e diversificar nos	- S4-ICHS-CE

procedimentos, porque os alunos não aceitam mais as formas tradicionais de ensino.	
- Entende que as aulas devem ser mais criativas e interessantes, porque o ensino deve causar impacto e trazer novidades para gerar aprendizagem.	- S10-ICHS-SE

4.2.4 – O professor deve utilizar procedimentos diversificados

Conteúdos	Sujeitos
- O professor tem que inovar e usar novas técnicas, mas não pode fugir do conteúdo que está sendo abordado.	- S12-ICEN-CE
- Considera que é importante fazer uma introdução interessante nas aulas, usando recursos visuais para prender a atenção dos alunos.	- S10-ICHS-SE
- Faria aulas mais dinâmica, envolvendo pesquisa e atividades fora da sala da aula.	- S1-ICHS-SE
- Com base em situações vivenciadas, pensa em trabalhar com seminários e experiências mais práticas, usando recursos que prendam a atenção dos alunos.	- S8-ICEN-SE
- Em atividades de rotina da sua prática docente, procura fazer questionamentos que levam os alunos a reflexão e a discussões. Também sugere aos colegas professores a utilização de livros, o trabalho na forma de seminários, bem como a disposição dos alunos em círculo.	- S4-ICHS-CE
- Procuraria relacionar o conteúdo com o cotidiano dos alunos.	- S2-ICEN-SE
- Considera que o ensino deveria proporcionar o contato com outras realidades.	- S1-ICEN-SE

4.2.5 – O ensino deve promover a participação dos alunos

Conteúdos	Sujeitos
- O professor deve abrir espaço para as colocações dos alunos.	- S2-ICHS-CE
- Considera importante que o professor ouça a opinião dos alunos sobre os conteúdos.	- S3-ICHS-SE
- Procura desenvolver aulas expositivas e dialogadas, pois são menos cansativas.	- S4-ICHS-CE
- Considera fundamental a participação do aluno para a sua socialização.	- S7-ICHS-CE
- As aulas devem ser participativas, para que os alunos mais tímidos possam expressar-se, o que também permite ao professor ser mais justo na sua avaliação.	- S2-ICEN-SE

4.2.6 – O professor precisa estabelecer limites aos alunos

Conteúdos	Sujeitos
- O professor precisa controlar a participação dos alunos, para que não falem todos ao mesmo tempo.	- S4-ICHS-CE
- O professor não pode deixar os alunos falarem ao mesmo tempo, porque perde o controle.	- S3-ICHS-SE
- Embora considere não ser a atitude mais adequada para professor de 2º e 3º graus, pensa que o professor das séries iniciais deve colocar limites aos alunos.	- S10-ICEN-SE

4.2.7 – O professor deve estimular atitudes de autonomia e criticidade nos alunos

Conteúdos	Sujeitos
- O professor deve mostrar que sua função é ensinar e tirar dúvidas, mas tem que estimular os alunos a buscar outros conhecimentos além da sala de aula.	- S1-ICHS-SE
- Relata que procura desenvolver a criticidade, para que os alunos tornem-se cidadãos menos passivos.	- S4-ICHS-CE

4.2.8 - A docência requer algumas características pessoais do professor

Conteúdos	Sujeitos
- O professor tem que ter flexibilidade, porque não consegue domínio da classe com imposições.	- S4-ICHS-CE
- Procura sempre questionar-se diante das dificuldades que impedem de atingir seus objetivos, para encontrar uma solução.	- S11-ICEN-CE
- Entende que o professor deve superar o comodismo e ter disposição, apesar das limitações impostas pelas condições de ensino.	- S10-ICHS-SE

4.3 – Na avaliação da aprendizagem dos alunos

4.3.1 – É preciso modificar as formas tradicionais de avaliação

Conteúdos	Sujeitos
- Embora não tenha certeza sobre a forma de avaliar, romperia com as proposições tradicionais e a dimensão que têm na vida dos alunos.	- S4-ICEN-SE

4.3.2 – A avaliação deve possibilitar o conhecimento dos alunos e orientar o ensino

Conteúdos	Sujeitos
- Principalmente as primeiras avaliações deveriam ser feitas para o professor conhecer os alunos e estabelecer as situações de ensino que podem promover a aprendizagem a todos.	- S7-ICEN-CE

4.3.3 – A avaliação deve ser instrumento adequado de verificação da aprendizagem e das competências do aluno

Conteúdos	Sujeitos
- A prova serve para verificar a capacidade e o desempenho do aluno em função do ensino, devendo motivá-los a buscar mais conhecimentos.	- S6-ICEN-SE
- A avaliação deve ser compatível com os alunos, procurando verificar sua capacidade de raciocínio e de aprendizagem.	- S5-ICEN-CE
- A avaliação deve levar em conta o aluno e possibilitar que demonstre o que aprendeu, para não prejudicá-lo.	- S3-ICEN-CE

4.3.4 – O processo avaliativo deve ser global e contínuo

Conteúdos	Sujeitos
- Costuma fazer avaliação contínua, para acompanhar todo o desenvolvimento do aluno e evitar que problemas ocasionais influenciem no resultado.	- S2-ICHS-CE
- Sua avaliação é global, considerando também a participação e a criação do aluno. A prova é realizada somente por ser exigência da escola.	- S4-ICHS-CE
- A prova escrita é realizada por ser norma da escola, mas costuma considerar tudo, inclusive a participação do aluno.	- S7-ICHS-CE
- Avalia os alunos diariamente, porque o rendimento mostra-se diferente nas diversas situações.	- S9-ICHS-CE
- Avalia continuamente os alunos, para verificar a aprendizagem e o rendimento de cada um, bem como para constatar se estão preparados para a continuidade do processo de ensino.	- S11-ICHS-CE
- Avalia o aluno continuamente, considerando os mais diferentes aspectos (como o comportamento, participação nas aulas, o empenho na realização das atividades e a aprendizagem), cujas constatações são descritas em relatórios semestrais.	- S9-ICEN-CE

4.3.5 – A avaliação deve ser efetuada através de outros procedimentos

Conteúdos	Sujeitos
- Considera que a avaliação pode ser realizada também através de atividades mais lúdicas. Para cumprir a exigência de atribuição de notas, as avaliações com consulta ou pesquisa podem tornar o processo menos tenso e desenvolver habilidades.	- S10-ICHS-SE
- Pensa que, além de uma prova com peso parcial, a avaliação poderia ser feita através de pesquisas e trabalhos de campo.	- S1-ICEN-SE
- Pensa em avaliar os alunos através da participação em atividades de discussão, ou através de procedimentos menos tradicionais, possibilitando a escolha de questões.	- S2-ICEN-SE
- Não concorda com a utilização de provas, porque os alunos podem ser prejudicados se avaliados em momentos que estão com algum problema. Acredita que os alunos podem ser avaliados através de aulas práticas ou de campo.	- S12-ICEN-CE

4.3.6 – As atividades de avaliação devem estimular a reflexão

Conteúdos	Sujeitos
- Pensa em superar as situações que favorecem a mera reprodução de conhecimentos, propondo questões que levem os alunos a pensar.	- S2-ICEN-SE
- Em sua experiência tem utilizado até as provas mais objetivas, mas com vários itens, para que os alunos possam pensar sobre a resposta certa.	- S3-ICEN-CE
- A avaliação poderia ser feita através de questões de aplicação de conhecimento, nas quais o aluno pudesse pensar e formular suas próprias respostas.	- S8-ICEN-SE

4.3.7 – O professor deve valorizar todo o conhecimentos do aluno e as diferentes formas de expressão

Conteúdos	Sujeitos
- O professor deve utilizar instrumentos que possibilitem que o aluno demonstre também os conhecimentos adquiridos em contexto extra-classe.	- S1-ICHS-SE
- Seria menos rígido, aceitando diferentes respostas e a opinião dos alunos sobre o assunto.	- S3-ICHS-SE
- Por não considerar justo a forma como foi avaliado, pensa que tem que avaliar o que o aluno coloca e o quanto ele aprendeu, mesmo que	- S6-ICHS-CE

não tenha adquirido o conhecimento esperado.	
--	--

4.3.8 – O professor deve ter posturas mais flexíveis no processo de avaliação

Conteúdos	Sujeitos
- Pensa que o professor pode esclarecer dúvidas e ajudar o aluno, quando o aluno realiza os trabalhos de avaliação.	- S2-ICEN-SE

4.3.9 – É preciso considerar também o comportamento do aluno

Conteúdos	Sujeitos
- Considera importante reforçar positivamente o bom comportamento, também porque na prova o aluno cola.	- S10-ICEN-SE

4.3.10 – O processo de avaliação deve ter critérios claros e coerentes

Conteúdos	Sujeitos
- Baseando-se em sua experiência, pensa que o professor deve ter coerência e avaliar todos os alunos da mesma forma.	- S8-ICHS-SE
- Apesar de desejar que o aluno seja aprovado, como professor somente promoveria o aluno que estudasse, para não formar comportamento desonesto.	- S10-ICEN-SE

4.3.11 - O professor deve considerar os problemas da realidade do aluno

Conteúdos	Sujeitos
- Considera que as dificuldades que encontra no seu trabalho, são decorrentes dos problemas do aluno, sobretudo em função da realidade familiar.	- S11-ICEN-CE

5 – Expetativas e considerações relativas ao curso de licenciatura

5.1 – A realização de interesses pessoais de obtenção de formação geral

Conteúdos	Sujeitos
- Busca mais uma formação pessoal do que profissional, porque	- S6-ICHS-CE

pensa que o curso pode propiciar o desenvolvimento da sua consciência crítica e da autonomia.	
- Escolheu o curso porque pensa que fornece um embasamento geral.	- S10-ICEN-SE
- O que busca no curso são conhecimentos e habilidades (como falar e escrever melhor), que vêm atender ao interesse pessoal de melhorar sua formação.	- S8-ICHS-SE

5.2 – Obtenção de embasamento para fazer outro curso

Conteúdos	Sujeitos
- Considera que as habilidades adquiridas no seu curso serão importante para a formação em outro curso que pretende fazer.	- S8-ICHS-SE
- Embora pense que a maioria dos estudantes do curso vão se direcionar para o magistério, particularmente tem interesse em desempenhar outra função (para que precisaria fazer outro curso em área próxima).	- S8-ICEN-SE

5.3 – Obtenção de credenciamento para atuar com educação religiosa

Conteúdos	Sujeitos
- Uma vez que já possui a formação teológica, busca apenas uma titulação, que credencie para continuar atuando com educação religiosa na sua Igreja.	- S10-ICHS-CE

5.4 – Realização pessoal e capacitação profissional para a docência

Conteúdos	Sujeitos
- Faz o curso em função do seu interesse pela área e pela docência.	- S2-ICEN-SE
- Escolheu o curso devido ao seu interesse pela área de conhecimento e porque espera obter uma boa formação para ensinar melhor.	- S6-ICEN-SE
- A escolha do curso ocorreu em função do interesse pela área e pelas possibilidades que oferece de ensinar através de procedimentos, o que atenderiam tanto as suas expectativas como às dos alunos.	- S1-ICEN-SE
- O curso vem atender suas expectativas de realização pessoal e realização profissional.	- S9-ICHS-CE
- Escolheu o curso devido ao interesse e às expectativas de obter uma boa formação para atuar na área.	- S11-ICHS-CE
- O curso é realizado em função do interesse pela área, mas também porque espera atuar em outros níveis de escolarização.	- S3-ICEN-CE
- O curso é realizado porque traz conhecimentos na sua área de	- S7-ICEN-CE

interesses, como também porque gosta de trabalhar com pessoas, o que pode ocorrer no exercício da docência.	
- O curso é valorizado em função dos conhecimentos específicos e porque atende ao seu interesse pela função docente.	- S12-ICEN-CE
- Espera que o curso forneça subsídios para atuar na área que deseja, com que espera contribuir para a formação de um ser humano melhor.	- S11-ICEN-CE

5.5 – Obtenção de embasamento teórico para o exercício da função docente

Conteúdos	Sujeitos
- Espera dominar os conteúdos.	- S4-ICEN-SE
- Sempre buscou o mesmo curso, porque pensa que dá uma visão geral e pode fornecer embasamento teórico para melhorar sua atuação em sala de aula.	- S7-ICHS-CE
- Considera que o curso vai ajudar muito, porque espera ampliar os conhecimentos da área, o que é necessário para ensinar os alunos no exercício de sua função docente..	- S9-ICEN-CE

5.6 – Instrumentalização teórica e metodológica para a atuação docente

Conteúdos	Sujeitos
- Espera obter novos conhecimentos e metodologias, que possam ser adaptados para melhorar a sua prática.	- S4-ICHS-CE

5.7 – Obtenção de formação para atuar em níveis específicos de ensino

Conteúdos	Sujeitos
- Espera obter formação na área educacional para atuar com as séries iniciais.	- S2-ICHS-CE
- Espera obter formação para atuar de forma inovadora no ensino fundamental.	- S2-ICEN-SE
- Espera obter conhecimentos para atuar em outras séries do ensino fundamental e no segundo grau.	- S11-ICHS-CE
- Depois de ter atuado por longo tempo com crianças, espera obter formação para trabalhar com adolescentes em outras séries e níveis de escolarização.	- S3-ICEN-CE

5.8 – A necessidade de melhorar as condições formativas dos cursos

Conteúdos	Sujeitos
- Acha que uma boa formação num curso superior deveria ocorrer com a dedicação integral do estudante, com sua permanência no espaço universitário e a maior articulação teoria e prática. Diante da impossibilidade de ocorrer com as condições ideais, pensa que o ensino poderia melhorar com a melhor formação pedagógica dos professores formadores.	- S5-ICEN-CE
- Apesar de valorizar as possibilidades formativas do curso, acredita que poderia ser melhor com a participação em pesquisas.	- S1-ICHS-SE
- Pensa que mudanças curriculares, que possibilitassem maior articulação da teoria com a prática desde início do curso, seriam mais favoráveis a formação docente.	- S3-ICHS-SE

6 – Expectativas e considerações relativas à disciplina Psicologia da Educação

6.1 – A aquisição de conhecimentos

Conteúdos	Sujeitos
- Apesar da experiência de impacto inicial, espera ampliar seus conhecimentos e até formar novos conceitos.	- S6-ICHS-CE

6.2 – Redimensionar concepções que orientam a sua atuação como professor

Conteúdos	Sujeitos
- Embora ainda não tenha opinião formada, espera que ajude a melhorar ou reformular suas idéias, para melhor desempenhar suas atividades práticas (na área de educação religiosa)	- S10-ICHS-SE

6.3 – Instrumentalização para o exercício da prática docente

Conteúdos	Sujeitos
- Considera indispensável a contribuição da Psicologia para atuação docente em qualquer nível de ensino, porque possibilita conhecer melhor o ser humano.	- S7-ICEN-CE
- Espera que a disciplina possibilite aprofundar conhecimentos, para compreender como pode desenvolver um melhor trabalho junto aos alunos.	- S11-ICHS-CE
- Considera que a Psicologia é fundamental e pode ajudar o professor	- S2-ICEN-SE

dar aulas mais interessantes.	
- Enquanto uma disciplina pedagógica, pensa que pode ajudar o professor a usar procedimentos mais adequadas à realidade e necessidade dos alunos.	- S4-ICEN-SE
- Espera subsídios para enfrentar melhor os problemas do cotidiano da sala de aula.	- S11-ICEN-CE
- Considera uma das disciplinas fundamentais. Entende que deve fornecer conhecimentos e também esclarecer que o professor deve ter aptidão para desenvolver um bom trabalho.	- S5-ICEN-CE
- Espera capacitação para continuar exercendo a função.	- S3-ICEN-CE

6.4 – Subsídios para entender e ajudar o aluno no exercício da atividade docente

Conteúdos	Sujeitos
- Considera que a Psicologia contribui para a prática docente, porque possibilita compreender o aluno.	- S1-ICHS-SE
- Permite ao professor compreender o comportamento do aluno.	- S12-ICEN-CE
- Espera adquirir conhecimentos que possibilitem compreender o comportamento e a forma de pensar dos alunos, porque isso pode favorecer a sua aprendizagem.	- S2-ICHS-CE
- Espera que a disciplina contribua para seu desempenho docente, trazendo subsídios para entender o aluno e seus problemas, sobretudo com o estudo do desenvolvimento humano.	- S1-ICEN-SE
- Valoriza as contribuições da disciplina, porque traz explicações que possibilitam o aluno e suas dificuldades.	- S7-ICHS-CE
- Pensa que a disciplina traz muita informação sobre o ser humano, sobre o aluno e o professor, bem como sobre a educação, o que é muito importante para o ensino.	- S10-ICEN-SE

6.5 – Elementos para compreender e trabalhar com crianças

Conteúdos	Sujeitos
- Tem expectativas favoráveis, principalmente porque oferece elementos para quem trabalha com crianças entendê-las melhor.	- S1-ICHS-SE
- As aulas tem vindo de encontro as suas expectativas, porque tem abordado questões vivenciadas pelas crianças em situações do seu cotidiano, o que é importante para entender melhor o aluno na escola.	- S8-ICHS-SE
- Fazendo as devidas adaptações, o professor pode aproveitar o conhecimento da Psicologia na atuação com as séries iniciais.	- S4-ICHS-CE

6.6 - Ensino menos teórico e maior articulação com situações presentes na realidade da prática docente

Conteúdos	Sujeitos
- Afirma que a disciplina tem ficado muito centrada no estudo da origem histórica na filosofia, que não tem relação com a prática. Embora considere importante, sugere que deve ser apenas um ponto de partida.	- S1-ICHS-SE
- Embora entenda que a prática é a maior fonte de conhecimento, acredita que a Psicologia pode contribuir com o estudo de situações mais próximas da realidade.	- S8-ICEN-SE
- Considera que a Psicologia deve abordar mais as questões relacionadas a prática, porque poderia ajudar sobretudo os estudantes sem experiência docente a enfrentar melhor a sala de aula.	- S9-ICEN-CE
- Acredita que a proposta da disciplina no período acadêmico em curso vai ser diferente de anteriores, porque está mais direcionada às questões educacionais e apresenta atividades que aproximam os estudantes da realidade (pesquisas com entrevistas nas escolas...).	- S3-ICHS-SE
- Considera positivas as articulações da teoria com a prática que tem experienciado na disciplina.	- S9-ICHS-CE

6.7 – Maior articulação inter-disciplinar com as demais áreas do curso

Conteúdos	Sujeitos
- Ressalta a importância da Psicologia no estudos de outras disciplinas e áreas do curso, porque os autores abordam os aspectos psicológicos.	- S9-ICHS-CE

6.8 – A superação de limitações e problemas

Conteúdos	Sujeitos
- Afirma que teve pouco conteúdo, porque a carga horária semanal é de duas horas-aula.	- S8-ICHS-SE
- Porque considera a disciplina importante, pensa que deveria estar presente em todos os períodos acadêmicos e lamenta ter somente duas aulas semanais somente no segundo ano.	- S9-ICHS-CE
- Valoriza a contribuição da disciplina e a possibilidade de participação nas aulas, mas aponta que as discussões não deveriam ficar restritas a questões pessoais.	- S6-ICEN-SE

ANEXO VI

SÍNTESE DOS CONTEÚDOS DOS RELATOS EM FUNÇÃO DAS CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS TEMÁTICAS

- ETAPA III - RESSIGNIFICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DOS ESTUDANTES: CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA

1 - Conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento

1.1 - A aprendizagem constitui-se num processo de aquisição de conhecimentos que ocorre ao longo do desenvolvimento

Conteúdos	Sujeitos
- Os conhecimentos são adquiridos ao longo do desenvolvimento humano, sob a influência da determinação genética e dos comportamentos das pessoas com quem convive na família e outros contextos, entre os quais a escola.	- S10-ICEN-SE
- Os conhecimentos são adquiridos num processo que ocorre no decorrer do desenvolvimento humano, com a influência de características inatas e capacidades inerentes à natureza humana, mas também com a convivência na família e outras esferas de inserção no meio social e cultural, bem como das condições materiais da escola.	- S5-ICEN-CE
- Ao chegar na escola o aluno traz consigo uma bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo da vida, em função do que a escolarização apenas acrescenta a parte que lhe compete para complementar a sua aprendizagem e o desenvolvimento.	- S11-ICEN-CE
- O aumento do conhecimento é um processo gradativo, que depende de fatores relacionados a maturidade do sujeito, mas sobretudo das vivências ligadas a família e ao contexto, que são responsáveis pelo conhecimento espontâneo, além das experiências que ocorrem na escola, que acrescentam o conhecimento científico com a mediação do professor e da comunidade escolar.	- S4-ICHS-CE

1.2 – Aprendizagem e desenvolvimento dependem de fatores relacionados ao aluno

1.2.1 - A influência das predisposições e características inerentes ao aprendiz

Conteúdos	Sujeitos
- Reafirma a necessidade da motivação para que ocorra aprendizagem.	- S10-ICHS-SE
- Fundamentando-se em princípios da Psicanálise, entende que a aprendizagem depende do desejo e do interesse do aluno.	- S8-ICEN-SE
- A aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem como consequência das potencialidades e capacidades individuais de cada aluno.	- S2-ICEN-SE
- A aprendizagem faz parte do processo de desenvolvimento, quando a criança passa a perceber as reações do ambiente ao seu comportamento, em função da sensibilidade que é própria da natureza infantil.	- S1-ICEN-SE
- A aprendizagem e o desenvolvimento decorrem de características positivas próprias da infância, tais como, a curiosidade e a capacidade de observação, de percepção e de memorização.	- S9-ICHS-CE

1.2.2 - A influência de atitudes positivas do aluno no processo de escolarização

Conteúdos	Sujeitos
- O aluno aprende quando segue as orientações ou exigências do professor.	- S6-ICEN-SE
- A aprendizagem depende da atenção do aluno às explicações do professor, da busca de esclarecimentos diante das dúvidas, bem como da presteza em seguir as orientações do professor.	- S1-ICHS-SE

1.2.3 – A importância da iniciativa do aluno em buscar conhecimentos pela própria autonomia

Conteúdos	Sujeitos
- Reafirma que a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno dependem da sua iniciativa de buscar conhecimentos além da sala de aula.	- S1-ICHS-SE
- A aprendizagem e desenvolvimento do aluno dependem, em grande parte, da sua responsabilidade e dedicação com os estudos, que o leva a ter iniciativa de buscar outros conhecimentos além da sala de aula.	- S5-ICEN-CE

1.3 – Aprendizagem e desenvolvimento dependem de fatores ligados à atuação

docente e às condições de ensino**1.3.1 – A influência da postura do professor**

Conteúdos	Sujeitos
- O aprendizado do aluno depende principalmente do empenho ou força de vontade do professor.	- S9-ICEN-CE
- A aprendizagem e o desenvolvimento do aluno são favorecidos pela intervenção mediadora do professor, que implica num envolvimento mais próximo e afetivo, que muitas vezes extrapola a função de transmitir conhecimentos.	- S7-ICHS-CE
- Repensando seu entendimento, atribui a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno principalmente a atitude do professor na sala de aula, que muitas vezes envolve outras funções além de simplesmente ensinar. Uma vez que lida com seres humanos, o professor também deve estar disposto a conhecer os alunos e levar em consideração os seus problemas, o que pode ser marcante para toda a vida dos mesmos.	- S12-ICEN-CE
- Na mediação do processo de aprendizado, o professor tem que ter interesse em conhecer o meio e o nível de conhecimento do aluno.	- S6-ICHS-CE
- Na mediação do processo de aquisição do conhecimento, o professor deve considerar e respeitar o conhecimento do cotidiano do aluno.	- S4-ICHS-CE
- A aprendizagem e desenvolvimento do aluno dependem da abertura que o professor oportuniza para que os alunos possam estar integrados no processo de ensino.	- S2-ICHS-CE
- O professor deve ser mais um orientador, ser dinâmico e estimular o interesse dos alunos pelas aulas, colocando-se a disposição para esclarecer as dúvidas que surgem no processo de aprendizagem.	- S1-ICHS-SE
- O professor tem um papel insubstituível no suporte e orientação do processo de aprendizagem, esclarecendo as dúvidas que surgem para que os alunos possam desenvolver-se.	- S7-ICEN-CE
- O professor deve participar ativamente do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, avaliando e acompanhando continuamente o desenvolvimento dos mesmos, estando sempre próximo para apontar as dificuldades de forma adequada.	- S3-ICHS-SE
- O professor deve estar sempre ao lado dos alunos, pois essa proximidade é favorável para a aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos.	- S11-ICEN-SE
- O professor tem papel fundamental na motivação dos alunos, devendo esforçar-se para conhecê-los e dar atenção a cada um, pois	- S10-ICHS-SE

entende que considerar a individualidade é questão importante no atendimento da coletividade, apesar de não ser tarefa fácil.	
- O professor deve prestar atenção às diferenças individuais de seus alunos, pois essa postura é condição para perceber as possíveis dificuldades de aprendizagem.	- S11-ICHS-CE
- Partindo de uma situação particular, considera que o professor deve ser paciente principalmente com os alunos que têm mais dificuldades para aprender por falta de conhecimentos prévios ou embasamento, além de deixar de lado questões da sua vida particular para procurar promover o melhor ensino possível.	- S8-ICHS-SE
- O professor deve ser exigente, mas não autoritário, apresentando uma postura que favoreça a aproximação dos alunos para dialogar, bem como para ele possa mostrar a sua preocupação com aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos.	- S6-ICEN-SE
- Considera que a satisfação pessoal e material do professor, bem como a sua filosofia de vida, constituída a partir da sua formação e dos valores que possui, interferem no modo como conduz as situações de ensino, para promover a aprendizagem dos alunos.	- S5-ICEN-CE
- Considera a postura docente muito importante, porque todo professor é uma referência para os alunos.	- S4-ICEN-SE

1.3.2 – A interferência dos procedimentos de ensino

Conteúdos	Sujeitos
- O professor deve levar em consideração o desenvolvimento cognitivo do aluno.	- S11-ICHS-CE
- Considerando que o aluno chega na sala de aula com uma bagagem de conhecimentos, para promover a sua aprendizagem e desenvolvimento o professor deve procurar conhecê-la e iniciar o processo de ensino a partir do nível em que o aluno se encontra.	- S6-ICHS-CE
- O professor deve iniciar o processo de ensino considerando o patamar de conhecimentos com que o aluno chega na escola e, a partir daí, promover a aprendizagem de novos conteúdos e o seu desenvolvimento.	- S3-ICEN-CE
- O professor tem que saber administrar a bagagem de conhecimentos com que o aluno chega e desenvolver o conteúdo.	- S11-ICEN-CE
- Refere ter compreendido que o aluno tem que ser sujeito da sua aprendizagem, razão pela qual o professor deve oportunizar situações significativas e favoráveis ao desenvolvimento, utilizando estratégias estimulantes por estabelecer relações com a realidade prática.	- S4-ICEN-SE
- O professor deve promover a participação efetiva do aluno no processo de ensino e aprendizagem.	- S7-ICEN-CE

- Observa que seus alunos aprenderam a decorar e não a compreender os conteúdos no processo de escolarização, em função do que, apesar de serem muito curiosos e capazes, apresentam dificuldades para expressar suas idéias por escrito e estabelecer relações a partir dos conhecimentos adquiridos, por isso considera importante utilizar as novas metodologias que se propõe a desenvolver o seu raciocínio.	- S9-ICHS-CE
- Como aprendizagem e desenvolvimento dependem sobretudo da maneira como o professor ensina, deve trabalhar com procedimentos diversificados e adequados as diferentes características e necessidades dos alunos.	- S2-ICEN-SE
- O professor deve procurar a melhor maneira de ensinar para que o aluno aprenda, por isso deve utilizar diferentes procedimentos para atender as necessidades presentes na diversidade da clientela.	- S5-ICEN-CE
- Reafirmando a necessidade do emprego de procedimentos e recursos diversificados, entende que o professor deve utilizar estratégias que chamem a atenção dos alunos e envolvam experimentação, bem como dinâmicas que promovam maior participação.	- S8-ICEN-SE
- É fundamental que o professor torne o conteúdo interessante para o aluno, utilizando material didático que prenda a sua atenção.	- S6-ICEN-SE
- Considera que o aprendizado do aluno depende em grande parte da maneira como o professor ensina, por isso este deve transmitir os conteúdos com procedimentos que chamem a atenção e sejam adequados aos interesses da clientela do mundo atual, que considerem a capacidade de entendimento dos alunos e as suas necessidades, através de atividades diversificadas e inovadoras, que superem a mera utilização dos livros didáticos.	- S9-ICEN-CE

1.3.3 – A importância do conhecimento do aluno e da sua realidade

Conteúdos	Sujeitos
- Para que o professor contribua com a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, é muito importante que tenha conhecimentos sobre esses processos.	- S1-ICEN-SE
- Para que o professor possa mediar e conduzir o processo de aprendizado do aluno, tem que ter conhecimentos sobre o meio e as condições de vida do contexto em que está inserido, bem como sobre a bagagem de informações que com que chega à escola.	- S6-ICHS-CE

1.3.4 – A necessidade da qualificação e formação contínua dos docentes

Conteúdos	Sujeitos
- A realidade educacional requer qualificação e atualização permanente do professor.	- S8-ICHS-SE
- Aponta que o ensino está defasado em relação às características e necessidades da clientela de hoje, principalmente porque os profissionais que atuam na educação mostram-se resistentes em modificar a sua forma de pensar, o que é indispensável que ocorra, para que possam ter uma atuação mais favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos	- S9-ICEN-CE
- O professor precisa modificar, buscar atualização, interagir com os alunos e avaliar continuamente o seu conhecimento e a adequação das estratégias utilizadas na obtenção dos resultados esperados no processo de ensino.	- S2-ICEN-SE
- Considera importante a atualização permanente do professor, pois os novos desafios que se apresentam para a educação requer novos procedimentos de ensino, que respeitem os conhecimentos que o aluno traz do seu cotidiano.	- S4-ICHS-CE

1.3.5 – A importância da experiência e da atuação competente do professor

Conteúdos	Sujeitos
- Entende que a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno dependem da experiência do professor e da sua atuação competente no processo de ensino.	- S8-ICHS-SE

1.3.6 – A interferência do tempo disponível e das condições materiais

Conteúdos	Sujeitos
- Entende que a escola tem que oferecer condições favoráveis para que o professor possa realizar um trabalho favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno.	- S8-ICEN-SE
- Considera que fatores como o tempo de permanência do aluno na escola e as condições materiais da mesma interferem na aprendizagem e desenvolvimento do aluno, em função do que defende a escola de tempo integral e com melhores condições de ensino.	- S5-ICEN-CE

1.4 – Os processos de aprendizagem e desenvolvimento são favorecidos pelas relações e interações que se estabelecem na escolarização

Conteúdos	Sujeitos
- Reafirma a importância da interação entre os pares na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.	- S7-ICHS-CE
- A aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos são favorecidos com o companheirismo entre colegas.	- S6-ICEN-SE
- Considera que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem a partir do contato com o professor.	- S2-ICHS-CE
- Entende que tem que haver uma interação entre professor e aluno.	- S8-ICEN-SE
- A relação mais próxima do professor com o aluno facilita a sua aprendizagem e desenvolvimento.	- S11-ICEN-CE
- Aponta que, em alguns momentos, o professor tem que extrapolar o seu papel profissional, procurando aproximar-se do aluno e de seus problemas através de um bom relacionamento pessoal.	- S10-ICEN-SE
- Tanto o contato com o professor como a relação com os colegas são fatores que favorecem o desenvolvimento do aluno. Apesar do professor ter um papel fundamental, os colegas podem contribuir para que os alunos mais inibidos superem as suas dificuldades.	- S12-ICEN-CE

1.5 – A importância de fatores relacionados à família do aluno

Conteúdos	Sujeitos
- Reafirma a importância da família na aprendizagem e desenvolvimento do aluno.	- S8-ICHS-SE
- Atribui muita importância aos fatores relacionados à convivência familiar na formação da personalidade e do caráter da criança, pois ela capta tudo o que acontece e as condições desfavoráveis ao desenvolvimento podem gerar traumas, que interferem na vida futura.	- S1-ICEN-SE

1.6 – A influência de fatores relacionados ao contexto social e cultural do aluno

Conteúdos	Sujeitos
- A aprendizagem do aluno não ocorre somente na escola, mas também pela influência de todas as relações que estabelece com a família e amigos no contexto que ele vive.	- S3-ICEN-CE
- Considera que o meio social e cultural, do qual aluno faz parte, contribui muito no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.	- S6-ICHS-CE
- Apesar da aprendizagem e desenvolvimento não dependerem unicamente do contexto, considera que o ambiente familiar e social é que pode criar as condições para a autonomia do sujeito na busca do conhecimento.	- S5-ICEN-CE

2 – Contribuições da disciplina de Psicologia na constituição dos conhecimentos

2.1 – A contribuição é proveniente de experiências em situações de ensino da disciplina

2.1.1 – A contribuição provém predominantemente do estudo de uma teoria

Conteúdos	Sujeitos
- O estudo da teoria de Rogers contribuiu para validar as concepções que já possuía, de que a educação deve ser centrada no aluno.	- S1-ICHS-SE
- O estudo da teoria comportamentalista trouxe o entendimento da importância da atitude do professor em sala de aula, principalmente nas situações que exigem paciência.	- S10-ICEN-SE
- As maiores contribuições são provenientes da teoria de Vygotsky.	- S6-ICHS-CE

2.1.2 - A contribuição provém do estudo da diversidade teórica da Psicologia

Conteúdos	Sujeitos
- As diversas teorias estudadas trouxeram contribuições para a constituição dos seus conhecimentos: as teorias Comportamental e Humanista evidenciaram a importância do conhecimento teórico para na definição do papel e das atitudes do professor na aprendizagem e no relacionamento com o aluno; a teoria Psicanalítica esclareceu sobre as razões pelas quais os alunos depositam confiança nas relações com o professor (transferência), bem como a importância da postura adequada do professor em tais situações (contratransferência).	- S2-ICHS-CE
- Apesar de ter aprofundado mais no conhecimento da teoria piagetiana, considera que todas as teorias estudadas trouxeram importantes contribuições para o seu trabalho.	- S11-ICHS-CE
- A maior contribuição veio da teoria de Freud, sobre a qual realizou um trabalho acadêmico, mas refere que o estudo das etapas de desenvolvimento na teoria de Piaget também trouxe conhecimentos importantes a respeito do aluno para a prática docente.	- S8-ICEN-SE
- Afirma que as teorias de Piaget e Freud trouxeram importantes esclarecimentos a respeito de questões sobre as quais tinha apenas um entendimento superficial.	- S7-ICEN-CE
- O estudo das teorias de Piaget e Freud trouxe contribuições em	- S9-ICEN-CE

relação a alguns aspectos sobre os quais não tinha conhecimento, mas o estudo da teoria de Vygotsky e outros autores nada acrescentou aos conhecimentos que já possuía.	
- As teorias de Piaget e Vygotsky contribuíram para mostrar a importância das interações que se estabelecem em sala de aula.	- S7-ICHS-CE

2.1.3 – A contribuição é proveniente do estudo do desenvolvimento humano

Conteúdos	Sujeitos
- Considera a Psicologia a principal fonte de contribuições do seu entendimento sobre o aluno, principalmente por trazer conhecimentos sobre o desenvolvimento humano.	- S4-ICHS-CE
- As contribuições da Psicologia são provenientes do estudo sobre o desenvolvimento infantil.	- S3-ICEN-CE
- O estudo do desenvolvimento infantil trouxe o entendimento da importância da infância na formação do ser humano.	- S1-ICEN-SE
- O estudo da infância, tendo por base sobretudo a teoria psicanalítica, trouxe contribuições para a constituição dos seus conhecimentos.	- S2-ICEN-SE
- Há contribuição do estudo das etapas do desenvolvimento cognitivo na teoria de Piaget, no entendimento do papel do professor na prática docente.	- S8-ICEN-SE
- Aponta que o estudo da diversidade teórica é importante na constituição do seu entendimento, mas a contribuição maior é proveniente do estudo das teorias de Piaget e Vygotsky, que mostram a importância de conhecer o processo de desenvolvimento do aluno, para que o ensino seja compatível com a capacidade de aprendizagem.	- S11-ICHS-CE

2.1.4 – As contribuições têm origem nas estratégias de ensino utilizadas

Conteúdos	Sujeitos
- Algumas atividades desenvolvidas na disciplina evidenciaram a importância da utilização de dinâmicas diversificadas como estratégias de ensino.	- S2-ICEN-SE
- A contribuição é proveniente de estratégias de ensino que mostram a importância de articular a teoria com a prática.	- S9-ICHS-CE
- A maior contribuição da disciplina para a constituição do seu entendimento veio com a realização dos seminários.	- S7-ICEN-CE
- Sobretudo a realização dos trabalhos acadêmicos solicitados contribuiu para aprofundar os conhecimentos provenientes do curso	- S11-ICHS-CE

de 2º Grau com habilitação ao Magistério, da experiência profissional e de formação continuada.	
---	--

2.1.5 – A contribuição é proveniente das interações com os colegas

Conteúdos	Sujeitos
- As contribuições são provenientes da troca de idéias no contato com os colegas.	- S9-ICHS-CE
- Considera importante a contribuição oriunda da interação com colegas, pois os conhecimentos psicológicos que possui, em grande parte, sempre foram adquiridos principalmente a partir do relato de experiências da prática docente.	- S9-ICEN-CE

2.1.6 – A contribuição é decorrente da experiência de avaliação no ensino da disciplina

Conteúdos	Sujeitos
- A forma como foi encaminhado o processo de avaliação na disciplina contribui para constituição dos seus conhecimentos.	- S4-ICHS-CE
- O modo como foi realizado o processo de avaliação na disciplina de Psicologia constituiu-se numa experiência que contribuiu para a constituição das suas idéias.	- S1-ICEN-SE
- A experiência de avaliação na disciplina de Psicologia, como um processo global e contínuo, constituiu-se numa vivência que contribuiu para constituir o entendimento que possui sobre como deve ser a prática docente.	- S3-ICHS-SE

2.1.7 – O conhecimento é adquirido também com a contribuição de outras disciplinas e áreas de conhecimento dos curso de licenciatura

Conteúdos	Sujeitos
- As contribuições são provenientes dos estudos nas diferentes disciplinas/áreas do seu curso, que, por ser muito abrangente, tem focalizado em diversas situações aspectos relacionados a aprendizagem do sujeito.	- S4-ICHS-CE
- Os conhecimentos a respeito das questões voltadas à prática educativa tiveram uma contribuição maior da disciplina de didática, a importância dos conteúdos da disciplina de Psicologia foi menor, porque foram pouco aprofundados.	- S4-ICEN-SE

2.2 – A experiência com a disciplina propicia contribuições de natureza diversa

2.2.1 – A disciplina possibilita a ressignificação e ampliação de conhecimentos

Conteúdos	Sujeitos
- O estudo da teoria de Rogers na disciplina veio confirmar seu entendimento de que a educação deve ter o aluno como centro do processo.	- S1-ICHS-SE
- A aprendizagem oportunizada pela disciplina de Psicologia ressignificou o entendimento que já possuía, interferindo na forma de expressá-lo.	- S5-ICEN-CE
- Apesar de não ter trazido muitas modificações no seu entendimento, a experiência com a disciplina contribuiu para redimensionar muitas das suas concepções.	- S11-ICEN-CE
- A disciplina trouxe mais clareza para seu entendimento.	- S7-ICEN-CE
- Os conhecimentos da disciplina vieram somar-se às contribuições provenientes da prática e de conhecimentos adquiridos no segundo grau.	- S9-ICHS-CE
- A experiência com a disciplina contribuiu para ampliar o seu entendimento, porque motivou a busca de outras fontes informações para orientar a sua prática como professor.	- S12-ICEN-CE

2.2.2 – A disciplina traz orientações para o exercício da prática docente

Conteúdos	Sujeitos
- Considera que a disciplina traz orientações importantes principalmente para quem trabalha com crianças de 0 a 7 anos, que é a etapa em que são constituídos aspectos básicos do processo de desenvolvimento.	- S2-ICEN-CE
- A disciplina é importante para a prática docente, porque considera ser fundamental os conhecimentos psicológicos para quem trabalha com pessoas.	- S1-ICEN-SE
- Mesmo que o professor não trabalhe com o conteúdo psicológico em sala de aula, ele é importante para o exercício da docência na própria área de atuação do professor.	- S9-ICHS-CE
- A disciplina de Psicologia contribuiu para o entendimento da necessidade de que o professor modifique suas posições na prática pedagógica.	- S6-ICEN-SE
- A experiência com a disciplina ajuda o professor a observar melhor	- S6-ICHS-CE

o seu aluno e as suas capacidades no exercício da função docente.	
- Aponta que os conhecimentos da Psicologia podem ajudar os professor a preparar melhor as suas aulas, porque possibilita compreender melhor o comportamento do ser humano/aluno, para dar uma atenção mais personalizada a todos, além de contribuir de forma mais efetiva na proposição de situações motivadoras e favoráveis a aprendizagem.	- S10-ICHS-SE
- A disciplina trouxe o entendimento de que o professor deve ser mais humano no exercício da docência, dando espaço para que o aluno exponha o conhecimento adquirido no seu cotidiano de vida e tendo abertura também para aprender nas interações pedagógicas.	- S3-ICHS-SE
- Considera que o conhecimento da disciplina instrumentaliza o professor para manejar com a dimensão psicológica presente no ensino e nas relações que estabelece com o aluno.	- S8-ICHS-SE
- Considera que a disciplina é de fundamental importância para a formação pessoal e profissional dos professores, porque ajuda a compreender e agir melhor nas situações que se apresentam no cotidiano da sala de aula.	- S2-ICHS-CE
- Entende que a disciplina de Psicologia é importante na formação mais completa dos professores, interessados não só com a transmissão de conteúdos, mas também que em ter um bom relacionamento com os alunos.	- S4-ICEN-SE

3 - Implicações dos conhecimentos sobre a aprendizagem e desenvolvimento em situações específicas da prática docente

3.1 – No planejamento do ensino

3.1.1 - Os conhecimentos não possibilitam orientar o planejamento de ensino

Conteúdos	Sujeitos
- Pelo fato de nunca ter planejado uma aula, considera a tarefa difícil e afirma não ter um entendimento sobre a questão.	- S3-ICHS-SE
- Considera que ainda não tem condições de reconhecer as implicações dos seus conhecimentos para o planejamento de ensino, tendo por base as aulas da disciplina de Psicologia.	- S6-ICEN-SE
- Não faz referências sobre as implicações dos conhecimentos que possui para o planejamento de ensino.	- S2-ICEN-SE
- Esperava que a disciplina trouxesse contribuições nesse sentido,	- S11-ICEN-CE

mas ainda tem muitas dúvidas, porque os conhecimentos adquiridos são insuficientes para isso.	
- Aponta que os conhecimentos veiculados pela disciplina são insuficientes para orientar situações da prática.	- S9-ICEN-CE
- Ao ser questionado sobre o assunto, o sujeito refere que o conhecimento é insuficiente e relata as limitações no ensino da disciplina.	- S10-ICEN-SE

3.1.2 – Os conhecimentos propiciam atualização do professor e adequação do planejamento às novas exigências que são colocadas para o ensino

Conteúdos	Sujeitos
- Os conhecimentos psicológicos contribuem para a atualização do professor, para adequar o planejamento às necessidades atuais do ensino.	- S8-ICHS-SE

3.1.3 – O planejamento deve considerar os alunos e a sua realidade

Conteúdos	Sujeitos
- O professor deve saber sobre a realidade em que se encontram as crianças, pois só vai conseguir atingir a clientela em geral, se conhecer os seus alunos individualmente.	- S4-ICEN-SE
- Para que o ensino torne-se viável, o professor deve fazer o planejamento procurando conhecer a realidade dos alunos com os quais vai trabalhar os conteúdos.	- S7-ICEN-SE
- Os conhecimentos adquiridos na disciplina contribuem para conhecer melhor o aluno e planejar situações compatíveis com a sua realidade.	- S2-ICHS-CE
- Ao realizar o planejamento, o professor deve avaliar conscientemente quais são as condições dos seus alunos.	- S7-ICHS-CE
- O planejamento deve ser feito tendo como objetivo o aprendizado dos alunos, por isso o professor deve definir os conteúdos e avaliar continuamente o desenvolvimento dos mesmos.	- S11-ICHS-CE
- O professor deve considerar como a criança age, de acordo com a sua idade.	- S3-ICEN-CE
- O professor deve considerar a idade da criança, pois em determinadas etapas a sua energia está mais voltada para aquisição do conhecimento e, quando incentivada adequadamente, pode desenvolver-se melhor.	- S8-ICEN-SE
- As contribuições são provenientes da leitura de um livro que mostra a importância de entender a criança e as mudanças no processo de seu	- S12-ICEN-CE

desenvolvimento.	
- Seguindo os princípios da teoria rogeriana, entende que o professor deve planejar aulas centradas no aluno, com situações que possibilitem a reflexão, a participação e a valorização de suas capacidades.	- S1-ICHS-SE
- Os conhecimentos psicológicos e dos conteúdos de ensino possibilitam levar em conta as características da clientela e suas dificuldades, favorecendo as escolhas metodológicas mais adequadas.	- S10-ICHS-SE
- Ao planejar, o professor deve levar em consideração as diferenças individuais da sua clientela e do contexto sócio-cultural em que estão inseridos.	- S6-ICHS-CE
- O professor deve considerar a diversidade de pensamento das crianças e o ambiente de convivência de cada uma delas.	- S5-ICEN-CE
- O professor deve levar em consideração os problemas e outros fatores relacionados à realidade de vida que o aluno traz para a escola e podem constituir-se em situações de estudo.	- S4-ICHS-CE
- O planejamento deve prever situações de ensino para atender as reais necessidades e características da diversidade da clientela, o que implica na superação do que é previsto pelos livros didáticos.	- S1-ICEN-SE

3.1.4 – O planejamento deve ter flexibilidade no desenvolvimento das situações de ensino

Conteúdos	Sujeitos
- O planejamento deve ser flexível às circunstâncias que se apresentam.	- S4-ICHS-CE
- O planejamento deve possibilitar modificações de acordo a avaliação do professor diante das necessidades que surgem.	- S5-ICEN-CE

3.1.5 – A importância de planejar atividades práticas no ensino do conhecimento teórico

Conteúdos	Sujeitos
- A partir das experiências vivenciadas na disciplina de Psicologia, compreendeu a necessidade de planejar atividades práticas no ensino do conteúdo.	- S9-ICHS-CE

3.2 – No desenvolvimento das atividades de ensino

3.2.1 – Não há clareza sobre implicações dos conhecimentos no desenvolvimento das situações de ensino

Conteúdos	Sujeitos
- Entende que os conhecimentos psicológicos contribuem para o exercício da sua prática, mas não consegue explicitar quais são as implicações.	- S3-ICEN-CE
- Considera que ainda não tem condições de perceber as implicações do conhecimento que possuiu para orientar as situações do desenvolvimento do ensino, com o embasamento trazido pela disciplina de Psicologia.	- S6-ICEN-SE
- Apesar de entender que a Psicologia deve ser importante para instrumentalizar o professor no desenvolvimento do ensino, não tem uma idéia clara a respeito da questão, porque a mesma não foi explicitada no ensino da disciplina.	- S1-ICEN-SE
- Não tem clareza sobre a questão, porque o embasamento da disciplina é insuficiente e não traz instrumentalização para a atividade.	- S9-ICEN-CE
- Apesar de ter expectativas de que a disciplina contribuísse para orientar o desenvolvimento do ensino, tem dúvidas a respeito da questão, porque o conhecimento foi insuficiente.	- S11-ICEN-CE
- Ao ser questionado sobre as implicações, o sujeito refere que o conhecimento é insuficiente e relata as limitações no ensino da disciplina.	- S10-ICEN-SE

3.2.2 - O ensino deve possibilitar a flexibilização do planejamento de acordo com a realidade

Conteúdos	Sujeitos
- No desenvolvimento do ensino o professor deve flexibilizar o seu planejamento, para privilegiar as situações que se apresentam na sala de aula.	- S4-ICHS-CE
- No desenvolvimento de ensino o professor deve ter capacidade de improvisação, para superar dificuldades e adequar o que foi planejado de acordo com as necessidades que se apresentam.	- S11-ICHS-CE
- Considera o desenvolvimento do ensino uma função difícil, principalmente porque requer constantes modificações em função das circunstâncias que se apresentam, como a falta de tempo e condições materiais.	- S5-ICEN-CE

3.2.3 – O professor deve considerar o aluno e a sua realidade: as características presentes na diversidade da clientela e suas necessidades

Conteúdos	Sujeitos
- Considera que o ensino da disciplina contribui para compreender o comportamento dos alunos, bem como para incentivá-los na busca do conhecimento de acordo com os interesses de cada etapa, o que é importante para favorecer o seu desenvolvimento.	- S8-ICEN-SE
- A disciplina contribui muito para mostrar que o professor deve levar um ensino que considere e respeite o processo diferenciado de desenvolvimento dos alunos da sua classe.	- S4-ICEN-SE
- O ensino deve ser compatível com a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, por isso o professor deve observar se os alunos estão preparados para receber as informações, mas deve sempre propor atividades que propiciem avançar no processo de escolarização, procurando dar atenção também para aqueles que apresentam dificuldades e precisam que sejam observadas as possíveis causas dos seus problemas.	- S11-ICHS-CE
- O professor deve acompanhar e refletir sobre o desenvolvimento de cada aluno, porque, na diversidade de uma classe, alguns têm mais facilidade que os outros para assimilar os conhecimentos.	- S7-ICHS-CE
- O professor não pode deixar de considerar as características particulares da vida social e as condições financeiras de seus alunos.	- S7-ICEN-CE
- O professor deve observar os fatores relacionados à vivência extra-classe do aluno, pois, muitas vezes, comentários e problemas trazidos para a sala de aula podem constituir-se em temas para estudo.	- S4-ICHS-CE
- O professor deve conhecer e considerar a realidade dos alunos, pois pode favorecer melhor a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos, se proporcionar um ensino diferenciado e compatível com as características do contexto social e cultural da sua clientela.	- S10-ICHS-SE
- Partindo do conhecimento das características e dos problemas da clientela e do seu contexto familiar e social, o professor deve procurar adequar os procedimentos à realidade, para chegar mais próximo dos seus objetivos.	- S5-ICEN-CE

3.2.4 – As situações de ensino devem ser mais dinâmicas e significativas

Conteúdos	Sujeitos
- O ensino deve apresentar situações mais dinâmicas, para contribuir com o desenvolvimento do aluno.	- S2-ICHS-CE
- A Psicologia contribui para que o professor possa atender a necessidade de apresentar situações mais inovadoras no processo de	- S8-ICHS-SE

ensino.	
- A experiência com algumas dinâmicas utilizadas como estratégias no ensino na disciplina de Psicologia mostrou a importância do emprego de atividades diversificadas na prática docente.	- S2-ICEN-SE
- Considera importante o emprego de procedimentos de ensino que sejam estimulantes para os alunos, que envolvam aspectos lúdicos e tenham uma utilidade para a vida prática.	- S9-ICHS-CE
- Para que a disciplina ministrada seja mais significativa para o aluno, é importante que estabeleça relações com situações da vida cotidiana.	- S7-ICEN-CE

3.2.5 – O ensino deve promover a participação e a expressão da criatividade dos alunos

Conteúdos	Sujeitos
- O professor deve promover situações de ensino que favoreçam a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, para que as aulas não sejam centradas no professor.	- S1-ICHS-SE
- As situações de ensino devem promover a participação direta dos alunos nas atividades propostas.	- S2-ICEN-SE
- O professor deve preocupar-se em promover situações em que todos participem, inclusive os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.	- S11-ICHS-CE
- O professor deve procurar a superação da transmissão de conteúdos da forma tradicional, estimulando e valorizando a capacidade que cada aluno possui de produzir e criar.	- S6-ICHS-CE

3.2.6 – A função de ensino requer algumas características pessoais do professor

Conteúdos	Sujeitos
- A experiência com a disciplina de Psicologia contribuiu para entender que o professor precisa ser paciente, para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos no processo de ensino.	- S3-ICHS-SE
- Para favorecer o aprendizado dos alunos, o professor tem que extrapolar função de ensino, procurando ser amigo dos alunos.	- S12-ICEN-CE
- Para favorecer o interesse dos alunos pelo conteúdo trabalhado e a sua aprendizagem, o professor deve ter abertura para uma relação dialógica e interativa com os mesmos, procurando ainda ser mais dinâmico e criativo nas suas aulas.	- S2-ICHS-CE

3.3 – Na avaliação da aprendizagem dos alunos

3.3.1 – Não há clareza sobre as implicações dos conhecimentos no processo de avaliação

Conteúdos	Sujeitos
- Considera que os conhecimentos psicológicos contribuem para a prática do processo de avaliação, apesar de não conseguir explicitar quais são as suas implicações.	- S3-ICEN-CE
- Não consegue perceber nenhuma implicação dos seus conhecimentos para o processo de avaliação.	- S8-ICEN-SE
- Não considera ter esclarecimento suficiente para perceber as implicações dos conhecimentos para a prática da avaliação com base no ensino da disciplina de Psicologia.	- S6-ICEN-SE
- Não faz referências sobre as implicações dos conhecimentos que possui para o processo de avaliação.	- S2-ICEN-SE
- Não tem clareza sobre a questão, porque o embasamento da disciplina é insuficiente e não traz instrumentalização para a atividade.	- S9-ICEN-CE
- Apesar das expectativas nesse sentido, ainda tem dúvidas sobre a questão, pelo fato do conhecimento da disciplina ter sido insuficiente.	- S11-ICEN-CE
- Ao ser questionado sobre o assunto, o sujeito refere que o conhecimento é insuficiente e relata as limitações no ensino da disciplina.	- S10-ICEN-SE

3.3.2 –As formas tradicionais de avaliação devem ser superadas

Conteúdos	Sujeitos
- O professor não deve realizar uma avaliação rigorosa, na forma tradicional, porque muitas vezes o aluno está com problemas pessoais naquele momento.	- S12-ICEN-CE
- Considera que o professor deve tentar superar o rigor dos procedimentos tradicionais, pois o processo avaliativo deve ser utilizado mais para orientação dos processos de ensino e aprendizagem.	- S3-ICHS-SE

3.3.3 – Os conhecimentos adquiridos possibilitam avaliar melhor o aluno

Conteúdos	Sujeitos
- Os conhecimentos aprendidos com a disciplina possibilitam avaliar melhor os alunos.	- S8-ICHS-SE

- A disciplina de Psicologia oferece subsídios para avaliar melhor os alunos em todas as atividades desenvolvidas, porque permite conhecer as diferenças presentes na classe, tanto as dificuldades como as suas possibilidades.	- S2-ICHS-CE
--	--------------

3.3.4 – A avaliação deve ser instrumento para conhecer a aprendizagem dos alunos e a adequação do ensino

Conteúdos	Sujeitos
- Ao avaliar o aprendizado dos alunos, o professor deve refletir sobre as razões que concorreram para a situação apresentada.	- S7-ICHS-CE
- A avaliação da aprendizagem dos alunos contribui para verificar a coerência do processo de ensino.	- S9-ICHS-CE

3.3.5 – O processo avaliativo deve ser global e contínuo

Conteúdos	Sujeitos
- A Psicologia contribui conhecer melhor as diferenças, dificuldades e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, através do acompanhamento do seu desempenho nas atividades escritas e da participação diária nas aulas.	- S2-ICHS-CE
- O professor deve considerar os mais diversos fatores em todas as atividades desenvolvidas, para verificar tanto as aprendizagens como as dificuldades dos alunos.	- S4-ICHS-CE
- O professor deve considerar o aluno como um todo, observando tanto os aspectos em relação aos quais tem um bom desenvolvimento, como aqueles em que encontra dificuldades, para não prejudicá-lo.	- S9-ICHS-CE
- Tem a avaliação como um processo contínuo, para acompanhar o desenvolvimento do aluno em todos os aspectos, para não prejudicá-lo, o que é motivo de satisfação na sua prática.	- S11-ICHS-CE
- Considera o processo de avaliação através das provas tradicionais muito limitado, porque os alunos podem reagir de modo diferente num momento de pressão, por isso o professor deve valer-se das suas observações na convivência com o aluno, para verificar o seu desenvolvimento.	- S4-ICEN-SE
- O processo de avaliação deveria consistir mais no acompanhamento do aprendizado e desenvolvimento do aluno, não devendo ficar restrito somente as provas, mas envolver outras atividades realizadas no cotidiano do processo de escolarização.	- S10-ICHS-SE
- Considera que a avaliação deve ser um processo contínuo e não ficar restrita a uma atividade realizada num determinado momento,	- S7-ICEN-CE

devido considerar o desempenho no conjunto de atividades realizadas durante um certo período.	
---	--

3.3.6 – A avaliação deve ser efetuada através de outros procedimentos

Conteúdos	Sujeitos
- Tendo por base a experiência vivenciada na disciplina, considera importante que a avaliação com questões subjetivas, que exigem reflexão e respostas pessoais.	- S1-ICEN-SE
- O professor deve realizar diversas avaliações, utilizando-se de procedimentos diferentes.	- S5-ICEN-CE

3.3.7 – O professor deve valorizar todo o conhecimento do aluno e as diferentes formas de expressão

Conteúdos	Sujeitos
- O professor não deve considerar somente a resposta que espera, porque as pessoas são diferentes e podem dar outras respostas para determinadas situações.	- S1-ICHS-SE
- O professor deve valorizar o aluno e sua capacidade de produção, mesmo que não esteja plenamente de acordo com as suas expectativas.	- S6-ICHS-CE

4 – Considerações favoráveis à experiência com o ensino de Psicologia

4.1 – A perspectiva de ensino adequada às expectativas de formação

Conteúdos	Sujeitos
- Aponta que a experiência com o ensino da disciplina foi satisfatória, apesar de ter sido a única.	- S8-ICHS-SE
- Entende que os conteúdos abordados na disciplina foram satisfatórios, porque atenderam as expectativas dos estudantes.	- S4-ICHS-CE
- Apesar da disciplina não ser valorizada como deveria, considera que o ensino foi bem encaminhado, porque os conteúdos abordados foram condizentes com as expectativas de aprendizagem dos estudantes no processo de formação.	- S4-ICEN-SE

4.2 – A importância das estratégias utilizadas

Conteúdos	Sujeitos
- Considera que o ensino da disciplina foi uma experiência satisfatória, porque os procedimentos utilizados foram interessantes e possibilitaram que os estudantes aprendessem os conteúdos.	- S1-ICHS-SE
- Indica que o encaminhamento da disciplina através de debates, seminários e apresentação de trabalhos gerou mais aprendizagem do que se o conhecimento fosse buscado somente através de leituras.	- S3-ICHS-SE
- Considera muito positiva a forma como o ensino da disciplina foi encaminhado, pois procurou articular a teoria com a prática através do espaço para a exposição dos saberes da experiência profissional e da interação entre colegas.	- S9-ICHS-CE

4.3 – A competência do professor

Conteúdos	Sujeitos
- O professor explicitou muito bem os conteúdos.	- S1-ICHS-SE
- As aulas da disciplina foram muito boas, porque o professor proporcionou situações de ensino que possibilitaram esclarecimentos sobre os objetivos e os conteúdos.	- S2-ICHS-CE

5 – Considerações críticas e sugestões ao ensino da disciplina Psicologia da Educação

5.1 – A falta esclarecimento acerca dos fins e importância da disciplina

Conteúdos	Sujeitos
- Aponta que deveria ter havido melhor explicitação sobre os objetivos e finalidade do ensino da disciplina, porque a falta de esclarecimento a respeito da questão pode interferir na sua valorização no processo de formação.	- S9-ICHS-CE

5.2 – A insuficiência e a inadequação na ênfase do conteúdo abordado

Conteúdos	Sujeitos
- Houve algum esclarecimento sobre a história da Psicologia, mas o estudo da aprendizagem e desenvolvimento humano, bem como das	- S1-ICHS-SE

implicações das teorias psicológicas para a prática docente trouxe conhecimento insuficiente, pois o ensino focalizou mais questões introdutórias e o desenvolvimento infantil.	
- Houve muita ênfase ao estudo da origem e história da Psicologia, não restando tempo suficiente para abordar outras questões, razão pela qual o estudo do desenvolvimento humano focalizou apenas a infância e a abordagem das teorias foi muito superficial e rápida.	- S2-ICEN-SE
- A expectativa em relação aos conhecimentos não foi correspondida, devida a insuficiência de conteúdos.	- S11-ICEN-CE
- Considera que o conhecimento foi insuficiente e superficial, principalmente no que se refere às questões relacionadas à educação, o que seria importante na formação em licenciatura.	- S9-ICEN-CE
- O estudo das teorias foi insuficiente, principalmente porque os procedimentos de ensino adotados não possibilitaram uma abordagem mais abrangente.	- S5-ICEN-CE
- O professor não focalizou a Psicologia voltada para a Educação, restringindo-se a abordagem de aspectos ligados à Psicologia Geral, de acordo com o interesse pessoal dos estudante, não seguindo muito a ementa da disciplina, que pareceu ser muito interessante.	- S6-ICEN-SE
- Entende que os conteúdos não foram aprofundados em função da carga horária e que a superficialidade na abordagem dos conteúdos condicionou a aprendizagem dos conhecimentos psicológicos ao interesse pessoal dos estudantes.	- S7-ICEN-CE

5.3 – A utilização de fontes de conhecimentos mais acessíveis

Conteúdos	Sujeitos
- Aponta que a diversidade teórica da Psicologia e a abordagem de forma muito complexa dificultou o entendimento das diferenças entre as teorias, que, por vezes, são muito sutis.	- S11-ICEN-CE
- A aprendizagem poderia ter sido favorecida com a utilização inicial de fontes de informações de mais fácil entendimento, que serviriam de embasamento para o contato posterior com outras fontes com abordagem mais complexa.	- S6-ICHS-CE

5.4 – As limitações de procedimentos de ensino e avaliação

Conteúdos	Sujeitos
- A experiência com os seminários não foi satisfatória e deixou muito a desejar.	- S6-ICHS-CE
- A forma como foi conduzido o processo de avaliação não foi satisfatório.	- S6-ICEN-SE

- A avaliação não deveria ter sido realizada predominantemente através de provas, devendo ser realizada através de um acompanhamento diário dos estudantes, porque a cada dia podem mostrar diferenças.	- S12-ICEN-CE
- Os procedimentos de avaliação deveriam envolver a participação dos estudantes e maior comprometimento de professores e estudantes, levando em consideração todas as situações do cotidiano e não apenas a realização de provas orais e escritas num momento específico.	- S7-ICEN-CE

5.5 – A necessidade da utilização de uma diversidade maior de recursos e estratégias de ensino

Conteúdos	Sujeitos
- Considera importante a utilização de uma diversidade maior de recursos didáticos no ensino de Psicologia, inclusive em laboratórios, para uma abordagem mais aprofundada dos conhecimentos.	- S2-ICHS-CE
- Entende que o ensino da disciplina deveria envolver mais a realização de pesquisas, para colocar o aluno em contato com essa atividade.	- S3-ICHS-SE
- Aponta a necessidade da utilização de uma diversidade de procedimentos, que propiciem uma maior aproximação da realidade concreta da prática educativa, tais como: recursos audio-visuais, trabalhos práticos com a comunidade, visitas a instituições etc.	- S5-ICEN-CE
- Menciona a importância da utilização de uma diversidade metodológica, que não se restrinjam a atividades tradicionais de sala de aula, mas que propicie o emprego de dinâmicas, bem como consultas a bibliotecas e contato com outras situações extra-classe.	- S12-ICEN-CE

5.6 – A importância da introdução de situações de ensino mais dinâmicas e interativas

Conteúdos	Sujeitos
- O professor deveria ser mais dinâmico e interativo com os estudantes.	- S7-ICHS-CE
- O professor deveria ter abertura para novas situações, aceitando opiniões dos estudantes e explorando as suas capacidades.	- S12-ICEN-CE
- Pensa que o professor deveria manter-se mais próximo dos estudantes, conhecendo suas condições de aprendizagem, para transmitir os conteúdos de forma mais compreensível.	- S3-ICEN-CE
- O professor deveria chamar a atenção para a importância da	- S6-ICEN-SE

participação, possibilitando a exposição de idéias e o relato de experiências aqueles que já atuam em sala de aula.	
- Considera que deveria haver espaço para a interação dos estudantes que já atuam como professores com aqueles não possuem experiência docente, a fim de que os conhecimentos provenientes da prática fossem trazidos para sala de aula, para esclarecer as dúvidas daqueles que nunca atuaram em sala de aula e gostariam de obter esclarecimentos a respeito do cotidiano do exercício da docência.	- S2-ICEN-SE
- Tanto o professor como os estudantes deveriam valorizar mais as aulas, criando situações mais participativas.	- S4-ICEN-SE

5.7 – A necessidade de articulação do estudo teórico com situações relacionadas à realidade da prática docente

Conteúdos	Sujeitos
- Pensa que faltou mostrar as implicações da Psicologia para a prática cotidiana, principalmente porque muitos estudantes tem limitações para fazer essas articulações.	- S9-ICHS-CE
- A disciplina deveria focalizar mais as contribuições da Psicologia para a prática educativa em sala de aula, para entender o aluno e seu comportamento, porque em alguns momentos as situações de ensino não possibilitaram essa articulação.	- S2-ICEN-SE
- O ensino da disciplina foi pouco direcionado para a prática, pois considera que o seu papel não deveria ser só discutir idéias, mas orientar para assumir diretrizes no exercício da função docente.	- S5-ICEN-CE
- A forma como a disciplina foi desenvolvida trouxe poucas contribuições efetivas para a prática, por isso considera que deveria focalizar mais as possíveis implicações do estudo das teorias em situações da realidade educacional.	- S8-ICEN-SE
- Considera que deveria ser mais enfatizado as implicações da Psicologia na prática educativa, o que seria muito importante sobretudo para os estudantes que não possuem conhecimentos prévios e experiência docente.	- S9-ICEN-CE
- Apesar de considerar importante o estudo das teorias, entende que deveria enfatizar as contribuições para a prática, o que poderia ocorrer trazendo situações concretas da realidade do aluno e da docência para análise em sala de aula.	- S11-ICEN-CE
- Aponta que a disciplina deveria focalizar as implicações dos conhecimentos psicológicos em situações concretas que envolvem professor e alunos no cotidiano da sala de aula, que poderiam constituir-se em ponto de partida para buscar explicações sobre as contribuições educacionais e sociais nas teorias da Psicologia.	- S10-ICEN-SE

- A articulação do conhecimento psicológico com a prática poderia ocorrer a partir de situações vivenciadas por colegas que trabalham com o ensino fundamental e médio trazidas para sala de aula, que poderiam servir para analisar as contribuições da Psicologia para trabalhar com as dificuldades concretas que enfrentam com os seus alunos.	- S11-ICHS-CE
- Acredita que a utilização de alguns recursos no ensino da disciplina em sala de aula e atividades realizadas em situações extra-classe poderiam valorizar mais a importância da teoria para a prática pedagógica.	- S2-ICHS-CE
- Considera que faltou uma abordagem mais voltada à prática, o que poderia instrumentalizar para as situações que fazem parte do exercício da docência, como o desenvolvimento das aulas e a avaliação dos alunos.	- S1-ICEN-SE
- Considera que o estudo teórico deveria estar voltado para a prática, podendo inclusive envolver atividades simuladas, envolvendo a análise das implicações de cada teoria psicológica para as situações que fazem parte da função docente, como o planejamento e o desenvolvimento das aulas.	- S10-ICHS-SE
- Considera que em algum momento deveria haver espaço para articular os conhecimentos psicológicos com a prática, o que poderia ocorrer através de aulas práticas, ou da vivência de situações da realidade docente, pois isso seria importante sobretudo para quem não tem experiência como professor.	- S1-ICHS-SE

5.8 – A importância de trabalhar a articulação interdisciplinar na área de formação

Conteúdos	Sujeitos
- O ensino da Psicologia deveria evidenciar as suas contribuições para a compreensão e a realização de atividades de outras disciplinas na área de formação dos estudantes, que envolvem a análise de aspectos psicológicos.	- S9-ICHS-CE

5.9 – A necessidade de maior valorização da disciplina no processo de formação docente

Conteúdos	Sujeitos
- Considera insuficiente a carga horária de sessenta horas-aula para a disciplina, com apenas um encontro semanal de duas horas-aula, razão pela qual apresentou sugestão ao departamento para que a	- S7-ICEN-CE

mesma fosse aumentada, pois entende que mesmo a área de ciências exatas deve ter um mínimo de conhecimento psicológico para tratar com o aluno.	
- Entende que a disciplina de Psicologia deveria ser mais valorizada por professores e estudantes no processo de formação docente, em função do que, assim como a didática, deveria ter uma carga horária maior na estrutura curricular do curso.	- S4-ICEN-SE
- Aponta a necessidade de maior número de aulas e maior empenho de professores e estudantes nas aulas, pois as ausências e interrupções prejudicam a motivação para a aprendizagem.	- S10-ICEN-SE