

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A BUSCA DE CAMINHOS QUE INTEGRAM TEORIA E PRÁTICA NA
FORMAÇÃO INICIAL: O CASO DE UMA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA**

MARLI AMÉLIA LUCAS PEREIRA

CAMPINAS

2001

UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A BUSCA DE CAMINHOS QUE INTEGRAM TEORIA E PRÁTICA NA
FORMAÇÃO INICIAL: O CASO DE UMA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA**

MARLI AMÉLIA LUCAS PEREIRA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ROBERTA GURGEL AZZI

Este exemplar corresponde à redação final da
dissertação defendida por Marli Amélia Lucas
Pereira e aprovada pela comissão julgadora
Data: 6 /12/2001

Assinatura: Roberta Azzi
(orientadora)

Comissão Julgadora:

Juliana Saldanha
Stella Batista
Roberta Azzi

2001

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

NIDADE BC
CHAMADA T/UNICAMP
P414b
EX
TOMBO BC/ 49556
PROC 16-837/02
C DX
PREÇO R\$ 11,00
DATA 13/06/02
Nº CPD _____

CM00168759-B

310 ID 243579

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

P414b Pereira, Marli Amélia Lucas.
A busca de caminhos que integram teoria e prática na formação inicial : o caso de uma disciplina de psicologia / Marli Amélia Lucas Pereira. – Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador : Roberta Gurgel Azzi.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Psicologia da aprendizagem. 2. Licenciatura. 3. Professores –
Formação. 4. Ensino. I. Azzi, Roberta Gurgel. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

01-0158-BFE

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho;

Á minha filha Daniela, pelo carinho, pela amizade, pelo amor que nos une, que por compreender que a formação de um profissional não se encerra nunca, e apesar das minhas ausências, é uma incentivadora do meu trabalho.

Ao meu filho André, pelo carinho, pela amizade, pelo amor que nos une, que está aprendendo a entender a importância do processo de formação na vida do ser humano, e que apesar das minhas ausências, é também um incentivador do meu trabalho.

Ao meu marido Celso, amigo, companheiro, observador atento das minhas angústias e alegrias, como meus dois filhos, incentivador do meu trabalho.

Aos meus pais Onofre e Marta, pelo apoio, pelo carinho, pela compreensão da importância do estudo na minha vida, pelos cuidados com meus filhos, pelos cuidados com minha casa, pelo cuidado com minha vida.

200226382

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi, pela forma cuidadosa como orientou este trabalho, pelo acompanhamento em todos os momentos, pelo carinho, paciência, apoio, amizade. Roberta: *Complicada e perfeitinha você apareceu, era tudo que eu queria, estrela da sorte*”

À Profa Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla (do bem), pela oportunidade da convivência, pelo bom humor constante, pelo carinho, pelo apoio, pelas interações.

Agradeço à Profa Dra. Sylvia Helena Souza da Silva Batista, pelo apoio, pelas trocas no decorrer da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, pelos ensinamentos e reflexões na disciplina cursada.

Aos professores do PES – Psicologia e Ensino Superior – Elisabeth Mercuri e Ângela Soligo, meus agradecimentos pelas mediações nas disciplinas cursadas no decorrer da minha estada na Pós-Graduação.

À Glória Aparecida Pereira de Oliveira, companheira desde o curso de graduação, leitora assídua do meu trabalho, companheira dos momentos de aflição e dos momentos de alegria.

À Patrícia Cristina Albieri de Almeida, companheira constante desde o início do curso, leitora assídua do meu trabalho, mediadora, ponderada, e acima de tudo uma nova amiga.

À Regina Célia Nogueira, companheira de curso, pela forma humorada como conduz as situações, pelas trocas, pela sensibilidade.

À Priscila Larocca, pela leitura atenta do exame de qualificação, pelo bom humor, pelo companheirismo.

À todos os colegas integrantes do PES, e principalmente à Adriane, Aglay e Sandreilane.

À Profa Ms. Isabel Sampaio pela revisão deste trabalho.

Aos companheiros do curso de Ciências Sociais do primeiro semestre de 1999: Regina, Carolina Fernanda, Rodrigo, Wilson, Roberta, Maria Carolina, Cristiano, Laurene, Cristina, Karina, Fernanda, Tomás, Ademar, Adriano, Gabriel, Felipe, Fábio, Kátia, Simone, Maria Isabel, Ana Cláudia, Edney, Matheus, Cristine, Idílio, Carlos, Carolina, Cláudia, Karen, Juliana, Luíza, Albina, Paula, Marina.

Aos companheiros do curso de Letras do primeiro semestre de 1999: Sandra, Andréa, Vladimir, Pedro, Jaqueson, Robson, Vera, Ruth, Alexandre, Juliana, Ana, Lúcia, Shélida, Taís, Valeira, Bettina, Luciana, Tânia, Renata, Marisa, Silvia, Luciana Q., Vanessa, Guilherme.

Aos meus irmãos Márcio e Márcia pelo apoio e constante incentivo, e principalmente à minha cunhada Roberta pela leitura atenta na fase final do trabalho e pelas contribuições.

A educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante desvelamento da realidade. Quanto mais problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. E quanto mais desafiados, mais obrigados a responder ao desafio, e desafiados eles vão compreender o desafio da própria ação de captar o desafio. E precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros num plano de totalidade, não como algo já petrificado, algo já definido, a compreensão tende a se tornar conscientemente crítica e por isso cada vez mais desalienada.

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar o movimento da disciplina Psicologia Educacional: Aprendizagem, no que diz respeito à estratégia de ensino utilizada para uma aproximação entre teoria e prática. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário, entrevista e observação participante, no primeiro semestre letivo de 1999, nos cursos de Ciências Sociais e Letras, em uma universidade pública. Para analisar os dados construiu-se uma matriz de verbalização dos alunos desses cursos, que resultou na organização de dois conjuntos temáticos: A Psicologia da Aprendizagem: contribuições para a formação docente e A Metodologia da Problemática como inspiradora da prática docente. Os resultados obtidos na análise das verbalizações dos alunos indicam que a forma como a disciplina foi desenvolvida no decorrer do semestre - onde a problematização da prática entrou como um componente fundamental no processo de formação, através do uso de determinadas estratégias - se configura como um caminho para articular teoria e prática.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyse the development of the discipline Educational Psychology: Learning, in the aspects concerned to strategies used in order to promote a better approach between theory and practice within teachers' education. Research procedures were questionnaires, interviews, and participant watching, and data was collected during the first semester of 1999, with Social Sciences and Literature students from a public university. A "verbalization matrix" was built from this data, generating two thematic lines: "Psychology of Learning: contributions to teachers' education", and "Problem Methodology as inspiration for teachers' practice". Results indicate that students recognized in such approach a possible way to articulate theory and practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1) A LICENCIATURA E A TAREFA DE FORMAR PROFESSORES: RETOMANDO AS DISCUSSÕES SOBRE A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	5
1.1.Contextualização dos cursos de licenciatura: os problemas frequentemente indicados	6
1.2. A questão da teoria e da prática nos cursos de licenciatura.....	14
2) O ENSINO REFLEXIVO COMO EIXO DE FORMAÇÃO DOCENTE	21
2.1. Metodologia da Problemática: uma forma de praticar o ensino reflexivo.....	33
3) PSICOLOGIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	39
4) O PERCURSO METODOLÓGICO.....	51
4.1. Os participantes da pesquisa.....	53
4.2. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	53
4.2.1. Questionário.....	53
4.2.2.Entrevista.....	54
4.2.3. Observação.....	56
4.3. Análise dos dados.....	57
5) A DISCIPLINA PSICOLOGIA EDUCACIONAL:APRENDIZAGEM: UM EXEMPLO DE INTERAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	61
5.1. O trabalho realizado na disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem.....	64
5.1.1. Primeiro momento: direcionando o olhar do futuro professor para o trabalho em sala de aula.....	65
5.1.2. Segundo momento: identificação dos temas do seminário através da problematização da observação da realidade.....	67
5.1.3. Terceiro momento: o trabalho com os teóricos ou teorização e a realização de seminários.....	72

5.1.4. Quarto momento: o trabalho de pôster/painel como simulação de aplicação/sugestão à realidade visitada.....	77
6) A DISCIPLINA PSICOLOGIA EDUCACIONAL: APRENDIZAGEM E AS ETAPAS DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO.....	81
7) A DISCIPLINA PSICOLOGIA EDUCACIONAL: APRENDIZAGEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DOS ALUNOS DOS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS E LETRAS.....	93
7.1. A psicologia da aprendizagem: contribuições para a formação docente.....	95
7.1.1. Favorecida pela configuração da disciplina.....	95
7.1.2. Favorecida pelos conteúdos apresentados na disciplina.....	98
7.2. A metodologia da problematização como inspiradora da prática docente.....	102
7.2.1. Comentário geral sobre a estratégia utilizada na disciplina.....	103
7.2.2. Comentário sobre cada estratégia.....	106
8) CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
9) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
10) ANEXOS.....	133
Anexo 1: Questionário.....	135
Anexo 2: Notas de campo.....	139
Anexo 3: Registro de campo.....	173
Anexo 4: Matriz de verbalizações.....	179

INTRODUÇÃO

O bom ensino precisa ter em atenção todos os elementos centrais das várias tradições: a representação das disciplinas, o pensamento e a compreensão dos alunos, as estratégias de ensino sugeridas pela investigação, as consequências sociais e os contextos do ensino.

(Kenneth M. Zeichner)

O interesse pelo tema formação do professor vem sendo construído desde a época da graduação em Pedagogia, quando a pesquisadora teve a oportunidade de realizar um trabalho de conclusão de curso sobre esta temática. Na época, a preocupação era com os professores formados em cursos de magistério.

O enfoque mudou quando surgiu a oportunidade de trabalhar no ensino superior, no curso de Pedagogia, como instrutora, em disciplinas relacionadas à pesquisa – Metodologia do Trabalho Científico, Metodologia da Pesquisa em Educação e Trabalho de Conclusão de Curso.

A atuação como instrutora e depois como professora no ensino superior, em disciplinas que instrumentalizavam os alunos para realizar o trabalho de conclusão de curso, inspirou, de certa forma, o olhar para a formação do professor no ensino superior. Alguns alunos tinham dúvidas quanto ao tema a ser escolhido para desenvolver o trabalho final, alguns não se davam conta da importância de desenvolver um trabalho que pudesse ajudá-los a resolver os problemas que a escola apresenta. Na sua grande maioria eram alunos-professores e não percebiam a importância da utilização dos conhecimentos teóricos para a atividade prática.

Tendo esse aspecto como ponto de partida – a articulação entre teoria e prática – este trabalho busca compreender como esse processo pode ser realizado em cursos de Licenciatura. Acredita-se que o desafio da formação consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam vistas como atividades distintas. A formação é um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e da escola.

O processo de formação, na visão de Lara, Mosquera e Ramos (1998), pode ser considerado como uma dinâmica em que a identidade da pessoa vai se construindo. É um processo pelo qual cada pessoa, ao longo de sua história, se forma, se transforma, se diferencia, em interação com o outro.

Além dessa preocupação, entende-se também que valorizar paradigmas que se propõem a preparar profissionais reflexivos significa direcionar projetos educativos que não percam de vista o aluno e o professor, que favoreçam a vivência da cidadania, através de normas, direitos e deveres e, como afirma Libâneo (1998), significa uma busca de respostas aos desafios decorrentes das relações entre sociedade e educação, que aponta para a necessidade de se olhar com mais decisão a questão da profissionalização de professores no país.

Este trabalho, com base nas teorias do ensino reflexivo e na Metodologia da Problematização, tenta propor saídas aos desafios apresentados pela realidade, pelo entrelaçamento teórico-prático na intervenção pedagógica, sem perder de vista o papel da Psicologia, já que essa área do saber pode contribuir para a relação pretendida.

A escolha de uma disciplina como a Psicologia justifica-se porque se sabe que a Psicologia Educacional: Aprendizagem que faz parte do rol das disciplinas teóricas em cursos de formação de professores, tem uma preocupação com a prática pedagógica. Neste sentido, pretende-se demonstrar que existe a possibilidade dessa articulação desde que o profissional que trabalhe com essas disciplinas, ditas teóricas, tenha uma mudança de postura frente às situações que se apresentam no dia-a-dia do seu trabalho.

Assim o objetivo deste trabalho é *analisar se, e em que momento, a estratégia de ensino utilizada na disciplina Psicologia Educacional: Aprendizagem Aplicada ao Ensino de Ciências Sociais e Humanas consegue uma aproximação entre a teoria e a prática.*

Lara, Mosquera e Ramos (1998) entendem que

O transitar da prática para a teoria e da teoria para a prática deve estar presente em todos momentos do curso, para que o sujeito descubra, desde o início, se é isso mesmo que quer ser como profissional(...) As instituições formadoras têm que ter presente este aspecto, pois só assim admitirão nortear-se por dois princípios: primeiro, que a prática deve permear todo o curso, sendo alvo constante de análise por todas as disciplinas para a teorização, não

bastando um contato com a realidade escolar somente nos últimos semestres do curso; segundo, que é necessário e importante impregnar a teoria e a prática dos currículos com a visão de que o professor está e estará sempre em formação(...) (p.29-30).

Como o trabalho foi realizado em cursos de licenciatura, o capítulo 1, apresenta autores que discutem os problemas dos cursos de licenciatura desde a década de oitenta até os dias atuais. Utiliza-se também autores que discutem o ensino reflexivo no capítulo 2, uma vez que se considera que este pode ser um caminho para a superação da dicotomia entre teoria e prática, como também autores que explicam como a Metodologia da Problematização pode ser utilizada como um recurso didático e aproximar teoria e prática. E finalmente, apresenta-se um estudo sobre o ensino de Psicologia no capítulo 3, mostrando autores que trabalharam na tentativa de superação da dicotomia entre teoria e prática.

Na sequência encontram-se informações, no capítulo 4, referentes ao percurso metodológico, a partir de três fontes de dados – observação participante, questionário e entrevista, incluindo a identificação dos participantes da pesquisa e a descrição dos instrumentos e técnicas de coleta de dados utilizados, com a finalidade de se alcançar o objetivo proposto. No capítulo 5 expõe-se como foi desenvolvida a disciplina no decorrer do semestre letivo, utilizando os registros e notas de campo como exemplo. Neste capítulo buscou-se mostrar como a pesquisadora viu a participação dos alunos na disciplina.

No capítulo 6 apresenta-se uma análise comparativa entre as etapas da disciplina e as da Metodologia da Problematização. No capítulo 7 apresentam-se os dados coletados através do questionário e da entrevista. Finalmente, no capítulo 8, apresentam-se as considerações finais.

**1) A LICENCIATURA E A TAREFA DE FORMAR PROFESSORES:
RETOMANDO AS DISCUSSÕES SOBRE A RELAÇÃO TEORIA E
PRÁTICA**

A discussão de "como" fazer alguma coisa (no caso, a educação), desligada do "o que" fazer, conduz a um equívoco teórico/prático muito grande. Aprende-se o caminho que conduz a algum lugar, sem saber para onde ir. É a velha questão de soluções adequadas para problemas inadequados, quando o correto seriam soluções adequadas para problemas adequados.

(Cipriano Carlos Luckesi)

As licenciaturas foram criadas no Brasil, nas antigas Faculdades de Filosofia, na década de 30, e surgiram seguindo a fórmula 3 + 1, que pode ser explicada da seguinte maneira: as disciplinas pedagógicas tinham duração de um ano e estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos (Pereira, 1998).

Os cursos de licenciatura nasceram como uma especialização dos bacharelados, que eram destinados à formação de intelectuais e pesquisadores nas várias áreas do saber e tinham como proposta proporcionar a continuidade da carreira como pesquisador ou docente na universidade; a licenciatura possibilitava a formação de docentes para as escolas secundárias (ensino fundamental e médio).

Ao longo do tempo, a formação de professores nesses cursos tem se revelado um grande desafio para as universidades que se dedicam a realizar essa tarefa. Pesquisas e reflexões sobre o rumo que devem tomar as licenciaturas indicam uma busca incessante por respostas a algumas questões como: o desempenho dessa modalidade de curso, já que se apresentam como cursos híbridos em que a parte dos conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de cunho pedagógico (que se apresentam com um mínimo de disciplinas no cômputo geral do curso); ausência de uma proposta para o docente a ser formado; falta

de integração das áreas de conteúdo com as disciplinas pedagógicas, o que contribui para a fragmentação destes cursos.

Em 1987 Candau realizou um estudo buscando conhecer a realidade dos cursos de licenciatura do ponto de vista de professores e alunos, na tentativa de oferecer subsídios para a reformulação desses cursos. A primeira etapa desse estudo consistiu em analisar a evolução histórica dos cursos que formavam professores. Para tanto a autora levantou artigos em periódicos¹ que tratavam dessa temática, compreendendo o período de 1982 até 1985.

A segunda etapa do estudo de Candau buscou detectar como emergia a problemática das licenciaturas nos periódicos especializados, o que resultou em um documento em que algumas posições sobre a formação de professores foram assumidas: todas as licenciaturas deverão ter uma base comum e a docência constitui a base de identidade profissional de todo educador; o conteúdo específico deve ser trabalhado em conjunto com o conteúdo pedagógico, havendo a necessidade de integração entre ambos; *nas instituições onde coexistam cursos de licenciatura e bacharelado, na mesma área, não deve haver separação inicial entre os cursos, evitando-se a discriminação do curso de licenciatura; que a relação prática-teoria-prática seja trabalhada ao longo de todo o curso, permeando todas as disciplinas* (Candau, 1987, p.30).

Através do trabalho realizado por Candau, é possível entender que os problemas enfrentados pelos cursos de licenciatura na década de oitenta continuam persistindo até os dias atuais. E isso pode ser verificado nos estudos de Pereira (1998, 2000), Pagotto (1998) e Sheibe (1998) que identificaram os mesmos problemas. É consensual entre os pesquisadores que tais questões não mudaram e que os problemas discutidos hoje em dia são praticamente os discutidos desde a criação das licenciaturas.

1.1) Contextualização dos cursos de licenciatura: os problemas freqüentemente indicados

¹ Para realizar a análise dos periódicos especializados, a autora utilizou como critério a seleção de periódicos considerados como sendo os mais expressivos na área, na época da realização da pesquisa.

Pereira (1998), ao afirmar que os problemas da profissão docente são inúmeros e que trazem graves conseqüências aos cursos de licenciatura, destaca como principal dilema a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas (a fórmula 3+1). A esse dilema somam-se outros dois: a dicotomia que existe entre bacharelado e licenciatura, pela qual *o licenciado é concebido pela universidade como um meio-bacharel com tinturas de pedagogia* (p.344), e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática que se reflete na separação entre teoria e prática, contribuindo para a fragmentação dos atuais cursos de formação de professores.

Na tentativa de superar a dicotomia entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas de conteúdo, a formação do licenciado, segundo Pereira (1998), deveria incluir disciplinas de conteúdo específico, disciplinas pedagógicas e disciplinas integradoras² que, em algumas universidades, estão concentradas apenas nos últimos períodos do curso.

Mesmo que predomine a idéia de formação de professores nos cursos de licenciatura, e que essa formação seja de responsabilidade das disciplinas pedagógicas, a proposta de fomento e incentivo ao envolvimento e participação de professores das disciplinas específicas deve ser reforçada, visto que é importante que se garanta a interlocução entre as diferentes áreas e instituições quando se forma o professor.

Candau (1987), no trabalho já citado sobre os rumos da licenciatura na década de 80, levantou uma série de pontos discutidos nos artigos selecionados para análise. Autores como Brandão (1982), Mello (1983), Hamburger (1983) e Moreira (1983) (citados por Candau, 1987) discutiam a acriticidade com que as diferentes disciplinas passavam os princípios pedagógicos de forma superficial e academicista. Explicitaram também a inadequação dos conteúdos teóricos e sua falta de relação com a realidade da escola, como também a falta de integração entre conteúdo específico, formação pedagógica e entre os institutos.

Sheibe (1998), em recente análise dos cursos de licenciatura, ressalta que o desenvolvimento das licenciaturas brasileiras configurou-se num contexto sempre precário, *num país onde inexiste um verdadeiro sistema de educação*, em que há um déficit *histórico*

² São as disciplinas que fazem a transposição do conhecimento da área para o 1º e 2º graus de acordo com a especificidade de cada curso. De acordo com Pereira (1998) devem proporcionar o caráter abrangente da formação do educador, englobando a adequação, dosagem, organização e aplicação do conhecimento a ser lecionado nos diversos graus de ensino e nas diferentes realidades existentes.

que tem contribuído para uma situação de extrema descontinuidade nas diversas atividades educativas (p.333). Para a autora, um grande desafio seria a capacitação dos professores que trabalham nesses cursos e a importância de se deslocar das disciplinas pedagógicas o eixo da formação de professores.

Quando Sheibe comenta que é necessário deslocar a responsabilidade da formação do professor das disciplinas pedagógicas, fica explícita sua preocupação com a integração entre todas as disciplinas que compõem o currículo dos cursos de licenciatura.

Para Gatti (1997), o cotidiano desses cursos revela a desarticulação entre diferentes instâncias, que pode ser notada através da prática dos diferentes professores responsáveis pela formação dos licenciandos, através da separação entre ciência ou arte que se estuda nas disciplinas básicas e um ensino desligado da ciência e da arte, tratado nas disciplinas pedagógicas. A autora argumenta que é necessário rever e mudar essas condições como ponto básico de qualquer ação que tenha como objetivo melhorar a qualificação nas licenciaturas.

Pagotto (1998) identifica alguns pontos que abordam a questão da identidade desses cursos, como a falta de vínculo entre os professores que lecionam as disciplinas pedagógicas e os que lecionam as disciplinas específicas; a ambigüidade frente a essa questão, já que os professores das disciplinas *são favoráveis à formação, mas não vêem como participar dessa formação por outra via que não seja a oferta dos conteúdos das disciplinas que estão sob a sua responsabilidade* (p.379). É preciso deixar claro que os professores que trabalham com as disciplinas pedagógicas se preocupam com a formação do professor, mas essa preocupação não garante uma ação conjunta entre eles próprios e os docentes das áreas específicas (bacharelado).

Um outro dilema que emerge na literatura é a dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Uma das grandes premissas presentes nas licenciaturas é que a responsabilidade da formação do professor fica por conta da Faculdade de Educação, mais precisamente das disciplinas pedagógicas. Quando o aluno ingressa na universidade oscila entre o bacharelado e a licenciatura.

Existem discussões a respeito da questão do distanciamento entre bacharelado e licenciatura, em que a grande preocupação é dar possibilidade ao aluno ingressante de cursar, desde o início, algumas disciplinas pedagógicas que lhe permitam fazer a relação

entre as disciplinas específicas, as disciplinas pedagógicas e a sua prática como profissional e como professor. No entanto, como o aluno não sabe se deseja cursar a licenciatura, acaba por cursar, no primeiro ano, as disciplinas que compõem o ciclo básico, que são específicas do curso de origem, ou seja, se a opção pelo curso possibilita escolher entre bacharelado e licenciatura, o estudante acaba, na maioria das vezes, por escolher as disciplinas iniciais que compõem o quadro do bacharelado.

Pagotto (1998) comenta que não é simples propor e fazer funcionar um projeto de formação para qualquer área que responda às necessidades formativas, já que são muitas as dificuldades.

Para a autora,

o distanciamento entre o aluno e as questões relacionadas à educação e ao ensino fundamental e médio durante o ciclo básico composto só por disciplinas e atividades curriculares do Bacharelado, além de ser obstáculo para que a identidade profissional de professor vá sendo construída nos primeiros anos do curso, também impede durante este período, a sua iniciação nas atividades extracurriculares que lhe permitem uma maior dedicação aos estudos de temas relacionados ao seu futuro trabalho e que tem atraído alunos dos primeiros anos dos cursos de Licenciatura (Pagotto, 1998, p.380-381).

Na tentativa de entender alguns problemas da formação do professor, Pagotto (1998) apresentou um conjunto de fatores sobre *práticas ou ocorrências que determinam a organização das licenciaturas* (p.377), que a autora detectou no estudo que vem desenvolvendo nos últimos anos e, em especial, no que analisa 14 licenciaturas da Universidade Estadual Paulista (UNESP). A opção por estudar esses cursos se deu em função das discussões que *o tema Licenciatura X Bacharelado provoca e pela consideração de que se poderia visualizar, por meio das manifestações de alunos do último ano e de professores, a vocação e o compromisso de cada uma das Licenciaturas para com a formação inicial de professores* (p.378).

Um dos fatores apresentados refere-se ao estabelecimento da responsabilidade pela formação do professor. Quando perguntou às pessoas envolvidas nos cursos de licenciatura a quem caberia essa formação, o que ouviu com maior frequência é que essa tarefa é de responsabilidade da Faculdade de Educação, o que evidencia o caráter fragmentário e a inexistência de um projeto pedagógico.

No entender de Pereira (1998) ocorre um descaso para com a licenciatura e uma valorização do bacharelado, já que existe o pressuposto de que o bacharelado forma o pesquisador, e que nas Faculdades de Educação existe uma certa passividade em relação aos cursos de licenciatura, oferecendo-se apenas uma complementação pedagógica mínima estipulada por lei. A maneira dicotômica como essas modalidades são tratadas nos currículos refletem, de certa forma, a separação entre ensino e pesquisa. Como afirma Pereira (1998), *apesar de ambos serem ensino (no caso da graduação) a licenciatura tem como produto o professor do ensino médio e fundamental e o bacharelado destina-se à iniciação na formação de pesquisadores* (p.345).

Libâneo e Pimenta (1999), ao perguntarem *que professor queremos formar?* (p.259), explicam que, como a natureza do trabalho docente volta-se para o ensino como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, o que se espera dos cursos de formação é o desenvolvimento de conhecimentos, *habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos futuros professores ir construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano* (p.262).

Do panorama traçado é possível perceber que não se pode fazer certas reformulações sem que o olhar se volte para o foco principal da formação de educadores: a sala de aula. Oliveira (citado por Sheibe, 1998, p.339) afirma que:

Admitir a profissão como locus de produção de conhecimento, o educador como sujeito histórico capaz de produzir novos conhecimentos não pode significar abrir mão da compreensão de que para se conhecer cientificamente uma realidade é preciso identificar nela as categorias de análise que representam os fatores que constituem essa realidade, das relações desses fatores entre si e com os objetivos sociopolíticos-econômicos que os determinam, naquele momento histórico.

Para que isso ocorra é preciso que, no processo de formação, o profissional se aproprie de conhecimentos, desenvolva habilidades e domine as tecnologias que lhe garantam condições para que desempenhe algumas competências que a profissão requer. Cabe ao processo de formação garantir que o professor se aproprie do conhecimento sobre crianças, adolescentes, conhecimentos sobre aspectos sócio-econômicos, sobre o sistema educativo e sua organização, conhecimento para planejar, avaliar, organizar e realizar

situações didáticas (teoria do conhecimento e concepções de ensino e aprendizagem), além do desenvolvimento de cultura geral em torno das questões sociais, culturais e éticas que envolvem a prática educativa.

Apesar dos problemas até aqui levantados - a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas e a dicotomia entre bacharelado e licenciatura -, é possível encontrar experiências que indicam uma busca por sua superação. Gatti (1997), em estudo realizado sobre movimentos de renovação em licenciaturas, identificou algumas iniciativas que são lições de práticas possíveis.

Na Universidade Federal do Mato Grosso as discussões pedagógicas aparecem gradativamente no currículo sem concentrar-se só no final do curso, propondo-se a fazer a ponte entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos.

Na Universidade Aberta do Distrito Federal, os cursos são concebidos como construções de redes de conhecimentos curriculares em interação com a rede de conhecimento do aluno, envolvendo vivências, reflexões, práticas e pesquisas. A concepção curricular contempla duas dimensões: a articulação reflexão-ação e a articulação pesquisa-docência, que se sustenta em alguns eixos fundamentais: *o saber a ser ensinado, entendido como um conhecimento em ação; o professor em sua inserção no contexto; o aluno em sua imersão no contexto; as relações professor/aluno; as relações aluno/saber a ser ensinado; as relações professor/aluno/saber a ser ensinado* (Gatti, 1997, p.72).

A Universidade Federal de Minas Gerais experimenta uma nova estrutura curricular na licenciatura em Química, ocorrendo um investimento no estudo e discussão de técnicas e métodos de ensino.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro abandonou-se o esquema 3 + 1. A estrutura do curso deve ser flexível de modo a permitir a escolha de conteúdos e de disciplinas complementares não pertencentes ao núcleo de formação básico ou ao núcleo de formação profissionalizante. O aluno da licenciatura fica vinculado à sua área específica, mas em todo o trabalho com a licenciatura há integração do trabalho com a Faculdade de Educação.

Na licenciatura em Matemática da Unicamp introduziu-se a idéia de desenvolvimento de projetos integrados como forma de superação da desvinculação entre formação especial e pedagógica. Gatti (1997) afirma que na proposta dessa universidade foi

organizado um currículo integrado em que o conceito de “bloco de disciplinas” fornece o eixo em torno do qual se desenvolve a integração.

Recentemente, o Fórum de Licenciatura da Universidade de São Paulo incentivou a implantação de novos projetos para as licenciaturas, entre eles a superação do tradicional esquema 3+1. Foram ao todo 14 propostas, cada qual refletindo posicionamentos específicos, incluindo a proposta de uma estrutura completamente nova para as licenciaturas na área de Ciências (Licenciatura Experimental Plena em Biologia, Física, Química ou Matemática).

Na tentativa de solucionar a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, um aspecto levantado no documento da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) de 1992 foi a idéia de uma escola única de formação que abrangeria toda a formação do profissional da educação, inclusive a licenciatura específica e a licenciatura em Pedagogia. Esta foi a forma encontrada para que se viabilizasse uma base comum para a formação de todos os educadores, como a ANFOPE vem defendendo ao longo de sua história. O conceito de escola única aparece calcado em três princípios:

- a) *é uma estrutura que permite viabilizar o conceito base comum na formação do profissional da educação;*
- b) *não divorcia, na formação do conteúdo específico, o bacharel do licenciado, mantendo o papel dos institutos no processo de formação do educador e;*
- c) *está ligado, em sua construção, a um processo coletivo de fazer e pensar, pressupondo uma vivência de experiências particulares (locais e regionais) que, criticadas coletivamente permitam a expressão da base comum nacional* (Documento da ANFOPE, 1992, p.25)

Freitas (1999), ao discutir sobre a escola única de formação, explica que é uma das muitas possibilidades na direção de concretizar alternativas às formas atuais de estrutura dos cursos de formação e que, como apontado no documento da ANFOPE em 1992, traz elementos teóricos de grande complexidade e busca dar forma ao conteúdo acumulado nas reflexões e experiências coletivas. A autora entende que, *como uma das propostas possíveis, deve ser estudada tanto na perspectiva de uma proposta futura, quanto na perspectiva de uma proposta em construção* (p.35).

Ao focalizar a discussão em torno da explicitação de princípios gerais para a orientação da formação de professores no Brasil, o Documento Final do VI Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em 1992, serviu de base para muitos princípios defendidos pelos educadores, apontando os seguintes princípios gerais para a formação de professores no país:

- 1- que a gestão da formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada;*
- 2- que a transformação do sistema educacional exige e supõe sua articulação com a própria mudança estrutural da sociedade;*
- 3- que é dever do estado atribuir recursos financeiros adequados prioritariamente ao ensino público;*
- 4- que a valorização dos profissionais da educação é fator importante para viabilizar o compromisso com a qualidade do ensino;*
- 5- compromisso com a gestão democrática da escola e da educação;*
- 6- que a autonomia universitária passa pela descentralização do poder de decisão na área da educação, ao mesmo tempo que supõe a afirmação da liberdade acadêmica e científica, da organização administrativa e da gerência de recursos materiais e financeiros;*
- 7- que, quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional;*
- 8- que todos os cursos de formação de educador deverão ter uma base comum: é a docência enquanto base da identidade profissional de todo educador;*
- 9- teoria e prática como núcleo integrador da formação do educador, trabalhadas de forma indissociável e tendo em vista o contexto social brasileiro;*
- 10- os cursos de formação do educador estruturados de forma a propiciar trabalho interdisciplinar e iniciação científica no campo da pesquisa em educação (Documento Final da ANFOPE, 1992, p.8-9).*

Esses princípios servem de referência para a formulação, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico dos cursos destinados à formação de professores em geral (todas as áreas do saber). Partem da concepção de um sistema unitário de formação dos profissionais da educação, concebendo a formação como um processo autônomo, integral e terminal, com identidade própria, que o distingue do bacharelado e dos demais cursos profissionalizantes, mantendo, porém, uma interface determinada pela própria natureza dos conhecimentos envolvidos na formação humana geral.

Essas propostas, indicadas por Gatti (1997) e pela ANFOPE (1992), pautam-se nos seguintes princípios: vínculo com a escola do ensino fundamental e médio; ensino e pesquisa integrados no processo de formação; cada licenciatura deve ser pensada, na sua especificidade e amplitude, por todas as unidades que contribuem para a grade curricular; a interdisciplinaridade e a complementaridade das áreas devem nortear a formação do profissional e do cidadão, com vistas à sua atuação efetiva no mundo contemporâneo. No entanto, algumas autoras, como Ludke (1994) e Carvalho (1992), fazem críticas à inoperância de simples mudanças curriculares, afirmando que elas estão restritas ao nível de legislação, ou seja, não são colocadas integralmente na prática.

É preciso ressaltar que existem propostas ricas, mas lembrar também que o desenvolvimento das mesmas não se faz sem o empenho do corpo docente nelas envolvido. Cabe lembrar que grande parte dos cursos são oferecidos em instituições isoladas de ensino superior e, como bem identifica Gatti (1997), *prevalecem os esquemas tradicionais de formação, em geral sem uso de bibliografias atualizadas, para não dizer sem uso de qualquer bibliografia* (p.87).

Como se pôde observar, não são poucos os desafios que se apresentam durante o processo de formação em cursos de licenciatura. Ficou de certa forma em evidência que os dilemas apresentados continuam os mesmos desde a criação desses cursos. Ao analisar o percurso da licenciatura, pode-se admitir que os problemas apresentados são fruto do tipo de estrutura curricular presente nesses cursos. O que importa então é que esses cursos possam ser pensados pelo conjunto de seus formadores das áreas específicas e pedagógicas, com a intenção de desenvolvimento de ações interdisciplinares. E como bem diz Larocca (2000), *através dos quais o licenciando pudesse perceber a existência do fio condutor que deve nortear a licenciatura – a profissionalização inicial do professor* (p.138).

1.2) A questão da teoria e da prática nos cursos de licenciatura

Segundo Candau e Lelis (1995), um dos problemas que emergem quando se fala em formação do professor refere-se a articulação entre teoria e prática. Essa questão não é nova e tem estado sempre presente ao longo da história do pensamento humano. As autoras afirmam que, na questão da articulação entre teoria e prática, se manifestam os problemas e

contradições da sociedade em que se vive, que, como sociedade capitalista, privilegia a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual e, conseqüentemente a separação entre teoria e prática.

As autoras explicam que as formas de se conceber a relação entre teoria e prática são muitas, mas agrupam-nas em dois esquemas: o da visão dicotômica e o da visão de unidade. No trabalho que realizaram privilegiaram a visão de unidade. Na visão de unidade, a teoria e a prática são componentes indissolúveis da práxis que, para Vasquez (1977), se define como uma *atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro* (p.241).

Esse esquema de relacionamento de unidade entre teoria e prática, segundo Candau e Lelis (1995), assenta-se sobre algumas premissas. A primeira delas é a de que a teoria depende da prática, ou seja, a prática é a fonte da teoria da qual se nutre como objeto do conhecimento, interpretação e transformação. Nessa perspectiva, o progresso do pensamento humano se dá a partir das necessidades práticas do homem. A segunda premissa considera que a teoria tem como finalidade a prática no sentido da *antecipação ideal de uma prática que ainda não existe*. (Vasquez, citado por Candau e Lelis, 1995, p.56). A vinculação entre teoria e prática indica que a teoria possui uma autonomia em relação à prática, sendo um instrumento decisivo dessa prática. A terceira premissa assinala o fato de que a unidade entre teoria e prática pressupõe a percepção da prática como atividade que transforma a realidade e as exigências que busca responder, e não *qualquer atividade subjetiva, ainda que esta se oculte sob o nome de práxis, como faz o pragmatismo* (p.56). Na quarta e última premissa, a prática se afirma como uma atividade subjetiva que se desenvolve pela consciência, como processo objetivo, material, comprovado por outros sujeitos. Essa premissa demonstra a unidade entre teoria e prática, quando passa do subjetivo ao objetivo, do ideal para o real. Por ser transformadora da realidade, a prática é criadora.

Quando as referidas autoras explicam essas quatro premissas como uma visão de união entre a teoria e a prática, pretendem demonstrar que essa é uma condição fundamental para a busca de alternativas para a formação do professor. Explicam que na visão dissociativa da formação do professor, enfatiza-se a formação teórica, que concebe a

aquisição de conhecimentos acumulados e o estímulo ao contato com autores clássicos, sem se preocupar em fornecer instrumentos para a intervenção na prática educacional.

Na visão de unidade, ao contrário, a teoria e a prática são consideradas como núcleo articulador na formação do educador, na medida que teoria e prática são trabalhadas simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel, superando-se, assim, uma tendência que, segundo Candau e Lelis (1995), se encontra nos cursos de licenciatura, e que considera a prática educacional como separada das práticas pedagógicas.

Para Candau e Lelis (1995), *na visão de unidade, a teoria é revigorada e deixa de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados a priori, passando a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional, a qual busca responder através da orientação de linhas de ação(...)* (p.59).

No entender das autoras, todos os componentes curriculares devem trabalhar com a unidade entre teoria e prática para não se perder a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação. A formação do professor não se concretiza apenas no interior de um curso, mas faz parte também de uma realidade concreta, determinada, que se faz no cotidiano.

Gatti (1997), em trabalho recente, ao discutir as Licenciaturas, analisou a questão da teoria *versus* prática, demonstrando que existe uma concepção curricular de que é preciso primeiro propiciar a teoria para depois instrumentalizar os alunos para aplicar o que aprenderam. Tal constatação também foi referendada por Larocca (1996), quando afirmou que *isso se dá porque o modo de configuração curricular linear e a própria cisão conteúdo-forma têm deixado para momentos partidos (como a prática de ensino e o estágio supervisionado) o espaço da intervenção e do trabalho (na maior parte dos cursos, apenas aproximação com o trabalho)* (p.182).

A articulação entre teoria e prática é imprescindível no processo de formação. E esse aspecto se reafirma através da explicação de Pagotto (1998), que entende que *o currículo deve envolver um contínuo e permanente processo de prática de ensino, entendida esta como mediação de ensino e de aprendizagem no âmago da qual o fazer concreto, orientado pelo saber teórico, possa integrar e consolidar a formação do profissional, tirando lições do agir específico que já constitui a sua futura atuação* (p.13).

Segundo Pereira (2000), a falta de integração entre o curso de licenciatura e a realidade onde os licenciandos irão atuar ainda se constitui em um dilema presente nos

cursos que formam professores. Na falta de integração entre a licenciatura e a realidade da sala de aula reflete-se a separação entre a teoria e a prática presentes nos cursos que formam professores.

O estudo realizado por Santos (1997) apresenta uma análise sobre os problemas enfrentados pelos cursos de licenciatura no interior das instituições de ensino superior, identificando alguns dos fatores que atuam no sentido de aumentar o baixo prestígio desses cursos, comprometendo ainda mais a sua qualidade. A autora acredita que é preciso repensar o ensino para que se ele torne mais significativo para professores e alunos. Explica que considera importante que se traga, para o campo do ensino, novas formas de trabalho que possam criar novas relações entre discentes e docentes e entre estes e o conhecimento científico e cultural acumulados, possibilitando a produção de novos saberes práticos e teóricos. É preciso que não se perca de vista essa relação, já que o aluno que ingressa num curso que o habilita a ser professor, necessita de uma formação que o oriente para tal situação.

Larocca (2000), quando discute alguns problemas presentes em cursos de licenciatura, segundo licenciados e licenciandos, aponta que os mesmos ao se referirem a uma disciplina específica, no caso a Psicologia da Educação, reafirmam a desarticulação entre teoria e prática, formação e realidade. A autora, através das manifestações dos participantes da sua pesquisa, identificou três preocupações centrais: *a abordagem de temas/problemas emergentes da realidade/cotidiano educacional; focalização do alunado a que a formação se destina e a necessidade de acentuar vínculos com a escola* (p.124).

Estas três preocupações têm uma ligação muito clara com a articulação entre a teoria e a prática. A autora acredita na importância de um trabalho efetivo de atitude por parte dos formadores, não deixando de lado a participação, a seriedade e o compromisso dos profissionais que trabalham em cursos que formam professores. Nas palavras da autora, *além da necessária busca de integração entre os componentes formativos dos cursos de licenciatura, fundamental será repensar os aspectos éticos-profissionais da formação. Sem profissionalismo dos formadores não haverá profissionalismo dos professores* (p.143-144).

Já que um dos locais de atuação do professor é a escola, é preciso que exista uma articulação direta com essa instituição, na tentativa de garantir que o futuro professor tenha contato com ela e com o sistema de ensino, para que se construam competências fundadas

na articulação entre teoria e prática. E mais: as experiências docentes dos futuros professores que já atuam como docentes devem ser valorizadas, uma vez que servem de referências importantes para serem discutidas em sala de aula.

Para Gatti (1997), uma visão mais global da função de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos do contexto social em que se desenvolve, poderia ser a chave que acionaria uma nova postura metodológica rompendo com uma visão simplista na formação do professor, ao negar a idéia desse profissional como mero transmissor do conhecimento. Isso poderia resultar em um profissional que age e reage diante das mudanças que estão acontecendo no cenário educacional.

Libâneo e Pimenta (1999), quando discutem a formação do professor indicam também o caminho de articulação entre teoria e prática. Os autores comentam que, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor com a realidade escolar, acontece após ele ter passado pela formação teórica, tanto em disciplinas específicas quanto em disciplinas pedagógicas. Os autores acreditam que o caminho deve ser outro, ou seja, que desde o ingresso dos alunos no curso é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações práticas que coloquem problemas aos futuros professores, e que lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática como um referente direto, significa tomar a prática como uma instância permanente na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular.

É necessário que o futuro professor seja visto e tratado como um sujeito em formação, que carrega consigo, como defende Pereira (2000), *uma representação de educação construída durante sua própria escolarização, que vivencia uma formação superior fundamentada e que continuará se formando na prática pedagógica com questões advindas da realidade escolar (...)* (p.75).

No documento do Conselho Estadual de Educação (Indicação CEE nº 07/2000) existe uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica³. Neste documento explicita-se que o conceito de vida escolar é básico para que se alcance o discernimento, de que não se trata de discutir a necessidade teórica ou prática na formação do professor, mas

³ A escola básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio

da utilidade que se possa ter para fundamentar e orientar práticas docentes que devem ocorrer em situações escolares concretas e muito diferentes entre si.

O exercício da profissão de ensinar só é possível dentro da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas. O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios que a realidade escolar apresenta; assim, qualquer proposta de formação do professor deve ter um sentido de investigação e de busca de novos caminhos para o enfrentamento que esta realidade coloca.

Com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação inicial de professores, esse documento (Indicação CEE nº 07/2000) apresentou princípios orientadores e diretrizes para a organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos de formação. A proposta inclui discussão de competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação. Nesse sentido, busca-se dar unidade ao processo formativo do professor, independentemente da natureza da instituição em que essa formação ocorra.

Com relação aos princípios orientadores para uma reforma na formação de professores, o documento do Conselho Nacional da Educação assim se pronuncia:

- a) que o futuro professor saiba mobilizar seus conhecimentos transformando-os em ação;*
- b) é imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, ou seja, que o futuro professor experiencie como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venham a ser concretizadas na sua prática pedagógica;*
- c) repensar perspectivas metodológicas, propiciando situações de aprendizagem focadas em situações-problemas ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação de diferentes conhecimentos;*
- d) que a pesquisa constitua um instrumento de ensino e um conteúdo importante de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos conteúdos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para a construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar (2001, p. 33).*

Encontram-se ainda nesse documento referências e parâmetros para que as instituições que formam professores possam formular e organizar seus projetos pedagógicos. As atuais políticas para preparo dos profissionais da educação parecem estar

voltadas para um modelo alternativo de formação. As propostas elaboradas tentam romper com o modelo da racionalidade técnica, revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo da preparação do futuro professor e que o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação.

No entender de Pereira (1999), é por meio do envolvimento com a realidade que se detectam problemas e questões que devem ser levadas para as disciplinas teóricas. Assim, (...) *os blocos de formação não se apresentam mais separados e acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados* (p.113).

Segundo Kuenzer (1999), as mudanças ocorridas no mundo de trabalho apontam na direção de uma formação mais rigorosa, que contemple os seguintes eixos: uma formação contextual, ou seja, que articule os conhecimentos sobre educação e a sociedade; uma formação institucional, que contemple as formas de organização dos espaços educativos, escolares e não-escolares; que a formação seja teórico-prática, integrando conhecimentos relativos às teorias e práticas pedagógicas.

Como se pôde observar, o caminho seria, então, articular o conhecimento com a experiência, reconstruir e sistematizar a teoria. A educação precisaria assumir o movimento no pensar e se expandir. O conhecimento só tem sentido na medida que vai sendo renovado. Fazer frente aos desafios discutidos neste capítulo significa propor uma formação de professores em condições de conviver com as situações que a realidade apresenta, e capaz de entender que as diferenças existentes permitem ampliar a visão do mundo e o desenvolvimento do próprio conhecimento.

2) O ENSINO REFLEXIVO COMO EIXO DE FORMAÇÃO DOCENTE

“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Sou professor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor a favor da boniteza de minha prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar.”

(Paulo Freire)

Considerando a especificidade da realidade dos cursos de licenciatura apresentada no capítulo anterior, e por acreditar que a formação do professor não se faz desligada da escola, neste capítulo a discussão girará em torno do ensino reflexivo e da Metodologia da Problematização como um eixo importante na formação do professor e como forma de impulsionar a integração entre teoria e prática.

Assim entende-se que é importante explicitar no primeiro momento o significado da palavra reflexão. Sadalla et alli (2000) ao tratar do desenvolvimento do professor como um prático reflexivo fez um busca em torno do significado da palavra reflexão. Nesta busca as autoras encontraram diferentes exemplos do que seja reflexão:

*conhecimento que o intelecto tem de si mesmo (Aristóteles);
consciência; sentido interno (Locke);
consciência da relação entre as representações dadas e as várias fontes do conhecimento (Kant);
atividade individual que produz conhecimento (Finger);
possibilidade que se desenvolve do diálogo travado entre o saber humano e seu mundo (Matos) (p.22).*

As autoras explicam que não existe um consenso entre os autores, a não ser naquilo que se relaciona com o fato de ser um processo interno. Outro elemento fundamental apontado pelas autoras se refere ao fato de que o conceito de reflexão *não pode ser considerado de forma isolada e individual, ocorrendo independentemente dos contextos e das interações* (p.22).

Grande parte da literatura sobre formação do professor tem enfatizado a necessidade de formar professores como profissionais reflexivos, que pensam acerca do processo de ensino-aprendizagem. Entendendo a reflexão como possibilitadora de tomada de consciência do próprio conhecimento, teórico e prático, é necessário reconhecer a importância do trabalho reflexivo na formação de professores.

Pode-se afirmar que a reflexão emerge como uma reação ao tecnicismo, como uma crítica à racionalidade técnica. Na racionalidade técnica o ensino é visto como uma ciência aplicada, no qual o papel do professor é o de um técnico a quem cabe aprender conhecimentos e desenvolver competências, habilidades, destrezas e atitudes, consideradas necessárias à atuação docente eficaz, de acordo com o que os cientistas elaboraram. Nesse processo ocorre, inevitavelmente, uma ruptura entre as esferas do pensamento e da ação.

No entender de Sadalla et. alli (2000),

Na última década o processo de ensino-aprendizagem tem sido marcado por mudanças que procuram substituir a visão do professor como cumpridor de tarefas, passando a considerá-lo como um profissional em contínuo desenvolvimento, na medida que toma sua prática como objeto de reflexão e análise. Esse movimento é um modo de conceber o professor como um profissional que atua como sujeito na formulação de propósitos e objetivos do seu trabalho (p.25).

A reflexão surge para romper com a tradição de que o conhecimento só é produzido na academia. Nessa proposta, considera-se que os professores também têm teorias que embasam suas práticas e práticas que embasam suas teorias, e que esse conhecimento pode ser sistematizado.

O professor aprende a ser professor refletindo sobre sua prática, problematizando-a, distinguindo as dificuldades que ela apresenta, pensando alternativas de solução, observando as reações dos alunos. Nesse sentido, acredita-se que o ensino reflexivo pode ser um meio pelo qual os professores podem construir seus conhecimentos, a partir da análise e interpretação de suas práticas.

Dessa forma, tomando como eixo de estudo a integração entre teoria e prática, faz-se necessário discutir estudos de autores como Zeichner (1993,1995), Geraldi et alli (1998), Sácristan (1991), Schön (1995), Perez Gómez (1995), Darsie e Carvalho (1996), Grellet (1999) e Sadalla (1998, 2000), que tratam da questão do movimento da prática reflexiva no

ensino, na formação e no desenvolvimento de professores, tendo como ponto de partida o quadro que desenvolveram para a compreensão dos diferentes significados associados ao conceito de professor como prático reflexivo.

Zeichner (1993) afirma que:

Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação dos professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores tem a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (p.17).

Os futuros professores, ao mesmo tempo que aprendem conteúdos específicos e aprendem a ensinar, devem ser levados a uma reflexão sobre a prática, tendo como suporte de reflexão seus conhecimentos prévios, os novos conhecimentos que estão adquirindo e suas experiências da vida pessoal. Para Zeichner, a reflexão é um ato dialógico, é uma das dimensões do trabalho pedagógico e para sua compreensão é necessário considerar as condições de produção do trabalho.

Na compreensão de Zeichner, assumir uma proposta de formação de professores tendo como eixo a reflexão sobre a prática implica:

- na constituição de uma nova prática que vai sempre exigir uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor, sobre suas crenças, posições, valores, juízos, imagens;
- a formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira docente e se inicia muito antes da chamada formação inicial, através da experiência de vida;
- cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento;
- é importante que o processo de reflexão aconteça em grupo para que se estabeleça uma relação dialógica;

- ter a prática como elemento de análise e de reflexão e como eixo central da formação do professor.

Ao ressaltar a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino, Zeichner (1993) reconhece que essa tendência pode ser considerada como uma estratégia de melhoria na formação, uma vez que pode aumentar a capacidade do professor de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças presentes na escola e na sociedade.

O autor, ao tratar do ensino reflexivo em programa de formação de professores, resgata os pressupostos dos trabalhos de Dewey, que fez uma importante distinção entre o ato humano que é classificado como ato de rotina, e o ato reflexivo. Dewey (1959) afirma que o ato de rotina é guiado pelo impulso, pela tradição e pela autoridade, enquanto que o ato reflexivo é uma ação que implica uma consideração *ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica à luz dos motivos que a justificam e das conseqüências que a conduzem(...)* é um processo que implica mais que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas (...) (p.18). O ensino reflexivo pode ser considerado como um estado de dúvida, que serve de estímulo para uma investigação, e um ato de pesquisa, que procura encontrar alguma maneira de se resolver essa dúvida.

A reflexão e a tomada de consciência, por parte dos futuros professores, a respeito das situações por eles vividas como aprendizes, são momentos privilegiados para a reflexão sobre a prática, assim como a reflexão sobre a aprendizagem, a partir de um modelo de ensino, os leva a refletir sobre e a problematizar o antigo modelo.

Zeichner (1993) desenvolve um trabalho na universidade de Madison- Visconsin, nos Estados Unidos, inserido em quatro tradições da prática -que serão discutidas a seguir-, com olhar mais específico para a tradição desenvolvimentalista e de reconstrução social que justifica através da preocupação que tem com trabalhos que tratem da questão da diversidade cultural na formação de professores. Rejeita a idéia de que os programas de formação de professores reflitam uma única tradição de prática ao afirmar que não basta olhar para o conteúdo curricular de um determinado programa de formação, que é preciso *ver-se também a pedagogia e as relações sociais que orientam o programa; ou seja, o que é que as formações de professores fazem e como é que fazem. A abordagem da formação*

de professores é representada por todos estes fatores e não apenas pelo conteúdo curricular formal. (p.52).

Quando se faz o estudo destas características identificadas por Zeichner, é importante destacar, que são inspiradas nas quatro tradições que este autor levantou por considerar que a prática reflexiva no ensino e na formação de professores não pode ser desligada de um conhecimento histórico. As quatro tradições levantadas por Zeichner são: Acadêmica, de Eficiência Social, Desenvolvimentalista e de Reconstrução Social.

Não se pode deixar de mencionar que Pérez Gómez (1998) é outro autor que trata destas tradições, inspirado em Zeichner e Feiman-Nenser, como uma síntese da contribuição destes autores denominando as quatro tradições de: Perspectiva Acadêmica, Técnica, Prática e de Reconstrução social.

Para Zeichner (1993) a *Tradição Acadêmica* acentua a reflexão sobre o saber das disciplinas para o desenvolvimento da compreensão por parte do aluno. A melhor maneira de preparar o professor, é prepará-lo com uma sólida formação, complementada pela experiência de aprendizagem na escola. Esta tradição centra-se nas disciplinas acadêmicas, como são ensinadas a todos os estudantes independente de sua vocação.

Pérez Gómez (1998) ao discutir a Perspectiva Acadêmica divide em dois enfoques: o enfoque enciclopédico e o enfoque compreensivo. O enfoque enciclopédico propõe a formação do professor como um especialista num ou vários ramos do conhecimento acadêmico sendo que *o conhecimento do professor é concebido como uma acumulação dos produtos da ciência e da cultura... e sua tarefa docente como a exposição clara e ordenada dos componentes fundamentais das disciplinas do saber* (p.335). O enfoque compreensivo tem como prioridade o conhecimento das disciplinas como objetivo da formação docente. O professor é visto como um intelectual que compreende a estrutura da matéria. Neste sentido deve incorporar *o conhecimento do conteúdo pedagógico das disciplinas, a forma de representar seu conteúdo essencial de modo que o aluno possa incorporá-lo de forma significativa às suas aquisições prévias.* (p.355). Nestes dois enfoques a formação do professor está baseada na investigação científica das diferentes áreas do saber.

A *Tradição da Eficiência Social*, de origem behaviorista, destaca a importância da aplicação de determinadas estratégias para o estabelecimento da base da construção curricular da formação de professores. Aqui o desempenho é considerado a medida mais

válida para a competência para o ensino. A manifestação desta perspectiva foi através do surgimento da formação de professores com base nas competências/desempenhos (C/PBTE - Competency/Performance Based Teacher Education) explicitada por Berlinger (citado por Zeichner, 1993) da seguinte maneira: a formação de professores tem pela primeira vez fundamentos científicos. Zeichner afirma que essa abordagem geral da formação de professores acentua a aquisição de capacidades de ensino específicas e observáveis relacionadas com a aprendizagem dos estudantes. Os futuros professores devem dominar o saber e capacidades previamente especificadas.

Quando trata da *Tradição Desenvolvimentalista*, Zeichner (1993) afirma que a principal característica é a ordem natural do desenvolvimento do aluno que estabelece a base para determinar o que deve ser ensinado tanto aos alunos quanto aos seus professores. Nessa tradição alguns autores estabelecem uma associação de três metáforas, a saber: o professor enquanto naturalista, que tem a capacidade de observar seus alunos e planejar atividades de forma a aprender com elas; o professor enquanto artista, que tem conhecimentos psicológicos do desenvolvimento, sempre em contato com a própria aprendizagem, tendo experiências com teatro, dança, escrita, pintura, narração de histórias; a concepção de professor enquanto investigador é a de ter uma atitude experimental em relação à prática, sendo que o estudo da criança seria a base das pesquisas do professor.

Esta perspectiva, no tratamento de Pérez Gómez (1998), é denominada Prática já que a formação do professor está embasada, principalmente, na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática, que por meio da evolução ao longo do tempo, diferencia-se em duas correntes: o enfoque tradicional e o enfoque que enfatiza a prática reflexiva. O enfoque tradicional concebe o ensino como uma atividade artesanal, *tanto a forma de criar o conhecimento e a cultura profissional como o sistema de transmissão dão a este enfoque um caráter político essencialmente conservador* (p.364) que leva o professor a reproduzir em sua prática os preconceitos, mitos, que a instituição escolar impõe. O enfoque reflexivo sobre a prática, tenta superar a relação linear e mecânica entre conhecimento científico e a prática na sala de aula e, ao pretender o desenvolvimento de um conhecimento reflexivo *se propõe evitar o caráter reprodutor, acrítico e conservador do enfoque tradicional sobre a prática*. (p.365)

A tradição de *Reconstrução Social*, para Zeichner e Pérez Gómez, aponta a escolaridade e a formação de professores como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e mais humana, acentuando, assim o papel da escola, aliada a outras forças progressistas, no planejamento de uma reconstrução inteligente da sociedade, onde deveria haver uma distribuição mais justa e eqüitativa da riqueza da nação, e que o bem comum seria mais importante que os ganhos individuais.

O professor, nesta tradição, é considerado um professor autônomo que reflete sobre a prática cotidiana na tentativa de *compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo* (Pérez Gómez, 1998, p.373)

Zeichner (1993), indica como obstáculo para formação baseada nestas tradições discutidas acima, a limitação do processo reflexivo às capacidades e estratégias de ensino e, a exclusão dos objetivos e conteúdos de ensino. O ponto principal é a separação das discussões sobre questões éticas relacionadas com o que é ensinado e porquê. Outro obstáculo é a insistência de muitos programas de formação, em focar a reflexão do professor na sua própria prática de ensino, que pode ser considerada como uma tendência individualista. Finalmente, o último obstáculo levantado por Zeichner, diz respeito à insistência em facilitar a reflexão dos professores que deveriam pensar por si próprios sobre o seu trabalho, limitando em larga medida, o seu potencial para o desenvolvimento docente, já que o isolamento profissional implica em que os professores vejam os problemas que acontecem no cotidiano, como sendo só seus, não relacionado com os dos outros professores ou com a estrutura da escola e do sistema educativo.

Nas palavras de Zeichner (1993):

...a insistência em ajudar os alunos-mestres a confrontarem-se melhor com as práticas reflexivas sugeridas por pesquisas conduzidas por outros e uma negligência das teorias e conhecimentos incorporados nas suas próprias práticas, e nas dos outros professores; uma forma de pensar que limita as reflexões dos alunos mestres a questões técnicas de métodos de ensino e de organização interna da sala de aula e negligência as questões curriculares, a facilitação da reflexão dos alunos mestres sobre o seu próprio método de ensino, ao mesmo tempo que ignoram o contexto social e institucional em que o

ensino tem lugar; a insistência em ajudar os professores a refletirem individualmente. (p.59)

No entender do autor, todos estes pontos levantados, contribuem para criar uma ilusão de aprendizagem docente, solidificando, no futuro professor, a visão da profissão como uma atividade solitária. Em contraposição a esta situação de isolamento, o autor defende situar o *praticum* da formação de professores em escolas específicas do sistema oficial que se empenham em preparar os futuros professores. Essas escolas são conhecidas por vários nomes como: escolas clínicas, escolas de prática profissional, escolas de prática, escolas corporativas e academias de ensino. Zeichner (1993) denomina de *escola de desenvolvimento profissional* (p.68) que são escolas controladas por sistemas educativos e universidades, com o objetivo de colaborar com o conhecimento e experiências de todas as partes. Estas escolas comportam três dimensões: primeiro, o desenvolvimento profissional do professor, a importância dada à aprendizagem e, a reestruturação e reforma educativa.. Toda a escola está envolvida na informação dos futuros professores, cujo objetivo principal é o de basear os estudos teóricos no contexto da prática de ensino e, envolver tanto professores experientes, como novos professores, representando uma mudança da sala de aula para a escola enquanto espaço de referência para o *praticum*⁴.

Zeichner entende que não é papel do professor universitário ajudar o professor que está atuando na escola a refletir sobre o seu trabalho, pois isso não se configura numa parceria, mas sim num trabalho de quem detém o conhecimento e considera que essa prática não rompe com a racionalidade técnica. Em segundo lugar, achar que a reflexão se dá sobre alguma questão técnica do ensino, ou seja, que o ensino se converte em mera atividade técnica. Como explica Zeichner, *existem questões importantes relativas a valores, tais como o que deve ensinar-se, a quem e por que, que são definidas de forma independente, por terceiros que não participam da vida nas aulas* (1995, p.389). Em terceiro lugar, achar que a reflexão ocorre individualmente, o que acaba por deixar de lado considerações sobre as condições sociais da escolarização que influenciam o trabalho do professor na sala de aula. E finalmente, em quarto lugar, considerar que os defeitos, ganhos,

⁴ Zeichner (1993) utiliza o termo *praticum* num sentido genérico, com vista a incluir todos os tipos de observação e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores: experiências de terreno que precedem o estágio, experiências de ligação à prática no âmbito de disciplinas ou módulos específicos e experiências educacionais dos alunos-mestres no âmbito do “ensino normal”.(p.53)

sucessos ou insucessos que ocorrem na sala de aula pertencem apenas ao professor. Para Zeichner, assumir uma prática reflexiva não significa individualizar responsabilidades.

De tudo o que foi explicitado anteriormente é preciso concordar com Geraldi et alli (1998) quando afirmam que:

O pensamento de Zeichner torna-se referência obrigatória para aqueles que se dedicam à formação de professores, já que o ponto principal de sua teoria pedagógica salienta a necessidade de uma inserção explícita num projeto histórico, procurando esclarecer os aspectos contextuais de sua hipótese de trabalho, sua prática de formação e as análises que apresenta sobre currículo, trabalho docente e produção de conhecimento (p.268).

Entende-se que a formação de professores nesta perspectiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional do professor e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho que propiciem uma continuidade na formação, na tentativa de que se aumente a capacidade do professor de lidar com os entraves que surgem no cenário educativo.

Schön (1995), outro autor que discute a questão do profissional reflexivo, indica a seguinte questão: (...) *o que significa, então, tentar formar um profissional para que ele se torne mais capaz de refletir na e sobre a sua prática?* (p.88). Ao tentar responder a essa questão, cita o ensino universitário profissionalizante, tomando como exemplo o curso de Educação Artística, que está embasado numa concepção de saber escolar diferente da epistemologia subjacente à universidade. Neste curso, a aprendizagem profissional mostra o que Schön denomina de *praticum* reflexivo, já que implica um tipo de aprender fazendo, no qual *os alunos começam a prática juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer* (p.89).

No desenvolvimento de um *praticum* reflexivo é importante juntar três dimensões da reflexão sobre a prática. A primeira dimensão que Schön (1995) identifica é a compreensão da matéria pelo aluno que significa saber como ocorreu a compreensão e a interpretação por parte dele; a segunda dimensão, a interação interpessoal entre o professor e o aluno, implica em verificar como é que o professor compreende e responde a partir de

sua ansiedade, conflito, autoridade e, finalmente; a terceira, a dimensão burocrática da prática, implica em saber como o professor vive e trabalha na escola.

Para Schön (1995), duas grandes dificuldades que aparecem no trabalho de um prático reflexivo são a epistemologia dominante na universidade, que primeiro ensina os princípios científicos relevantes, e seu currículo profissional normativo, que se preocupa com a aplicação, na prática cotidiana, dos princípios dessa ciência aplicada. Como superação dessas dificuldades, o autor defende o incremento de *praticuns* reflexivos na formação inicial e na formação contínua, numa forma de trabalho conjunto.

Pérez Gómez (1995), ao discutir os problemas que configuram a intervenção educativa e, em particular, a atividade do docente, se detém em duas concepções básicas: a do professor como técnico-especialista, que aplica com rigor regras, derivadas do conhecimento científico, e a do professor como prático autônomo, como artista que reflete, que toma decisões e que cria durante sua própria ação.

O professor como técnico-especialista tem suas raízes na concepção tecnológica da atividade profissional (prática), que tem como pontos principais a eficácia e o rigor, no quadro da racionalidade técnica. Aqui a atividade do profissional é instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Neste modelo existe a separação entre o pessoal e o institucional, entre a investigação e a prática.

Ao tratar da compreensão da atividade do profissional prático reflexivo, autônomo, Pérez Gómez (1995) busca os pressupostos de Schön e explicita a distinção de três conceitos que integram o pensamento prático: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

O conhecimento na ação é um componente que orienta a atividade humana, manifesta-se no saber fazer e está implícito na atividade prática. Assim, em qualquer ação inteligente há um tipo de conhecimento, mesmo que automatizado ou rotineiro, que torna possível examinar a nova situação, compará-la com outras e criar uma resposta.

A reflexão na ação pode ser verificada na vida cotidiana quando se pensa ao mesmo tempo em que se atua, e representa o saber compreender. É considerado um processo de extrema riqueza na formação do profissional prático, o melhor instrumento de aprendizagem, já que *no contato com a situação prática não só se adquirem e constróem*

novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem (Pérez Gómez (1995), p.104).

A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação é considerada como uma análise que a pessoa realiza a *posteriori* sobre as características e progressos de sua própria ação. *É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores* (Pérez Gómez, 1995, p.105). O profissional prático aplica os instrumentos e estratégias de análise com o objetivo de compreender e reconstruir a sua prática, buscando significados e explicações para as decisões tomadas à luz de estudos teóricos, que exigem uma releitura da prática. Esses componentes do pensamento do profissional prático (no caso, o professor) não são independentes e sim complementares, o que garante uma intervenção prática racional.

Sacristán (1991) quando trata da questão da profissionalização do professor, ressalta que essa função se define pelas necessidades sociais. Afirma que a sala de aula não é somente um lugar para ensinar, mas também lugar de aprendizagem do professor. Que existe a necessidade, para a compreensão do profissionalismo docente, de relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa. O autor defende que:

a competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (p.74).

Para Sacristán (1991), o desenvolvimento profissional do professor se dá em diferentes âmbitos, e cabe aos programas de formação a iniciativa de suprir algumas dificuldades, direcionando-se para quatro grandes campos: 1) o professor e a melhoria da aprendizagem e das relações sociais da sala de aula; 2) o professor como participante no desenvolvimento curricular; 3) o professor como participante no sentido de alterar as condições da escola; 4) o professor participando, também, no contexto extra-escolar. Esta pode ser a função da investigação e da teoria a serviço da prática, ou seja, uma intencionalidade e uma reflexão sobre o trabalho, um papel ativo na formulação de objetivos e meios de trabalho, na tentativa de um entendimento de que a teoria pode

contribuir para a construção de conhecimentos sobre o ensino, uma vez que a prática é a referência da teoria, e a teoria, o nutriente de uma prática de melhor qualidade.

Por isso é preciso que o futuro professor tenha oportunidade, durante sua formação, de entrar em contato com uma nova forma de olhar o conhecimento, e que essa forma de olhar possibilite, a esse professor, a descoberta de que ele pode realizar um trabalho problematizador no seu local de atuação.

De acordo com Darsie e Carvalho (1996), a reflexão é um componente importante na formação do professor. As autoras realizaram uma investigação num curso de formação de professores, que teve como principal objetivo desencadear a atividade reflexiva de alunos-professores por meio do uso de um diário para registrar, após cada aula, a reflexão acerca do processo de aprendizagem pelo qual estavam passando. A utilização dos diários, segundo as autoras, tinha como propósito acompanhar o processo de aprendizagem e possibilitar aos alunos-professores a tomada de consciência do próprio processo de aprendizagem. As autoras observaram que ao refletir sobre sua aprendizagem, os alunos-professores não só tomavam consciência dessa aprendizagem, mas também do novo modelo de ensino como facilitador do processo.

Nesse processo de reflexão os alunos-professores passaram a se questionar e a refletir sobre suas práticas e sobre as práticas dos professores que tiveram durante sua vida escolar, revelando que a reflexão sobre a própria aprendizagem pode desencadear a reflexão sobre o ensino (Darsie e Carvalho, 1996).

Para as autoras:

A atividade de reflexão distanciada dos alunos-professores sobre suas concepções e sobre suas práticas podem auxiliar-nos na formação deste novo profissional, capaz de pensar e conduzir autonomamente sua tarefa. Investir na aprendizagem do futuro professor, pela reflexão e sobre a mesma (...), é sem dúvida uma nova maneira de se pensar a formação do professor(...) (p.106-107).

A formação do futuro professor, segundo Grellet (1999), deve ser contextualizada, ou seja: 1) a formação deve basear-se em problemas, o que implica em construir estratégias que levem os futuros professores a se defrontarem com uma situação de problema real ou simulada; 2) deve favorecer a aprendizagem da auto-regulação, fazendo com que os futuros

professores aprendam a se auto-observar, auto-avaliar, orientando os planos que traçam, as estratégias que selecionam; 3) deve ocorrer em contextos e situações variadas (na família, comunidade, local de trabalho) e, finalmente, 4) deve apoiar o ensino e a aprendizagem nos diferentes contextos da vida dos estudantes.

Para Grellet (1999) ensinar significa aproveitar imprevistos para atingir um objetivo desejado; é uma atividade caracteristicamente relacional, ou seja, *para coexistir, comunicar, trabalhar com outros é necessário enfrentar a diferença e o conflito* (p.6); é confrontar-se com um grupo heterogêneo, sob vários aspectos (não só o intelectual). A sala de aula é um lugar onde os problemas não tem solução imediata; é um local, como defendem Geraldi et alli (1998), onde existe atividade e conflito, e é nesse contexto que faz sentido pensar em profissionais reflexivos no ensino. O professor pode até improvisar e isso deve ser considerado como parte da natureza de sua profissão. Dessa forma, a formação do futuro professor deve disponibilizar práticas que estimulem o hábito de observar, de questionar e até de imitar, desde que reflexivamente; de relacionar a teoria que aprende com a prática em cada experiência ou forma de ensino estudada.

Os cursos de formação podem auxiliar o futuro professor a reconhecer-se como um profissional autônomo que reflete sobre sua prática e também aprende a resolver problemas. Por isso é necessário que este profissional seja preparado para lidar com as situações antes de entrar em sala de aula. Como afirma Sadalla (1998), o professor *poderá buscar transformar suas decisões a partir da reorganização de seu pensamento, que poderá estar fundamentado em um corpo sólido de conhecimentos* (p.36).

Do panorama traçado, é possível enfatizar que um trabalho que tem em vista o ensino reflexivo como eixo de formação pode assumir, como meta principal, a construção e reconstrução do saber do professor, proporcionando-lhe um ensino problematizador que pode impulsionar a articulação entre a teoria e a prática.

2.1) Metodologia da Problematização: uma forma de praticar o ensino reflexivo

Dewey, por volta de 1950, propunha a solução de problemas como forma de desencadear o pensamento reflexivo, já que, para ele, a educação é um processo social, um

processo de partilha de experiências. O papel da escola seria o de criar condições favoráveis para os alunos desenvolverem formas de pensar reflexivamente de modo a atingir uma lógica no ato de pensar, uma vez que a vida apresenta constantemente problemas que necessitam de investigação.

Château (1978), ao fazer uma reflexão sobre o pensamento de Dewey, mostrou que o seu método de ensino, denominado de método de problema, baseava-se em cinco passos: em primeiro lugar, partir da experiência da pessoa, de uma situação empírica, específica e atual; em segundo, a interrupção da atividade atual para dedicar-se à definição do problema ou dificuldade; em terceiro, inspecionar os dados que se apresentam por meio de estudos; em quarto, elaborar hipóteses com a finalidade de restaurar o que foi interrompido e, finalmente, em quinto lugar, submeter a hipótese à prova da experiência. É possível perceber, através dos cinco passos de Dewey, que ele considera a prática como uma prova da verdade ou, como afirma Château, *da reflexão feita pelo aluno para resolver o problema* (p.297).

O método de problema proposto por Dewey serve como ponto de partida para um trabalho com uma metodologia problematizadora; no entanto, tem algumas limitações porque não propõe que o que foi problematizado seja devolvido para a realidade problematizada. Em uma alternativa de ensino problematizador que foi formalizada por Berbel (1995, 1996, 1998, 1999), a partir das contribuições de Dewey e Magueréz, o retorno à realidade entra como um componente fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

Quando se discute a Metodologia da Problematização, a primeira referência a esta metodologia é o Método do Arco de Charles Magueréz (citado por Bordenave e Pereira, 1980). O esquema do arco consta de cinco etapas que se desenvolvem a partir da realidade ou recorte da realidade: *Observação da Realidade; Pontos Chave; Teorização; Hipóteses de Solução e Aplicação à Realidade (prática)* (Berbel, 1998, p.142).

Berbel (1995, 1996, 1998, 1999) afirma que a Metodologia da Problematização tem sido utilizada como metodologia de ensino, de estudo e de trabalho, sempre que seja oportuno em situações cujos temas estejam relacionados com a vida em sociedade.

A autora explica que a primeira etapa do Arco de Magueréz - a Observação da Realidade - consiste na orientação, por parte do professor, de que o aluno olhe e registre o

que percebe na realidade, na tentativa de identificar dificuldades, carências, discrepâncias, que serão transformadas em problemas, ou melhor, problematizadas.

Para a realização da segunda etapa - levantar Pontos Chave - os alunos são levados a refletir sobre as possíveis causas da existência do problema detectado. Nesse momento os alunos, através do que observaram na realidade, são levados a perguntarem-se sobre os possíveis determinantes do problema. A partir de uma análise mais reflexiva, os alunos realizam uma síntese: *a da elaboração dos pontos essenciais que deverão ser estudados sobre o problema* (Berbel, 1998, p.143), na tentativa de encontrar formas de intervir na realidade visitada para solucioná-lo ou desencadear passos nessa direção.

A terceira etapa - Teorização - é a etapa de estudo, de investigação. Os alunos se organizam na busca de informações para o problema levantado na realidade. As informações obtidas são analisadas e avaliadas quanto às suas contribuições para a resolução do problema levantado.

A quarta etapa - Hipóteses de Solução - implica em que todo o estudo que foi realizado deverá fornecer elementos para que se elaborem possíveis soluções. As hipóteses são construídas após o estudo, como fruto da compreensão profunda que se obteve sobre o problema.

A quinta e última etapa - Aplicação à Realidade - ultrapassa o exercício intelectual, pois, como afirma Berbel (1996, p.8-9), (...) *nesse momento, o componente social e político está mais presente. A prática que corresponde a esta etapa implica num compromisso dos alunos com seu meio. Do meio observaram os problemas e para o meio levarão uma resposta de seus estudos, visando transformá-lo em algum grau.*

Através da explicação dos passos da Metodologia da Problematização, percebe-se que ela tem uma orientação geral, ou seja, como toda metodologia, pode ser entendida como um conjunto de métodos, técnicas, procedimentos ou atividades. O propósito maior dessa forma de proceder é preparar o estudante, neste caso, o futuro professor, para a mobilização do seu potencial social, político e ético, oportunizando a tomada de consciência do mundo em que irá atuar para que se efetive uma transformação. É preciso deixar claro que a Metodologia da Problematização não envolve uma mudança curricular, mas sim uma mudança na postura do professor, uma vez que pode ser utilizada para o ensino de determinado tema em uma determinada disciplina.

A problematização precisa ser entendida não apenas como identificação das necessidades que a prática cotidiana apresenta para o aluno, futuro professor, e que são por ele captadas, ou como levantamento de temas que emergem de sua experiência ou de sua história de vida, mas também como criação de necessidades novas e como colocação de novos temas para sua reflexão, em função da necessidade da prática social.

Esses temas e necessidades precisam ser apresentados como situações a serem superadas, como objeto com o qual é preciso estabelecer uma relação consciente para que se possa apreendê-lo. A problematização implica levar o futuro professor a tomar contato com os conhecimentos de tal forma que atue perante os conteúdos movido pela necessidade de promover seu próprio desenvolvimento, que perceba esses conteúdos como instrumentos necessários para sua atuação.

Existem alguns trabalhos que mostram a Metodologia da Problematização como recurso didático: Berbel (1995, 1996, 1998, 1999), Palmieri e Valle (1995), Bartalo (1995), Tanaka (1995), Ferreira (1999), Vasconcelos (1999) e Gombi (1999) realizaram pesquisas seguindo todos os passos da Metodologia da problematização.

Os trabalhos realizados por Berbel tinham como foco principal demonstrar que é possível trabalhar percorrendo essa metodologia. Serviram como exemplo da possibilidade de realização de um trabalho cujo foco principal é a realidade e o retorno a ela. Todos os seus escritos demonstram a viabilidade de utilização da problematização como um recurso didático, tanto no ensino superior, como no ensino básico. Seus trabalhos foram tomados como ponto de partida para os trabalhos dos autores que serão discutidos a seguir.

Palmieri e Valle (1995) elegeram como foco principal de discussão a avaliação escolar em cursos de Psicologia. Tanaka (1995) preocupou-se com a ausência de leitura de textos na disciplina Psicologia do Excepcional, também no curso de Psicologia, e Bartalo (1995) teve como preocupação central a evasão em cursos de Biblioteconomia.

Ao seguirem os passos da Metodologia da Problematização estes autores envolveram-se numa dinâmica que incluiu vários momentos de elaboração. Partiram de uma experiência prática, em seguida passaram por um exercício que trouxe à tona representações e conhecimentos sobre os aspectos detectados na realidade. Através de um movimento retroativo, produziram uma explicação sobre o objeto de estudo, demonstrando um determinado nível de consciência teórica relacionada com sua prática, ou como

consequência dessa prática. Investigaram o problema de diversos ângulos, através de diversas fontes, utilizando-se de instrumentos de pesquisa. Com a colaboração dos informantes passaram a ter novos conhecimentos e, assim, elaboraram um novo nível de consciência sobre o objeto de estudo. A partir desse movimento conseguiram explicitar uma síntese dessa nova compreensão, elaborando algumas hipóteses de solução para o vivido.

Todos os autores tiveram como meta mudanças no quadro que encontram no início de seus trabalhos. Palmieri e Valle (1995) propuseram grupos de estudo e de investigação sobre avaliação; Bartalo (1995) sugeriu que se implantasse, no primeiro ano do curso de Biblioteconomia, uma disciplina voltada para leitura e a divulgação sobre a profissão; Tanaka (1995) sugeriu mudanças na estrutura e no funcionamento das aulas teóricas e a instrumentalização do professor no sentido da exploração da leitura junto aos alunos do curso.

É possível perceber, nos exemplos desses trabalhos que os pesquisadores foram levados a vivenciar a Metodologia da Problematização passo a passo, obtendo o conhecimento de suas características e significado educacional.

Recentemente outros autores realizaram pesquisas seguindo a Metodologia da Problematização, tendo como foco o ensino médio. Ferreira (1999) trabalhou com as dificuldades em matemática que detectou no ensino de Física, Vasconcellos (1999) preocupou-se com o ensino de História e Gombi (1999) preocupou-se com a Sociologia, na tentativa de entender como essa área de estudo pode contribuir para a formação do cidadão.

Vasconcellos (1999) apontou que, além da concepção tradicional, outras concepções mais comprometidas com a libertação e a emancipação de homem têm surgido no ensino de História. Ferreira (1999) pontua que o conhecimento matemático, como qualquer outra área, possui certas especificidades que devem ser observadas pelo professor, e acredita que isso ajuda a evitar equívocos e confusões na escolha de metodologias, bem como a encontrar atitudes mais adequadas frente ao desafio de ensinar matemática. Gombi (1999) acredita que enfatizar, nas aulas de Sociologia, conteúdos que tratam da cidadania ajuda a desenvolver relações que propiciam engajamentos e conquistas sociais coletivas.

É importante destacar que essa forma de proceder sugere um confronto com uma perspectiva externa, com uma outra forma de pensar e com posicionamentos diferentes, e

torna-se útil porque oportuniza ampliar e enriquecer a auto-compreensão a partir de um ponto de vista novo. Ao afastar-se dos pressupostos seguros já dominados o professor acata o desafio da reconstrução das certezas e seguranças, assumindo um quadro de referência mais complexo, que tem o poder de criar novos pressupostos, mudar visões de mundo e incorporar novas formas de conceber a educação.

Considera-se que o uso de determinada metodologia é decorrente da posição assumida pelo professor diante do próprio fenômeno educativo, e essa posição, por sua vez, decorre da compreensão e da explicação do contexto social em que vive e atua como profissional da educação. Assim, a metodologia deve responder a perguntas que levem à compreensão e à explicação dos problemas que a prática pedagógica impõe, propiciando o conhecer e o fazer simultaneamente.

Através do exposto defende-se a necessidade de realização de processos formativos em que a articulação teoria/prática seja um princípio constitutivo de um projeto de formação. Existe a convicção de que essa é uma mediação necessária para a superação da fragmentação existente na universidade, tendo como meta uma visão totalizadora do universo da formação.

3) PSICOLOGIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA

"Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelos alunos. O que posso e o que devo fazer é ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. Meu papel de professor não é apenas ensinar matemática ou biologia, mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto do meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva."

(Paulo Freire)

Neste capítulo o desafio é refletir sobre a importância da Psicologia na formação de professores em cursos de licenciatura. A Psicologia é uma disciplina que enfatiza estudos de desenvolvimento e aprendizagem e, ao longo de sua história, sempre esteve relacionada com o processo de atuação docente. No curso de licenciatura a veiculação dos conteúdos da Psicologia é importante porque ela se apresenta como uma disciplina pedagógica que subsidia a atuação docente.

Que formação psicológica devem possuir os professores? Esta é uma questão que surge no estudo de Mauri e Solé (1996) quando afirmam que, em primeiro lugar, existe a necessidade de reflexão sobre o sentido e a projeção da formação do professorado, na tentativa de estabelecer algumas finalidades para a capacitação do professor. Em segundo lugar, é preciso analisar quais contribuições a Psicologia pode oferecer aos professores e quais as relações que se podem estabelecer entre os conhecimentos psicológicos e a prática educativa.

Libâneo (1985) explica que no ensino de Psicologia existe a necessidade de articular

seus princípios e explicações com a prática cotidiana do professor, para que ele próprio os transforme em métodos e conteúdos. Levar em conta a

problemática real da escola significa: classes numerosas, condições desiguais nos pré-requisitos para a aprendizagem, motivação e interesses vinculados a perspectivas de classe social, problemas de comunicação e entendimento professor-alunos, indisciplina, inadequação de programas etc (p.109).

O autor indica, como condição favorecedora para que se possa articular os conteúdos e métodos com as condições dos alunos (futuros professores), a tentativa de se garantir um melhor domínio desses conteúdos e métodos para permitir uma melhor articulação entre teoria e prática; considerar o meio social de origem do indivíduo como ponto de partida para a reelaboração desses conteúdos e métodos e, principalmente, incentivar a modificação das expectativas dos professores frente ao insucesso dos alunos. Esse é o ponto de partida para incentivar uma atitude que permita inovações e avanços na relação entre a Psicologia e a Pedagogia, para que se possa, então, articular os conhecimentos psicológicos com a vida na escola.

Para Lima (1990) fica claro que não se pode falar de uma Psicologia, mas de várias linhas ou tendências, e também não se pode falar da relação da Psicologia com a Educação de forma generalizante. A melhoria da Educação não passa pela solução psicológica exclusivamente. *Também não passa pela solução isolada de outras áreas que lhe são complementares na compreensão do fenômeno educativo, como a filosofia, lingüística, biologia, medicina, sociologia e antropologia (p.19).* É preciso que se construam relações mais simétricas entre as várias áreas do conhecimento e a Educação e, quanto à Psicologia, esta relação precisa ser vista de modo diferente do que tem sido vista até recentemente.

A referida autora entende que a questão que se coloca à Psicologia, seria a de resolver o impasse provocado pelo limite das áreas do conhecimento necessárias a compreensão dos processos de crescimento e desenvolvimento do ser humano. Existe a necessidade do estabelecimento de um quadro teórico suficientemente amplo para abranger aspectos biológicos, evolutivos e culturais do desenvolvimento humano, na tentativa de dar conta da ontogênese e da filogênese, o que significa que a Psicologia deve sair de seu isolamento.

Lima (1990) acredita que a educação é um fenômeno cuja complexidade não pode ser apreendida por uma única ciência, e sequer por uma única teoria. É preciso considerar as contribuições de outras ciências, outros posicionamentos. A Psicologia só poderá oferecer contribuições efetivas à educação quando resgatar o aspecto específico de sua

competência, no sentido da utilização de conclusões obtidas nas diversas áreas da ciência psicológica, e também de assuntos que interessam especificamente à educação. Em se tratando de formação de professores, a disciplina Psicologia da Educação não pode descuidar-se do seu conhecimento científico e nem ignorar sua responsabilidade social.

A Psicologia não se constitui em um conjunto de conhecimentos teóricos a serem aplicados à prática pedagógica, mas sim num conjunto de referenciais que ao lado de outras áreas do conhecimento, pode subsidiar essa prática, contribuindo assim para uma intervenção educativa por parte do futuro professor, uma vez que pode oferecer ao professor contribuições no sentido de melhor compreender e atuar na complicada dinâmica que se desenrola dentro da escola.

Gatti (1995), quando discute o papel da Psicologia da Educação no contexto da formação de professores, afirma que a psicologia tem contribuído muito pouco, quando não tem sido usada até mesmo para justificar cientificamente a seletividade existente, ou para fundamentar medidas paliativas e não transformadoras. *Afinal, o que se ensina de psicologia aos milhares de alunos que passam pelos bancos dos cursos de habilitação para o magistério, das licenciaturas, dos cursos de pedagogia e dos de psicologia?* (p.16).

Para tentar elucidar essa questão foram selecionados trabalhos realizados por alguns autores que trabalharam com o ensino de Psicologia em cursos que formam professores como Ióris (1993), Larocca (1999), Almeida (1996), Urt (1989) e Batista e Azzi (2000).

Ióris (1993), com a preocupação de *detectar como vem sendo trabalhada a disciplina Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura e o papel da mesma na formação do docente no ensino fundamental e médio* (p.15), traçou um perfil dessa formação na realidade brasileira e afirmou que *os objetivos das disciplinas da Psicologia da Educação têm mostrado a pretensão de tornar científica a percepção dos problemas psicológicos envolvidos na situação de sala de aula do professor* (p.35). Para Ióris, o problema não está em decidir qual a melhor teoria a ser ensinada e, sim, no modo como o professor concebe esta teoria e a realidade. Assim, a Psicologia da Educação passa pelo desafio de recuperar a explicação da realidade, *levando em consideração as relações entre sociedade, educação e homem, enquanto sujeito e objeto do conhecimento e sujeito das relações sociais em sua dinâmica psicológica* (p.36).

Larocca (1999) preocupou-se com a melhoria da formação inicial do professor ao perceber a insuficiência de esforços nessa etapa da formação. Neste sentido, realizou um trabalho na tentativa de *identificar, em relação à Psicologia, quais conhecimentos teriam importância fundamental para a formação do professor das séries iniciais* (p.33). Em sua pesquisa, trabalhou com professores que exerciam atividade docente em cursos de graduação e pós-graduação na área de Psicologia da Educação e que, simultaneamente, tinham sua história profissional ligada às séries iniciais, em atividades como: docência, coordenação de cursos de capacitação de professores, atuação em atividades de pesquisa sobre o ensino nas séries iniciais. Os aspectos que emergiram dos relatos dos participantes da pesquisa se referiram a temas que tratam do processo da constituição do conhecimento no âmbito das relações escolares e do ensino, que tratam da questão da afetividade, sobre a Psicologia Geral e temas que tratam da questão dos aspectos biológicos do sujeito na relação com o psicológico. A partir dos aspectos emergentes das verbalizações dos participantes, Larocca compreende que *a unidade teoria-prática precisa ser reestabelecida de modo que o trabalho “vivo”, “não artificial”(...)seja o eixo em torno do qual a Psicologia empreenda suas análises e reflexões(...)* (p.133). Defende que a formação de professores não pode *ser conformação a idéias e valores dominantes na sociedade*, mas uma formação que *o prepara técnica, científica e interessadamente para ajudar a concretizar melhorias qualitativas na educação (...)* (p.177-178). Nesse sentido, o conteúdo e a forma no ensino de Psicologia entram como uma diretriz totalizadora no processo de formação.

Almeida (1996) acredita que a disciplina Psicologia da Educação só contribuirá em cursos de formação se, ao se propor a analisar as principais fundamentações necessárias para que se possa entender os alunos, desenvolver um campo de conhecimento que promova o crescimento do ser humano através de suas experiências e aprendizagens, contribuindo para uma reflexão sobre as condições escolares, garantindo o resgate do humano na escola e na vida cotidiana.

Para Urt (1989), é preciso romper com os processos de dominação cultural que ainda prevalecem, causados pela imposição e assimilação de teorias psicológicas de forma acrítica. Para a autora, é preciso buscar novas alternativas metodológicas para o ensino de Psicologia, que não fragmentem o homem em áreas e aspectos distintos. Entende que a

contribuição da Psicologia para a Educação não depende somente do referencial teórico que se adota, mas do modo como se trabalha esses conteúdos. Nas palavras da autora,

A definição, delimitação e função social da Psicologia da Educação só podem ser melhor compreendidas e, inclusive, construídas pela revisão de seus pressupostos epistemológicos, históricos e filosóficos, ou seja, buscando entender suas contradições e captando o seu movimento, a fim de resgatar o contexto que a determinou (...) só considerando a vinculação do fenômeno psicológico às questões econômicas, políticas e sociais, é que a Psicologia poderá oferecer uma real contribuição à educação (p.97).

Batista e Azzi (2000) ao tratarem da contribuição da disciplina Psicologia Educacional: Aprendizagem em cursos de licenciatura, delinearam um projeto de ensino-aprendizagem que *partiu da observação e discussão de diferentes dinâmicas educativas (escolares e não escolares) para o desencadeamento do estudo das teorias psicológicas sobre aprendizagem e construção de uma agenda de temáticas apreendidas nos espaços educacionais e exploradas sob o olhar psicológico* (p.138). Para tanto, tiveram como principal objetivo, na construção do programa da disciplina, a preparação de dinâmicas específicas, como ida aos espaços educacionais; discussão acerca da importância da pesquisa na formação do professor; momentos de narração por parte dos alunos do que foi observado nos espaços educacionais, além de apresentação das contribuições e aprofundamento no estudo dos teóricos da Psicologia da Aprendizagem.

A avaliação das autoras sobre o trabalho realizado na disciplina revela a riqueza e a fecundidade desse projeto, que se constitui numa oportunidade de articulação da contribuição da Psicologia ao processo de formação de professores, assumindo a prática como um núcleo fundamental do ato de ensinar e aprender.

Através dos trabalhos exemplificados, pode-se entender que a preocupação com o que se ensina/trabalha em relação aos conteúdos da Psicologia, em cursos de formação de professores, é uma realidade. Ao trabalharem no sentido de verificar como se dá o processo de construção de conhecimento os autores citados levantaram os problemas que precisam ser sanados nesses cursos.

A apresentação dos autores selecionados permite refletir sobre os aspectos mencionados a respeito do trabalho com a disciplina Psicologia em cursos de licenciatura, levantando alguns pontos de discussão: em todos os autores apresentados existe uma

reflexão no que diz respeito à problemática da articulação entre teoria e prática; o trabalho interdisciplinar que se faz necessário no ensino de Psicologia; a falta de integração entre a Psicologia e as demais disciplinas pedagógicas que compõem o currículo dos cursos de formação.

Apesar das dificuldades de implementação das contribuições que deveriam chegar aos cursos que formam professores através da disciplina Psicologia da Educação, os estudos apresentados sinalizam que os conhecimentos veiculados pela Psicologia são indispensáveis ao processo educativo.

Acreditando nos benefícios que os conhecimentos de Psicologia podem trazer para a formação do professor, é necessário apresentar alternativas de trabalho na disciplina de Psicologia que favoreçam a compreensão do fenômeno educativo.

Na última década, é possível encontrar trabalhos de autores que discutem sobre o ensino de Psicologia do ponto de vista de pessoas que vivem esse processo. Dentre os autores pode-se destacar os trabalhos de Larocca (2000), Azzi Pereira e Batista (2000), Guerra (1999, 2000), Almeida (1999), Mercuri, Batista e Soares (1999), Guimarães e Ferreira (1995) e Branco (1990).

Na visão de Larocca (2000), o trabalho com temas problematizadores seria uma forma de articular teoria e prática, uma vez que é necessário buscar a integração entre os componentes formativos dos cursos de licenciatura e repensar os aspectos ético-profissionais da formação. Para a autora, é no cotidiano que os problemas são encontrados, por isso é preciso que a Psicologia da Educação trabalhe com temas que advêm dessa realidade.

Se o ensino de uma disciplina, considerada como teórica, for baseado apenas na transmissão dos conteúdos, sem estabelecer uma relação com a realidade da escola, local onde o futuro professor irá atuar, será difícil para esse profissional estabelecer relações uma vez que a única opção que ele teve foi a da transmissão de conteúdos. É preciso que durante o processo de formação o aluno tenha oportunidade de trabalhar com questões originadas dos problemas propostos pela realidade educacional, promovendo a problematização dessa realidade e buscando, nas teorizações da Psicologia, explicações para análise e discussão de algumas soluções que esses problemas impõem.

O trabalho de Guerra (1999, 2000) propõe uma discussão acerca das concepções de desenvolvimento e aprendizagem em estudantes de cursos de licenciatura. Para a autora, a Psicologia é uma área que traz contribuições à prática educativa e pode proporcionar elementos para a melhoria da educação escolar da clientela que apresenta maiores problemas no processo de escolarização, já que sempre esteve relacionada com o processo de atuação do docente, *enquanto uma área de conhecimentos cujas teorizações procuraram oferecer subsídios às práticas educativas* (p.43). No entender de Guerra a relação entre a Psicologia e a Educação percorre dois caminhos quando é discutida no seio da formação de professores: em primeiro lugar, quando se discute a sua contribuição enquanto área de conhecimento e, em segundo lugar, a forma como aparece nos cursos através da grade curricular.

No estudo de Almeida (1999) encontra-se uma reflexão a respeito da contribuição da Psicologia quanto ao conhecimento que o professor possui sobre o adolescente. O objetivo do trabalho foi investigar a percepção que o professor tem a respeito do adolescente e como descreve e analisa sua atuação junto a este.

Para a autora,

A Psicologia, nos cursos de licenciatura, deve buscar a compreensão do que ocorre nas escolas de ensino fundamental e médio, problematizando sobre quem é o aluno-adolescente e o que ocorre no cotidiano das escolas que atendem jovens e adolescentes (p.38).

Os resultados encontrados pela autora demonstraram que os professores possuem uma percepção sobre adolescência como um período de transformação, mas que *poucos falaram dessas transformações considerando simultaneamente as dimensões biológica, psicológica e social* (p. 117). Assim sendo, ela entende que o papel da Psicologia é o de oferecer subsídios para a formação do professor no sentido de contribuir na articulação entre teoria e prática e conteúdo-forma, oferecendo elementos de análise para a prática pedagógica.

Mercuri, Batista e Soares (1999) realizaram estudos com egressos dos cursos de licenciatura sobre a análise que estes fazem da contribuição da disciplina Psicologia Educacional-Desenvolvimento, identificando quais os limites e possibilidades na formação do professor. Obtiveram como resultado do questionário, aplicado a 220 egressos, uma

avaliação que considerou a formação que receberam como *razoavelmente adequada ou pouco adequada*, uma vez que não conseguiam relacionar o conteúdo com a realidade educacional e percebiam a desvinculação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas. As autoras acreditam que é preciso redimensionar as disciplinas de Psicologia no sentido de possibilitar, não somente uma aproximação com a realidade educativa, mas um diálogo com as disciplinas que compõem o processo de formação do docente.

Azzi, Pereira e Batista (2000) procuraram investigar como os alunos da disciplina Psicologia Educacional-Aprendizagem viram a contribuição das estratégias utilizadas no decorrer do semestre letivo. Entre as estratégias programadas os alunos deveriam realizar um trabalho de campo, um seminário e um painel.

O trabalho de campo constituiu-se na visita do estudante a uma instituição escolar, com a tarefa de observar pelo menos duas aulas. Para essa atividade havia um roteiro de trabalho e folhas de registro a serem preenchidas. Os seminários ocorreram após o aluno ter estudado algumas teorias da Psicologia e as temáticas foram escolhidas a partir de uma discussão sobre os principais temas observados no cotidiano das instituições escolares visitadas. O trabalho denominado painel foi realizado ao final do curso e teve como objetivo promover uma reflexão crítica do aluno sobre a realidade observada no trabalho de campo. Essa reflexão deveria ser feita a partir dos conteúdos teóricos discutidos no curso e apresentar-se em forma de “dicas” ao professor que possibilitou a observação realizada no primeiro trabalho.

Os resultados encontrados pelas autoras revelam uma aprovação das estratégias utilizadas no decorrer do semestre na disciplina. Para os alunos participantes dessa disciplina, as estratégias utilizadas serviram como facilitadoras de uma leitura articulada entre os conteúdos teóricos e os desafios colocados pela realidade; serviram também como elementos favorecedores de uma perspectiva de transformação de posicionamentos, crenças e valores sobre o ser professor e o seu próprio processo de formação. As falas dos alunos indicam a importância de ter vivenciado o ambiente da sala de aula tanto para um aproveitamento do conteúdo da disciplina, quanto para a sensibilização para a docência como uma possível atividade profissional.

No entender de Branco (1990), a principal maneira de se pensar o ensino de Psicologia para professores é oferecer a eles a possibilidade de enxergar, com as lentes da

ciência, o que se passa na situação de ensino-aprendizagem. Entende que o problema não é a decisão sobre trabalhar com uma ou outra teoria, mas a possibilidade de que o conteúdo ensinado aos professores seja capaz de alterar substancialmente o seu modo de percepção da realidade.

Os professores que trabalham com o ensino de Psicologia devem levar em consideração que os seus alunos trazem crenças, valores, concepções da vida cotidiana, e que esse conhecimento deve ser levado em conta como favorecedor do acesso ao saber científico. As situações de ensino não devem afastar-se da realidade, mas promover discussões sobre o contexto escolar, o que de certa forma pode favorecer a articulação do conhecimento teórico com a prática pedagógica. E como Guerra (2000) afirma, *a articulação do conhecimento teórico com situações do processo de ensinar e aprender contribuem para que a teoria seja ressignificada para a prática* (p.92).

Quando se trabalha tendo em vista articular os conhecimentos teóricos com a realidade da sala de aula, contribui-se para a formação de professores envolvidos no processo de constituição e desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, a Psicologia tem importante papel na melhoria da formação de professores nos cursos de licenciatura e conseqüentemente na melhoria do ensino básico.

A educação é uma área interdisciplinar e aplicada, que se alimenta de formulações teóricas originárias de várias disciplinas e que se constrói no plano da prática. A Psicologia da Educação representa um eixo importante na formação do professor e, como tal, deve ter consideração especial nesses cursos e partir das questões educacionais, tornando-as objeto de investigação, analisando-as nas perspectivas dos conteúdos e métodos psicológicos, tendo como ponto principal o retorno ao ponto de partida que é, afinal, a prática educativa.

Segundo Bzuneck (1999), uma contribuição efetiva da Psicologia aos cursos de formação de professores seria a de *trabalhar com os melhores autores; com o melhor método de ensino contextualizado; com a mais elevada crença de que podemos formar professores altamente competentes, justamente por haverem desenvolvido uma perspectiva psicológica útil em nossa disciplina* (p.52).

A conduta mais fecunda no trabalho efetivo na disciplina Psicologia em cursos de licenciatura seria o estudo de várias perspectivas teóricas no sentido do aprimoramento do profissional e, portanto, de uma elaboração mais refinada de sua prática à luz das diversas

abordagens estudadas. Diferentes teorias podem, certamente, trazer contribuições relevantes à compreensão do fenômeno educativo.

Se é admissível que a Psicologia tem contribuições a oferecer à educação, a separação entre conhecimento prático e teórico não pode ser mantida e existe a necessidade de que o professor, durante o processo de formação, consiga fazer a integração entre esses tipos de conhecimentos. Abordar enfoques teóricos de modo que suas diferenças sejam mantidas e clarificadas implica assegurar o direito que se tem de compor uma dada visão da realidade.

Isso pode ser verificado em Guimarães e Ferreira (1995) no estudo que realizaram procurando investigar a integração entre a Psicologia da Educação e demais disciplinas da área pedagógica nos cursos de licenciatura. Realizaram entrevistas com professores responsáveis por essa disciplina e aplicaram questionários aos alunos que a cursaram e que já atuavam como professores. Os resultados obtidos revelam preocupação com a formação propiciada pelo curso de licenciatura, pouco envolvimento com a educação, dificuldade de identificar disciplinas que são diretamente relacionadas com a formação do professor e inexistência de integração entre os temas abordados nas diversas disciplinas. As autoras afirmam que existe um desconhecimento por parte dos alunos sobre a estrutura dos cursos de licenciatura, e que os conteúdos da disciplina Psicologia da Educação são recordados de forma fragmentada.

Com relação aos docentes responsáveis pela disciplina Psicologia da Educação, as autoras explicam que existe, por parte deles, pouco conhecimento a respeito dos conteúdos das disciplinas pedagógicas, embora, no geral, estejam conscientes dos problemas dos cursos de licenciatura, como a ruptura entre teoria e prática, a falta de integração entre as disciplinas e a falta de compromisso com a educação por parte de professores e alunos.

As autoras sugerem, como forma de superar os problemas que foram detectados, uma reestruturação curricular orientada por uma abordagem pedagógica em que as atividades de ensino-aprendizagem tenham como eixo central, soluções de problemas que farão parte da prática do futuro professor. Acreditam que os cursos de licenciatura deveriam ser organizados de modo que os alunos, futuros professores, pudessem vivenciar a prática desde o início, como uma alternativa de superação da dicotomia teoria/prática.

O que se espera de um curso de formação de professores? Como articular os conteúdos específicos com os conteúdos pedagógicos? Qual lugar ocupa a Psicologia na formação de professores? Quais conteúdos da Psicologia mostram-se relevantes para o exercício da docência? Essas são algumas questões que precisam ser levadas em consideração quando se pensa em formação de professores e que podem responder aos desafios assumidos pelas pessoas que participam do processo, ou seja, os licenciandos. Uma boa base de Psicologia pode contribuir significativamente no preparo dos futuros professores.

Ao exemplificar os trabalhos dos autores neste capítulo, pode-se perceber que esses trabalhos têm em comum a preocupação de formar um quadro de referência para o trabalho em sala de aula na formação do professor. Analisando esses trabalhos, entende-se que as alterações que têm sido propostas no ensino de Psicologia para os licenciandos pautam-se pelo reconhecimento de que é necessário intervir para alterar o atual estado das coisas na escola, no ensino, na educação. As mudanças propostas não são feitas ao acaso: refletem um processo de tomada de consciência da gravidade da situação e do papel que o professor assume na realidade brasileira.

Considera-se que o conteúdo precisa ser contextualizado porque é no contexto que se compreende o significado do que foi produzido em um determinado momento. E contextualizar pode significar também um trabalho integrado às demais disciplinas pedagógicas que fazem parte de currículo dos cursos de formação do professor.

Neste sentido, à Psicologia cabe rever seus enfoques, suas ênfases teóricas e metodológicas. No entanto, fica claro que esta revisão não dará resultado se for feita apenas dentro dos limites disciplinares. É preciso que exista um movimento de troca com outras áreas da ciência e com os licenciandos, ou seja, com os alunos concretos que fazem parte do processo de formação.

Talvez seja por esse motivo que Libâneo (1985) e Gatti (1995), ao explicarem que estes cursos estão impregnados por manuais mais tradicionais, na sua grande maioria traduzidos de originais antigos, sem revisão de conteúdos e cheios de erros de tradução, fazem uma crítica ao que se ensina de Psicologia, considerando esta Psicologia como abstrata, modeladora, sem pontos de contato com a realidade escolar, faltando construir a ponte entre o modelo explicativo e o concreto vivido, já que este seria o papel do ensino.

Mas os professores que ensinam Psicologia da Educação parecem não ter isso como ponto central de preocupação, ou não terem conseguido fazer esta ligação.

Quantas vezes não se ouve os futuros professores, após um curso em que se apresentou alguma teoria, ou aspectos das teorias da aprendizagem, como Piaget, Vygotsky, Ausubel, Skinner etc., se referirem à compreensão relativas aos aspectos da teoria, afirmando que continuam a não saber o que fazer em sala de aula, já que, além da importância de saber como esses teóricos tratam os aspectos psicológicos, é preciso saber o quê, como, e porquê fazer, em cada dia letivo, em sua escola, em sua disciplina (Gatti, 1995).

E é justamente por isso que para Gatti (1995) esses aspectos não podem ser ignorados pelos professores que ensinam Psicologia nos cursos de licenciatura, uma vez que

Com fundamento em teoria e pesquisa, a Psicologia da Educação pode construir uma contribuição importante nesse âmbito, desde que amplie suas perspectivas num movimento transdisciplinar. Porque ao tratarmos de currículo nas licenciaturas, defrontamo-nos com o conteúdo específico das áreas do conhecimento, suas lógicas e epistemologias próprias, seus fundamentos, sua linguagem, suas pesquisas e sua produção específica, tudo isso com formas de comunicação, ensino e aprendizagem, com as questões de transmissão e reconstrução para e por gerações neófitas, em um dado contexto, numa dada tradição cultural (p.17).

Para a autora, como para os outros autores mencionados, fica clara a importância da relação da Psicologia com as várias áreas do conhecimento. O movimento transdisciplinar proposto por Gatti implica uma interação, dentro dos cursos de licenciatura entre as várias áreas do conhecimento. Assim sendo, para melhor instrumentalizar a prática docente, o ensino de Psicologia precisa considerar a possibilidade de articulação com os conhecimentos científicos e a inter-relação com as demais áreas do conhecimento no processo de formação.

4) O PERCURSO METODOLÓGICO

O fato de meu olhar convergir para determinada direção, indica-me que ele é preparado antes de ser direcionado. Olho buscando interagir, interar, integrar e nesse ato entregar-me.

(Ivani Catarina Arantes
Fazenda)

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é *analisar se, e em que momento, a estratégia de ensino utilizada na disciplina Psicologia Educacional: Aprendizagem Aplicada ao Ensino de Ciências Sociais e Humanas*⁵ consegue uma aproximação entre a teoria e a prática, optou-se pela investigação qualitativa.

Os procedimentos metodológicos escolhidos - observação participante, questionário e entrevista - fazem parte da abordagem qualitativa de pesquisa, que tem suas raízes no final do século XIX, *quando os cientistas sociais começaram a se indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais (...) deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais* (André, 1995, p.16). André (1995) buscou como fundamentação os trabalhos de autores como Dilthey e Weber. O primeiro argumentava que, como os fatores humanos e sociais são complexos e dinâmicos seria preciso buscar uma metodologia que pudesse dar conta desses fatores. O segundo afirmava que *o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações* (p.17). Como Dilthey, Weber argumentava que para a compreensão dos significados seria necessário colocá-los dentro de um dado contexto.

Como relata André (1995), foi com base nesses pressupostos que se configurou uma nova abordagem de pesquisa,

(...)chamada de naturalística por alguns ou de qualitativa por outros. Naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno no seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que

⁵ Daqui para a frente a disciplina objeto deste estudo será chamada apenas de Psicologia Educacional:Aprendizagem.

divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (p.17).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características. A primeira diz respeito à fonte direta, como o ambiente natural no qual o investigador é o instrumento principal. O investigador frequenta o local de estudo porque se preocupa com o contexto, entendendo que *as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência (p.48).*

A segunda característica da investigação qualitativa é descritiva, ou seja, os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, memorandos pessoais e outros documentos, numa tentativa de *analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados e transcritos (p.48).* Neste sentido a descrição funciona como um método de recolher o dado, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao observador.

A terceira característica indica que os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados. *Este tipo de estudo foca-se no modo como as definições (as definições que os professores têm dos alunos, as definições que os alunos têm de si próprios e dos outros) se formam (p.50).*

A quarta característica aponta a indução como forma de análise dos dados, ou seja, os investigadores qualitativos não recolhem os dados na tentativa de comprovação de hipóteses, e sim a partir das abstrações construídas previamente. Assim, *o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes (p.50).*

A quinta característica aponta o significado como fator de grande importância na abordagem qualitativa, porque os investigadores estão interessados no modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, ou seja, *ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é freqüentemente invisível para o observador exterior (Bogdan e Biklen, 1994, p.51).*

Através do resgate das características da abordagem qualitativa traçadas por Bogdan e Biklen (1994) é possível afirmar que, neste tipo de pesquisa, o investigador está em

contato com o participante da investigação, com a intenção de perceber como ele experimenta, vivencia e interpreta o mundo em que vive. Segundo os autores, *o processo de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra* (p.51).

4.1) Os participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa 53 alunos sendo que 30 eram do curso de Ciências Sociais e Humanas e 23 do curso de Letras de uma universidade estadual do Estado de São Paulo. Os alunos do curso de Ciências Sociais estavam divididos em duas turmas: a turma A com 11 alunos e a turma B com 19 alunos.

Os participantes da pesquisa estavam matriculados no período diurno. Eram na sua grande maioria alunos com a faixa etária entre 18 e 20 anos de idade. Foi possível perceber, através do contato que a pesquisadora teve com esses participantes no decorrer do semestre, que poucos alunos exerciam a docência no momento da realização da pesquisa.

4.2) Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa foram: questionário, entrevista e registros de campo realizados ao longo do primeiro semestre de 1999, que culminaram num conjunto de notas de campo.

4.2.1) Questionário

O questionário (Anexo 1) é composto de nove questões sendo que oito são abertas e uma fechada. Segundo Selltitz et alli (1974), a maior vantagem do questionário, por sua natureza impessoal, é que *assegura uma certa uniformidade de uma situação de mensuração para outra (...) e o fato de que o respondente tem tempo para preencher o questionário considerando cada aspecto* (p.268).

O questionário foi entregue aos alunos dos cursos de Ciências Sociais e Letras ao final do semestre letivo, quando foi explicitado o motivo da solicitação de preenchimento do instrumento. O questionário contemplou questões que foram elaboradas levando em

consideração a compreensão do fazer docente e sua implicação para a profissão, como também as estratégias utilizadas em sala de aula durante o semestre. Através desse instrumento o aluno teve a possibilidade de fazer uma reflexão acerca do seu papel como professor; resgatar os aspectos/temas abordados nas disciplinas pedagógicas já cursadas; indicar quais lacunas havia identificado na sua formação até aquele momento do curso.

Quando o questionário tratou especificamente da disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem, os participantes tiveram a oportunidade de fazer uma análise acerca de fatores identificados como relevantes para a sua formação como professores; refletir sobre os conteúdos trabalhados (temáticas sobre formação, abordagens teóricas); estratégias de ensino (trabalho de campo, seminários, painéis); práticas de avaliação; interação professor-aluno; relação aluno-aluno, além de avaliar seu próprio desenvolvimento e envolvimento nesta disciplina.

É preciso esclarecer que dependendo do instrumento utilizado nesta pesquisa existe uma variação na participação dos alunos no que se refere a análise desses instrumentos, ou seja, quando analisou-se o questionário tendo como ponto de partida para essa análise o objetivo da pesquisa, as respostas utilizadas e incorporadas ao texto foram as consideradas as mais expressivas. Isso significa que houve o registro de 19 respostas e que foram incorporadas no capítulo 7, das respostas dos 53 participantes. O grupo completo das respostas do questionário encontra-se em anexo.

4.2.2) Entrevista

Outro instrumento utilizado foi a entrevista (Anexo 4), como mais um recurso para a pesquisa, que teve como perguntas impulsionadoras “Qual sua visão sobre a disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem que cursou neste semestre? Qual contribuição traz para sua formação como professor?”. Na entrevista o aluno teve a possibilidade de diálogo e, principalmente, de fazer um resgate da disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem, contando como foi este momento do curso para sua formação como professor.

Foram feitas 11 entrevistas, sendo que 8 participantes eram do curso de Ciências Sociais (3 da turma A e 5 da turma B) e 3 do curso de Letras. A participação dos alunos nesta fase foi voluntária. Após a apresentação da pesquisa aos alunos, foi perguntado quem poderia conceder a entrevista. Alguns alunos manifestaram disponibilidade e então foram

combinadas as datas, locais e horários das entrevistas. Antes do início da entrevista foi perguntado aos alunos se eles autorizavam a gravação em áudio. Somente um participante não compareceu.

Quadro I -Agenda das entrevistas realizadas

Data	Curso	Participante ⁶	Horário
21/06/1999	Ciências Sociais – Turma B	Ana	16 h
22/06/1999	Ciências Sociais – Turma A	Beatriz	14 h 30
22/06/1999	Ciências Sociais – Turma A	Claudio	15 h 30
23/06/1999	Ciências Sociais – Turma A	Dora	10 h
23/06/1999	Ciências Sociais – Turma B	Eduardo	13 h 30
23/06/1999	Ciências Sociais – Turma B	Fernando	14 h 30
23/06/1999	Ciências Sociais – Turma B	Gabriela	10 h 30
24/06/1999	Ciências Sociais – Turma B	Helena	10 h 30
06/07/1999	Letras	Ivone	12 h
08/07/1999	Letras	Janete	11 h 30
08/07/1999	Letras	Laura	13 h
05/07/1999	Letras	Márcia	14 h (não compareceu e não justificou)

A utilização da entrevista como um recurso para a pesquisa justifica-se porque permite uma comparação entre as verbalizações dos vários participantes.

Para Bardin (1999), por entrevista não diretiva

entende-se um tipo de entrevista que supõe uma atitude de consideração positiva e incondicional da parte do entrevistador, uma atitude de empatia e o recurso de técnicas de reformulação; caracteriza-se por um aspecto improvisado devido a uma relativa autonomia, uma certa unidade e coerência (cada entrevista forma um todo original e singular, mas comparável em certa medida às outras) (p.173).

⁶ 7 Os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios.

Na entrevista, o aluno teve a oportunidade de manifestar-se acerca do seu desenvolvimento na disciplina, da contribuição ou não da mesma para o seu processo de formação, além de comentar sobre as estratégias utilizadas e oferecer sugestões para a configuração posterior da disciplina.

Com relação à entrevista ocorreu uma variação com relação às verbalizações utilizadas. No capítulo 7 em que a análise desses instrumentos é apresentada, apresentam-se as verbalizações de 4 alunos das 11 entrevistas realizadas. No anexo 4 encontram-se as verbalizações de 8 participantes da entrevista.

4.2.3) Observação

Com relação à observação em sala de aula, optou-se pela observação participante, em função da presença da pesquisadora no curso, do início ao final, assistindo e participando de todas as aulas nos dois cursos (Letras e Ciências Sociais). Através da observação participante ocorreu o registro do que aconteceu em sala de aula durante o semestre. Segundo Bogdan e Biklen (1994), *nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais (...)* (p.150).

As notas de campo (Anexo 2) são importantes porque, como afirma Cunha (1998), *registram a constituição e o desenvolvimento da pesquisa como processo que vai se desenrolando de acordo com a conveniência do pesquisador, seu objeto de estudo e a influência recíproca entre estes* (p.38).

Em geral, para cada dia de trabalho nos cursos de Ciências Sociais e Letras, eram feitas três notas de campo, porque o curso de Ciências Sociais era dividido em duas turmas: uma turma às oito horas (turma A) e uma turma às dez horas da manhã (turma B), cada uma com suas particularidades e diferenças. No total foram realizadas 90 notas de campo: 60 para o curso de Ciências Sociais e 30 para o curso de Letras. A quantidade de notas de campo justifica-se pela presença da pesquisadora em todas as aulas da disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem, ministradas nestes cursos durante o primeiro semestre de 1999.

Com relação à utilização das notas de campo para contar como a disciplina foi desenvolvida no decorrer do semestre, utilizou-se como exemplo no capítulo 5 as notas de campo consideradas as mais expressivas e que respondiam ao objetivo da pesquisa para serem utilizadas como exemplo demonstrativo, ou seja, das 90 notas construídas, utilizou-se 13 notas. No anexo estão inseridas 18 das 90 notas de campo construídas.

4.3) Análise dos dados

Segundo Henry e Moscovici (citados por Bardin, 1999) *tudo que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo* (p.33). Nesse sentido, os instrumentos desta pesquisa - questionário, entrevista e notas de campo - foram utilizados como recurso porque permitem ao pesquisador fazer uma análise posterior do conteúdo, enriquecendo a leitura e conduzindo a uma ampliação de sua compreensão a respeito dos fatos encontrados. Berelson em 1954 (citado por Bardin, 1999), afirmava que *a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação* (p.19), e pode-se afirmar que continua a ser o ponto de partida para muitos investigadores até os dias de hoje.

Para a análise dos resultados da pesquisa o procedimento utilizado foi a construção de uma matriz de relatos dos participantes. Nesta construção privilegiou-se a análise das verbalizações que indicam o objetivo proposto, isto é, *analisar se e, em que momento, a estratégia utilizada na disciplina Psicologia Educacional: Aprendizagem Aplicada ao Ensino de Ciências Humanas consegue uma aproximação entre a teoria e prática*.

Esta matriz foi construída tendo como ponto norteador a relação entre teoria e prática, possibilitando a criação de dois conjuntos temáticos:

- **A Psicologia da Aprendizagem: contribuições para a formação docente** - neste conjunto temático destacou-se a diversidade da contribuição dos autores utilizados na disciplina Psicologia Educacional: Aprendizagem, e qual a implicação desses autores para a prática dos participantes em sala de aula, como professores.
- **A Metodologia da Problematização como inspiradora da prática docente** - aqui foram privilegiadas as verbalizações referentes à estratégia utilizada para a

configuração da disciplina, e quais as implicações desta para uma possível articulação entre teoria e prática.

Para proceder à análise tendo como ponto de partida esses conjuntos temáticos, foi feita a releitura de todos os dados coletados através do questionário e da entrevista. Cada conjunto temático será apresentado com exemplos extraídos dos dados que podem ser localizados na matriz (Anexo 4). Esses dados estão organizados em quadros como o do exemplo a seguir:

Relação teoria e prática identificada nos diversos enfoques

	Informação selecionada	Curso	Aluno	Instrumento e contexto da retirada da informação	Descrição
2	...as discussões acerca dos processos de aprendizado foram muito interessantes. Além disso, algumas práticas propostas pelo curso (como a visita às escolas) foram muito importantes para que pudéssemos iniciar as reflexões sobre o papel do professor.	Ciências Sociais	Aluno 3	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição da disciplina para sua formação como professor.

Pode-se observar que este quadro contém seis colunas, indicando-se, na primeira o número da informação; na segunda, qual informação foi selecionada; na terceira, em qual curso; na quarta, qual aluno forneceu a informação; na quinta, qual instrumento foi utilizado para a retirada da informação e, finalmente, na sexta coluna, a descrição do tipo de informação propiciada.

Considerando-se o material vastíssimo, recolhido através de diferentes instrumentos e fontes, optou-se por ordená-lo de acordo com o objetivo e seguindo os seguintes passos:

- 1) Análise das notas de campo (Anexo 2), olhando os diferentes momentos no decorrer do semestre na tentativa de dar um panorama do trabalho realizado na disciplina Psicologia Educacional-Aprendizagem.

2) Análise dos registros de campo (Anexo 3) utilizados para discussão de como foi o andamento da disciplina em conjunto com as etapas da metodologia da problematização.

3) Análise do questionário e das entrevistas dos participantes através de matrizes das verbalizações (Anexo 4) montadas a partir dos conjuntos temáticos especificados.

5) A DISCIPLINA PSICOLOGIA EDUCACIONAL: APRENDIZAGEM: UM EXEMPLO DE INTERAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria só é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

(Adolfo Sanchez Vasquez)

A disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem faz parte do currículo dos cursos de licenciatura com uma carga horária de 60 horas semestrais, com 4 horas/aula por semana, divididas em dois blocos de 2 horas/aula. Essa disciplina é ministrada em turmas divididas por área de conhecimento: Ciências Exatas, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Biológicas, Letras e Artes.

A entrada da pesquisadora na disciplina justifica-se tendo em vista o objetivo da pesquisa. Em conversas com a orientadora do trabalho ficou claro que a busca girava em torno de experiências que poderiam demonstrar a possibilidade de, em cursos de licenciatura, trabalhar com a preocupação de fazer com que os alunos, futuros professores, articulem o que aprendem na teoria com a realidade prática. Um aspecto importante a ser mencionado é a crença de que não só as disciplinas de prática de ensino devem fazer a aproximação com a realidade escolar, mas todas as disciplinas pedagógicas, para que não aconteça o que Fávero (1995) menciona:

(...)Desvinculada e descomprometida com a realidade, a universidade, em muitos momentos, não se preocupa em produzir um saber que revele e transforme essa realidade. Produz um saber, só que ele é ilusório, frágil. Saber

que não se sabe; saber fragmentado e desatualizado na perspectiva teórica e sem qualquer ligação com a realidade concreta. Os estudantes dessa universidade talvez consigam dizer que estudaram tais teorias, ou tais autores, ou melhor, leram sobre eles...mas não sabem para que serve esse saber e muito menos o que a produção desse 'saber' tem a ver com a afirmação ou negação de interesses e necessidades fundamentais da sociedade (p.59).

A disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem pode ser considerada uma disciplina que, segundo Larocca (1999), *dispõe de contribuições a oferecer ao professor no sentido de melhor compreender e atuar na complicada dinâmica que se desenrola dentro dos muros da escola (p.18).*

Batista e Azzi (2000) acreditam que *a Psicologia Educacional tem um importante papel na formação de professores, mas somente no encontro crítico com outros conhecimentos e áreas será possível delinear uma formação docente que entenda o fenômeno educativo em sua multiplicidade, complexidade e situação histórica (p.151).*

Através da visão dessas autoras ganha força a reflexão e o entedimento de que é possível trabalhar com essas disciplinas - que fazem parte do componente curricular de formação em cursos de licenciatura - de forma a integrar o universo teórico com o universo real da sala de aula.

Antes do início do ano letivo nos cursos de Ciências Sociais e Letras, a pesquisadora entrou em contado com as professoras, teve acesso ao planejamento da disciplina, ao cronograma de aplicação e aos textos que seriam propostos aos alunos. As professoras Daniela e Júlia⁷ trabalham em conjunto desde o segundo semestre de 1997, seguindo a inspiração da Metodologia da Problemática. Essa proposta de trabalho tem como objetivo principal oferecer ao aluno a possibilidade de se defrontar com situações reais e concretas, perceber suas implicações, e pensar em alternativas de solução, propiciando situações de pesquisa tanto para o aluno como para o professor.

A disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem constitui, juntamente com a Psicologia Educacional:Adolescência, Filosofia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, o núcleo de

⁷ Os nomes das professoras utilizados nesta pesquisa são fictícios. A professora Daniela desenvolve trabalhos relativos à formação do professor pesquisador desde a sua pesquisa de doutorado e a professora Júlia, desenvolve trabalhos com formação de professores na área da saúde e é estudiosa da educação problematizadora: a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Metodologia da Problemática.

conteúdos chamados de pedagógicos, e que são privilegiados na formação de professores nas propostas curriculares concretizadas nos cursos de licenciatura oferecidos nessa Universidade.

A disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem tem como objetivo, segundo Júlia e Daniela:

- 1) refletir sobre o processo educativo, identificando relações entre educação e ensino;
- 2) discutir as implicações do conhecimento da Psicologia da educação, particularmente o relacionando ao processo de aprendizagem, para o trabalho docente efetivado na instituição escolar;
- 3) problematizar os determinantes do comportamento humano, descortinando desdobramentos desses determinantes para o trabalho do professor em sala de aula;
- 4) contextualizar diferentes perspectivas teóricas com relação ao processo de aprendizagem;
- 5) relacionar o processo de aprendizagem com os processos de motivação, inteligência, disciplina, solução de problemas e interação professor/aluno;
- 6) situar o professor como um mediador do processo de aprendizagem do aluno, mapeando as possibilidades de organização das experiências de aprendizagem.

A proposta de trabalho de Daniela e Júlia pode ser descrita da seguinte maneira: no primeiro dia de aula foi entregue o programa das aulas para os alunos com a explicação das atividades que seriam desenvolvidas no decorrer do semestre. Pode-se dividir essas atividades em quatro grandes momentos: o primeiro, leitura e discussão de textos referentes à formação do professor, a realização de um trabalho de campo, simultâneo com a leitura e discussão desses textos; o segundo momento é o do relato das observações realizadas no trabalho de campo onde os alunos apresentam os resultados dessa observação para os colegas em classe. O terceiro momento é o de estudos e discussão de teóricos como Skinner, Pavlov, Vygotsky, Ausubel e Bandura, relacionando-os com o que foi visto e ouvido nas escolas e relatado pelos alunos. Também no terceiro momento ocorre a realização de seminários pelos alunos, sobre temáticas levantadas a partir das observações nas escolas e do estudo dos teóricos; o quarto e último momento é a realização de painéis,

pelos alunos, com o objetivo de fechamento da disciplina. Nesse trabalho estava previsto que os estudantes fizessem uma busca do que foi discutido durante o semestre, na tentativa de “devolver ao professor observado” soluções/sugestões sobre o que foi visto e ouvido. Após este momento, as professoras fizeram a devolutiva das avaliações realizadas no decorrer do semestre.

É preciso mencionar que a proposta de trabalho da professora Júlia sofreu uma pequena mudança em relação à proposta da professora Daniela. Júlia optou por retirar a apresentação do seminário⁸ pelos alunos uma vez que os relatos de observação da escola tomaram mais tempo, por conta do número de alunos. Após esse momento, além de apresentação na forma de pôster, pelos alunos, Júlia promoveu uma sessão coordenada. Júlia entende, assim como Batista e Azzi (2000) que sessão coordenada *configura um momento coletivo de apresentação do pôster, discussão dos pontos abordados e estruturação de uma síntese que articule os trabalhos expostos* (p.155).

5.1) O trabalho realizado na disciplina Psicologia Educacional: Aprendizagem

Para mostrar como foi realizado o trabalho na disciplina Psicologia Educacional: Aprendizagem utilizou-se como recurso as notas de campo que foram realizadas por conta da observação no decorrer do semestre nessa disciplina. Como o foco de trabalho da disciplina foi uma inspiração na Metodologia da Problematização optou-se por construir essa análise tendo em vista as etapas dessa metodologia que foram trabalhadas na disciplina. Para tanto dividiu-se a disciplina em quatro grandes momentos: primeiro momento: direcionando o olhar do futuro professor para o trabalho em sala de aula; segundo momento: identificação dos temas do seminário através da problematização da realidade; terceiro momento: o trabalho com os teóricos ou teorização e a realização de seminários; quarto momento: o trabalho de pôster/painel como simulação de aplicação/sugestão à realidade visitada.

⁸ Ao invés de apresentar o seminário, os alunos do curso de Letras fizeram um trabalho utilizando os autores discutidos na disciplina.

Ao apresentar como exemplo as notas de campo foi possível fazer uma análise discutindo o que acontecia em cada momento da disciplina como será apresentado a seguir.

5.1.1) Primeiro momento: direcionando o olhar do futuro professor para o trabalho em sala de aula

No primeiro dia de aula as professoras Daniela e Júlia, dos cursos de Ciências Sociais e Letras, se apresentaram aos alunos e pediram que cada aluno se apresentasse. Na sua apresentação, Daniela contou sua trajetória como aluna, docente e pesquisadora. Solicitou aos alunos que se apresentassem falando sobre sua formação, o que implicava comentar se exerciam a atividade docente, por que haviam escolhido o curso de licenciatura e o que conheciam sobre Psicologia.

A maior parte dos alunos do curso de Ciências Sociais presentes no primeiro dia de aula, não exercia a atividade docente, mas a escolha do curso de licenciatura parece ter sido consciente, ou seja, os alunos, na sua grande maioria, optaram pela licenciatura porque pretendem exercer a atividade docente. Com relação ao conhecimento sobre Psicologia, alguns alunos assim se manifestaram:

“A Psicologia me interessa muito, é uma área que me fascina”; “Tive contato com a Psicologia, gostei muito, apesar de achar superficial, quero encaminhar meu curso para esse lado”; “Psicologia é interessante, me entusiasma” (Registro de Campo 1, Ciências Sociais, 3/3/99).

Júlia iniciou sua apresentação falando sobre sua trajetória como aluna, docente e pesquisadora e sobre a disciplina. Pediu aos alunos que se apresentassem comentando suas expectativas a respeito da disciplina. Seguem algumas verbalizações dos alunos:

“Adequar o curso à realidade de ensino”; “adquirir experiência para enfrentar as classes que futuramente vou pegar, saber como lidar”; explorar mais a parte do Português com a parte pedagógica”; “ter um apanhado teórico geral mais a aplicação”; “como o nome do curso diz, através dessa disciplina melhorar o curso de Português, como fazer do ensino uma coisa melhor para o aluno”; “aplicar a Psicologia ao ensino de Português”;

“despertar o interesse do aluno, apresentar o conteúdo de maneira prazerosa”
(Registro de Campo 1, Letras, 1/3/99).

As duas professoras, após darem voz aos alunos, propuseram uma atividade inicial, exemplificada a seguir:

*Esta atividade consiste em escrever uma carta para um diretor, cadastrando-se em uma escola que atende alunos da 5ª série do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio, indicando quais **competências** desenvolveu e aspectos que identifica como sendo **pontos de dificuldade** para atuar como professor.* (Nota de Campo 1, Ciências Sociais, 3/3/99).

*“Em sua área de formação específica – Letras - há vários professores que acumularam uma significativa bagagem no campo da docência nos níveis fundamental e médio. Considerando esta realidade, elabore uma carta em que você expresse a um experiente professor - seu interlocutor imaginário - **suas mais importantes competências** para atuar na docência, assim como relate seus **receios e/ou dificuldades** frente ao trabalho docente”* (Nota de campo 1, Letras, 1/3/1999).

As professoras, ao solicitarem aos alunos que se apresentassem, procuraram direcionar o olhar aos seus interesses e preocupações. Em relação ao exercício que pedia ao aluno que escrevesse uma carta indicando as competências e habilidades que julgava possuir as duas professoras tiveram como meta fazer com que cada um iniciasse uma reflexão sobre a docência.

Nos dias posteriores ao primeiro dia de aula, as professoras trabalharam com o olhar voltado para o contexto educativo e indicaram textos sobre investigação qualitativa em educação, que retratavam o cotidiano da sala de aula, a profissão docente, a Psicologia na formação do professor. Nesse primeiro momento, as professoras também explicaram aos alunos que fariam um trabalho de campo⁹, de visita a uma escola para observar o trabalho que o professor realiza em sala de aula.

Durante esse período de discussão e leitura dos textos os alunos realizaram a observação do professor na escola de sua preferência podendo utilizar os textos para fazer comparações com o que estavam vendo/ouvindo na sala de aula, na escola. Este período de preparação para a observação foi um momento de troca entre professoras e alunos. Nesse

⁹ Esse trabalho deveria ser realizado em duplas ou trios e os textos discutidos na disciplina tinham como meta preparar o aluno para essa visita.

período as professoras, em conjunto com os alunos montaram um cronograma de apresentação destas observações que denominaram de relato de observação.

5.1.2) Segundo momento: identificação dos temas do seminário através da problematização da observação da realidade

O relato de observação apresentado pelos alunos teve início no dia 24/3/1999 no curso de Ciências Sociais (sétima aula do curso) e no dia 29/3/1999 no curso de Letras (nona aula do curso).

No total foram cinco dias de apresentações dos relatos na turma de Ciências Sociais e sete dias no curso de Letras. No curso de Ciências Sociais, com 30 alunos, o trabalho de campo foi realizado em escolas da rede pública estadual e escolas particulares.

No curso de Letras¹⁰ com 23 alunos, o trabalho de campo foi realizado em escolas da rede pública estadual, escolas particulares, no cursinho e no supletivo da Moradia de uma universidade pública.

Os relatos das observações realizadas na escola transformaram-se num momento de grande participação dos alunos dessa disciplina. Sendo assim, é importante ilustrar, através das notas de campo (Anexo 2), como os alunos perceberam o movimento da sala de aula onde realizaram a observação. Dada a grande quantidade de relatos, optou-se por selecionar os episódios que levantaram temas como preconceito, indisciplina, motivação, relação professor-aluno, porque estes foram os temas mais mencionados nos relatos de observação.

(...) A segunda relatora do primeiro dia de apresentação da observação observou as aulas de Filosofia, Técnicas de Redação e História do Brasil. Desde a primeira aula observou o preconceito dos professores em relação aos alunos do fundo. A professora de Filosofia comenta que são “a turma da pá virada”. Na aula de Técnicas de Redação houve conflito entre observadora e alunos em relação ao lugar onde estava sentada. Disse ter

¹⁰ A professora Júlia também trabalhou com o curso de Matemática no período noturno mas a pesquisadora não pode participar pois trabalhava nesse período.

ficado constrangida e sem reação com a atitude desses alunos. O diretor comentou que ela havia observado a pior sala da escola, que a maioria dos alunos vem de escola particular, que perderam o poder aquisitivo por isso estão nesta escola. Na aula de História da Brasil o professor pergunta: "Você quer dar aula em escola pública?". A observadora comenta que a pergunta desse professor tem duplo sentido, que reclama o tempo todo dos alunos e da escola pública (Nota de Campo 7, Ciências Sociais A, 24/3/1999).

(...) A segunda relatora do segundo dia de apresentação da observação realizada na escola, visitou uma escola particular, estudou nesta escola, disse que foi bem recebida. Acompanhou a professora de História de 5ª à 8ª série. A observadora disse que a escola deixa uma boa impressão, que as classes são compostas de 20 a 25 alunos. Comenta que o professor explica, a todo momento, que disciplina é respeito, que o professor valoriza todos os alunos, que procura a participação de todos através de várias atividades. Procura conquistar a classe através da demonstração das melhores habilidades que possui, não demonstra hostilidade para com os alunos. O professor explica que se o aluno fracassa a responsabilidade é do professor, que se o aluno obtém sucesso a responsabilidade é também do professor. Na 7ª série a observadora disse que parecia uma "pipoqueira", que a agitação era total. Comentou que se estivesse no lugar do professor não saberia como reagir (Nota de Campo 8, Ciências Sociais A, 26/3/1999).

Através dos relatos exemplificados pode-se entender que a problematização do real possibilita aos alunos uma visão mais ampla do processo educacional e a conscientização sobre o significado da docência. No relato da Nota de Campo 7 percebe-se uma situação de conflito entre o observador e os alunos da sala de aula observada. No relato da Nota de Campo 8 é possível identificar que, na escola observada, as condições de trabalho segundo a aluna, são ideais. Pode-se perceber que a aluna ficou encantada com a escola que visitou (e na qual estudou), e também a preocupação da relatora com o comportamento indisciplinado dos alunos da 7ª série, quando relata que não saberia como reagir diante dessa situação.

No exemplo a seguir é possível identificar que as discussões promovidas na disciplina orientaram o trabalho de observação do aluno: ele não perdeu de vista os textos que retrataram o cotidiano da escola e, ao organizar a observação da realidade, agiu como investigador.

O observador faz referência ao texto lido e trabalhado em sala de aula, aqui na universidade, "O primeiro ano de docência", pois percebeu conflito administrativo quando permaneceu na sala dos professores à espera da professora que iria acompanhar neste dia. O observador utilizou-se de textos

lidos em aula para fazer um esquema de perguntas para a professora. A professora que se deixou observar usa como estratégia o trabalho em grupo, na visão do observador, para não ter que falar para a classe no geral. Em relação aos alunos, o observador comenta que são bagunceiros, falam palavrão, pareciam não se interessar pelo que a professora propunha. A professora, para tentar controlar a indisciplina, começa a soltar os alunos 15 minutos antes do final da aula. Outra forma de controle da disciplina foi a ameaça de separar os grupos (...) (Nota de Campo 9, Ciências Sociais A, 31/3/1999).

No relato exemplificado abaixo, pode-se verificar a insatisfação da professora com a questão salarial. O comentário dos observadores sobre o que aconteceu em sala de aula indica dois aspectos que merecem ser comentados: o primeiro refere-se ao não entendimento do trabalho realizado pelos observadores pela professora, e o segundo, ao comportamento dessa professora. Uma análise cuidadosa mostra que existem diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os professores constroem durante sua formação. Do ponto de vista da crítica ao trabalho de observação relacionando com estágio, a professora que se deixou observar mostra uma certa insegurança a respeito de sua atuação e isso se reflete na fala dos alunos ao comentarem sobre “hoje a professora está diferente”.

A professora de História tem 11 anos de docência, fala que o salário é baixo, que não tem autonomia, fez crítica ao trabalho que os observadores estão realizando, comentando com os observadores que “fugiu” do estágio quando era aluna. Neste dia o trabalho foi com texto mas, como os alunos não tinham lido, mudou a estratégia. Em conversa com alunos, os observadores relatam que ouviram coisas do tipo “hoje a professora está diferente, ela grita, berra, conta seus problemas”. Os observadores tiveram a impressão de estar em um teatro. Uma observadora dessa equipe diz que os alunos têm razão, que na época em que era aluna dessa escola, teve aula com essa professora e que a professora não tem a tranquilidade que demonstrou hoje na presença dos observadores (Nota de Campo 8, Ciências Sociais B, 26/3/1999).

Esse relato mostra a importância da realização do trabalho de observação pelos alunos matriculados em cursos de licenciatura, pois oportuniza reflexões a respeito do cotidiano da sala de aula. Ao tecer algumas considerações sobre o comportamento da professora que se deixou observar, esse grupo de relatores levantou aspectos como relação professor-aluno, a dinâmica do trabalho da professora, além de aspectos vinculados à questão salarial do professor.

Nos exemplos a seguir também aparecem aspectos da prática pedagógica que os alunos conseguiram apreender da realidade observada:

Hoje o grupo de observadores iniciou o relato contando que a observação foi feita em uma escola estadual. Observaram que nesta escola, apesar de poucos funcionários, a disciplina dos alunos no pátio é razoável, todos os alunos usam uniformes, são pontuais. Assistiram aulas na 6ª e 7ª séries. A primeira aula que assistiram foi de Matemática na 6ª série. O professor é aposentado, deu aula em vários colégios, é seguro de si, conhece os alunos, existe respeito mútuo, entre professor e aluno, segundo os observadores. A sala de matemática é própria para esta disciplina, existem materiais próprios para o uso desta disciplina. Na 7ª série assistiram aula de Português. O professor organiza a sala em dois círculos grandes, explicando aos observadores que assim tem maior controle da turma. Com relação à dinâmica da aula, procura ter coerência com o texto proposto mas o tempo da aula, na visão dos observadores, é mal organizado. Os observadores comentam que o primeiro professor domina melhor a classe, no entanto, o segundo professor consegue melhor qualidade na apresentação do conteúdo. Na visão do segundo professor tem um aluno na sala que é inteligente e por conta disso não fica quieto, é bagunceiro, “é um caso perdido” (...) (Nota de Campo 10, Ciências Sociais B, 07/4/1999).

(...) Os primeiros relatores visitaram uma escola particular, assistiram duas aulas de Literatura no 2º ano do ensino médio. Conversando com o professor, antes da entrada em sala de aula, ficaram sabendo que nesta escola os professores, junto com a direção, tiveram a decisão de juntar em uma só sala de aula, os alunos-problema. Estes alunos são da turma A, para que não se evidencie esta concentração. O professor denomina esta turma de “classe dos tranqueiras”. O professor, quando entra para dar aula nesta turma, demonstra segundo os observadores, um certo pavor. Na primeira aula que assistiram teve como dinâmica a correção da prova. Os alunos estavam dispersos. Na segunda aula os alunos fizeram a lição da apostila (Nota de Campo 10, Letras, 05/4/1999).

(...) O segundo relator assistiu aulas de prática de leitura e produção de texto. Esta escola trabalha com projeto de incentivo à leitura. Percebeu em sala de aula momentos de concentração/dispersão/concentração/dispersão. O professor comenta com o observador que é assim mesmo. Este professor não utiliza material didático, passa a noção de erro de maneira intuitiva segundo o observador. Nesta aula trabalha com textos infantilizados, na visão do observador, para esta série. Na segunda aula comenta que a classe continua da mesma forma. Enquanto relata as estratégias do professor, o observador se coloca em seu lugar. Sua principal preocupação é “como farei para prender a atenção dos alunos?” (Nota de Campo 10, Letras, 05/4/1999).

As primeiras relatoras do dia visitaram o cursinho DCE da Unicamp. Este cursinho tem como objetivo despertar o interesse pela leitura, a capacidade de raciocínio, além de preparar para o vestibular. Assistiram aula de gramática. A professora parecia estar preocupada com a presença das observadoras. Utiliza o retroprojektor e tem boa interação com os alunos. Esta professora enfatiza sempre, durante a aula, o vestibular. Esta professora é aluna da pós-graduação da Unicamp. Outra aula assistida foi a de literatura com outra professora. Nesta aula a professora faz um esquema na lousa, dá uma explicação geral, procurando situar os alunos no que será discutido neste dia. Apresenta as observadoras para a classe, diz achar importante o trabalho destas alunas. Sempre se refere ao vestibular. Todos os alunos prestam atenção. Aproxima-se, durante toda a aula, dos alunos, perguntando a todo momento se estão com dúvidas. As observadoras comentam que quando tocou o sinal avisando do término da aula, nenhum aluno se levantou e pediram para a professora terminar o assunto tratado. Esta professora está trabalhando neste cursinho há pelo menos dois anos. Esta professora trabalhou, no dia da observação, com uma poesia que retratava o amor, procurando tratar esta poesia na linguagem dos jovens (Nota de Campo 13, Letras, 15/4/1999).

O segundo relator entrou no supletivo da moradia da Unicamp que funciona há dois meses. Ele é professor do supletivo. Os estudantes criaram, dentre vários projetos, o supletivo com diferentes áreas do conhecimento. O preparo das aulas é semanal com reunião entre os professores. Acontecem também reuniões quinzenais com professores e alunos para tomada de decisão. Não tem provas ou notas. As salas são pequenas. Os alunos, apesar da não obrigatoriedade, ficam até o final da aula. O curso não é reconhecido pelo MEC, mas o aluno pode fazer prova do tipo Telecurso 2000. As classes são multisseriadas (1º, 2º e 3º ano do ensino médio). O material didático básico é do telecurso. Os alunos estão na faixa de idade dos professores e alguns são mais velhos. Os alunos do supletivo dizem ao observador que os professores mais novos são mais camaradas. (Nota de Campo 14, Letras, 19/4/1999).

Nos episódios exemplificados foi possível identificar temas que versam sobre a relação professor-aluno, preconceito, atenção, motivação, professor iniciante/professor experiente e interesse. Os alunos dos cursos de Ciências Sociais e Letras, ao identificarem os temas que surgiram a partir dos relatos de observação, fizeram o que se pode chamar de um levantamento de pontos-chave, utilizados posteriormente para discussão na disciplina.

Parece claro que os professores que se deixaram observar possuem algumas particularidades, ou seja, o professor, em sua prática pedagógica, enfrenta uma situação real, envolvendo pessoas e circunstâncias concretas, e os alunos, ao relatarem o que viram e ouviram, conseguiram traduzir essas particularidades. Fica claro também que, quando o

aluno de licenciatura tem a oportunidade de realizar uma reflexão sobre a atuação de professores na sala de aula real, fica mais fácil assimilar a prática, interessar-se em utilizá-la ou até mesmo revê-la. Sendo assim, é necessário criar o contexto em que o diálogo entre colegas seja possível, pois amplia-se a compreensão sobre a prática pedagógica e criam-se instrumentos eficazes para melhorar essa prática.

A partir dos exemplos registrados é possível entender como foi o segundo momento da dinâmica proporcionada pelas professoras da disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem, que uniu textos trabalhados em sala de aula e os relatos do trabalho de campo realizado pelos alunos.

Aqui se pode constatar o movimento proposto por Schön, através da análise de Leite (2000): segundo esse autor, os três processos, *conhecimento na ação; reflexão na ação; reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, constituem o pensamento prático do profissional, com o qual ele deve enfrentar as situações da prática (...) além disso, todo esse processo, se desenvolvido adequadamente, pode possibilitar ao professor uma condição de autonomia, ao mesmo tempo em que pode convertê-lo num investigador em sala de aula (...)* (p.49).

Os alunos que cursaram a disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem tiveram a oportunidade de vivenciar, por conta do trabalho de campo, como se desenrola o trabalho em sala de aula. É importante mencionar que essa atividade tinha como objetivo detectar problemas para posterior discussão e tentativa de solução, com a colaboração dos teóricos que seriam estudados na disciplina. Isso significa que os alunos já traziam um olhar direcionado, tendo como meta observar a dinâmica da sala de aula e seu desenrolar.

Como afirma Pereira (1998), este pode ser um momento em que *a teoria adquire um sentido de unidade com a prática, não no sentido estático de dar explicações às questões práticas, mas no sentido dinâmico de auxiliar o encaminhamento, a direção refletida, crítica e criativa da situação* (p.180).

5.1.3) Terceiro momento: o trabalho com os teóricos ou teorização e a realização de seminários

O momento que compreendeu o estudo dos teóricos, no curso de Ciências Sociais, foi iniciado por um texto que discute a aprendizagem e um que discute os determinantes do comportamento. Nas aulas seguintes os teóricos discutidos e analisados foram Pavlov, Skinner, Bandura, Ausubel e Vygotsky. No curso de Letras o estudo das teorias que compõem o curso também se iniciou pelo texto que discute aprendizagem e que discute os determinantes do comportamento, seguido do estudo de autores como Pavlov, Skinner, Ausubel e Vygotsky.

No curso de Ciências Sociais, quando discutiu-se a conceituação de aprendizagem, o movimento foi em direção aos relatos de observação apresentado pelos alunos. A professora explicou que são muitas as questões apresentadas pelos teóricos da aprendizagem, mas que o objetivo maior dos professores que se deixaram observar parece ter se pautado pela apresentação de conteúdos, construção de atitudes e dos procedimentos utilizados na aula, revelados através dos relatos de observação.

Para os alunos da disciplina, a importância de uma aprendizagem contextualizada parece ser fundamental, pois ao refletir e discutir sobre o assunto, tiveram a oportunidade de se colocar no lugar do professor da sala de aula real e ensaiar alternativas para contextualizar a aprendizagem.

No curso de Letras, a dinâmica da aula sobre a aprendizagem foi um estudo dirigido, contendo questões que foram trabalhadas em grupo pelos alunos e pela professora. Alguns alunos levantaram questões e exemplos sobre o ensino de Português.

Nesta aula, a discussão sobre o suporte teórico da Psicologia e sua contribuição para um trabalho efetivo em sala de aula tomou conta da reflexão realizada pelos alunos e pelas professoras. A aprendizagem é um assunto que provoca discussão e que, segundo os alunos, pode ser considerada como “um nó” da educação em geral.

A partir da discussão sobre aprendizagem iniciou-se o trabalho com os autores selecionados para o trabalho da disciplina Psicologia da Aprendizagem no semestre. O primeiro autor trabalhado pelas professoras Daniela e Júlia foi Skinner, juntamente com Pavlov. Ao explicar os pressupostos teóricos desse autor, Daniela procurou trabalhar com exemplos trazidos, pela problematização da realidade realizada pelos alunos.

Daniela explicou que, para o behaviorismo radical de Skinner, a aprendizagem consiste em mudanças de comportamento, em função de estímulos antecedentes ou

conseqüentes. Esta concepção trouxe implicações para a prática educativa que se refletem no planejamento educacional e na tomada de decisões sobre atividades e procedimentos. A finalidade e a eficiência do ensino passou a ser avaliada de acordo com objetivos pré-determinados.

No curso de Letras a professora iniciou a aula utilizando uma fita de vídeo sobre o behaviorismo, com duração de 30 minutos. Após os alunos assistirem ao filme, a professora iniciou as explicações sobre a teoria de Skinner, ilustrada na Nota de Campo abaixo:

Explica os conceitos principais da teoria fazendo relação com o filme apresentado. Os alunos participam desta aula fazendo perguntas na tentativa de relacionar o que viram e ouviram nas escolas onde fizeram o trabalho de campo. Júlia, nesta aula, procura trazer exemplos do dia-a-dia da escola para explicar o condicionamento operante. Fala para os alunos que esta teoria pode ser usada na escola para ajudar o professor em sala de aula (Nota de Campo 20, 10/5/1999, Letras).

Foi possível perceber que as aulas que trataram do behaviorismo despertaram nos alunos algumas questões que foram observadas em sala de aula por conta da realização do trabalho de campo. Alguns alunos viram no autor tratado um apoio para lidar com questões que podem surgir no trabalho de sala de aula, por exemplo, a indisciplina.

O autor abordado em seguida no curso de Ciências Sociais foi Bandura, autor que provocou grande interesse nos alunos, que não conheciam seu trabalho.

No curso de Letras a professora optou por trabalhar com Ausubel após o behaviorismo. Esse autor também provocou entusiasmo nos alunos desse curso, que não o conheciam. A professora Júlia explicou que a preocupação desse autor é com o processo de aprendizagem em sala de aula, diferentemente de Skinner, que estuda o comportamento em qualquer situação. O que aconteceu nessa aula foi o seguinte:

Júlia inicia a explicação da teoria de Ausubel. Fala aos alunos da importância do papel do professor nesta teoria e de seus organizadores prévios (o que o professor organiza para que os alunos possam trabalhar). Explica que a estrutura cognitiva tem uma hierarquia e não é um amontoado de palavras e conceitos estanques. Explica aos alunos as duas facetas da aprendizagem significativa: aprendizagem por recepção e aprendizagem por descoberta, e que em ambas conta-se com a motivação do aluno. Finaliza comentando que este autor pode ajudar na organização das aulas (Nota de Campo 23, 20/5/1999, Letras).

As aulas que trataram de Ausubel causaram nos alunos do curso de Letras um grande interesse porque perceberam em sua teoria a possibilidade de solucionar determinados problemas, dependendo da forma como são apresentados. Enxergaram na teoria deste autor um estreito laço a realidade da sala de aula.

Nas aulas seguintes do curso de ciências Sociais a professora Daniela trabalhou com Ausubel, que também, como no curso de Letras, causou impacto, ou seja, os alunos não conheciam o autor e gostaram de sua proposta, como pode ser verificado na Nota de Campo abaixo:

A professora explica que este autor trabalha com a aprendizagem significativa e a aprendizagem por recepção. Um aluno dá um exemplo de aprendizagem mecânica: o questionário aplicado por um professor que ele observou no trabalho de campo. Um aluno comenta que a teoria de Ausubel, das que viram até agora, é a que mais se aproxima do trabalho em sala de aula (Nota de Campo 18, 07/5/1999, Ciências Sociais B).

O último autor trabalhado nesse momento da disciplina Psicologia Educacional: Aprendizagem, tanto no curso de Ciências Sociais como no curso de Letras, foi Vygotsky. Para o trabalho com esse autor, esta pesquisadora auxiliou as professoras Daniela e Júlia na interação com os alunos.

Para a exposição sobre Vygotsky no curso de Ciências Sociais trabalhou-se buscando mostrar aos alunos o que vem a ser a Zona de Desenvolvimento Proximal, considerado como conceito central na teoria desse autor. Alguns alunos já tinham trabalhado com o autor em outra disciplina, o que facilitou o trabalho em sala de aula. No curso de Letras a dinâmica foi semelhante.

O trabalho com Vygotsky chamou a atenção dos alunos para alguns aspectos levantados na observação realizada na escola. Os alunos perceberam que é possível um trabalho efetivo em sala de aula, mesmo em situações consideradas adversas. A partir da teoria de Vygotsky os alunos discutiram, entre outros tópicos, a importância do preparo do professor para lidar com determinadas situações que podem ocorrer em sala de aula.

Assim, é possível entender que *o estudo de perspectivas teóricas da Psicologia sobre o processo de aprendizagem, tendo-se como questões orientadoras o que foi observado*

pelo aluno, pode se configurar como um momento de estruturar uma teorização sobre práticas docentes concretas (Batista e Azzi, 2000, p.154).

Ainda, segundo as autoras, em relação aos conteúdos psicológicos:

(...)implicou uma retomada dos conteúdos relativos à Psicologia da Aprendizagem, indagando sobre sua pertinência, relevância e consistência, tomando como parâmetro os “achados” oriundos das observações. Assim, as ênfases dadas variavam não somente em função das opções docentes e/ou de um programam previamente elaborado, mas emergiram do que mobilizou os olhares discentes, o que os impactou, o que os inquietou em busca de um maior aprofundamento (p.157).

Neste momento do curso os alunos discutiram sobre a importância de buscar nos autores informações para lidar com algumas situações que ocorrem em sala de aula, por exemplo, a questão da indisciplina e de como fazer com que seu aluno aprenda. Aqui houve a retomada do que foi visto e ouvido na escola real e a discussão ocorreu à luz dos autores trabalhados na disciplina, com uma busca constante de exemplos vividos no trabalho de observação.

Após o trabalho com os autores, a professora do curso de Ciências Sociais explicou como deveria ser a realização dos seminários e os alunos, em conjunto com a professora, escolheram os temas que iriam apresentar, com base no trabalho de campo: relação professor/aluno; relação aluno/aluno; motivação; estratégias de aprendizagem; personalidade; disciplina; avaliação; inteligência.

No curso de Letras houve uma pequena modificação nesta etapa: ao invés de preparar a apresentação de seminários, os alunos fizeram um trabalho sobre os teóricos discutidos, relacionando-os com a observação realizada em sala de aula.

Para a realização desta etapa do trabalho na disciplina, Daniela reservou uma aula para tirar dúvidas sobre como fazer a apresentação. Fez uma coleta de textos correspondentes aos temas escolhidos. Deixou claro que os textos escolhidos poderiam ser utilizados ou não, que serviriam como um impulsionador, como um início de caminho.

O início da apresentação dos seminários foi pelo tema Indisciplina. É importante mencionar que esse tema foi levantado por quase todos os grupos que realizaram a observação na escola. Vários autores demonstram que este aspecto tem se configurado, no dia-a-dia da sala de aula, como um ponto preocupante no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico.

O tema seguinte foi Estratégias de Aprendizagem. A discussão desse tema revelou que a relação que o professor estabelece com seu aluno acaba por definir a dinâmica da ação docente, desde os planos de ensino até a escolha da metodologia. Os alunos que trabalharam com esse tema fizeram um esforço para mostrar a importância do professor como mediador entre o aluno e o conhecimento, afirmando que é este professor que dá vida ao conteúdo, é o professor que tem condições de transformar o conteúdo em algo significativo para o aluno. A riqueza da apresentação desse seminário revelou que os alunos tinham consciência de que o professor que trabalha o conteúdo de modo a torná-lo significativo para o aluno pode evitar, no futuro, afirmações referentes à falta de relação da matéria com a realidade desse aluno.

O grupo que apresentou o tema Inteligência teve como foco principal discussões, baseadas nos autores, a respeito da resolução de problemas que a realidade apresenta. O grupo que apresentou o tema Personalidade também discutiu a partir de textos que retratavam esse aspecto sem tanta ênfase nos exemplos retirados da observação de campo.

O grupo que trabalhou com o tema Relação Aluno-aluno e Relação Professor-aluno mostrou que essa relação nunca é linear; que existem momentos de “amor e ódio”, que aceitação e rejeição convivem, enfim, que se trata de uma relação contraditória e que a vida escolar não consegue suprimir. Os alunos que trabalharam com essas temáticas tentaram mostrar, amparados em autores, que quando o professor valoriza o desempenho do seu aluno e aponta que o aluno caminhou dentro de sua capacidade e condição pessoal, esse aluno sente-se estimulado a melhorar ainda mais o seu desempenho.

Nesta etapa de trabalho pode-se dizer que os alunos iniciaram o levantamento de hipóteses de solução a partir do que foi trabalhado. Este pode ser considerado como um movimento interno que os alunos utilizaram para construir o trabalho final proposto nos dois cursos. Levantar hipóteses de solução significa absorver o que foi discutido até o momento, seja através dos teóricos e dos temas, como no caso do curso de Ciências Sociais, seja através dos teóricos e da construção de um trabalho temático, no caso do curso de Letras.

5.1.4) Quarto Momento: o trabalho de pôster/painel como simulação de aplicação/sugestão à realidade visitada

O último momento do desenvolvimento da disciplina foi a apresentação dos painéis/pôsteres pelos alunos. Essa atividade, considerada de fechamento da disciplina, consistiu em discutir os problemas detectados em sala de aula, com o objetivo de simular uma devolutiva/sugestão ao professor que permitiu essa observação, sobre como proceder perante as situações por eles vivenciadas no momento da observação.

Para a realização desse trabalho os alunos dos dois cursos tiveram que, necessariamente, fazer uma retomada de tudo que foi trabalhado durante o semestre, principalmente as discussões relativas ao relato de observação na escola e os textos dos autores tratados na disciplina.

No curso de Ciências Sociais a grande maioria utilizou os autores trabalhados na disciplina para discutir aspectos como indisciplina, relação professor-aluno, motivação, ensino, aprendizagem, avaliação, de modo a demonstrar que os conceitos trabalhados por esses autores podem auxiliar o professor no cotidiano escolar.

Os painéis apresentados pelos alunos do curso de Ciências Sociais mostraram-se ricos em soluções para os pontos levantados na observação. Esses alunos fizeram um movimento de reflexão em torno dos problemas detectados, relacionando-os com os vários conceitos teóricos discutidos.

No curso de Letras os painéis, na sua grande maioria, trataram de temas como indisciplina, interação professor-aluno, motivação, aprendizagem, autoridade, avaliação, formação do professor. Nessa turma os alunos, após fixarem os painéis na parede, discutiram como foi a construção do trabalho, o porquê das temáticas escolhidas e como esse trabalho poderia auxiliar o professor que permitiu a observação. Esse momento foi chamado pela professora de sessão coordenada.

Mesmo essa atividade sendo considerada como fechamento da disciplina, as professoras Daniela e Júlia reservaram as últimas aulas do curso para entrega das avaliações e para uma discussão sobre o desenvolvimento da disciplina no semestre.

É possível perceber, no trajeto da disciplina, que desde o início houve uma preocupação com a formação do professor. As professoras realizaram um trabalho cujo foco principal foi fazer com que os alunos vivenciassem a realidade escolar durante o

semestre, numa tentativa de articulação dessa vivência com as discussões ocorridas em sala de aula.

Esse trabalho foi inspirado em uma estratégia de ensino denominada Metodologia da Problemática, que possibilitou às professoras Júlia e Daniela estruturarem a disciplina de acordo com as suas possibilidades concretas – modelo curricular, número de alunos, carga horária, expectativas dos alunos, além de suas próprias possibilidades e limites como professoras e privilegiarem, como meio de acesso à realidade, a observação de um contexto educacional.

Pelo trabalho das professoras no decorrer do semestre foi possível entender a preocupação com a integração entre teoria e prática nesta disciplina, que pode ser o fio condutor para a construção de uma teorização, compreendendo os diferentes cenários das explicações psicológicas e seu impacto na prática pedagógica. A disciplina não ficou somente no estudo de teóricos mas destacou a ligação das teorias com a realidade. Isso implicou numa grande quantidade de trabalho e estudo, já que envolveu uma postura de permanente avaliação e reflexão sobre o trabalho desenvolvido e sobre o caminho de apropriação do aluno.

Segundo Batista e Azzi (2000):

Estas lições são apontamentos fecundos para continuarmos a dialogar com nossa prática pedagógica no ensino da Psicologia em cursos de Licenciatura, acreditando que se as lentes psicológicas não são suficientes para estruturar ou transformar a docência, constituem-se em instrumentos fundamentais quando se projetam professores que pensem, interpretem, alterem e partilhem seus fazeres educativos, tendo em vista uma escola de qualidade numa sociedade justa e igualitária. Este é o nosso sonho, a nossa utopia, o nosso projeto como professoras, pesquisadoras e cidadãs (p.159).

Desta forma, acredita-se que o ensino por meio de solução de problemas se mostra como uma alternativa válida, não só para a construção do conhecimento, como também para a criação de um ambiente de pesquisa em que o aluno, futuro professor, tenha a oportunidade de aproximação gradativa da realidade, compreendendo o seu compromisso para com ela. Ficou evidente, através do relato do andamento da disciplina no decorrer do semestre, que a articulação entre teoria e prática somente poderá ser realizada se for considerada como ponto fundamental, a compreensão da realidade.

6) A DISCIPLINA PSICOLOGIA EDUCACIONAL: APRENDIZAGEM E AS ETAPAS DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

*Nós podemos nos transformar,
então nós podemos também
transformar a realidade, porque
somos seres inconclusos e a
realidade é uma realidade em
permanente transformação, em
permanente movimento, em
construção.*

*(Neusi Aparecida Navas
Berbel)*

A formação de professores para atuar no ensino fundamental e no ensino médio é um sério desafio para os cursos de licenciatura. Mais que possibilitar o domínio de determinado campo do conhecimento, é necessário realizar a formação de um professor que aprenda a pensar, que aprenda a refletir sobre a sua ação, que consiga articular a teoria com a prática, a resolver os problemas enfrentados no dia-a-dia da sala de aula, a criar alternativas de solução e, principalmente, a desenvolver um espírito investigativo que o prepare para intervir na sua realidade de vida.

No entender de Berbel (2001) o trabalho do professor passa necessariamente por uma organização que inclui objetivos a atingir, conteúdos a trabalhar e uma metodologia para desenvolver esse trabalho, e não há como considerar qualquer desses elementos de forma independente da abordagem inspiradora do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Berbel (1999),

a metodologia de ensino tem um papel especial na educação escolar: auxiliar o professor/educador na mediação que faz entre os elementos da cultura, da ciência, da tecnologia, dos modos de pensar e de viver etc., e os alunos, com objetivos voltados para o desenvolvimento desses últimos (p.29).

Isso implica ter como suporte uma formação cuja meta seja a problematização da realidade. Se a meta é ensinar os alunos a usarem seu conhecimento para resolver os problemas que a prática apresenta, como o ensino deve ocorrer? O ensino deve acontecer no contexto onde se desenvolvem os problemas. Através da ligação do conteúdo com o

contexto, o conhecimento se torna mais acessível e os problemas servem como estímulo para a aprendizagem.

Foi com essa preocupação que surgiu a questão da articulação entre a teoria e a prática em cursos de Licenciatura, explicitada no decorrer deste trabalho, e a preocupação de se buscar caminhos que promovessem essa articulação.

No capítulo 2 foi detalhada a forma de trabalho possibilitada pela estratégia de ensino Metodologia da Problematização, através dos estudos de Berbel (1995, 1996, 1998, 1999) que não só é uma estudiosa dessa estratégia, mas também a utiliza com seus alunos do Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina.

Berbel trabalha com a Metodologia da Problematização desde 1994 e tem produzido trabalhos, em conjunto com seus alunos, demonstrando que ela pode ser utilizada de diversas formas e com vários objetivos: como mais uma alternativa metodológica para seu ensino/trabalho/estudo; pelo exercício de observar a realidade e, ao problematizar essa realidade, poder realizar a articulação entre a teoria e a prática; pela ampliação da consciência de quem vivencia o trabalho com essa metodologia; pela clareza cada vez maior, por parte dos professores-alunos, em relação ao contraste entre esta e a metodologia tradicional.

Nesse momento é importante analisar como foi a apropriação dessa metodologia na disciplina Psicologia Educacional: Aprendizagem nos cursos de licenciatura aqui estudados, utilizando como recurso de análise os registros de campo que contém algumas verbalizações dos alunos sobre o que aconteceu na disciplina no decorrer do semestre. Mas antes disso apresentar-se-á um quadro contendo os momentos ocorridos na disciplina, em paralelo com as etapas da Metodologia da Problematização, para melhor visualização do leitor a respeito dos dois movimentos discutidos neste trabalho.

Quadro 1: Sistematização dos momentos percorridos na disciplina e das etapas previstas pela Metodologia da Problematização

Momentos da Disciplina (capítulo 5)	Etapas da Metodologia da Problematização (capítulo 2)
Primeiro momento: direcionando o olhar do futuro professor para o trabalho em sala de aula.	Primeira etapa: Observação da Realidade.
Segundo momento: identificação dos temas do seminário através da problematização da observação da realidade.	Segunda etapa: levantar Pontos-Chave.
Terceiro momento: o trabalho com os teóricos ou teorização e a realização de seminários.	Terceira etapa: Teorização
Quarto momento: o trabalho de pôster/painel como simulação/sugestão de retorno à realidade visitada.	Quarta etapa: levantar Hipóteses de Solução Quinta etapa: Aplicação à Realidade

Na disciplina Psicologia Educacional: Aprendizagem aconteceram momentos que podem ser identificados com as etapas da Metodologia da Problematização. O primeiro momento foi de discussão sobre as relações entre docência e Psicologia, a proposta da disciplina e as contribuições do conhecimento psicológico para a formação de professores, além de estudos sobre técnicas de observação como etapa preparatória para o trabalho de campo. Neste momento os alunos foram a uma escola de sua escolha para realizar a observação em sala de aula.

No início da disciplina foi possível verificar que os alunos trouxeram algumas expectativas com relação à docência e à disciplina de Psicologia que podem ser explicitados a partir do exemplo demonstrado a seguir:

Registro de Campo	Momento da Disciplina	Comentários sobre a relação teoria/ prática	Descrição da informação
1 (1/03/1999)	Primeiro momento	“adequar o curso à realidade de ensino”; “experiência para enfrentar as classes que futuramente vou pegar, saber como lidar”; “saber como lidar com o aluno”; “relacionamento com o aluno e aplicação, que eu possa ensinar melhor”.	Primeiro dia de aula. Neste dia os alunos, ao se apresentarem, comentaram qual a expectativa em relação à disciplina Psicologia Educacional: Aprendizagem para a sua formação.

As expectativas mais presentes entre os alunos dos cursos de licenciatura, referem-se ao trabalho em sala de aula. Para eles saber como dar aula, como utilizar o conteúdo, como lidar com seus futuros alunos, constituem o ponto principal de discussão na disciplina. E foi possível perceber que esses alunos, ao explicitarem suas expectativas sobre a contribuição da disciplina para sua formação como professores, não perderam de vista a realidade em que iriam atuar.

Nesta etapa, a forma de proceder das professoras na disciplina segue os passos da Metodologia da Problematização em que a saída a campo acontece logo no primeiro momento. Na disciplina as professoras também trabalharam com essa atividade para possibilitar aos alunos a oportunidade de amadurecer os pressupostos docentes, afinar crenças, discutir as possibilidades de atuação em sala de aula.

Para Berbel (1995, 1996, 1998, 1999), na ida ao campo para um diagnóstico da realidade, ou seja, para apreensão do que está acontecendo, o aluno-professor se defronta com os problemas que essa realidade apresenta. Neste momento faz-se um trabalho de reflexão, buscando-se identificar quais os possíveis fatores associados ao problema visto na realidade. Este é o momento em que o aluno-professor levanta questões, é o momento em que se ele se pergunta: por que esses fatores foram gerados, ou porque, geram esse problema? Por que será que existem? A partir daí, refletindo sobre o que viu e ouviu, é que

o aluno-professor é levado a levantar ou definir, com os conhecimentos que tem nesse momento inicial, alguns pontos a estudar.

Esses porquês levarão os alunos a pensar criticamente sobre o que vivenciaram na realidade da escola e, quando o futuro professor se instrumentaliza com a habilidade de pensar, ele consegue refletir sobre outros temas, em outras realidades e em outros lugares. Segundo Berbel (1999), *a habilidade de pensar não é substituída, mas ampliada constantemente com o exercício. Isso pode ser provocado pela Metodologia da Problemática* (p.14).

Com o olhar atento os alunos identificaram o que precisaria ser trabalhado. Como afirma Berbel (1999), *quando se trabalha com essa metodologia com turmas de alunos, tanto podemos eleger um tema, um problema para ser trabalhado por toda a turma, quanto podemos eleger vários problemas e cada grupo ou pequeno grupo vai trabalhar com um diferente* (p.3).

Definido o problema de estudo a partir da realidade observada, no segundo momento da disciplina elaborou-se uma agenda de discussões dos temas que os alunos levantaram, com o objetivo de utilizá-los para a elaboração e apresentação do seminário e para a realização do trabalho final proposto na disciplina. Esse momento foi considerado como o levantamento de pontos-chave para discussão posterior, e corresponde à segunda etapa na Metodologia da Problemática.

Nesse segundo momento da disciplina foi possível entender a importância de os alunos visitarem a realidade da escola já que, então, eles trabalharam apenas com idéias e representações já disponíveis sobre a realidade educacional. Isso pode ser observado no exemplo a seguir.

Registro de Campo	Momento da Disciplina	Comentários sobre a relação teoria/prática	Descrição da informação
10 (5/4/1999)	Segundo momento	O aluno comenta: “como farei para prender a atenção, o interesse em relação às aulas que darei?”, e a todo momento se coloca no lugar do professor que observou.	Apresentação do trabalho de observação. Fechamento, pelo aluno da apresentação do trabalho de campo.

O que ficou evidente para esse aluno, foi a dispersão dos estudantes na aula que observou. Esse foi o aspecto que ele trouxe para ser discutido no âmbito da disciplina, à luz dos teóricos estudados. Com isso ele demonstrou um envolvimento com os problemas pela realidade e o desejo de agir de alguma maneira.

No exemplo a seguir pode-se notar, através do comentário do grupo de alunos que realizou a observação em sala de aula, que o professor que se deixou observar não valoriza os conhecimentos da teoria; isso se evidencia nas questões trazidas pelo grupo para serem discutidas com os colegas: até que ponto o estudo dos teóricos pode ajudar no trabalho efetivo em sala de aula? Como articular os conhecimentos que a teoria proporciona com o trabalho efetivo no cotidiano escolar? Levantou-se também a questão da indisciplina e da agressividade.

Registro de Campo	Momento da Disciplina	Comentários sobre a relação teoria/prática	Descrição da informação
12 (12/4/1999)	Segundo momento	“esqueçam as teorias que vocês estão aprendendo, na prática elas não servem pra nada... eu sou professora nas horas vagas: na maior parte do tempo eu sou um pouco mãe, amiga, psicóloga, fonoaudióloga...”	Comentário de uma professora ao grupo de alunos que entrou em sua aula para fazer o trabalho de observação, com a sua permissão.

Este momento de observação e de relato por parte dos alunos, não ficou desligado do que foi trabalhado na disciplina, quando se tratou da concepção de docência. As professoras, para situar as questões levantadas, buscaram exemplos nos textos trabalhados em sala de aula. No momento de apresentação dos relatos de observação, elas chamavam a atenção dos alunos para os movimentos da sala de aula, comentando sobre a importância do trabalho realizado e do seu papel especial na formação: apreender os dados existentes e refletir sobre eles.

É preciso concordar com Berbel (1999) quando afirma que levantar pontos-chave estimula um momento de síntese, após a análise inicial realizada na observação. É um momento de definição do que vai ser estudado sobre o problema, e é também um momento de tomada de decisão sobre os aspectos que precisam ser conhecidos e melhor

compreendidos a fim de se buscar uma resposta para esse problema. Sobre os dados observados há todo um trabalho de discussão, de seleção, de eleição daquilo que é ou não prioritário para ser estudado.

No terceiro momento ocorreu o estudo de perspectivas teóricas da Psicologia sobre o processo de aprendizagem, tendo-se como questões orientadoras aquelas relatadas pelos alunos a partir do trabalho de campo. Foi um momento de estruturar uma teorização sobre as práticas docentes concretas, utilizando-se autores como Skinner, Pavlov, Ausubel, Vygotsky e Bandura. Nesta etapa foi possível perceber a articulação promovida pelos alunos entre o conteúdo e a realidade visitada, exemplificada no quadro a seguir:

Registro de Campo	Momento da Disciplina	Comentários sobre a relação teoria/prática	Descrição da informação
15 (28/4/1999)	Terceiro momento	Uma aluna fala sobre o comportamento indisciplinado de um aluno na sala de aula que observou; comenta que a classe na sua grande maioria, era disciplinada, e pede à professora que explique, do ponto de vista dessa teoria, como isso ocorria, já que, como dito a grande maioria dos alunos era disciplinada. A professora explica que algum reforçamento ocorre para que o comportamento específico desse aluno dito indisciplinado se mantenha.	Hoje o teórico tratado na disciplina Psicologia da Aprendizagem é Skinner.

Segundo Berbel (1995, 1996, 1998, 1999), a teorização é o momento da investigação, do estudo propriamente dito, daqueles pontos-chave definidos para esclarecer o problema. Nesse momento é possível, ao futuro professor, comparar suas percepções iniciais, com as novas e rever pontos que, neste momento, começam a ficar mais claros, mais elaborados. É o momento de afinar crenças.

A apresentação dos teóricos na disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem possibilitou aos alunos vários momentos de discussão dos problemas identificados na realidade observada. Eles puderam refletir sobre diferentes ângulos, a partir das informações colhidas, compondo a melhor forma de explicá-las e discuti-las. Como explica Berbel (1999), *trata-se de uma oportunidade de aprendizagem efetiva, no contato e no*

confronto o mais direto possível com a realidade, onde a ação humana ou os fenômenos sociais e os dados da natureza estão ocorrendo concretamente (p.20-21).

Na disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem, ainda no terceiro momento, os alunos apresentaram seminários, que tiveram como objetivo discutir temáticas levantadas a partir da realidade observada. Os alunos estudaram temas como indisciplina, motivação, relação professor-aluno e estratégias de aprendizagem porque foram esses os principais temas levantados na observação realizada. O tema que mais esteve presente nas observações relatadas foi o da indisciplina (Anexo 3).

Neste momento, a realização dos seminários, os alunos tiveram que retomar as anotações das observações realizadas, para darem conta da apresentação da temática escolhida. Naturalmente, a apresentação de seminários por parte dos alunos mostrou algumas limitações. Alguns grupos conseguiram apresentar seu tema de forma articulada com as questões levantadas na realidade, alguns grupos apenas fizeram o esforço de trabalhar com o tema escolhido, sem remeter à questão da sala de aula visitada.

É preciso deixar claro que a escolha das temáticas foi realizada pelos alunos em conjunto com a professora. Eles tiveram a oportunidade de comparar suas percepções iniciais, discutir no grupo, aprofundar conhecimentos, ampliar sua consciência sobre o problema detectado.

Segundo Berbel (1999), a partir do estudo e da discussão dos dados colhidos está terminada a teorização, e caminha-se para a etapa seguinte, que é o momento de elaborar hipóteses de solução.

A quarta etapa da Metodologia da Problematização, denominada Hipóteses de Solução, é caracterizada por mobilizar o potencial reflexivo dos alunos e como afirma Berbel (1999),

com as informações do contexto onde o problema foi identificado, com a reflexão realizada sobre os possíveis fatores que nele interferem e os determinantes maiores do problema, com todos os dados colhidos e analisados na teorização, os alunos poderão elaborar propostas de superação ou de encaminhamento de solução para o problema em estudo (p.21).

Na disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem esta etapa foi trabalhada com a etapa de aplicação à realidade. Para efeito de análise considerou-se essa etapa da

Metodologia da Problematização na disciplina em conjunto com a etapa final - Aplicação à Realidade. Neste quarto e último momento, os alunos tiveram que fazer um esforço intelectual para retomar as discussões que aconteceram na disciplina no decorrer do semestre para realizar o trabalho final. Este foi um movimento de simulação de devolutiva ao professor que se deixou observar, e que valorizou aspectos da reflexão intelectual sobre o pensar sobre o próprio fazer docente. Além disso, o aluno teve a oportunidade de se colocar no lugar do outro, estruturando sugestões e propostas de encaminhamento (Anexo 3).

Agora já é possível lançar algumas questões sobre a utilização da Metodologia da Problematização como uma alternativa de trabalho no ensino superior. Em termos de estratégia de estudo e de leitura sobre uma parcela da realidade em foco, que consequências essa experiência pode trazer aos alunos de cursos de licenciatura? Que experiência de vida poderá representar a etapa final, ou seja, a elaboração de uma simulação de devolutiva aos problemas detectados na realidade? Que influência, por mínima que seja, isso terá na vida profissional desse futuro professor?

A Metodologia da Problematização tem a realidade social como ponto de partida e como ponto de chegada. Na disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem, as professoras também tiveram a realidade como ponto de partida. No entanto, o ponto de chegada foi uma simulação de retorno à realidade. Através do estudo da Metodologia da Problematização entende-se que as etapas percorridas são explicitadas e discutidas passo a passo com os alunos. Na disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem, as professoras optaram por trabalhar sem nomear para os alunos os passos da metodologia. O curso foi desenvolvido tendo como suporte as etapas da Metodologia da Problematização e a questão principal que envolve o uso dessa metodologia, isto é, a problematização da realidade. Por isso foi utilizado o termo “inspiração” para explicar o trabalho com essa metodologia em cursos de licenciatura.

A professora Júlia assim explicou a forma como utiliza essa metodologia nos cursos de licenciatura:

O curso compreende a ida do aluno ao campo e, antes desse momento, tem o primeiro ciclo de teorias (leituras), discussões sobre a metodologia de pesquisa, o que é ser docente, qual a contribuição da formação docente na psicologia. Essas leituras, ancoradas em autores da Psicologia, são feitas em conjunto com o trabalho de campo. Os alunos apresentam o que viram e

ouviram no campo. Após o momento de apresentação, os alunos fazem um trabalho em forma de pôster com o objetivo de levar sugestões aos docentes que permitiram a observação na escola (comunicação oral).

A forma como a disciplina foi organizada, buscando a inspiração na Metodologia da Problematização, aconteceu porque as professoras acreditam que é necessário que exista uma interlocução por parte dos alunos, futuros professores, com o mundo do trabalho, e o ensino de Psicologia não pode se manter distante da realidade em que esses professores irão atuar.

É preciso concordar com Vasconcellos (1999) quando explica que a Metodologia da Problematização propõe um tipo de ensino cujas características principais são a problematização da realidade e a busca de soluções para os problemas detectados, e que isso possibilita desenvolver o raciocínio crítico do aluno. Quanto mais o aluno, futuro professor, reflete sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais se torna comprometido a intervir nesta realidade, para mudá-la.

Problematizar a realidade é central para o aprendizado do aluno. Ao trabalhar tendo em vista um ensino problematizador as possibilidades de engajamento por parte dos alunos são grandes e lhes permitem aprender com a experiência, fazer generalizações a partir das situações específicas. Nesse sentido, acredita-se que o conteúdo passa a ser mais prontamente lembrado e utilizado.

A Metodologia da Problematização, ou melhor, a inspiração nessa metodologia, tal como realizada na disciplina Psicologia Educacional: Aprendizagem em cursos de licenciatura, constitui uma alternativa para a articulação entre a teoria e a prática, uma vez que o aluno, futuro professor, tem a oportunidade de participar de uma dinâmica com vários movimentos de elaboração, passando por exercícios que trazem à tona representações e conhecimentos sobre os aspectos observados na realidade.

Tendo em vista a forma como a disciplina foi desenvolvida e os exemplos demonstrados, pode-se dizer que a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação do professor torna-se possível a partir do momento em que o formador de professor tenha como meta a realização de um trabalho nessa direção. As professoras Daniela e Júlia, quando planejaram a disciplina, apesar dos limites já mencionados, tinham como preocupação a articulação dos conhecimentos da Psicologia com a realidade educacional, o que exigiu intervenções críticas e favorecedoras de transformações.

Retoma-se, então, a questão: porque a Metodologia da Problemática é um caminho para articular teoria e prática?

Porque a experiência de trabalhar com a Metodologia da Problemática coloca o aluno numa dinâmica que inclui vários momentos de elaboração. Esse aluno tem a possibilidade de partir da vivência prática. Em seguida, passa por um exercício que traz à tona representações e conhecimentos sobre os aspectos que observou na realidade e pode fazer, em conjunto com o professor, opções quanto ao objeto de estudo.

Segundo Berbel (1999), *através de um movimento retroativo produz-se uma primeira explicação sobre o objeto de estudo e, nesse caso, demonstra-se um determinado nível de consciência teórica relacionada com sua prática anterior ou como consequência dela* (p.24).

Num outro momento e em conjunto com o professor, o aluno realiza a atualização das informações que colheu na realidade. Discute com os colegas, com os professores, compara as informações com as elaborações teóricas já disponíveis. Passa a ter novos conhecimentos e tem a oportunidade de elaborar um novo nível de consciência sobre o que vivenciou na realidade. A partir daí ele tem uma nova compreensão do vivido, quando consegue elaborar algumas hipóteses de solução para o problema detectado na realidade

Segundo Berbel (1999), *da ação contida na realidade e da compreensão inicial do estudante sobre ela extrai-se um tipo de saber, um tipo de pensar e agir sobre o meio. Pela investigação e reflexão do aluno durante o processo, chega-se a um outro nível de compreensão, mais organizado, mais justificado teoricamente* (p.25).

Todo esse movimento de ir e vir permite aos alunos, e também aos professores que ministram a disciplina, a conquista de graus diferenciados de autonomia; há um envolvimento gradativo pelas habilidades intelectuais que podem ser desenvolvidas, possibilitando aprofundar conhecimentos, construir uma consciência muito maior do problema detectado e da sua influência no meio social.

Os estudantes são levados a olhar a realidade e começar a pensar sobre ela, perguntar-se sobre as razões do que está ocorrendo ali e continuar a pensar, refletida e criticamente durante todo o trajeto do trabalho, que continua com esse movimento de reflexão e crítica até escolher ou simular uma ação capaz de modificar essa realidade.

E na medida em que o aluno, integrado em seu contexto, reflete sobre ele, tem mais condições de construir e se transformar. E isso se verifica na educação problematizadora porque ela permite a transformação do sujeito que dela participa, através das elaborações intelectuais que realiza, aprofundando os conhecimentos sobre o objeto estudado.

A forma como foi desenvolvida a disciplina permitiu a realização de um trabalho que levou os alunos a pensarem a respeito dos conteúdos apresentados e a valorizarem a metodologia utilizada. Permitiu ainda a construção de uma relação satisfatória entre os alunos, as professoras e a disciplina, possibilitando discussão e troca de informações e principalmente um tipo de trabalho que produz um efeito duradouro na aprendizagem. Naturalmente, é preciso levar em consideração que, por conta da duração da disciplina (um semestre letivo), só se pode afirmar que o trabalho realizado, principalmente a problematização da realidade, foi uma aproximação da prática.

Mesmo assim, pode-se concordar com Berbel (1999) quando afirma que o envolvimento do aluno com a realidade

(...) o leva a fazer a relação entre a teoria e a prática, saindo de uma prática observada e caminhando para uma nova prática agora elaborada (...) porque ele fez o estudo teórico e muitas vezes também o estudo empírico sobre o assunto, tendo a oportunidade de elaborar suas próprias idéias (p.12).

Por tudo isso é que se entende que a utilização dessa forma de trabalho em cursos de licenciatura se constitui num caminho para articular teoria e prática. E tendo em vista esse caminho, no próximo capítulo serão mostradas as opiniões dos alunos a respeito dos conteúdos e das estratégias utilizadas na disciplina Psicologia Educacional: Aprendizagem inspirados na Metodologia da Problematização.

7) A DISCIPLINA PSICOLOGIA EDUCACIONAL: APRENDIZAGEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DOS ALUNOS DOS CURSOS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E LETRAS

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e inter-relações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

(Marli Eliza D. A de André)

Para coletar as verbalizações dos alunos a respeito da disciplina Psicologia Educacional: Aprendizagem foram utilizados questionários e entrevistas¹¹. A análise das verbalizações permitiu a criação de conjuntos temáticos tendo em vista o objetivo desta pesquisa. Ao realizar o cruzamento dos dados coletados foi possível assegurar a presença de aspectos relativos à integração entre teoria e prática e à reflexividade discutida na parte teórica como ponto norteador para um projeto de formação, que podem ser percebidas através dos comentários dos alunos participantes da pesquisa.

Como o trabalho foi realizado em cursos de licenciatura, também foram focalizados aspectos relativos à atividade docente, como uma forma de conhecer os participante. Sendo assim, num primeiro momento, optou-se por fazer uma análise da questão que versava sobre o exercício da docência.

Tabela 1: Frequência e porcentagem das respostas referentes ao exercício da profissão docente

¹¹ Para caracterizar os 11 alunos participantes da entrevista, usou-se nomes fictícios. Esse fato poderá ser percebido quando for utilizada a matriz para exemplificar os conjuntos temáticos levantados.

Curso	Ciências sociais		Letras		Total	
Exerce a profissão docente	F	%	F	%	F	%
Sim	8	15,2	7	13,20	15	28,30
Não	20	37,72	15	28,30	35	66,04
Não respondeu	2	3,7	1	1,8	3	5,66
Total	30	56,62	23	43,38	53	100

Dos 53 respondentes, 66,04% não exerciam a profissão docente até o momento da realização da pesquisa (1º semestre de 1999), 28,30% já a exerciam e 5,66% não responderam. Dentre os alunos que exerciam a docência, 15,2% eram do curso de Ciências Sociais e 13,20% do curso de Letras. Pelos dados da Tabela 1 é possível verificar que 28,30% dos participantes da pesquisa exerciam a docência na época da realização da pesquisa.

Cabe lembrar que a disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem foi configurada tendo como ponto principal uma aproximação com a sala de aula, proporcionando aos alunos um contato com a realidade do cotidiano escolar. Como o interesse principal desta pesquisa é com a formação de professores em cursos de licenciatura foi importante a formulação desta questão, para que se compreendesse a imagem que os participantes fazem da docência, levando em consideração sua experiência ou não como docente.

É preciso mencionar que, apesar de ainda não exerceram a atividade docente, grande parte dos alunos dos cursos de Ciências Sociais e Letras optaram pela licenciatura por interesse em exercer essa atividade.

Visando delinear o que os estudantes entendem como contribuição da disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem para a sua formação como professores e sua relação com a prática pedagógica, o questionário e a entrevista contemplaram questões para conhecer como estes estudantes perceberam a configuração da disciplina. A análise das respostas permitiu a construção dos dois conjuntos temáticos detalhados a seguir:

- A Psicologia da Aprendizagem: contribuições para a formação docente
Favorecida pela configuração da disciplina
Favorecida pelos conteúdos apresentados na disciplina
- A Metodologia da Problematização como Inspiradora da Prática Docente

Comentário geral sobre a estratégia utilizada na disciplina

Comentários dos alunos sobre cada estratégia utilizada

7.1) A Psicologia da Aprendizagem: contribuições para a formação docente

Neste conjunto temático investigou-se a concepção dos alunos sobre a relevância da disciplina de Psicologia para a formação do professor. Neste conjunto temático pode-se elencar dois subconjuntos que apareceram nas respostas dos alunos:

7.1.1) favorecida pela configuração da disciplina;

7.1.2) favorecida pelos conteúdos apresentados na disciplina.

7.1.1) Favorecida pela configuração da disciplina

Aqui se pode entender como os alunos dos cursos de Ciências Sociais e Letras perceberam o movimento da disciplina Psicologia Educacional; Aprendizagem no decorrer do semestre. Para alguns desses alunos, a relevância da configuração da disciplina deve-se à aproximação entre os conteúdos teóricos e a realidade educacional, o que é demonstrado através de algumas verbalizações exemplificada no quadro seguinte:

	Informação selecionada	Curso	Aluno	Instrumento e contexto da retirada da informação	Descrição
7	O estudo dos teóricos, pois fornece as bases para as soluções dos problemas mais comumente encontrados, além de dar a referência sobre onde as encontrar e o contato com a sala de aula, em visitas à escola, pois ajuda a detectar alguns problemas e a já procurar soluções para eles.	Ciências Sociais	Aluno 20	Questionário aplicado em sala de aula	Análise do aluno a respeito da contribuição da disciplina.

18	Busca de confirmações práticas baseadas nas teorias estudadas e possibilidade de analisar o contexto da sala de aula, procurando soluções para os problemas encontrados.	Letras	Aluno 45	Questionário aplicado em sala de aula	Análise do aluno sobre a contribuição da disciplina
----	--	--------	----------	---------------------------------------	---

Pelos exemplos registrados é possível entender que a fundamentação teórica não deve ser concebida como paradigma ao qual a ação deva se ajustar; ela deve se nutrir da prática, com o objetivo de dotar o futuro professor de uma bagagem que lhe garanta desenvolver uma ação eficiente. Os conhecimentos devem ser estruturados de modo a possibilitar ao aluno, futuro professor, uma visão de conjunto da prática pedagógica.

É esta articulação entre teoria e prática, mencionada pelos alunos, que permite em cada situação de ensino, a análise da realidade. Esses alunos acreditam que a forma como a disciplina foi configurada orientou-os para uma prática concreta.

Por suas referências à contribuição dos autores, às discussões promovidas durante o semestre, ao trabalho de contato com a escola, pode-se inferir que os alunos apreenderam, o trabalho da disciplina, como um caminho para problematizar a realidade.

Considerando ainda as verbalizações dos alunos, pode-se encontrar outros aspectos apontados como relevantes na configuração da disciplina, conforme demonstrado no quadro a seguir:

	Informação selecionada	Curso	Aluno	Instrumento e contexto da retirada da informação	Descrição
9	O que me pareceu uma das coisas mais relevantes foi a descoberta/verificação da necessidade de estar sempre questionando e buscando melhorar o ensino/método de ensino, a atuação do professor (suas atitudes, suas relações com os alunos, os métodos utilizados, os motivos dos insucessos, a questão das dificuldades etc), enfim, a necessidade de discutir e	Ciências Sociais	Aluno 28	Questionário aplicado em sala de aula	Comentário do aluno a respeito da contribuição da disciplina.

	pensar o ensino.				
11	Contato com aspectos da sala de aula real, oportunidade de refletir sobre o meu papel docente, reflexão sobre possíveis problemas que enfrentaremos e que foram vistos em sala de aula, como professor.	Letras	Aluno 31	Questionário aplicado em sala de aula	Análise do aluno sobre a contribuição da disciplina.
25	(...) Eu acho que é uma coisa legal porque uma coisa que a Daniela fez foi trazer pra realidade os conceitos né... isso foi muito importante pra mim... então acho que nesta parte contribuiu bastante... Com a Daniela acrescentou mais ainda né, essa sacada dela de a gente observar na escola e depois trabalhar com Piaget*, Vygotsky, acho que contribuiu demais (...)	Ciências Sociais	Claudio	Entrevista realizada em 26/6/1999.	Análise da configuração da disciplina.

Pelos exemplos registrados infere-se que o formato da disciplina contribuiu para que o aluno pudesse refletir sobre quais métodos de ensino utilizar e sobre a atividade docente em geral. Por isso é preciso concordar com Pérez Gómez (1998) quando afirma que toda intervenção educativa necessita apoiar-se no conhecimento teórico e prático: se se pretende compreender a escola, é importante utilizar o conhecimento disponível como ferramenta orientadora na busca de respostas.

À medida que o futuro professor coloca para si as questões do cotidiano como situações problemáticas, ele está refletindo, está buscando uma interpretação para aquilo que é vivenciado.

Tal prática reflexiva indica que, ao comentar sobre a importância da vivência na realidade durante a formação, os alunos experimentaram caminhos para interpretar a prática pedagógica com o auxílio de teóricos, ou seja, é o valor da prática como elemento de análise e reflexão que mostra bem a característica de uma aprendizagem reflexiva, referida nos anos 30 por Dewey e retomada por Zeichner nos anos 90.

* Embora o aluno tenha feito referência a Piaget, o autor não foi trabalhado no curso.

Os alunos, além de argumentarem que a configuração da disciplina propiciou problematizar o ensino e a atuação do professor, comentaram também que ela serviu como um referencial metodológico a ser utilizado futuramente na sua prática pedagógica.

Nos exemplos apresentados ao longo desse conjunto temático, pode-se entender a forma positiva como os alunos receberam a configuração da disciplina. Com relação aos conteúdos teóricos trabalhados, os alunos parecem ter reconhecido sua ligação com as necessidades concretas da realidade educacional. Quanto à prática, pode ser considerada como ponto de partida e como ponto de chegada. Dessa forma, no entender dos alunos, a organização da disciplina Psicologia da Aprendizagem privilegiou a articulação com a realidade, possibilitando uma visão da escola na sua totalidade (Anexo 4, para mais exemplos).

Além da forma assumida pela disciplina, ficou também em evidência que o conteúdo abordado no decorrer do semestre foi visto como um componente fundamental no processo de aprendizagem do futuro professor, como pode ser verificado no subconjunto a seguir.

7.1.2) Favorecida pelos conteúdos apresentados na disciplina

Nesse subconjunto as verbalizações referem-se aos conteúdos apresentados na disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem. Para alguns alunos, os conteúdos teóricos podem explicar como se configura o espaço da sala de aula, conforme se verifica no exemplo a seguir:

	Informação selecionada	Curso	Aluno	Instrumento e contexto da retirada da informação	Descrição
26	“ Essa disciplina, a 411, eu achei muito interessante com relação aos teóricos, né, assim, eu li tipo o Skinner, né... esses caras. Eles falam exatamente o que a gente vai encontrar dentro da sala de aula, né. Eles não	Ciências Sociais	Ana	Entrevista realizada em 21/6/1999.	Comentário da aluna a respeito da contribuição da disciplina.

	tem todas as respostas prontas mas te dão um caminho pra você pensar, você refletir, agir da melhor maneira que você achar na hora. Então eu achei muito interessante, eu acho que foi isso...				
35	(...) os diversos contatos com os diferentes teóricos educacionais como Bandura, Skinner etc. são importantes para entendermos métodos de ensino, o que nos ajudará na futura profissão de professor.	Ciências Sociais	Aluno 16	Questionário aplicado em sala de aula.	Comentário do aluno a respeito da contribuição dos conteúdos teóricos.
50	(...) a gente consegue enxergar os autores na sala de aula não como uma coisa, assim, separada... Ela (professora) conseguiu mostrar a importância deles, não pra transferir o que o Piaget é pra sua sala de aula, mas pegar assim, o que ele falava, pegar o que Vygotsky falava e você construir a sua prática de sala de aula baseando no que muita gente já pesquisou antes... Foi bem legal a gente poder ler os textos deles, discutir, comparar e ver assim...	Letras	Janete	Entrevista realizada em 08/7/1999	Comentário da aluna sobre os autores apresentados na disciplina.

Pelas verbalizações exemplificadas pode-se compreender que os conteúdos teóricos trabalhados na disciplina indicam alguns caminhos para o futuro professor, por exemplo, a importância de entender o aluno com quem irá trabalhar; a teoria parece ajudar também no estabelecimento de uma posição enquanto professor, e a lidar com os problemas que a realidade apresenta, ou seja, na construção da prática pedagógica. Os alunos entendem que a fundamentação teórica foi trabalhada de forma a contribuir para uma transformação na realidade, orientando a prática concreta do professor e proporcionando algumas habilidades necessárias ao ato de ensinar.

Pode-se perceber que os conceitos são adquiridos ao serem utilizados dentro de um contexto significativo, como ferramentas relevantes para a interpretação da realidade na

qual se apresentam os problemas da vida cotidiana. Pérez Gómez (1998) entende que *toda aprendizagem relevante é, no fundo, um processo de diálogo com a realidade social e natural* (p.97).

Ainda nesse subconjunto os alunos, ao falarem sobre o embasamento teórico, não deixaram de mencionar os temas trabalhados no decorrer do semestre, conforme mostrado no quadro a seguir:

	Informação selecionada	Curso	Aluno	Instrumento e contexto da retirada da informação	Descrição
34	(...) considero importante a análise de temas a respeito dos quais não conhecia, reflexões teóricas mais profundas e que por isso eram pensados sem sua complexidade como personalidade, motivação, disciplina, avaliação, entre outros. Isso é importante porque através destas reflexões perdi preconceitos e passei a encarar a atividade docente como um universo de possibilidades.	Ciências Sociais	Aluno 14	Questionário aplicado em sala de aula	Análise do aluno a respeito da contribuição dos temas.
51	... com a disciplina da Júlia a gente sabe onde procurar, como ir sozinho, ir atrás, isso eu achei legal... abriu mais pros outros, muita gente que eu nem conhecia. Skinner eu só conhecia o lado podre (risos). Eu vi um lado muito legal dele e aquele negócio assim que não é simplista assim... então a visão que eu tinha do Skinner, que eu conhecia era aquela coisa ligada ao behaviorismo... eu nem sabia que ele tinha feito coisas assim sobre a prática, o dia-a-dia da sala de aula, nunca tinha passado pela minha cabeça que ele tinha escrito sobre a relação professor com aluno e nossa, foi uma	Letras	Janete	Entrevista realizada em 08/7/1999	Análise do aluno a respeito da contribuição dos temas.

	descoberta... e acho que foi super legal ter lido Skinner, Skinner mesmo (...)				
--	--	--	--	--	--

Os alunos, ao considerarem que o conteúdo constituiu a base do trabalho realizado na disciplina, atribuíram-lhe o mérito de promover um aprendizado efetivo. Através desses exemplos de verbalizações, pode-se perceber que os alunos visualizam a emergência, na sala de aula, de situações como indisciplina, relação professor-aluno, o trabalho com a criatividade, questões relativas ao ensino-aprendizagem. Assim, o trabalho com alguns desses temas oportunizou uma visão mais ampla do fenômeno educativo. Ao se referirem a esses aspectos, demonstram entender que a contribuição dos conhecimentos psicológicos representa um esforço de pensar sobre a educação, subsidiando o trabalho do professor.

Entende-se, pelas verbalizações, que esses temas emergiram da problematização da realidade. As verbalizações sugerem que os conteúdos e os temas apresentados e discutidos constituem-se como um pilar na formação de professores em cursos de licenciatura. As falas mostram que estudos através de temas podem oferecer, ao professor em formação, conhecimentos sobre o aluno, sobre a dinâmica da sala de aula, permitindo também a discussão do papel e do compromisso do professor perante o aluno.

Alguns alunos, quando comentaram sobre a importância do conteúdo trabalhado na disciplina no decorrer do semestre, atribuíram maior relevância a aspectos referentes ao processo de ensino-aprendizagem, mostrando que não haviam perdido o foco principal da disciplina, que era discutir aprendizagem.

Foi possível, ao analisar o que pensam os alunos matriculados na disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem, identificar alguns pontos básicos da contribuição da disciplina para a formação de professores em cursos de licenciatura: em primeiro lugar, a importância de que, mesmo em uma disciplina considerada teórica, os alunos consigam trabalhar com questões que surgem na realidade da vida na escola, buscando assim a conjugação entre teoria e prática; em segundo lugar, que os alunos não perderam de vista a contribuição do conteúdo apresentado na disciplina; em terceiro lugar, a importância do trabalho com temas sob a perspectiva da psicologia servindo como suporte para um trabalho efetivo em sala de aula, e, finalmente, a importância de trabalhar com aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem.

Acredita-se que, quando se aprofunda a reflexão na busca de significados para decisões tomadas à luz da teoria, o futuro professor está realizando a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Esta tem sempre uma dimensão retrospectiva, por dirigir um novo olhar sobre a situação em seu contexto, sobre sua própria prática e sobre a reflexão realizada e, uma dimensão prospectiva, no sentido de compreensão e reconstrução de uma nova teoria. Como afirma Schön (1995), quando o professor reflete sobre suas próprias ações pode descrevê-las e explicá-las, ou seja, há uma parada para pensar e reorganizar o próprio pensamento.

Refletir sobre a prática se apresenta com dois aspectos complementares: o primeiro indica a necessidade de interferir na prática; o segundo indica que refletir sobre a prática é praticar a reflexividade, dinamizar a vivência através de um processo recriador, ou seja, na construção de um novo saber.

Esses alunos puderam argumentar e verificar as possibilidades de solucionar os problemas vistos, buscando auxílio em autores que discutem esses problemas. O que fazer, por exemplo, com a questão da indisciplina em sala de aula? Como fazer para manter a atenção dos alunos? Como trabalhar com determinado conteúdo? Essas são algumas questões que os alunos do curso de Letras e Ciências Sociais levantaram e que puderam discutir com o auxílio de Vygotsky, Skinner, Pavlov, Ausubel, Bandura, demonstrando a necessidade de considerar o conhecimento teórico na atividade prática.

Assim, é preciso concordar com Guerra (2000) quando afirma que (...) *o ensino de Psicologia, nas disciplinas oferecidas nos cursos de licenciatura, pode oportunizar aprendizagens de conhecimentos psicológicos que favoreçam 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* (p.92).

7.2) A Metodologia da Problematização Como Inspiradora da Prática Docente

Esse conjunto temático integra as manifestações dos alunos participantes da disciplina Psicologia Educacional: Aprendizagem no que diz respeito à metodologia utilizada pelas professoras no decorrer do semestre. Aqui é possível verificar como os

alunos perceberam o movimento da disciplina por meio do uso de algumas estratégias, e quais as implicações destas para o trabalho desses mesmos alunos em sala de aula.

Desse conjunto temático foi possível identificar verbalizações que culminaram em dois subconjuntos:

7.2.1) comentário geral sobre a estratégia utilizada na disciplina;

7.2.2) comentário dos alunos sobre cada estratégia utilizada

7.2.1) Comentário geral sobre a estratégia utilizada na disciplina

Conforme já mencionado, as professoras, para o trabalho realizado na disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem, buscaram inspiração na Metodologia da Problemática, levando os alunos a desenvolverem trabalhos que compreenderam a observação de aulas em escolas de sua escolha, a apresentação de seminários e de um trabalho denominado de pôster/painel.

A realização desses trabalhos foi considerada de grande importância pelos alunos, que tiveram autonomia para problematizar a realidade observada. Assim, entenderam que a prática pedagógica não pode ser dissociada do conhecimento teórico e que esse conhecimento ganha significado quando inserido na realidade escolar.

Esse fato pode ser percebido nos comentários dos alunos. Quando perguntados sobre a estratégia de ensino utilizada em sala de aula, alguns alunos assim se expressaram:

	Informação selecionada	Curso	Aluno	Instrumento e contexto da retirada da informação	Descrição
58	As estratégias de ensino foram eficientes e fizeram com que eu enxergasse melhor a inter-relação entre o conteúdo teórico do curso e a realidade da escola, por meio não somente da minha observação, como também das observações dos colegas de classe.	Ciências Sociais	Aluno 24	Questionário aplicado em sala de aula	Análise do aluno sobre as estratégias utilizadas na disciplina.
61	A diversidade das estratégias proporcionou um aproveitamento melhor do	Letras	Aluno 35	Questionário aplicado em sala de aula	Análise da aluna sobre as estratégias

	curso, principalmente porque não ficamos só no plano teórico, devido ao trabalho de campo, e tivemos a oportunidade de falar de nossas opiniões e dividir descobertas e conhecimentos nos debates e seminários.				de ensino utilizada na disciplina.
--	---	--	--	--	------------------------------------

Esses alunos consideraram que o trabalho com essas estratégias ajudou-os a refletir sobre os acontecimentos que envolvem a sala de aula, promovendo um movimento entre a teoria e o sujeito concreto, de modo a favorecer um trabalho menos abstrato, que considera tanto o indivíduo inserido em suas reais condições como as relações elaboradas com e a partir do conhecimento.

Para outros alunos, o aspecto marcante do uso das estratégias na disciplina foi a motivação, o interesse com que trabalharam no decorrer do semestre. Ao analisar as verbalizações desses alunos, é preciso levar em consideração que a motivação liga-se ao questionamento da formação tradicional e mostra que o uso de determinadas estratégias propicia espaço para descobrir fatos e construir relações através da postura investigativa, de modo a favorecer o senso crítico e a superação da dependência da aula expositiva.

Nas verbalizações exemplificadas a seguir pode-se verificar que o uso das estratégias serviu como um referencial para os alunos, ou seja, os alunos perceberam que, além de serem importantes para o processo de formação, elas podem ser utilizadas por eles mesmos, enquanto professores em sala de aula.

	Informação selecionada	Curso	Aluno	Instrumento e contexto da retirada da informação	Descrição
55	Eu achei que todos os trabalhos, de campo, seminários, painéis, realizados durante a minha formação foram bastante válidos, uma vez que pude me sentir um pouco professor através deles.	Ciências Sociais	Aluno 11	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno sobre as estratégias utilizadas na disciplina.
60	Foram úteis porque na medida em que ajudaram no meu	Letras	Aluno 32	Questionário aplicado em	Análise do aluno sobre as

	aprendizado, sendo aluna, poderão ser utilizadas por mim no caso de eu me tornar professora.			sala de aula.	estratégias utilizadas na disciplina.
--	--	--	--	---------------	---------------------------------------

Esses depoimentos indicam que essas atividades permitem a mudança de olhar do futuro docente em relação aos processos pedagógicos e ao modo de conceber e desenvolver seu trabalho na sala de aula. A valorização e a participação no trabalho desenvolvido durante o semestre são formas de resgatar a sala de aula como um espaço de realização do trabalho do professor. É preciso reconhecer que a forma como foi configurada a disciplina - tendo como ponto principal o uso de estratégias que apresentam coerência entre o pensar e o fazer - ajuda os alunos a comporem suas concepções sobre sua futura profissão, conforme exemplificado no quadro a seguir:

	Informação selecionada	Curso	Aluno	Instrumento e contexto da retirada da informação	Descrição
57	A estratégia é uma forma de envolver o aluno em trabalhos que ele tenha necessidade de exercer sua visão crítica. Além de ser trabalhos que pedem maior reflexão, rompe com a monotonia, principalmente trabalho de campo, painéis, vídeos, teatro, contribuindo para um maior desenvolvimento, pois os conteúdos chegaram por diversos canais de comunicação.	Ciências Sociais	Aluno 16	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno sobre as estratégias realizadas na disciplina.

Pelas respostas dos alunos agrupadas neste subconjunto temático foi possível entender que as estratégias trabalhadas na disciplina foram consideradas como o ponto alto do curso. Além de poderem trabalhar em grupo, consideraram que as atividades foram motivadoras, aproximaram o professor do aluno, tiveram a oportunidade de exercer uma visão crítica dos problemas detectados, enxergar a relação entre o conteúdo teórico e a realidade da escola. Nessas verbalizações, fica evidente que o uso de determinadas

estratégias que propiciam problematizar a realidade, em cursos de licenciatura, pode enriquecer o trabalho do professor em sala de aula.

A análise das verbalizações desses alunos permite afirmar sobre a necessidade de, durante o processo de formação, o aluno ter contato com procedimentos metodológicos que permitam contextualizar os conhecimentos teóricos, integrando-os às práticas pedagógicas. É claro que não se pode achar que o uso de determinadas estratégias será a “salvação” em cursos de licenciatura, mas, antes de tudo, oportunizar um conhecimento sobre o ensino como realidade social. Os próprios alunos, ao declararem que o movimento da disciplina, através do uso de algumas estratégias, serviu como articulador do conteúdo teórico com a realidade, assumem que esse pode ser um caminho, dentre tantos outros.

A partir dessa análise também se pode entender a importância da utilização de alguns procedimentos em disciplinas consideradas teóricas, e a necessidade de aplicação de estratégias que possibilitem um olhar retrospectivo, de reflexão, sobre a própria atuação, e até um espaço onde se possa conversar sobre os episódios e problemas detectados no dia-a-dia da sala de aula. Para esses alunos, as estratégias utilizadas no curso possibilitaram um contato com a realidade, estimularam o estudo, permitiram o estabelecimento de relações entre o aprendido e aquilo que provavelmente utilizarão na vida pessoal e profissional.

7.2.2) Comentários dos alunos sobre cada estratégia utilizada

O critério para a construção desse subconjunto foi a identificação de verbalizações a respeito a cada uma das estratégias utilizadas e comentadas separadamente. A questão pedia que os alunos comentassem as estratégias de ensino utilizadas na disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem, e alguns dos alunos que responderam ao questionário optaram por analisar essas estratégias separadamente.

A análise começa pelo trabalho de campo, já que essa atividade aconteceu no início da disciplina. O quadro a seguir exemplifica como os alunos comentaram a realização do trabalho de campo.

	Informação selecionada	Curso	Aluno	Instrumento e contexto da retirada da informação	Descrição
69	O trabalho de campo foi, a meu ver, a melhor estratégia do curso, pois nos colocou em contato direto com a realidade da prática de ensino, deveria tomar mais tempo do curso.	Ciências Sociais	Aluno 2	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito do trabalho de campo.
78	Achei muito importante o trabalho de campo. No meu caso, que observei a metodologia Freinet em prática na escola, foi muito mais produtivo observá-la no processo de interação escolar do que apenas na leitura dos livros do autor e exploração teórica.	Letras	Aluno 37	Questionário aplicado em sala de aula	Análise do aluno a respeito do trabalho de campo.

Dos exemplos do quadro acima pode-se inferir que a realização do trabalho de campo é importante para a formação, pois ajuda a interpretar e reorganizar a prática pedagógica, superando-se o distanciamento entre teoria e prática, entre teoria e sujeito concreto. Esses alunos entenderam que o trabalho de campo foi um instrumento para problematizar a realidade. Para alguns alunos, esse aspecto foi um ponto importante na disciplina, porque ao observar a realidade, puderam extrair dela elementos para discussão. Eis alguns exemplos desse tipo de verbalização:

	Informação selecionada	Curso	Aluno	Instrumento e contexto da retirada da informação	Descrição
73	Acho interessante o trabalho de campo pois isso permite um contato mais próximo com a realidade do professor. É também pertinente a observação dos fenômenos que consideramos como problemáticos e a posterior resolução dos mesmos através dos teóricos.	Ciências Sociais	Aluno 19	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito do trabalho de campo.

71	O trabalho de campo foi importante como ponto de partida para a reflexão, pois das situações visualizadas surgiram dúvidas que ao longo do curso foram desdobradas teoricamente (...)	Ciências Sociais	Aluno 7	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito do trabalho de campo.
77	As visitas à escola foram muito interessantes porque contribuíram com tópicos para serem desenvolvidos e discutidos em sala de aula.	Letras	Aluno 31	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito do trabalho de campo.

Os depoimentos dos alunos reforçam as argumentações que dizem respeito à vinculação dos conteúdos da Psicologia a uma postura de investigação, no sentido de propiciar uma análise crítica do que foi visto e ouvido na escola.

Alguns alunos, ao se manifestarem a respeito da realização do trabalho de campo, comentaram que viram nessa estratégia uma forma diferente de trabalho numa disciplina considerada teórica nos cursos de licenciatura, e que essa abordagem diferenciada lhes permitiu refletir sobre o contexto da sala de aula como se pode verificar no quadro a seguir:

	Informação selecionada	Curso	Aluno	Instrumento e contexto da retirada da informação	Descrição
70	Sem dúvida alguma o trabalho de campo foi uma das estratégias de ensino mais importantes do curso. Poder observar, mesmo que num curto período de tempo, a dinâmica de uma sala de aula é extremamente necessário para a formação do aluno matriculado em licenciatura.	Ciências Sociais	Aluno 5	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito do trabalho de campo.
85	(...)Ter ido na escola pra mim foi o máximo; sabe que eu nem sabia que Freinet existia... Olha esse trabalho deu trabalho... acho que quatro ou três vezes a gente foi, tinha que ser observação de três horas cada uma, mas, sabe, quando a gente passava assim, a hora e você nem via... e a gente aprendeu tanto assim naquela	Letras	Janete	Entrevista realizada em 8/7/1999.	Análise da aluna sobre o trabalho de campo.

	escola (...) Então eu vi todo o processo de aquisição da linguagem sem ser aquela coisa de cartilha... se a gente lesse Freinet a gente ia falar assim “ah, tudo bem, mas isso não dá certo sabe”, mas a gente vê que dá certo sim (...)				
--	--	--	--	--	--

Nas falas desses alunos, realizar o trabalho de campo propiciou uma reflexão sobre as articulações com a realidade, favorecendo a visão de referenciais teóricos que contribuem para o trabalho pedagógico através da reflexão e da construção de relações. Aqui fica evidente que os alunos acreditam que a participação ativa pode provocar a contextualização da aprendizagem. Ao terem a oportunidade de participar da vida na escola durante o processo de formação puderam compreender as dificuldades que a sala de aula apresenta e interpretar a complexidade dessas situações.

Pode-se afirmar que os alunos valorizam situações em que o trabalho realizado é precedido de um estudo orientado e acompanhado pelas professoras, e que acreditam na importância do trabalho intelectual, que ultrapassa a memorização e chega à verdadeira aprendizagem.

Pérez Gómez (1998) afirma que

Só vinculando os acontecimentos ao contexto da classe, à situação concreta na qual se produzem e à história da própria vida do grupo, pode-se entender os significados aparentemente contraditórios, os acontecimentos imprevistos e surpreendentes (...) o conhecimento teórico somente adquire valor prático quando se torna instrumento conceitual que possibilita a reflexão específica que se desenvolve na própria situação natural (p.111).

Com relação à outra estratégia utilizada na disciplina - o seminário -, que aconteceu logo após a apresentação dos teóricos e que implicou um trabalho com os temas levantados no trabalho de campo, pode-se inferir que, para alguns alunos, realizar esse tipo de atividade estimulou a reflexão sobre o conteúdo, integrando-o, motivando-o, dando-lhe voz e lhe permitindo dividir descobertas e opiniões a respeito do tema tratado. Apesar de poucos alunos se expressarem a respeito da realização do seminário, é preciso lembrar que esse exercício provocou um movimento de organização de tudo o que foi discutido na disciplina como pode-se verificar no exemplo a seguir:

87	(...) o seminário também estimulou o trabalho e a reflexão sobre o conteúdo da disciplina (sem entrar no mérito de ser ou não a melhor maneira de passar o conteúdo) (...)	Ciências Sociais	Aluno1	Questionário aplicado em sala de aula.	Comentário do aluno sobre a realização do seminário na disciplina.
88	(...) os seminários e os painéis acredito que atingiram o objetivo final: integrar e motivar os alunos a exporem o que puderam aprender com o curso.	Ciências Sociais	Aluno2	Questionário aplicado em sala de aula.	Comentário do aluno sobre a realização do seminário na disciplina.
89	Dentro da proposta do curso, foi interessante, pois não teríamos tempo de ler todos os textos	Ciências Sociais	Aluno 23	Questionário aplicado em sala de aula.	Comentário do aluno sobre a realização do seminário na disciplina.
90	(...) tivemos a oportunidade de falar de nossas opiniões e dividir descobertas e conhecimentos nos debates e seminários.	Letras	Aluno 35	Questionário aplicado em sala de aula.	Comentário do aluno sobre a realização do seminário na disciplina.

A última atividade da disciplina foi a apresentação de pôster/painel. No quadro a seguir é possível encontrar a análise dos alunos sobre a realização desse trabalho. Pelas verbalizações, pode-se perceber que essa atividade também foi considerada como um momento de articulação da teoria e da prática, e que oportunizou o aprendizado significativo do conteúdo trabalhado na disciplina.

	Informação selecionada	Curso	Aluno	Instrumento e contexto da retirada da informação	Descrição
91	(...) O painel, eu tive que reler, eu li todos os textos do curso, então eu tive que reler todos eles de novo porque aí você começa a pegar, por exemplo, uma situação observada na	Ciências Sociais	Claudio	Entrevista realizada em 26/6/1999.	Análise do aluno a respeito da realização do painel.

	realidade e tenta conciliar isso com o teórico por exemplo, isso é ... isso é, eu acho... assim complicado entendeu, mas a gente aprende muito... eu acho que é muito interessante isso (...)				
92	(...) o painel, excelente a idéia só que muito trabalhoso... aquilo que eu coloquei pra você, é a questão da prática e da teoria, porque você vai pegar a tua prática, vai pegar as teorias dos autores e vê como é que dá pra encaixar... é complicadinho de fazer, apesar de que o crescimento você começa a ver... se une tudo o que você fez, na realidade, no curso, né... então é importante sim (...)	Ciências Sociais	Gabriela	Entrevista realizada em 23/6/1999.	Análise da aluna a respeito da realização do painel.

Entende-se que, ao investigar a prática pedagógica, o aluno reconstrói o pensamento. Para Pérez Gómez (1998), quando se trabalha tendo em vista a investigação, é necessário utilizar procedimentos que permitam compreender o seu significado e isso acontece quando se situa essa investigação no *contexto físico, social e pedagógico* (p.100).

Para alguns alunos, o trabalho com pôster/painel foi uma atividade considerada de fechamento do curso. A realização desse trabalho possibilitou uma retomada de tudo o que foi discutido no decorrer do semestre. Os exemplos a seguir ilustram a visão dos alunos a respeito da realização desse trabalho:

	Informação selecionada	Curso	Aluno	Instrumento e contexto da retirada da informação	Descrição
93	(...) Agora a idéia do painel, por exemplo, acho que foi legal porque fechou o curso com tudo o que você tinha visto antes, né.... Eu reli todos os textos, entendeu?, e copiei alguns esquemas que a Daniela tinha passado na lousa, né, nas	Ciências Sociais	Ana	Entrevista realizada em 21/6/1999.	Comentário da aluna sobre a realização do painel.

	transparências, e que você passou também. Fui lá dei uma olhada, né, fiquei pensando... o que será que eu vou falar (risos). Eu acho que foi legal, porque assim, são coisas que ficaram, né?				
97	Os painéis foram novidade para mim. Confesso que até alguns minutos antes de colá-lo na parede não entendia muito bem para que se destinavam. Achei essa atividade muito criativa, produtiva e possibilitou o fechamento das idéias.	Letras	Aluno 52	Questionário aplicado em sala de aula.	Comentário do aluno sobre a realização do painel.
95	(...) percebi a eficiência do trabalho de pôster para a relação entre os alunos e para o aprendizado significativo dos conteúdos (...)	Letras	Aluno 50	Questionário aplicado em sala de aula.	Comentário do aluno sobre a realização do painel.

A inspiração na Metodologia da Problematização e a seleção e utilização de algumas estratégias de trabalho na disciplina Psicologia Educacional: Aprendizagem serviram para articular a prática com a teoria e como ponto de partida para reflexão sobre o trabalho docente.

Quando se olha para os dados do conjunto temático “A Metodologia da Problematização como Inspiradora da Prática Docente”, pode-se identificar alguns aspectos que emergem das verbalizações dos alunos dos cursos de Ciências Sociais e Letras, como a importância de, em cursos de licenciatura, buscar alternativas para a superação da dicotomia entre teoria e prática, de se usar determinadas estratégias de ensino que favoreçam a reflexão sobre o trabalho do professor no dia-a-dia da sala de aula.

Segundo Larocca (2000), o ensino de Psicologia para licenciandos pode ser pensado de forma que:

(...) o tema do vínculo teoria-prática, formação-realidade, remete, também, à questão da formação do professor reflexivo, pesquisador da sua prática pedagógica, pois é no confronto com a realidade vivida que surgem as situações problemáticas que suscitarão a busca, a investigação, a procura e, em consequência, o desenvolvimento profissional (p.131).

Entende-se que, quando os futuros professores em processo de formação, têm como base a análise e interpretação da atividade docente num processo contínuo, essa formação permite repensar a teoria e a prática como elementos integrados.

Nesse conjunto temático verificou-se que os alunos, ao comentarem as estratégias de ensino utilizadas na disciplina no decorrer do semestre, compreenderam-nas como um caminho a ser utilizado em sala de aula. À medida que foram explicitando sua compreensão sobre como se configurou a disciplina, tentaram identificar alguns mecanismos de intervenção na sala de aula. Como afirma Larocca (1999) (...) *é o trabalho vivo o que deve ser resgatado para dar sentido à unidade teoria-prática; tem-se que a Educação é o objeto da disciplina, enquanto os conhecimentos teóricos construídos pela Psicologia são instrumentos de reflexão* (...) (p. 134).

A autora entende que *todo recurso metodológico deve privilegiar a “observação do” e a “atividade no” cotidiano da criança, em diferentes situações da prática social (...) essas observações devem estar inscritas em projetos de trabalhos que incluam seminários, grupos de estudo, encontros interdisciplinares, leituras de pesquisa e leituras Dos próprios teóricos* (...) (p.173-174). Esse aspecto vem ao encontro das falas dos alunos e também da concepção das professoras, ao prepararem o programa da disciplina para o semestre estudado.

Pérez Gómez (1998) explica que *a investigação educativa propõe transpor o vazio entre teoria e prática, formando e transformando o conhecimento e a ação dos que participam na relação educativa, experimentando ao mesmo tempo que investigando ou refletindo sobre a prática* (p.101).

É possível entender, pelo trabalho realizado pelas professoras em conjunto com os alunos dos cursos de Ciências Sociais e Letras, que a grande motivação do grupo foi a tentativa de articular os conteúdos teóricos com a realidade prática, através da interlocução entre os autores trabalhados na disciplina e os problemas encontrados/levantados na sala de aula real, além da utilização de determinadas estratégias, que ficaram como modelo a ser seguido pelos alunos, futuros professores.

Fica claro também que os alunos desejam aprender conteúdos específicos, desejam desenvolver-se intelectualmente e desejam aprender como agir quando forem profissionais de ensino em suas áreas. E isso deixa explícito que o grande mérito da disciplina encontra-

se no modo como as professoras a conduziram, ao aproveitarem bem o tempo da aula, ao propiciarem vivências práticas, ao não se aterem à mera transmissão dos conteúdos, demonstrando, assim, seriedade e compromisso para com os alunos da licenciatura (as verbalizações exemplificadas nos dois conjuntos temáticos deixam claro estes aspectos).

Os dados permitem afirmar que a forma como foi desenvolvida a disciplina Psicologia Educacional: Aprendizagem possibilitou aos alunos identificarem a importância dos conhecimentos da Psicologia para a prática pedagógica e perceberem a importância da metodologia de trabalho utilizada pelas professoras como um referencial para o trabalho efetivo em sala de aula.

8) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando e onde se ensina e se aprende? A única resposta que posso dar a essa pergunta é: em todos os tempos e todos os espaços.

(Nilda Alves)

Retomando o objetivo desta pesquisa, que foi analisar o movimento da disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem no que diz respeito à estratégia de ensino utilizada para uma aproximação entre teoria e prática, é importante revisitar as considerações feitas no decorrer do trabalho.

Três capítulos compuseram a parte teórica deste trabalho: no primeiro capítulo mostrou-se, através das argumentações de diversos autores, a importância e a necessidade de repensar e buscar alternativas viáveis para o processo de formação de professores; no segundo capítulo tratou-se da contribuição do ensino reflexivo que aponta a experiência sobre a prática que ganha relevância enquanto parte do saber-fazer da profissão de professor e também mostrou-se a possibilidade de um trabalho através de uma educação problematizadora. Quando tratou-se do ensino de Psicologia o ponto principal foi a contribuição que essa área pode trazer aos cursos de Licenciatura tanto do ponto de vista de formadores, quanto do ponto de vista dos alunos. A introdução teórica foi um esforço de mostrar a reflexividade, o ensino de Psicologia e a Metodologia da Problematização como elementos importantes da formação docente.

A partir da base teórica desse estudo, que discute o percurso da licenciatura, o ensino reflexivo, a Metodologia da Problematização e o ensino de Psicologia, é possível tecer algumas considerações. Ao apresentar a discussão dos problemas detectados nos cursos de licenciatura, entende-se que esses problemas são superáveis, principalmente no que se refere à integração entre teoria e prática.

No caso estudado, o da disciplina Psicologia da Aprendizagem, a proposta foi um trabalho tendo em vista a problematização da realidade. Isso não ficou desligado da reflexão, pois um trabalho que tem a problematização como proposta implica um esforço de

retomada de tudo o que está sendo discutido, envolvendo o pensar, o refletir sobre as situações que a prática apresenta.

Ao discutir a configuração do ensino de Psicologia, pode-se perceber que os professores que trabalham nos cursos de Licenciatura vêm, ao longo do tempo, revendo sua atuação junto aos licenciandos, entendendo que somente uma formação que estabeleça um vínculo com a prática pode se tornar eficaz, ou seja, trabalhar como professor implica uma revisão constante da atuação (aliás, como em qualquer outra profissão), e isso significa que os futuros professores devem ter como suporte conteúdos teóricos que expliquem a atividade prática.

Assim, é preciso concordar com Pérez Gómez (1998) quando, embasado nos pressupostos de Dewey, comenta que

A reflexão é um processo em que se integram atitudes e capacidades nos métodos de investigação, de modo que o conhecimento da realidade surge da experiência da mesma, impregnado de seus determinantes. A investigação, a intervenção reflexiva, aberta e sincera, na realidade, configura o pensamento criador do ser humano apegado à realidade, mas crítico e reflexivo frente à mesma (p.366).

Resgatando os dados referentes ao movimento da disciplina no capítulo 5, fica claro que esse movimento acompanhou as etapas da Metodologia da Problematização em alguns momentos. As limitações deveram-se ao fato de que a disciplina foi organizada tendo em vista a estrutura curricular da universidade, levando em consideração as dificuldades dos alunos para realizarem o trabalho de campo, além da impossibilidade do retorno à realidade escolar. No entanto, isso não impediu que os alunos retomassem todas as atividades realizadas para simular uma volta a essa realidade e devolver, a partir de um aparato teórico, algumas sugestões aos problemas detectados.

Isso possibilitou a esses alunos um movimento entre a realidade da sala de aula e entre os conteúdos teóricos trabalhados durante o semestre. Provocou, como se pode observar no relato do desenvolvimento da disciplina, um olhar atento, crítico, reflexivo, problematizador, por parte dos alunos, quando se perguntavam, em vários momentos, como trabalhariam com algumas questões, como utilizariam os autores da Psicologia para resolver os problemas que a realidade apresentava. Fez também com que as professoras que

ministraram a disciplina retomassem as discussões realizadas tendo em vista os aspectos que emergiram da realidade, a partir dos relatos verbais. E isso implicou reflexão sobre o conteúdo da Psicologia, contextualizando-o com o processo de aprendizagem.

Esse movimento de retomada de discussão não é fácil. É preciso considerar que o professor que opta por trabalhar tendo em vista uma educação problematizadora precisa ter clareza quanto aos desafios a serem enfrentados. Entre esses desafios pode-se destacar, por exemplo, a retomada de alguns conteúdos durante o desenvolvimento da disciplina. Se a educação problematizadora permite ao aluno problematizar a realidade, é evidente que esse aluno trará, para a sala de aula na universidade, alguns aspectos que podem não estar previstos no cronograma planejado para o curso.

Ao destacar, a importância, atribuída pelos próprios alunos, ao fato de poderem vivenciar momentos dentro da escola, ao reproduzir e relatar o visto e ouvido, o futuro professor produz a sua futura profissão. No espaço da escola, da sala de aula, assegura-se a reconstrução da figura do professor como responsável pelo ensino-aprendizagem, em colaboração com os alunos.

Como afirma Franchi (1995), a profissão de professor se constrói a cada dia, dentro da sala de aula. A possibilidade de um trabalho que integra a realidade da sala de aula com os conteúdos teóricos - no caso, conteúdos da Psicologia - faz com que o licenciando perceba que existem caminhos, que a integração entre teoria e prática não é um aspecto distante, e que disciplinas consideradas teóricas podem realizar um trabalho que não perca de vista o contexto educacional.

Longe de ter a pretensão ingênua de apontar uma solução para os cursos de licenciatura, o que se pretende é mostrar que, como recurso metodológico, a Metodologia da Problematização é um instrumento fecundo. Assim, é preciso concordar com Berbel (1999) quando afirma que *há que se realizar a formação de um professor que aprenda a pensar, a relacionar teoria e prática, a resolver problemas que se apresentam inevitavelmente no dia-a-dia da escola* (p.193). O desafio, então, está na mudança de postura educacional que a metodologia requer. Ao trabalhar com um ensino problematizador, as professoras que ministraram a disciplina atuaram como parceiras dos alunos na busca da construção e reconstrução do conhecimento. Além de atuarem como parceiras dos alunos as professoras foram parceiras na construção e desenvolvimento da

disciplina tendo como meta a troca, discussão, o planejamento, ou seja, um trabalho em conjunto que exigiu uma postura de permanente avaliação do trabalho que estava sendo realizado.

Quando os alunos foram levados a problematizar a realidade, trabalhar com os conteúdos teóricos da Psicologia tendo em vista os problemas detectados, e quando tentaram responder aos desafios encontrados na forma de devolutiva simulada, tiveram a oportunidade de desenvolver um espírito investigativo e preparar-se para intervir na realidade vivida.

No capítulo 7 as verbalizações dos alunos indicam que a configuração da disciplina, os conteúdos da Psicologia apresentados e a estratégia utilizada serviram como um caminho de articulação entre teoria e prática.

Quanto à configuração da disciplina, os alunos mencionaram que ela possibilitou uma reflexão sobre o trabalho docente, uma vez que provocou posicionamentos e questionamentos através do contato com a realidade prática. As verbalizações dos alunos indicam que o contato com a realidade e sua posterior discussão foi o ponto alto da configuração da disciplina.

Como diz Zeichner (1993) (...) *expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente, no seio do grupo de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão* (p.21-22).

Outro aspecto que emergiu nas verbalizações esteve relacionado aos temas trabalhados na disciplina. Para os alunos, a importância do trabalho com temas está ligado a uma visão ampla do fenômeno educativo, que propicia problematizar a prática pedagógica. Quando discutiram aspectos relativos à indisciplina, relação professor-aluno, relação-aluno-aluno, criatividade, atenção, estratégias de aprendizagem, ampliaram o olhar para o contexto educativo. Do trabalho com esses temas surgiram questionamentos: como fazer para trabalhar com a indisciplina sob o ponto de vista da teoria Vygostikyana?, Como prender a atenção do aluno? Como estabelecer um vínculo com o aluno de forma que ele se torne independente no ato de aprender?

Isso vem ao encontro do pensamento de Pereira (1999), quando afirma que:

É fundamental investir na formação de um professor que tenha vivenciado uma experiência de trabalho coletivo e não individual, que se tenha formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática (...) É o mergulho em tal atividade que permite a mudança de olhar do futuro docente em relação aos processos pedagógicos em que se envolve na escola, à maneira de perceber os educandos e suas aprendizagens, ao modo de conceber e desenvolver o seu trabalho em sala de aula (p.117).

Os alunos, além de referirem-se ao trabalho com temas problematizadores da realidade, não deixaram de mencionar também o trabalho com os autores que discutem o processo de ensino-aprendizagem. Para esses alunos, parece ter ficado claro que as discussões em torno de questões relativas ao aprender e ao ensinar envolvem os diferentes autores trabalhados na disciplina. Como afirma Larocca (1999), *a diversidade deve ser propiciada na formação de professores. Mas o futuro professor, no contato com as diversas escolas e teorias psicológicas, precisa saber em que condições históricas aquele conhecimento foi produzido, “a que” ou “a quem” ele serve e como pode ser utilizado para interpretar e interferir na prática pedagógica (p.20).*

Além de verbalizar sobre a contribuição da disciplina a partir da sua configuração, da apresentação dos autores, do trabalho com temas, as verbalizações também destacaram o trabalho com as estratégias utilizadas, ou seja, a inspiração na Metodologia da Problematização para a realização das atividades.

Os comentários sobre as estratégias utilizadas na disciplina – trabalho de campo, seminário, pôster/painel – revelam a satisfação com que os alunos trabalharam no decorrer do semestre. É claro que alguns alunos questionaram os trabalhos que seriam desenvolvidos, mas, na sua grande maioria, aprovaram a proposta da disciplina.

Quando revisita-se os dados, pode-se perceber que a estratégia que provocou grande envolvimento foi a realização do trabalho de campo. Para os alunos, realizar esse trabalho significou, além da vivência prática, entender a prática pedagógica como um processo de interações educativas, uma busca de respostas aos desafios educacionais.

A realização do pôster/painel também foi um momento de grande envolvimento de todos os alunos do curso. Pelos exemplos de verbalizações apresentadas no capítulo 7, é possível inferir que simular um retorno à realidade visitada foi considerado para estes alunos como um momento rico, que envolveu um resgate de tudo o que foi vivido na disciplina. Na compreensão dos alunos, realizar esse trabalho significou, além de tudo o

que já foi mencionado, um fechamento da disciplina. Foi um momento em que puderam argumentar sobre o vivido com o auxílio dos autores discutidos no decorrer do semestre.

No entanto, restam dois pontos que precisam ser mencionados e que não foram indicados pelos alunos. O primeiro refere-se à articulação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas, e o segundo à dicotomia entre licenciatura e bacharelado. Esses dois aspectos foram discutidos amplamente por autores que tratam da formação de professores em cursos de licenciatura, como entraves na formação. Nesta pesquisa os alunos, na sua grande maioria, não mencionaram esses pontos como problemas de formação.

Os autores que tratam desses dois “problemas” em cursos de licenciatura reafirmam a necessidade de discussão e superação. Na compreensão de Pereira (1999), ao se referir à dicotomia entre disciplinas pedagógicas e de conteúdo:

Nas universidades brasileiras, esse modelo ainda não foi totalmente superado, já que disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos institutos básicos, continuam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com elas (p.112).

Isso implica uma dicotomia entre bacharelado e licenciatura e também a crença de que, para ser um bom professor, basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar.

Do que foi visto, ouvido e trabalhado, percebe-se que os alunos têm posições críticas a respeito da configuração dos cursos de licenciatura, principalmente no que se refere à desarticulação entre teoria e prática, mas que não consideraram como problema, pelo menos nesta pesquisa, a desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas de conteúdo, e a desarticulação entre bacharelado e licenciatura.

Pelos resultados obtidos neste estudo, pode-se inferir que os alunos matriculados na disciplina Psicologia Educacional:Aprendizagem entenderam que o trabalho realizado durante o semestre proporcionou um caminho para a integração. Ao verbalizarem sobre o desenvolvimento da disciplina, não perderam de vista, em nenhum momento, que essa articulação é possível.

É preciso deixar claro que, em momento algum do questionário ou da entrevista, a pesquisadora utilizou-se de perguntas diretivas relacionadas à integração entre teoria e

prática. Como se pode observar nos anexos, as questões pediam um panorama geral da disciplina e sua importância (ou não) para a formação como professor.

Esse fato enriquece as verbalizações dos alunos, uma vez que, comentando o trabalho realizado no decorrer do semestre, destacaram que o grande mérito da disciplina foi a articulação entre teoria e prática, deixando claro que existe a necessidade de se realizar experiências que permitam aos alunos vivenciem esta articulação.

É preciso concordar com Berbel (1999) de que este caminho é o desejado para o trabalho em cursos de formação de professores, já que constitui, sem dúvida, uma alternativa para o exercício da prática. Inspirada em Vasquez a autora mostra caminhos para a relação da Metodologia da Problematização com o exercício da práxis. Segundo Berbel (1999),

- *a práxis é uma atividade consciente e intencionalmente transformadora;*
- *para atingir o nível da práxis é preciso ultrapassar o senso comum; é preciso superar o ponto de vista espontâneo e instintivo da consciência comum;*
- *alcançar o nível da práxis significa ascender a um ponto de vista objetivo e científico a respeito da atividade humana;*
- *a práxis implica relação consciente entre pensamento e ação, entre teoria e prática;*
- *é pelo trabalho que o homem eleva-se a uma concepção da práxis humana total;*
- *é pela práxis que o homem atinge o domínio sobre a natureza e sobre si mesmo;*
- *a práxis constitui um instrumento de superação criadora e revolucionária do já existente (p.23-24).*

Dentro do objeto de estudo – os cursos de licenciatura – a partir da disciplina Psicologia Educacional: Aprendizagem, encontrou-se na Metodologia da Problematização uma forma adequada e coerente de trabalhar e alcançar os objetivos dos cursos de formação de professores: formar profissionais e cidadãos para atuarem na sociedade.

Não se pode deixar de mencionar que existem fatores que podem dificultar o trabalho, quando se utiliza a Metodologia da Problematização como inspiradora da prática docente. No caso específico dessa disciplina, os entraves podem ser: a quantidade de alunos, o tempo da disciplina (que, no caso, foi de um semestre letivo), a dificuldade de trocas de idéias no contexto da universidade. Os alunos só puderam compartilhar dessa

experiência por um curto período de tempo, o que significa que não houve a oportunidade de aprofundar discussões.

Batista e Azzi (2000), ao explicitarem os limites do processo de formação, comentam que experiências desenvolvidas visando a educação problematizadora (...) *precisam ser analisadas não somente em função das intenções e práticas de docentes e alunos, mas também em relação aos determinantes institucionais e curriculares* (p.157). As autoras entendem que a formação de professores exige *um esforço coletivo de todos os que estão comprometidos com a formação docente* (p.158).

Foi importante conviver com os alunos dos cursos de Letras e Ciências Sociais, pois nesse convívio nasceu a possibilidade de entender suas dúvidas, seus receios, suas inquietações quanto à realização de um trabalho “eficiente” e significativo em sala de aula. Para os alunos desses cursos, é importante articular o conteúdo teórico com as situações que irão vivenciar. Não se trata de dar “receitas”, mas de mostrar que existem caminhos.

As professoras da disciplina, ao realizarem um trabalho norteado por uma metodologia problematizadora, mostraram que é possível trabalhar tendo em vista a formação de um professor consciente de seu papel de mediador entre o mundo e o ser humano.

É importante mencionar Azzi, Pereira e Batista (2000), quando comentam que, em uma rede constituída por propostas docentes, projetos discentes, práticas pedagógicas, determinantes institucionais, inscreve-se uma oportunidade de concretizar as questões relativas à reflexão, à prática como espaço de formação docente, ao ensino da Psicologia numa ótica contextualizada e articulada com outros saberes que marcam o exercício da docência. As autoras, ao comentarem sobre o ensino de Psicologia, explicam que não se tem uma fórmula redentora, mas que a configuração da disciplina e o trabalho com determinadas estratégias evidenciam o vigor de uma formação docente que esteja fundamentada no diálogo, na observação e na transformação das realidades educativas.

Se a prática reflexiva e problematizadora é adquirida desde a formação inicial, ela pode se tornar parte da identidade profissional do professor. Os participantes deste estudo, de um modo geral, valorizaram as ações pedagógicas das professoras que orientaram seu processo de formação ao afirmarem que elas lhes que serviram de “modelo profissional”. Isso foi revelado por muitos deles quando comentaram sobre a importância da Psicologia

na formação e sobre a Metodologia da Problematização como inspiradora da prática docente. Isso permite reafirmar a necessidade de um esforço de trabalho em que a problematização da prática seja um ponto norteador do desenvolvimento das disciplinas na formação de professores.

Como afirma Larocca (2000), *as problemáticas do ensino de Psicologia da Educação não podem ser isoladas de concepções sobre prática pedagógica e, como consequência, de concepções sobre o que deva consistir a formação de docentes* (p.138). A ligação entre a teoria e a prática precisa ser expandida na formação inicial de professores tendo em vista um profissional reflexivo, investigador da sua prática.

Quando da realização deste trabalho, o que se buscou foi identificar, através das verbalizações dos alunos, se é possível uma formação que permita uma reflexão sobre o seu próprio processo de formação e que possa ser um referencial para um programa efetivo de ações. Teve-se como objetivo demonstrar a possibilidade da realização de um trabalho que consegue articular teoria e prática. E os resultados demonstraram que o ensino de Psicologia, na forma como foi desenvolvido no decorrer do semestre, pelas professoras e alunos, reviu suas relações com a prática ao adotar como ponto fundamental a problematização dessa mesma prática.

Por tudo o que foi discutido e explicitado neste trabalho, entende-se que é possível um ensino de Psicologia que tenha como meta a articulação entre teoria e prática. Como afirmam Batista e Azzi (2000), *é importante acentuar a necessidade de que a prática, mesmo que apreendida a partir de alguns fragmentos, seja um fio condutor para a construção da teorização, compreendendo os diferentes cenários das explicações psicológicas e seus impactos na prática pedagógica* (p.156).

A Psicologia da Aprendizagem oportunizou a discussão de conhecimentos psicológicos que impulsionou o desenvolvimento dos licenciandos como, por exemplo, discussões a respeito da relação professor-aluno, da atenção, da motivação, da indisciplina, aspectos estes tão importantes e referenciados pelos licenciandos e professoras como ponto fundamental para um trabalho efetivo em sala de aula.

Quando se trata da formação do professor, propondo outras formas de trabalho como no caso desta pesquisa que se pautou pela problematização da realidade, pode-se entender que este estudo apresenta uma contribuição importante para docentes do ensino

superior por apresentar aspectos positivos encontrados nas verbalizações dos alunos sobre um trabalho que integra teoria e prática realizado na disciplina Psicologia Educacional: Aprendizagem possibilitando o desenvolvimento da capacidade reflexiva que favorece o compromisso com o ensino e a competência para ensinar.

É para essa discussão que se espera poder contribuir com as constatações encontradas nessa pesquisa: a investigação de questões referentes a formação do professor com foco na integração entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **A Prática Pedagógica Junto a Alunos Adolescentes: as contribuições da psicologia**, 1999. 150f. Dissertação (Mestrado em Psicologia educacional) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- ALMEIDA, Ana Maria F. de P. Marques de. A Psicologia da Educação na Licenciatura em Ciências Biológicas. **Didática**, São Paulo, n.31, p. 97-108, 1996.
- ANDRÉ, Marli E.D.A **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995. 130p.
- AZZI, Roberta Gurgel; PEREIRA, Marli A Lucas; BATISTA, Sylvia H. S. da Silva. Ensino de Psicologia na Licenciatura: estratégias de ensino como facilitadoras da articulação entre realidade da escola e conteúdo teórico. In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia H. S. da Silva; SADALLA, Ana Maria F. de Aragão (orgs.). **Formação de Professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Editora Alínea, 2000. p.163-180.
- AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia H. S. da Silva. A Disciplina Psicologia Educacional-Aprendizagem Em Cursos de Licenciatura: relato de experiência no contexto de uma universidade pública. In: XXIX REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, Campinas. out., 1999. **Anais da Sociedade Brasileira de Psicologia**. Campinas. out., 1999. 338p. p.137-138.
- BATISTA, Sylvia H. S. da Silva; AZZI, Roberta Gurgel. Ensinando Psicologia na Licenciatura: experiências, opções e aprendizagens. In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia H. S. da Silva; SADALLA, Ana Maria F. de Aragão (orgs.). **Formação de Professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Editora Alínea, 2000. p.149-161.
- BARTALO, Linete. Desempenho do Acadêmico do Curso de Biblioteconomia da Universidade Estadual de Londrina. **SEMINA: Ciências Sociais/Humanas**, v.16, n.2, Edição Especial, p. 27-35, out. 1995.
- BRANCO, Lisandre Maria Castello. **Psicologia Para Quê? – a psicologia ensinada e a psicologia praticada – subsídios para a compreensão do papel do professor**. São Paulo, 1988. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Dimensão Pedagógica. In: **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: um retrato em cinco dimensões**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A Metodologia da Problemática Como Alternativa Mediadora Entre Teoria e Prática Transformadora no Ensino Superior, **Teoria e Prática da Educação**, v.1, n.2, p.13-31, mar., 1999.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A Metodologia da Problemática e os Ensinos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas (org.). **Metodologia da Problemática: fundamentos e aplicações**. Londrina: Ed. UEL, 1999.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A Problemática e a Aprendizagem Baseada em Problemas; diferentes termos ou diferentes caminhos?. **Interface, Comunicação, Saúde, Educação**, n.2, p. 139-154, fev., 1998.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A Metodologia da Problemática no Ensino Superior e Sua Contribuição Para o Plano da Práxis. **SEMINA: Ciências Sociais/Humanas**, v.17,Ed. Especial, p. 7-17, nov., 1996.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da Problemática: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **SEMINA: Ciências Sociais/Humanas**, v.16, n.2, Edição Especial, p.9-19, out., 1995.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa Em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDENAVE, Juan Díaz & PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino - Aprendizagem**. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 1980.

BRASIL/CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Indicação CEE n. 07/2000. Uma Reflexão Sobre a Formação do Professor da Escola Básica.

BRASIL/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Proposta de Diretrizes Para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, fev., 2001.

BZUNECK, José Aloyesio. A Psicologia Educacional e a Formação de Professores: tendências contemporâneas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.3, n.1, p.41-52, 1999.

CANDAU, Vera Maria F & LELIS, Isabel Alice. A Relação Teoria-Prática na Formação do Educador. In: CANDAU, Vera Maria F. (org.). **Rumo a Uma Nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.49-63.

CANDAU, Vera Maria F. **Novos Rumos da Licenciatura**. Brasília: INEP; (Rio de Janeiro): Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.

CHÂTEAU, Jean. **Os Grandes Pedagogistas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

CUNHA, Myrtes Dias da. **A Constituição Do Professor De Psicologia No Espaço-Tempo Da Sala De Aula**. Campinas, 1998. (Exame de Qualificação de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

DARSIE, M. M. P. & CARVALHO, A M. Pessoa de. O Início da Formação do Professor Reflexivo. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n.2, p.90-108, jul/dez., 1996.

DEWEY, John. **Como Pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. 292p.

DOCUMENTO FINAL DA ANFOPE – Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. VI Encontro Nacional, Belo Horizonte, Julho, 1992.

DOCUMENTO NORTEADOR PARA A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Terceira Versão) Texto elaborado em conjunto pelo Grupo Tarefa de Licenciatura e pela comissão de Pedagogia

ENRICONE, Délcia et.al. A Formação Continuada de Professores Numa Prática de Seminários reflexivos. **Educação**, Porto Alegre, ano XXII, n.38, p.85-98, jun., 1999.

FÁVERO, Maria de L. de Albuquerque. Universidade e Estágio Curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda. **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1995. 103p. (Questões da Nossa Época, v. 1)

FERREIRA, Márcia Donegá. Como Superar Dificuldades em Matemática Elementar no Ensino de Física. Um Estudo Através da Metodologia da Problematização. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas (org.). **Metodologia da Problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: Ed. UEL, 1999.

FRANCHI, Eglê Pontes. A insatisfação dos professores: consequências para a profissionalização. In: FRANCHI, Eglê Pontes (org.) **A Causa dos Professores**. São Paulo: Papirus, 1995.

FREITAS, Helena C. L. de. A Reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 17-44, dez., 1999.

GOMBI, Rosemary Batista de Oliveira. A Disciplina Sociologia no Ensino Médio e a Sua Contribuição Para a Formação da Cidadania. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas (org.). **Metodologia da Problemática: fundamentos e aplicações**. Londrina: Ed. UEL, 1999.

GATTI, Bernadete. **Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, Bernadete A. A Estrutura e Dinâmica das Licenciaturas: problemas antigos, alternativas e o papel da psicologia da educação. **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, n1, p. 9-20, dez., 1995 - São Paulo: EDUC.

GERALDI, Corinta M. Grisolia; MESSIAS, Maria da G. M.; GUERRA, Miriam D. S. Refletindo Com Zeichener: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente: professor pesquisador**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. 335Pp. (Coleção Leituras no Brasil).

GRELLET, Vera. Anexo: notas conceituais. In: MELLO, Guiomar Namo de. **Formação Inicial de Professores Para a Educação Básica: uma (re)visão radical**. Documento Principal (Versão Preliminar Para Discussão Interna). São Paulo, out./dez., 1999.

GUERRA, Clarisa T. Conhecimento Psicológico e Formação de Professores. In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia H. S. da Silva; SADALLA, Ana Maria F. de Aragão (orgs.). **Formação de Professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Editora Alínea, 2000. p.69-96.

GUERRA, Clarisa T. **A Psicologia Na Formação De Professores: concepções de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes de cursos de licenciatura**. Campinas, 1999. (Exame de Qualificação de Doutorado). Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini & FERREIRA, Eliana Eik Borges. Integração Entre as Disciplinas Pedagógicas nos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina. **SEMINA: Ciências Sociais/Humanas**, v.16, n.2, Edição Especial, p.49-57, out., 1995.

IÓRIS, Stela Maris da Silva. **As Contribuições da Psicologia da educação na Formação de Professores do Estado do Paraná**. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação).Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

KUENZER, Acácia Zeneida. As Políticas de Formação: a construção da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, ano XX, n.68, p.163-183, dez., 1999.

LARA, Alvina T.; MOSQUERA, Juan J. M.; RAMOS, Maurivan G. A Formação dos Professores: da gênese à incompletude. **Educação**, Porto Alegre, ano XXI, n.34, p.23-32, abril 1998.

LAROCCA, Priscila. O Ensino de Psicologia da Educação Sob o Olhar de Licenciados e Licenciandos. In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia H. S. da Silva; SADALLA, Ana Maria F. de Aragão (orgs.). **Formação de Professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Editora Alínea, 2000. p.119-145.

LAROCCA, Priscila. **A Psicologia Na Formação Docente**. Campinas: Editora Alínea, 1999. 220p.

LAROCCA, Priscila. **Conhecimento Psicológico e Séries Iniciais: diretrizes para a formação de professores**. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional).Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

LIBÂNIO, José Carlos & PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos Profissionais da Educação – visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez., 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas Exigências Educacionais e Profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da Nossa Época:v.67).

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola 13ª ed.,1985.

LIMA, Elvira Cristina Azevedo Souza. O Conhecimento Psicológico e Suas Relações com a Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n.48, p. 3-21, out/dez, 1990.

LUDKE, Menga. Avaliação Institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio. (As Licenciaturas). **Cadernos CRUB**, Brasília, v.1, n.4, set., 1994.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAURI, María Teresa & SOLÉ, Isabel. A Formação Psicológica do Professor: um instrumento para a análise e o planejamento do ensino. IN: COLL, César, PALACIOS, Jesús, MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, v.2.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação Inicial de Professores Para a Educação Básica: uma (re)visão radical**. Documento Principal (Versão Preliminar Para Discussão Interna). São Paulo, out./dez., 1999.

MERCURI, Elizabeth; BATISTA, Sylvia H. S. da Silva; SOARES, Carmem L. S. O Ensino da Psicologia na Licenciatura: o ponto de vista de egressos de uma universidade pública. XXIX REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, Campinas, 1999. In: **Anais da Sociedade Brasileira de Psicologia**. out., 1999. 338p. p.137.

PAGOTTO, Maria Dalva S. A Organização das Licenciaturas: práticas atuais e perspectivas de mudança. In: **ANAIS DO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO IX ENDIPE**, v. 1/2, maio, 1998, Águas de Lindóia.

PALMIERI, Marilicia Witzler A R.& VALLE, Maria Cristina C. Avaliação Escolar na Visão de Alunos e Professores de Psicologia: o cotidiano da sala de aula. **SEMINA: Ciências Sociais/Humanas**, v.16, n.2, Edição Especial, p.20-26, out., 1995.

PEREIRA, Júlio Emílio D. **Formação de Professores, Pesquisas, Representações e Poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Júlio Emílio D. A Formação de Professores nas Licenciaturas: velhos problemas, novas questões. In: **ANAIS DO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO IX ENDIPE**, V.1/2, maio, 1998, Águas de Lindóia.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. Compreender o Ensino na Escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Ação Sobre a Prática Como Libertação Profissional dos Professores. In: **Profissão Professor**. Lisboa: Porto editora, 1991.

SADALLA, Ana M. F. De Aragão. **Com a Palavra a Professora: suas crenças, suas ações**. Campinas: Alínea, 1998.

SADALLA, Ana M. F. De Aragão; WISNIVESKY, Mariana; PAULUCCI, Fernanda C.; VIEIRA, Carolina P. Teorias Implícitas na Ação Docente: contribuição teórica ao desenvolvimento do professor prático-reflexivo. In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia H. S. da Silva; SADALLA, Ana Maria F. de Aragão (orgs.). **Formação de Professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Editora Alínea, 2000. p.163-180.

SANTOS, Lucíola L. de C. Paixão. Ensino Como Produção Cultural: novas perspectivas para o currículo e a formação de professores. In: LEITE. B. C. e MOROSINI, Marília (orgs.). **Universidade Futurante: ensino e inovação**. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

SCHÖN, Donald A. Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SELLTIZ et. alli. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo; EPU, 1974.

SHEIBE, Leda. Licenciaturas: novas demandas de investigação. In: **ANAIS DO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. IX ENDIPE**, v.1/2, maio 1998, Águas de Lindóia.

TANAKA, Eliza Dieko Oshiro. Fatores que Determinam a Baixa Frequência de Leitura de Textos em Psicologia. **SEMINA: Ciências Sociais/Humanas**, v.16, n.2, Edição Especial, p.36-43, out., 1995.

VASCONCELLOS, Maura M. Morita. Ensino de História: Concepção e Prática no Ensino Médio. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas (org.). **Metodologia da Problemática: fundamentos e aplicações**. Londrina: Ed. UEL, 1999.

URT, Sônia da Cunha. **A Psicologia na Educação: do real ao possível**. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZEICHNER, K. **A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

Anexo 1: Instrumento da Pesquisa: Questionário

Prezado Estudante:

Este questionário tem como objetivo ser mais uma etapa de levantamento de dados para a dissertação de mestrado que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Neste sentido, solicito que você responda as questões a seguir. As informações aqui prestadas serão para uso exclusivo deste estudo e não haverá identificação de vocês em momento algum da dissertação.

Se desejar informações sobre o resultado desta pesquisa, poderemos nos comunicar pelo endereço eletrônico que disponho nesta instituição de ensino:

malp@obelix.unicamp.br

Desde já agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,

Marli Amélia Lucas Pereira

QUESTIONÁRIO

1) Curso que faz:

2) Período/Semestre em que se encontra no curso:

3) Você **Exerce** a profissão docente?

Se sim, relacione abaixo quais a suas experiências como docente:

Ano da atividade docente:

Série que atua como docente:

Início do período de docência atual:

Disciplinas que leciona:

Outros aspectos que queira relacionar:

4) Você já **exerceu** a profissão docente?

Se sim, relacione abaixo quais foram suas experiências como docente:

Ano que exerceu atividade docente:

Série que atuou como docente:

Duração do período de docência:

Disciplinas que lecionou:

Outros aspectos que queira relacionar:

5) Ao término deste semestre você terá concluído quais disciplinas pedagógicas das listadas abaixo e que são previstas pelo currículo que está cursando;

- ☐ EL 200 - Estrutura e funcionamento de Ensino de 1º e 2º graus: Educação e Sociedade
- ☐ EL 300 - Psicologia Educacional - Adolescência
- ☐ EL 407 - Psicologia Educacional: Aprendizagem Aplicada ao Ensino de Português
- ☐ EL 646 Didática Aplicada ao Ensino de Português
- ☐ EL 784 - Prática do Ensino de Português - Estágio Supervisionado I
- ☐ EL 894 - Prática do Ensino de Português - Estágio Supervisionado II
- ☐ LA 777 - Linguagem Aplicada ao Ensino de Português
- ☐ outras, quais:

5) Ao término deste semestre você terá concluído **quais** disciplinas pedagógicas das listadas abaixo e que são previstas pelo currículo que está cursando?

- ☐ EL 180 - Fundamentos Filosóficos Educacionais: Filosofia e História da Educação
- ☐ EL 200 - Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º graus: Educação e Sociedade
- ☐ EL 202 - Estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental e Médio: Educação e Sociedade
- ☐ EL 300 - Psicologia Educacional - Adolescência
- ☐ EL 411 - Psicologia Educacional e Aprendizagem Aplicadas ao Ensino de Ciências Humanas
- ☐ EL 642 - Didática Aplicada ao Ensino de Sociologia
- ☐ EL 648 - Didática Aplicada ao Ensino de História
- ☐ EL 653 - Didática Aplicada ao Ensino de Filosofia
- ☐ EL 762 - Prática de Ensino. Sociologia e Estágio Supervisionado I
- ☐ EL 768 - Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado I

- () EL 770 - Prática de Ensino de Filosofia e Estágio Supervisionado I
- () EL 870 - Prática de Ensino de Filosofia e Estágio Supervisionado II
- () EL 872 - Prática de Ensino, Sociologia e Estágio Supervisionado II
- () EL 878 - Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado II
- () outra(s), quais:

6) Comente quais aspectos/temas, das disciplinas pedagógicas **já cursadas**, você identifica como importante para sua prática docente.

7)) Na sua opinião, e lembrando os conteúdos trabalhados nas disciplinas pedagógicas **que cursou**, diga quais são as lacunas que você identifica na sua formação até este momento do curso:

8) Com relação a esta disciplina, Psicologia Educacional: Aprendizagem Aplicada ao Ensino de Português, o que você identifica como relevante **para sua formação como professor**? Por que?

8) Com relação a esta disciplina, Psicologia Educacional: Aprendizagem Aplicada ao Ensino de Ciências Humanas, o que você identifica como relevante **para sua formação como professor**? Por que?

9) Ainda considerando a **sua formação como professor** analise, justificando, os seguintes aspectos:

- Conteúdo trabalhado (temáticas sobre formação, abordagens teóricas etc.)
- Estratégias de Ensino (trabalho de campo, seminários, painéis etc.):
- Práticas de avaliação:

- Interação professor - aluno:

- Interação aluno - aluno:

10) Como você avalia seu desenvolvimento nesta disciplina?

11) E o seu envolvimento?

Anexo 2: Notas de Campo – Ciências Sociais e Letras**Nota de Campo 1****Disciplina: Psicologia Educacional: Aprendizagem Aplicada à Ciências Sociais****Data: 3/3/1999, sexta-feira****Horário: 8:00 as 10:00****Professora: Daniela**

Entrei na sala de aula à 8 horas da manhã junto com a professora, no prédio da Engenharia Básica, na Unicamp. A sala de aula é ampla e arejada. As cadeiras ficam dispostas em filas. Os alunos que chegavam se sentavam uns atrás dos outros. Eram nove alunos no início da aula. Um aluno chegou na metade da aula. O total de hoje: 10 alunos, 3 do sexo masculino.

Depois que os alunos se acomodaram a professora se apresentou, me apresentou e pediu que cada um falasse sobre si, ressaltando que curso faz, se deseja exercer a atividade docente, o que conhece de Psicologia e como lida com a mesma. Através dos relatos dos alunos é possível perceber que fazem a licenciatura porque querem ser docentes. Dos 10 alunos presentes apenas um disse que é uma segunda opção e que no momento não pretende ser docente, está aproveitando o que a universidade oferece. Logo após as apresentações a professora falou sobre o cronograma das atividades que serão desenvolvidas durante o semestre, dando explicações maiores a respeito de uma atividade que envolve observação na escola. Falou que o cronograma estaria à disposição no xerox da Faculdade de Educação, pois a aula deles, na sexta-feira, seria neste local. Colocou na lousa as referências dos textos que serão utilizados nas próximas semanas Bodgan e Bibklen¹, sobre investigação qualitativa (texto complementar), Andrade², sobre um estudo etnográfico em uma escola de 1º grau para o dia 10/3, e Silva³, inserido no livro de Estrela que trata da questão do choque com a realidade no primeiro ano de docência. A seguir propôs uma atividade em que o aluno deveria escrever uma carta ao diretor de uma escola

¹ BODGAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994

² ANDRADE, Antonio Dos Santos. O Cotidiano de Uma Escola Pública de 1º Grau: um estudo etnográfico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (73): p.26-37, maio, 1990.

para cadastramento, indicando quais competências acredita ter desenvolvido e as experiências docentes que teve, bem como sinalizar pontos de dificuldades (receios, lacunas na formação) para atuar como professor. Nesta atividade cada aluno produziu sua carta. Ao término da produção, entregaram para a professora e foram embora.

Comentário: apesar de a sala ser ampla e as cadeiras ficarem distantes da mesa do professor, a professora não utilizou-se da sua mesa, puxou uma cadeira de aluno e sentou-se bem próxima dos alunos.

³ ESTRELA, Maria Teresa. **Viver e Construir a Profissão Docente**. Portugal: Porto Editora, 1997.

Nota de Campo 7**Disciplina: Psicologia Educacional: Aprendizagem Aplicada à Ciências Sociais****Data: 24/3/1999, quarta feira****Horário: 8:10 às 10:00****Local: Engenharia Básica****Professora: Daniela**

Hoje tem início a apresentação dos trabalhos de campo. A professora dá instruções aos alunos para ao final das apresentações, entregarem um relatório sobre o que ouviram nesta aula.

Os alunos, quando receberam as orientações sobre esse trabalho, teriam que identificar o processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno e as relações aluno-aluno.

Daniela coloca na lousa :

Relatório ao final da aula:

- 1) características gerais da escola/classe
- 2) aspectos que chamaram atenção - indicação com reflexão (e não resumo)

Hoje estão presentes 11 alunos.

Como há duas alunas para apresentar o relato, Daniela pergunta quem quer começar. A primeira relatora coloca os dados da escola e das disciplinas que observou na lousa: português, ciências, geografia (aula dupla), história e inglês. Comenta que na maioria das aulas os professores “perdem tempo” com correção das atividades, arrumação das cadeiras.

Na aula de Português os alunos sentam-se em duplas, a professora reclama mas não toma providência, afirma que a indisciplina nessa aula é gritante.

Na aula de Ciências a professora tem como preocupação desenvolver no aluno o hábito da pesquisa, mas ao mesmo tempo utiliza o espaço de aula para correção de prova, deixando que os alunos fiquem sem atividades. Detalhe: é uma 5ª série.

Na aula de Geografia a relatora diz que a professora “é boazinha, tonta mesmo”. Também, como a professora de ciências, corrige a prova em sala de aula.

Na aula de História o professor consegue manter a disciplina em sala de aula, talvez, como diz a relatora, por ser homem. Na visão dela, essa aula foi “redondinha”.

Na aula de Inglês a professora faz as correções dos exercícios na lousa, individualmente, isto é, os alunos são convidados um a um para irem à lousa. A primeira relatora comentou que essa estratégia provoca dispersão do restante dos alunos.

Na aula de Geografia, que é a última, a professora continua a correção das provas. A indisciplina é grande, a professora explica para Beatriz que “no normal os alunos não são assim”.

A segunda relatora do primeiro dia de apresentação observou aulas de filosofia, técnicas de redação e História do Brasil. Desde a primeira aula observou o preconceito dos professores em relação aos alunos do fundo. A professora de filosofia fala que são “a turma da pá virada”. Na aula de técnicas de redação houve conflito entre observadora e alunos em relação ao lugar onde estava sentada. A observadora assistiu Às aulas na mesma sala, só que na aula anterior alguns alunos não estavam presentes, quando chegaram sentaram-se no lugar ocupado pela pesquisadora, que mudou de lugar. Disse ficar constrangida e sem reação com a atitude desses alunos. Na visão da observadora, essa aula foi de caos total. O diretor comentou que ela observou a pior sala da escola, que a maioria dos alunos vem de escola particular, que perderam o poder aquisitivo, por isso estão nesta escola. Na aula de história do Brasil o professor pergunta: “Você quer dar aula em escola pública?”. A observadora comenta que a pergunta desse professor tem duplo sentido, que reclama o tempo todo dos alunos e da escola pública. Essa aula, na visão da observadora, foi tranqüila, talvez pelo fato de o professor ser do sexo masculino.

Após as apresentações dos relatos de observação, Daniela pede aos alunos que façam o relatório e entreguem. Anda pela sala de aula enquanto os alunos produzem o texto. Fez anotações durante as apresentações. Interferiu na primeira apresentação, mas se conteve na segunda pois consultou o relógio e percebeu que se interferisse a todo momento não daria tempo de terminar as exposições dessas alunas nesse dia. Elogiou o trabalho das observadoras.

Nota de Campo 8**Disciplina: Psicologia Educacional: Aprendizagem Aplicada à Ciências Sociais****Data: 26/3/1999, sexta feira****Horário: 8:15 às 9:50****Local: Faculdade de Educação****Professora: Daniela**

A professora inicia a aula fazendo um comentário a respeito das apresentações da aula anterior. Elogiou as relatoras. Falou a respeito dos relatórios que foram entregues. Perguntou aos alunos o que achavam de fazer um relatório geral, após todas as apresentações. Os alunos gostaram da idéia. Daniela explicou que, na aula anterior, a produção do relatório tomou boa parte da aula, o que acaba diminuindo o tempo das apresentações. Orientou os alunos que, mesmo sem a entrega aula a aula é necessário que façam anotações para facilitar a produção final. Nesse dia 13 alunos estão presentes.

A primeira relatora acompanhou o professor e não a turma. A escola que visitou é batista, tem ensino médio e técnico. Os alunos usam uniforme. Existe, na opinião da observadora, integração entre direção e professores. A diretora explica que o trabalho na escola é interdisciplinar. Acompanhou o professor de História Geral. Esse professor disse à observadora que adora dar aula, que seu objetivo, além do conteúdo, é a reflexão política. Trabalha com seminários, aula expositiva, trabalhos em grupo. Faz a chamada por número. Mesmo assim, na visão da observadora, o professor é incentivador do processo de ensino-aprendizagem, ele interage com os alunos, sabe o nome dos alunos. A sala de aula é disciplinada. Na aula seguinte o professor usou como estratégia o debate. Pede que os alunos sentem em círculo e diz para a observadora que assim consegue manter a disciplina. Nessa turma tem uma aluna com deficiência visual, mas isso não impede a interação dela com o professor e com os companheiros de turma.

Acompanhou outro professor que é tenente coronel-aposentado. Comenta que os alunos parecem ter medo do professor. Esse professor usa como estratégia de ensino-aprendizagem a apostila. Disse em um momento para a observadora que essa sala de aula é “bagunceira”.

A segunda relatora do segundo dia de apresentação visitou uma escola particular, estudou nessa escola, disse que foi bem recebida. Acompanhou a professora de História de

5ª à 8ª série. A observadora disse que a escola deixa uma boa impressão, que as classes são compostas de 20 a 25 alunos. Comenta que a classe é “fantástica”, o professor trabalha com slides. Que o professor explica, a todo momento, que disciplina é respeito, que o professor valoriza todos os alunos, que procura a participação de todos através de várias atividades. Procura conquistar a classe através da demonstração das melhores habilidades que possui, não demonstra hostilidade para com os alunos. A observadora fala que esse professor faz crítica ao professor “desengavetador”. Que ele explica que se o aluno fracassa a responsabilidade é do professor, que se o aluno obtém sucesso a responsabilidade é também do professor. A observadora disse que no intervalo ficou na sala dos professores. Após o intervalo foi assistir aula em uma 8ª série. Comenta da apatia desses alunos. Ouviam o professor quietos. Na 7ª série a observadora disse que parecia uma “pipoqueira” A agitação era total. Comentou que se estivesse no lugar do professor não saberia como reagir. Nessa classe lembrou-se de um companheiro de turma, da época em que estudou nessa escola, era parecido com um aluno “bagunceiro” dessa turma. A observadora encerra seu relato comentando que foi muito bom observar, que essa escola dá condição de trabalho ao professor, que as classes são ideais.

Daniela fecha a aula chamando a atenção dos alunos para que observem as estratégias utilizadas em sala de aula, porque servem ao observador como modelo profissional; esta é uma chance rica, a vivência na escola é primordial.

Comentário: acho importante estar lembrando ao aluno da licenciatura a importância do contato com a realidade escolar, seja ideal ou não. Quando esse aluno tem a oportunidade de ir para a escola como observador, pode refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e suas nuances.

Nota de Campo 8**Disciplina: Psicologia Educacional: Aprendizagem Aplicada à Ciências Sociais****Data: 26/3/1999, sexta feira****Horário: 10:15 às 12:00****Local: Faculdade de Educação****Professora: Daniela**

No início da aula um aluno pede para Daniela para mudar o dia da apresentação e explica a ela o motivo da mudança. Hoje estão presentes 16 alunos. Daniela explica aos alunos que a partir de hoje não precisam entregar o relatório ao final da aula, mas ao final de todas as apresentações. Os alunos concordaram com a professora.

O primeiro grupo a se apresentar visitou uma escola de ensino fundamental e médio. Ficaram numa 5ª série a tarde inteira. As disciplinas nesse dia foram História, Matemática, Ciências e Inglês. A escola fica no centro de Campinas. A educação física é durante o período de aula. As salas são amplas, na visão dos observadores, quem senta no fundo tem dificuldade de escutar a professora. Comentam a respeito desse detalhe porque sentaram-se no fundo. Os professores reclamam da falta de material como livros, giz, apagador. Essa turma é indisciplinada. Os observadores falam da presença de uma aluna com deficiência visual que se utiliza de uma máquina especial para fazer leitura. Seu irmão estuda na mesma sala e tem como incumbência ajudar a irmã. A aluna senta-se perto do professor.

Nesse momento começa uma discussão a respeito das mudanças feitas pelo Estado. A professora explica que antes de criticar é preciso estudar essas mudanças.

Esses observadores comentam que a sexualidade nessa turma é grande. Que os professores apresentam problemas de saúde, geralmente problemas de garganta. Os observadores terminam o relato afirmando que os professores dessa escola são heróis. Os observadores relatam que em cada aula o comportamento dos alunos era diferente. Um professor usou como estratégia mandar bilhete para os pais em caso de indisciplina. Os observadores finalizam o relato afirmando que foram bem recebidos na escola, tanto pela direção quanto pelos professores.

O segunda relatora do dia entrou numa escola de ensino médio. Observou as aulas de física, história, geografia. A escola é particular. Explica que a turma observada é disciplinada, os alunos prestam atenção nas aulas. Na aula de História o professor tem

como estratégia a descontração dos alunos, utilizando-se de piadas. Na aula de Geografia o professor parecia se incomodar com a presença da observadora. Esse professor, na visão da observadora, tem postura de revolucionário. Esta escola tem curso pré-vestibular. O professor faz crítica à obrigação do uso do livro didático. A observadora relata que todas as aulas que assistiu foram expositivas. Diz que a disciplina é natural, que parece haver coesão na escola para manutenção dessa disciplina.

O terceiro grupo de relatores visitou uma escola particular, onde foram recebidos com naturalidade. A explicação para essa naturalidade, segundo os observadores, é por conta da escola receber com frequência estagiários. Os observadores relatam que uma professora teve como preocupação mostrar quais estratégias utiliza em sala de aula, e explicou que avaliação é processo. A professora de História tem 11 anos de docência, fala que o salário é baixo, que não tem autonomia, faz crítica ao trabalho que os observadores estão realizando, comentou com os observadores que “fugiu” do estágio. Nesse dia o trabalho foi com texto mas como os alunos não tinham lido, mudou a estratégia. Em conversa com alunos, os observadores relatam que ouviram coisas do tipo “hoje a professora está diferente, ela grita, berra, conta seus problemas”. Os observadores tiveram a impressão de estar em um teatro. Uma observadora dessa equipe diz que os alunos têm razão, que na época em que era aluna dessa escola, teve aula com essa professora e que ela não tem a tranquilidade que demonstrou hoje na presença dos observadores.

Nota de Campo 9**Disciplina: Psicologia Educacional: Aprendizagem Aplicada à Ciências Sociais****Data: 31/3/1999, quarta feira****Horário: 8:10 às 10:00****Local: Engenharia Básica****Professora: Daniela**

Hoje outro aluno apresenta sua observação dando continuidade ao trabalho de campo. Entrou em uma escola estadual, tradicional, observou uma 6ª série. Assistiu duas aulas de geografia. Foi bem recebido pela diretora, que disse que os professores mais antigos não gostavam de receber estagiários. O observador faz referência ao texto lido e trabalhado em sala de aula, aqui na universidade, “o primeiro ano de docência”, pois percebeu conflito administrativo quando permaneceu na sala dos professores à espera da professora que iria acompanhar nesse dia. A professora observada está na escola há um ano, faz cinco que exerce a docência. O observador se utilizou dos textos lidos em aula para fazer um esquema de perguntas para a professora. Na série que acompanhou havia 45 alunos de 11 a 13 anos de idade. Essa professora fala ao observador que trabalha em grupo com os alunos porque o número de livros não dá para todos. O observador percebeu que, no trabalho em grupo, poucos alunos fazem a atividade proposta, lembrou-se de um texto que estudou em outra EL sobre trabalho em grupo. A professora usa a estratégia de trabalho em grupo, na visão do observador, como mecanismo para não ter que falar para o todo, na frente. Esta professora disse ao observador que se pudesse não usaria livro, faria busca de textos, mas por exigência da escola teve que acatar o uso do livro. Em relação aos alunos, o observador comenta que são bagunceiros, falam palavrão, pareciam não se interessar pelo que a professora propunha. A professora, para tentar controlar a indisciplina, começa a soltar os alunos 15 minutos antes do final da aula. Solta primeiro os que estão comportados, os outros logo percebem a intenção da professora e ficam quietos para poderem sair mais cedo. Outra forma de controle de disciplina foi a ameaça de separar os grupos.

O que achei interessante nessa apresentação foi que o aluno, o tempo todo, fez menção aos textos lidos em sala de aula. Quando estava na escola, em sala de aula, dependendo da situação, se lembrava de algum texto. Esse aluno conseguiu fazer a relação do que foi trabalhado aqui com o que aconteceu no dia-a-dia na sala de aula.

Daniela, após a apresentação do aluno, comenta sobre o sentido do trabalho em grupo, o que esse tipo de trabalho proporciona, qual o objetivo que está por trás deste tipo de estratégia, qual a ação, a intenção. Em relação a adotar ou não o livro didático, explica que é importante poder adotar um livro didático, pois o aluno terá oportunidade de trabalho com uma obra no seu todo.

Segundo relato apresentado por uma dupla. Um dos componentes do grupo coloca na lousa os dados sobre a escola. Junto com a companheira de trabalho observou História e Geografia, ou melhor, como trabalham nesta escola, fizeram um levantamento de memória, para poder contar como se comportam professores e alunos nessas disciplinas. Essa escola é particular, tem caráter empresarial, não tem diretor, não tem corpo administrativo ligado aos alunos, possui três coordenadoras, um inspetor em cada andar.

Quando chegaram foram para a sala dos professores, os professores parecem ter um bom relacionamento entre si, levam a sério o trabalho de equipe, na visão dos observadores. Os alunos dessa escola usam uniforme e só podem entrar portando a carteira de identificação. O observador comenta: “Apesar das novas tendências, o bedel faz o seu papel, isso é da minha época”.

Daniela comenta que o controle da escola em relação aos alunos é por motivo de segurança. Os observadores comentam que a escola se preocupa com o treinamento de professores. Toda a estrutura da escola tem como objetivo o preparo para o vestibular.

Na visão dos observadores a relação professor/aluno é amigável. A aula é ativa dinâmica. Na visão dos observadores, somente um professor parecia estar cansado, insatisfeito. Daniela intervém comentando sobre esse relato. Comenta que tiveram uma visão de totalidade, que é preciso avaliar um recorte, um caso singular.

Achei interessante e apropriada a intervenção de Daniela. Falou que não devemos crucificar, carimbar o professor, o aluno, a escola. Falou que esse olhar, essa observação é uma estratégia para se aproximar da realidade.

Nota de Campo 10**Disciplina: Psicologia Educacional: Aprendizagem Aplicada à Ciências Sociais****Data: 07/4/1999, quarta feira****Horário: 10:15 às 12:00****Local: Engenharia Básica****Professora: Daniela**

Hoje quem iniciou a aula foi o primeiro grupo de relatores, contando que entraram em uma escola estadual. Relataram que a diretora só concordaria com a entrada deles se o professor observado concordasse com sua entrada em sala de aula, que ela não iria impor a presença do grupo a nenhum professor. Observaram que nessa escola, apesar de poucos funcionários, a disciplina dos alunos no pátio é razoável, todos os alunos usam uniforme, são pontuais. No entender dos observadores, a segurança é falha porque ninguém perguntou o que eles estavam fazendo ali. Assistiram aulas na 6ª e 7ª séries. Nessa escola existem salas-ambiente. Os alunos se deslocam, mudam de sala conforme a disciplina. A primeira aula que assistiram foi de Matemática, na 6ª série. O professor é aposentado, deu aula em vários colégios, é seguro de si, conhece os alunos, existe respeito mútuo, entre professor e aluno, segundo os observadores. Eles relatam que o professor explica sobre a importância do respeito para com os alunos. A sala de Matemática é própria para essa disciplina, existem materiais próprios para o uso dessa disciplina. O professor, como estratégia de controle disciplinar, utiliza o quadro-negro para passar exercícios. Os alunos não têm livro didático. Quando necessita chamar a atenção de algum aluno, vai na cadeira do aluno e conversa. Os observadores relataram que não conseguem ouvir o que o professor fala para o aluno. Na 7ª série assistiram aula de Português. Nessa sala as carteiras estão dispostas em semi-círculo, existem estantes com livros, é uma espécie de biblioteca. Os alunos pegam os livros na estante para leitura. A troca do livro é quinzenal. Esse professor é responsável pelas disciplinas Técnicas de Redação e Português. O professor organiza a sala em dois círculos grandes, explicando aos observadores que assim tem maior controle da turma. Com relação à dinâmica da aula, procura ter coerência com o texto proposto. O tempo da aula, na visão dos observadores, é mal organizado. O professor deixa que os alunos ocupem muito tempo da aula com a escolha do livro e se incomoda com o barulho da turma, mas não toma nenhuma atitude. Os observadores comentam que o primeiro professor domina melhor a

classe, no entanto, o segundo professor consegue melhor qualidade na apresentação do conteúdo. Na visão do segundo professor, tem um aluno na sala que é inteligente e por conta disso não fica quieto, é bagunceiro, “é um caso perdido”.

Um aluno pergunta sobre a dispersão dos alunos, Daniela prefere falar em ritmo da aula, planejamento, como o professor pensa a aula para evitar a ocorrência da dispersão, que isso depende do contexto, da característica do professor. Comenta que “se a agitação tem sentido pedagógico, não vejo problema algum; se utilizo o trabalho em grupo e não tolero barulho, não tem sentido”.

O segundo relator do dia visitou uma escola estadual de ensino fundamental e médio. Essa escola sofreu algumas mudanças por questões de segurança: era ponto de tráfico de drogas. Essa mudança teve como objetivo diminuir a violência dentro da escola. Com relação à sua entrada na escola, disse não ter tido problemas. A diretora pediu que falasse com o professor. Assistiu aula de Matemática e História. O professor de História trabalha com a música Índios, da banda Legião Urbana, com a intenção de fazer uma análise histórica sobre o descobrimento do Brasil. Essa aula foi dada em uma 8ª série. O observador conta que os alunos eram imensos, exaltados, “trocavam elogios entre si”, “os carinhos eram violentos”. Nessa sala havia um cartaz em cima da lousa com orientações do tipo, pedir licença, cumprimentar colegas e professores etc. Alguns alunos pareciam ouvintes, a turma do “fundão”, na visão do relator, ficou o tempo todo conversando sem se importar com a presença do professor. Esse professor resolveu escrever a letra da música na lousa. Nesse momento houve dispersão total.

Nesse ponto, surge aqui, na sala de aula, a questão da indisciplina. Uma aluna comenta que, além de ensinar o conteúdo, o professor precisa educar, ser psicólogo também. Daniela explica que cabe ao professor trabalhar com conteúdos assim como atitudes, valores.

O observador explica que enquanto a música tocava alguns alunos conversavam com ele. Disseram que nessa escola os professores, a diretora, os funcionários são histéricos. O professor também vem, de vez em quando, conversar com o observador e comenta que nessa escola não tem tanto problema de violência, mas que, por causa da promoção contínua, o professor perde um pouco o poder em relação aos alunos. Após a apresentação da música o professor propõe trabalho em grupo. Alguns grupos trabalham,

outros não. O relator conta que nesta escola houve um problema em relação a uma aluna que é homossexual. Essa aluna foi repudiada por alunos e professores. Um grupo que trabalha com a diversidade sexual foi à escola, por conta da denúncia da aluna, e tentou fazer um trabalho com professores e alunos. O observador conclui que essa escola não está preparada para a diversidade sexual.

Achei interessante o relato desse aluno. Ele mostra pontos fortes presentes na escola, como o uso de drogas, a violência e, muito mais que isso, a violência em relação à opção sexual da pessoa. É um relato que faz com que reflitamos sobre o papel do professor numa sociedade em constantes mudanças.

Nota de Campo 13**Disciplina: Psicologia Educacional: Aprendizagem Aplicada à Ciências Sociais****Data: 16/4/1999, sexta feira****Horário: 8:10 às 10:00****Local: Faculdade de Educação****Profa: Daniela**

Entrei em aula com Daniela mas precisei sair pois esqueci meu relógio na cantina. Perdi as primeiras explicações de Daniela. Quando entrei Daniela estava combinando com os alunos sobre os seminários e respectivas datas de apresentação. Falou que até o final da aula farão a escolha dos temas e datas. Nesse dia estão presentes 11 alunos.

Daniela inicia o trabalho com o texto que discute aprendizagem, a segunda parte, que trata da aprendizagem em sala de aula. Quando tratam do tópico “aprendizagem escolar é uma aprendizagem descontextualizada”, os alunos dizem que essa colocação do autor procede. Dão exemplos de trabalhos e pesquisas que fizeram em outras disciplinas. Comentam que o uso da internet nas escolas é descontextualizado, já que os professores não ensinam os alunos a usar e nem indicam como usar a internet. Daniela explica que talvez o objetivo maior desses professores tenha sido em relação ao conteúdo, que as atitudes e procedimentos podem ser considerados consequência e nem sempre são percebidos. Esse texto traz reflexões acerca do olhar em sala de aula, a função do professor não é mais só de transmissor de conteúdos, o texto também faz menção aos saberes do professor. Daniela, no decorrer da aula, quando discute o texto, faz com que os alunos se coloquem a respeito dos relatos, relacionando-os com o texto. Uma aluna coloca a questão do professor substituto e da situação desse professor em sala de aula. Surge a seguinte questão colocada por Daniela: “Como a psicologia da aprendizagem ajudará a olhar para tudo isso? Como olhamos para essas questões a partir das contribuições da Psicologia?” Essas questões mencionadas por Daniela orientam a reflexão dos alunos acerca da importância dessa disciplina para a formação do professor. É uma maneira de fazer com que o aluno reflita sobre a disciplina, o que está sendo visto e como poderá se utilizar dessa disciplina em sua prática profissional.

Após o trabalho com o texto, Daniela inicia a discussão sobre a realização dos seminários, dizendo que a escolha dos temas deve ser pautada pelo que viram e ouviram na

realidade escolar. Daniela coloca na lousa sugestões de temas para o seminário: motivação; relação aluno-aluno; inteligência; relação professor-aluno; criatividade; disciplina; personalidade; estratégias de aprendizagem. Daniela sugere que essa turma poderá se agrupar em um grupo de 4 pessoas e 3 grupos de 3 pessoas. É preciso que pensem para discussão e tomada de decisão na próxima aula.

Nota de Campo 15**Disciplina: Psicologia Educacional:Aprendizagem Aplicada à Ciências Sociais****Data: 28/4/1999, quarta feira****Horário: 8:10 às 9:50****Local: Ciclo Básico****Profa: Daniela**

Hoje mudamos de prédio. A partir dessa aula a turma assistirá as aulas no Ciclo Básico. Essa mudança se deve ao fato de esse prédio ficar perto do IFCH, o que facilita o trânsito dos alunos. Hoje estão presentes 12 alunos.

Daniela inicia a aula falando para os alunos que já levantou os textos para os seminários, mas que isso não impede que eles próprios escolham textos complementares. Esses textos estão no xerox da Faculdade de Educação e estão separados por temas para facilitar a busca do aluno.

Hoje Daniela discute a teoria do condicionamento. Como essa turma optou por não fazer a leitura prévia do texto, logo após a aula Daniela deixará o texto⁴ “Por que os Professores Fracassam” no xerox. Inicia fazendo a leitura de um texto com o objetivo de mostrar uma cena e fazer análise do ponto de vista teórico (condicionamento). Após a leitura dessa cena utiliza o retroprojeter para colocar os pontos importantes dessa teoria. Explica, primeiro, o condicionamento clássico de Pavlov. Quando trata do condicionamento operante inicia com Thorndike, explica a “lei do efeito” que aparece também em Skinner. Um aluno participa sempre da aula com perguntas e observações a respeito do teórico estudado. Daniela explica o conceito de tríplice contingência. A idéia principal é ter noção de que existem outras coisas por trás dessa teoria, por exemplo, os princípios teóricos do condicionamento operante como reforçamento, discriminação, generalização, modelagem. Uma aluna entra com um exemplo de indisciplina que foi relatado por um colega da turma. Coloca em questão porque em uma classe, que na sua maioria, pode ser considerada como disciplinada, existe um aluno indisciplinado e pede a Daniela que explique esse fato do ponto de vista da teoria de Skinner. Daniela explica que algum reforçamento ocorre para que o comportamento específico desse aluno ocorra, e que o professor precisa mudar de atitude em relação a esse aluno para diminuir a ocorrência

⁴ SKINNER, B. F. *Tecnologia do Ensino*. Editora Herder/Editora USP, 1972 (do original em inglês, 1968).

desse comportamento. Mesmo sem ter feito a leitura prévia do texto, os alunos parecem estar compreendendo as explicações que Daniela faz a respeito da teoria. Alguns alunos fazem perguntas, comentários.

Nota de Campo 18**Disciplina: Psicologia Educacional: Aprendizagem Aplicada à Ciências Sociais****Data: 07/5/1999, sexta-feira****Horário: 10:15 às 12:00****Local: Faculdade de Educação****Profa: Daniela**

Daniela coloca na lousa dois modelos de diagramas e lista as seguintes palavras: plantas, estados, calor, moléculas, seres vivos, sólido, animais, gasoso, movimento, líquido, água. A tarefa é: colocar as 11 palavras nos 11 espaços do diagrama. Essa tarefa é para ser feita em grupo. Daniela, após os alunos terminarem o exercício, pede para que coloquem na lousa, pois o diagrama está desenhado. Existe diferença de opinião quanto ao resultado do exercício dentro do grupo. Cada aluno pode realizar do seu jeito a montagem do diagrama. Daniela explica que esse tipo de organização no diagrama é denominado por Ausubel, autor estudado hoje, de mapa conceitual, cujo conceito principal é o de estrutura cognitiva. Esse autor trabalha com a aprendizagem significativa e aprendizagem por recepção. Um aluno dá um exemplo de aprendizagem mecânica, colocando o questionário aplicado por um professor que observou no trabalho de campo. Daniela pergunta para os alunos se estão vendo algum significado na teoria do autor em relação ao trabalho docente, como organizam as idéias para organizar a aula. Um aluno fala que a teoria de Ausubel, das que viram até agora, é a que mais se aproxima do trabalho em sala de aula. Daniela explica que os teóricos vistos até o momento começaram suas pesquisas se preocupando com o comportamento e que Ausubel é mais sedutor por que entra na vida da aula. Esse teórico sacudiu essa turma. A maioria dos alunos queria montar seu próprio mapa conceitual. Alguns alunos fizeram ligações dessa teoria com a vida da sala de aula, através das observações que fizeram no trabalho de campo.

Nota de Campo 19**Disciplina: Psicologia Educacional: Aprendizagem Aplicada à Ciências Sociais****Data: 12/5/1999, quarta-feira****Horário: 8:10 às 9:50****Local: Ciclo Básico****Profa: Daniela**

Daniela iniciou a aula falando para os alunos que quem faria a interlocução hoje seria eu. Hoje o teórico apresentado aos alunos é Vygotsky. Apesar de Daniela ter transparências com os pontos principais dessa teoria, eu preparei algumas com os pontos, por exemplo, as Funções Psicológicas Superiores, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, os pontos principais do capítulo seis da coletânea A Formação Social da Mente, desse autor. Como apoio para essa aula utilizei o retroprojetor. Daniela me ajudou com os conceitos desse autor durante toda a aula. Algumas alunas me faziam perguntas sobre os conceitos dessa teoria. Não fiz ligação dessa teoria com as observações que os alunos fizeram no trabalho de campo. Perdi uma boa oportunidade de fazer a relação entre teoria e prática. Daniela, após nossas explicações, combina com os alunos como será a dinâmica da próxima aula. Pergunta aos alunos se querem assistir à fita de vídeo Raízes e Asas ou se querem tirar dúvidas a respeito do seminário que começa na próxima semana. Alguns querem discutir sobre o seminário, outros querem assistir à fita de vídeo.

Nota de Campo 19**Disciplina: Psicologia Educacional: Aprendizagem Aplicada à Ciências Sociais****Data: 12/5/1999, quarta-feira****Horário: 10:15 às 11:50****Local: Engenharia Básica****Profa: Daniela**

Hoje estão presentes 16 alunos. Daniela inicia a aula falando que eu serei a interlocutora da teoria de Vygotsky. Fala aos alunos que estou iniciando o seminário, tentando dar conta dessa teoria. Utilizei o retroprojeto como apoio para a aula. Preparei algumas transparências com os pontos principais a serem discutidos, como Funções Psicológicas Superiores, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, os principais itens do capítulo seis da coletânea A Formação Social da Mente, desse autor, apesar de Daniela ter emprestado as suas transparências. Após as explicações um aluno apresenta dúvida em relação ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e Daniela escreve na lousa um esquema para que o aluno consiga visualizar melhor esse conceito. Daniela, após a minha exposição, assumiu a aula tirando dúvidas a respeito da teoria. Perdi novamente a oportunidade de fazer a relação dessa teoria com as observações que os alunos realizaram no trabalho de campo. Os alunos fazem perguntas para Daniela em relação aos postulados de Vygotsky. Surge uma questão sobre educação alternativa e qual seria a relação dessa teoria com esse tipo de educação. Daniela fala do conceito de ZDP e que é neste conceito que está baseada a teoria desse autor. Uma aluna, que entendeu o conceito, comenta que não sabe como aplicar na realidade da escola, que não sabe se consegue saber quais alunos estão no nível de desenvolvimento real e quais estariam no nível de desenvolvimento potencial. Daniela explica que é um desafio, que por isso é importante que o professor olhe para seu aluno, que sabe que não é fácil quando se tem 40 alunos, mas que quando se planeja uma situação educacional, tem-se objetivos. Daniela termina a aula combinando com os alunos a dinâmica para próxima aula: tirar dúvidas do seminário e assistir à fita de vídeo Raízes e Asas.

Nota de Campo 1**Disciplina: Psicologia educacional:Aprendizagem Aplicada ao Ensino de Português****Data: 01/3/99, quinta-feira****Horário: 14:00 às 16:00****Professora: Júlia**

Entrei em sala de aula junto com a professora Júlia. Depois de alguns minutos os alunos começaram a chegar. A professora pediu alguns minutos, antes de iniciar a aula, para dar tempo para os outros alunos chegarem. Tinha a informação de que na sua disciplina, até o momento, estavam matriculados 30 alunos. Como hoje é dia de matrícula para alunos especiais, poderia ser que o número de alunos aumentasse.

As cadeiras da sala de aula estavam arrumadas em formato de semi-círculo. Os alunos que chegavam sentavam-se uns ao lado dos outros. Hoje, no total, compareceram 17 alunos. É o primeiro dia de aula. Dois alunos são do sexo masculino.

Começou a aula. A professora pediu aos alunos que se sentassem em círculo (inclusive eu, que fui convidada a sentar ao seu lado). Iniciou falando sobre a disciplina, me apresentou como pesquisadora, falou que eu participaria das aulas nesse semestre. Pediu que os alunos se apresentassem comentando sobre suas expectativas a respeito da disciplina, qual o período que estavam cursando, se já tinham feito outro curso. Quando todos os alunos terminaram de se apresentar, a professora pediu que eu me apresentasse. Falei sobre a minha formação e porque eu estava com eles (resumidamente). Júlia também se apresentou. Falou da sua trajetória como aluna, professora e pesquisadora. Ao término das apresentações, Júlia propôs uma atividade que denominou “Escrevendo uma carta...” Essa proposta foi entregue aos alunos. Seu conteúdo foi o seguinte: “Em sua área de formação específica – Letras - há vários professores que acumularam uma significativa bagagem no campo da docência nos níveis fundamental e médio. Considerando essa realidade, elabore uma carta em que você expresse a um experiente professor - seu interlocutor imaginário - **suas mais importantes competências** para atuar na docência, assim como relate seus **receios e/ou dificuldades** frente ao trabalho docente.” Cada aluno que estava presente escreveu a carta e entregou para a professora. Durante a fase de produção da carta nenhum aluno conversou. A professora explicou que essa carta seria devolvida ao final do semestre. Ainda nessa aula foi proposta outra atividade pela

professora: “o que vem à cabeça quando ouvem Educação, Aprendizagem, Ensino?” Escreveu essas três palavras na lousa, os alunos falavam o que vinha à mente e ela anotava. Copiei da lousa as falas dos alunos: educação: pais, professores, regras, respeito, limite, sociedade, conhecimento assimilação, consciência, baixo salário, vontade política; Aprendizagem: estudo, interesse, interação, crescimento, mudança, tempo, vontade, superação; Ensino: professora, método, experiência, bagagem/competência, amor, vocação comunicação, paciência. Júlia explicou, ao final da atividade, que esse é um mapeamento que mostra como os alunos chegam à disciplina e que, após visitarem as teorias, ao final do curso, revisitarão este mapeamento e poderão retirar ou acrescentar palavras. Quando terminou as explicações indicou uma leitura dos autores Robert Bogdan e Sari Biklen - Características da Investigação Qualitativa e Utilizações Pedagógicas da Investigação Qualitativa⁵ para a próxima aula. Comunicou que seria aberta uma pasta contendo textos da disciplina no xerox da Faculdade de Educação.

⁵ BODGAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994 (Coleção Ciências da Educação).

Nota de Campo 10**Disciplina: Psicologia Educacional:Aprendizagem Aplicada ao Ensino de Português****Data: 05/4/1999,segunda-feira****Horário: 14:14 às 15:45****Local: Faculdade de Educação****Profa: Júlia**

A professora convida os relatores de hoje a apresentarem seu trabalho. Hoje estão presentes 20 alunos. Os primeiros relatores visitaram uma escola particular. Assistiram aulas no 2º ano do ensino médio, duas aulas de literatura. Foram bem recebidos na escola. Conversando com o professor, antes da entrada em sala de aula, ficaram sabendo que nesta escola os professores, junto com a direção, tiveram a decisão de juntar em uma só sala de aula os alunos-problema. Esses alunos são da turma A, para que não se evidencie essa concentração. O professor denomina essa turma de “classe dos tranqueiras”. O professor, quando entra para dar aula nessa turma, demonstra, segundo os observadores, um certo pavor. Essa escola, segundo os observadores, tem infra-estrutura avançada com acesso à internet. Os professores são bem tratados pela direção. Existe uma copa exclusiva na sala dos professores, cabine com telefone particular. Para a entrada em sala de aula, os professores têm elevador privativo. Essa escola tem como proposta um ensino de alto nível, direcionado para o vestibular. Trabalham com apostilas. Os alunos que tiram acima de 7,0 contam com alguns privilégios. A primeira aula que assistiram teve como dinâmica a correção da prova. Os alunos estavam dispersos. Na segunda aula os alunos fizeram a lição da apostila. Esse professor é formado pela Unicamp. Júlia, quando faz o comentário, ao final desse relato, lembra aos alunos das fontes estudadas em sala de aula, principalmente a fonte epistemológica, didática e psicológica. “Qual o papel do limite na aprendizagem?” Como reflexão coloca que aqui se responde ao mercado de trabalho que move a sociedade. Afirma que esse exercício, esse trabalho, não está sendo feito para julgar professores, mas sim para pensar a própria prática. Os professores relatados, até o momento, defende Júlia, até refletem sobre sua prática, mas têm que seguir a norma do local em que trabalham.

O segundo relator entrou em uma escola pública, em uma 7ª série do ensino fundamental. Comenta que essa escola é bem aparelhada. Assistiu aulas de Prática de Leitura e Produção de Texto. Essa escola trabalha com projeto de incentivo à leitura.

Percebeu em sala de aula momentos de concentração/dispersão/concentração/dispersão. O professor comenta com o observador que é assim mesmo. Esse professor não utiliza material didático, passa a noção de erro de maneira intuitiva. Nesta aula trabalha com textos infantilizados, na visão do observador, para essa série. Na segunda aula comenta que a classe continua da mesma forma. Perguntam-se “o que fazer com relação ao interesse pela leitura?” Quando o professor corrige o texto usa como estratégia os itens que são utilizados para a correção no vestibular. Na visão dos observadores é um passo para uma aula alternativa de português. Enquanto relata as estratégias do professor, o observador se coloca em seu lugar. Sua principal preocupação é “como farei para prender a atenção dos alunos?” Júlia pergunta: “Que pontos podem ser destacados com esse relato?” Um aluno comenta que no primeiro relato a principal preocupação é com o vestibular e no segundo relato com a criatividade. Júlia comenta que as temáticas levantadas nesses relatos são aprendizagem, motivação, interesse, disciplina/indisciplina, atenção e em que o olhar psicológico podem ajudar em relação a esses pontos levantados.

Comentário: fico impressionada com a habilidade de Júlia quando fecha os relatos e levanta temáticas que poderão servir como roteiro de estudos. Enquanto Júlia fala boa parte dos alunos fazem anotações. Terminou a aula falando que gostou dos relatos.

Nota de Campo 13**Disciplina: Psicologia Educacional:Aprendizagem Aplicada ao Ensino de Português****Data: 15/4/1999, quinta-feira****Horário: 14:20 às 16:00****Local: Faculdade de Educação****Profa: Júlia**

Neste dia estão presentes 23 alunos. A professora pede que se iniciem os relatos do dia.

As primeiras relatoras visitaram o cursinho DCE da Unicamp. Este cursinho seleciona alunos via vestibulinho. É um curso para pessoas que não têm possibilidade de pagar um curso particular. A análise para ingresso se dá da seguinte maneira: 65% análise do conteúdo e 35% análise sócioeconômica. Segundo as relatoras, as salas são lotadas, possuíam TV, vídeo, retroprojeto, sala de plantão de dúvidas. O corpo docente é composto de alunos e ex-alunos da Unicamp. O material didático é elaborado pelos professores. Esse cursinho tem como objetivo despertar o interesse pela leitura, a capacidade de raciocínio, além de preparar para o vestibular. Assistiram uma aula de Gramática. A professora parecia estar preocupada com a presença das observadoras. É o primeiro ano que leciona no cursinho. Utiliza o retroprojeto e tem boa interação com os alunos. Esta professora enfatiza sempre, durante a aula, o vestibular. As observadoras relatam que a professora parecia estar meio perdida. Quando utilizava a lousa, escrevia e logo em seguida apagava. Essa professora é aluna da pós-graduação da Unicamp. Outra aula assistida foi a de Literatura, com outra professora. Nessa aula a professora faz um esquema na lousa, dá uma explicação geral, procurando situar os alunos no que será discutido nesse dia. Utiliza o retroprojeto e procura falar em linguagem popular. Apresenta as observadoras para a classe, diz achar importante o trabalho dessas alunas. Sempre se refere ao vestibular. Todos os alunos prestam atenção. Aproxima-se, durante toda a aula, dos alunos, perguntando a todo momento se estão com dúvidas. As observadoras comentam que quando tocou o sinal avisando do término da aula, nenhum aluno se levantou e pediram para a professora terminar o assunto tratado. Essa professora está trabalhando nesse cursinho há pelo menos dois anos. Júlia fala rapidamente (pois não quer interromper nenhum relato) sobre a questão do professor iniciante que está aprendendo a lidar com seu fazer docente versus uma

professora mais acostumada com o ritmo da aula e que criou uma metodologia própria. Pontua a temática atenção/dispersão, relacionando com o ritmo da aula. As relatoras disseram ter gostado da aula dessa professora. Essa professora trabalhou, no dia da observação, com uma poesia que retratava o amor, procurando tratar a poesia na linguagem dos jovens.

Os segundos relatores entraram em uma escola pública do ensino fundamental. Assistiram aula de Português nas 6ª e 7ª séries. A escola é pequena. Como se localiza no centro de Campinas, tem alunos de todas as regiões da cidade. A turma é heterogênea em relação à classe social. As escadas são estreitas, as salas pequenas. Essa escola possui sala-ambiente mas, na visão dos observadores, não tem material apropriado. Assistiram duas aulas de Português e também o recreio. A primeira aula era continuidade de uma anterior que não tinham assistido; discussão de um filme. O filme, segundo a professora é parte de um projeto de uma empresa privada que doa materiais para a escola. Essa professora tem controle total da turma. Utiliza como estratégia o trabalho em grupo: a própria professora escolhe os componentes do grupo. Gasta um bom tempo da aula para organizar o pessoal. A segunda aula assistida foi de Gramática com a mesma professora. Nessa aula o trabalho é feito com exercícios. Essa turma é da 6ª série. Os observadores notaram que o material didático utilizado é de 3ª série. A professora explica que não dá para fazer melhor e que não colocaria seus filhos nessa escola. A professora é autoritária, passa de carteira em carteira para observar o andamento dos alunos.

Os observadores colocam na lousa frases dessa professora: “Eu sou professora nas horas vagas: na maior parte do tempo eu sou um pouco mãe, amiga, psicóloga, fonoaudióloga...”; “Esqueçam as teorias que vocês estão aprendendo, na prática elas não servem para nada...”

Júlia fala das crenças que definem a prática docente que está representada pelas frases dessa professora colocadas na lousa. Essa professora tem o saber da experiência e nega o saber da teoria, pois não consegue fazer uma relação entre esses saberes.

Júlia comenta que cada trabalho apresentado traz uma contribuição. Os alunos parecem ficar satisfeitos com a fala de Júlia.

Júlia comenta: “ É um relato de professores comprometido com sua prática, que tem feito o melhor possível” “ Que papel temos assumido com a docência?” “A professora fazia o melhor que conseguia”.

As terceiras reladoras entraram em uma escola do ensino fundamental, pública. A entrada nessa escola não foi tão fácil. A diretora falou que quem decidia sobre a entrada das observadoras para a realização do trabalho era a coordenadora que, por sua vez, disse que era para falar com os professores. Conversaram com os professores e conseguiram entrar para fazer o trabalho. Assistiram aula em uma 6ª série no período da tarde. A diretora comentou com as observadoras que, nessa escola, todos eram domadores de feras e animais. Os muros da escola são altos, com cercas de arame. A explicação para essa construção é a de que, se não for assim, os alunos fogem da escola. As observadoras ficaram sabendo de um caso: um aluno quebrou o braço em uma queda ao tentar pular o muro, mas não para fugir da escola, e sim para entrar. O horário de entrada é rigoroso. Esse aluno chegou atrasado, o portão já estava trancado, ele tinha prova e resolveu pular o muro para entrar. Uma professora da escola levou o aluno para o hospital.

A professora da aula que assistiram diz que não tem certeza em relação ao seu futuro profissional, seu marido não respeita a profissão de professor. Fala para as observadoras que dá aulas porque a aposentadoria do Estado é boa e que trabalha como docente há quinze anos. Sente falta de cursos de apoio, de reciclagem, porque além de promover ajuda aos professores, eles ganham para assistir a esses cursos. Diz gostar dessa escola, da comunidade. As observadoras comentam que a professora conversou com elas o tempo todo que passaram na sala de aula.

Com relação à questão da indisciplina, relatam que essa sala é composta de 40 alunos, que os alunos se agriem em sala de aula, parecem se odiar. A professora não leva para a biblioteca porque não consegue controlar os alunos.

Com relação à avaliação, a professora diz que era punitiva e que hoje em dia não é mais pois não existe repetência na rede pública. Júlia intervém dizendo que existe reprovação só que por ciclos, que os professores precisam tomar conhecimento do que foi aprovado através de leituras sobre o assunto.

Júlia comenta que os três relatos do dia têm ênfases diferentes: o primeiro demonstra compromisso social, o segundo de uma docente que se doa, que assume outros

lugares, o terceiro relato mostra uma professora com mais tempo de serviço e que coloca em dúvida sua escolha profissional.

Nota de Campo 14**Disciplina: Psicologia Educacional: Aprendizagem Aplicada ao Ensino de Português****Data: 19/4/1999, segunda-feira****Horário: 14:25 às 16:00****Local: Faculdade de Educação****Profa: Júlia**

Júlia inicia a aula avisando aos alunos que na próxima aula (quinta-feira) irei coordenar porque ela tem um encontro na Universidade São Francisco. Indica dois textos para a próxima segunda: um sobre aprendizagem⁶ e outro, de César Ades, sobre os determinantes do comportamento⁷.

Hoje é o último dia dos relatos. 19 alunos estão presentes. As primeiras relatoras visitaram uma escola particular que tem como proposta o Método Freinet. Para a entrada nessa escola a coordenadora colocou algumas condições: as observadoras deveriam fazer as observações em separado, deveriam fazer leituras sobre esse método. As observadoras colocaram na lousa as leituras que fizeram: “Elise Freinet, **O Itinerário de Celestin Freinet: a livre expressão da pedagogia Freinet**, e Rosa M. W. F. Sampaio, **Freinet: evolução histórica e atualizada**.”

A coordenadora colocou também como condição pelo menos três horas de observação por aluna. Mostrou toda a escola e sua estrutura. Essa escola tem as salas pequenas, mas bem arejadas. As salas de aula são nomeadas, na parede ficam expostos os trabalhos dos alunos, o planejamento do ano. Os materiais são de fácil acesso. Cada sala de aula tem um computador. As crianças não têm obrigatoriedade de avisar o professor quando saem da sala de aula. Na 8ª série só tem três alunos. Essa classe foi aberta porque esses alunos não queriam sair da escola.

As observadoras comentam que essa escola não tem o esquema de “presídio”. Os alunos têm uma certa liberdade de horário. Não há fila, não existe a obrigatoriedade de horário, não tem sinal, os alunos não têm lugar fixo para sentar. A primeira atividade é a

⁶ GUIRTZ, Silvina e PULAMIDESSI, Mariano. **El ABC De La Tarea Docente: curriculum y enseñanza**. Aiquí, 1998.

⁷ ADES, César. Entre Eidilos e Xenidris: experiência e pré-programas no comportamento humano. In: **Psicologia no Ensino de 2º Grau: uma proposta emancipatória**. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia/EDICON, 1986.

roda inicial. Nessa roda a professora propõe a rotina do dia e estabelece a votação para a rotina. Para os alunos toda a rotina do dia é considerada trabalho que tem utilidade para si mesmo e para o grupo. A exigência é que, a partir da escolha do trabalho, esse trabalho deverá ser feito até o final. As atividades são iniciadas a partir de temas geradores, assim desenvolvem a noção de objetivo na escolha dos trabalhos. Os materiais dos alunos são os seguintes: caderno de escrita, caderno de desenho onde se coloca assuntos tratados na roda inicial - é uma espécie de diário do que acontece no cotidiano da turma, escrito pela professora e pelos alunos.

Um aluno que assiste ao relato pergunta: “Como é o processo de alfabetização?” A observadora responde que a linguagem oral tem grande valor, que quando o aluno escreve a professora não corrige, mas escreve ela própria de forma correta, que serve de padrão para os alunos. A observadora explica que nessa escola existe a integração de alunos especiais, que nessa sala observada são três. A professora é mais rígida com os alunos especiais, os pais também tratam os filhos de modo ríspido. A observadora, quando termina sua exposição, comenta que durante toda a observação se colocou no lugar da professora em relação aos alunos especiais.

O segundo relator entrou no supletivo da Moradia da UNICAMP, que funciona há dois meses. Ele é professor do supletivo. Os estudantes criaram, dentre vários projetos, o supletivo com diferentes áreas do conhecimento. O supletivo funciona em salas improvisadas, com quatro turmas iniciais denominadas de verde, amarelo e vermelha, do ensino fundamental e médio. O preparo das aulas é semanal, com reunião entre os professores. Acontecem também reuniões quinzenais com professores e alunos para tomada de decisões. Não há provas ou notas. As salas são pequenas. Os alunos, apesar da não obrigatoriedade, ficam até o final da aula. O curso não é reconhecido pelo MEC, mas o aluno pode fazer prova do tipo Telecurso 2000. As classes são multisseriadas (1º, 2º e 3º ano do ensino médio). O material didático básico é o do Telecurso. Os alunos têm a faixa de idade dos professores e alguns são mais velhos. Os alunos dizem ao observador que os professores mais novos são mais camaradas. A partir do relato desse observador surgem reflexões a respeito da indisciplina e do uso da maconha. Júlia coloca essas questões: “Por que os alunos dispersam, o que os alunos desejam?” Comenta que os professores do

supletivo precisam conscientizar os alunos que não estão em uma escola oficial, que os professores montaram esse grupo de estudo. Aqui, diz Júlia, o choque com a realidade se inverte. Os alunos é que se chocam com a não oficialidade desse curso.

Comentário: achei interessante os dois relatos, mas, principalmente, o segundo, relato que mostra uma faceta diferente das que estou acostumada a ouvir. Este aluno demonstra, através do relato, a preocupação com o fazer docente.

Nota de Campo 20**Disciplina: Psicologia Educacional: Aprendizagem Aplicada ao Ensino de Português****Data: 10/5/1999, quinta-feira****Horário: 14:15 às 16:00****Local: Faculdade de Educação****Profa: Júlia**

Júlia inicia a aula colocando a fita de vídeo que trata do behaviorismo (Skinner), que tem aproximadamente 30 minutos. Hoje 24 alunos estão presentes. Após o filme Júlia inicia a explicação sobre a teoria de Skinner. Utiliza o apoio do retroprojeto, colocando transparências com as questões centrais dessa teoria. Explica os conceitos principais da teoria fazendo relação com o filme apresentado. Os alunos participam da aula fazendo perguntas, na tentativa de relacionar o que viram e ouviram nas escolas onde fizeram o trabalho de campo. Júlia procura trazer exemplos do dia-a-dia da escola para explicar o condicionamento operante. Coloca no retroprojeto alguns princípios do condicionamento operante: reforçamento (positivo e negativo), punição, extinção, discriminação, generalização, modelagem. Esses conceitos estão no texto que os alunos leram. Enquanto explica, Júlia caminha pela sala. Comenta com os alunos que é preciso ter cuidado ao tratar dessa teoria, dando exemplos da sua época, quando era aluna na faculdade. Disse aos alunos que quando terminou a faculdade doou todos os livros que tratavam dessa teoria, por conta do seu uso pela ditadura, para recomprá-los seis anos mais tarde. Fala para os alunos que essa teoria pode ser usada na escola para ajudar o professor em sala de aula, que sua visão mudou por conta do conceito de tríplex contingência.

Nota de Campo 23**Disciplina: Psicologia Educacional: Aprendizagem Aplicada ao Ensino de Português****Data: 20/5/1999, quinta-feira****Horário: 14:15 às 16:00****Local: Faculdade de Educação****Profa: Júlia**

Júlia inicia a explicação da teoria de Ausubel. Retoma as questões dadas na aula anterior, momento em que os alunos fizeram um estudo dirigido com um texto que trata do trabalho desse autor. Fala aos alunos da importância do papel do professor nessa teoria e seus organizadores prévios (o que o professor organiza para que os alunos possam trabalhar). Dependendo de como o professor prepara sua tarefa, ela se constitui em um organizador prévio. Enquanto Júlia fala sobre Ausubel, os alunos comentam o que leram no texto. Alguns alunos anotam o que Júlia fala, outros copiam as transparências. Júlia, ao tratar de mapa conceitual, pede aos alunos que construam um sobre substantivo, que é o conceito mais inclusivo na área desses alunos. Os alunos sentam-se em duplas para a construção desse mapa. Após a realização dessa atividade Júlia pede às duplas que mostrem como organizaram seus mapas. Explica que a estrutura cognitiva tem uma hierarquia e não é um amontoado de palavras e conceitos estanques. Explica aos alunos as duas facetas da aprendizagem significativa: aprendizagem por recepção e aprendizagem por descoberta e que em ambas conta-se com a motivação do aluno. Finaliza comentando que esse autor pode ajudar na organização das aulas.

Avisa aos alunos que Vygotsky é o próximo autor a ser estudado. Pede a eles que façam a leitura do capítulo 3 do livro A Formação Social da Mente. Avisa aos alunos que eu serei a interlocutora nessa atividade

Nota de Campo 24**Disciplina: Psicologia Educacional: Aprendizagem Aplicada ao Ensino de Português****Data: 24/5/1999, segunda-feira****Horário: 14:15 às 16:00****Local: Faculdade de educação****Profa: Júlia**

Conforme combinado na aula anterior, hoje fui a interlocutora. No início da aula coloquei um filme denominado Borboletas de Zagorsky, que trata da questão da deficiência visual e auditiva em crianças e adolescentes. Esse filme teve como propósito mostrar aos alunos um tipo de trabalho que pode ser realizado com crianças tendo como base o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky. Após o filme apresentei aos alunos a cronologia do autor, pontuando suas obras e seus postulados básicos. Falei um pouco sobre o conceito de ZDP e comentei com os alunos que na próxima aula discutiremos outro ponto importante da teoria vygotskyana, as funções psicológicas superiores, e trataremos das questões do capítulo que eles retiraram no xerox. Uma aluna, ao final da aula, perguntou se eu poderia dar algumas indicações de bibliografia referente ao tema professor-aluno, com relação à temática linguagem. Eu disse que iria verificar e que daria o retorno o mais breve possível. Os alunos permaneceram em sala de aula até o final da exposição. Gostaram do filme apresentado e pediram para copiar as minhas transparências.

Anexo 3: Registro de campo: momentos que tratam da relação teoria e prática

Registro Campo	de Momento da disciplina	Comentários sobre a relação teoria e prática	Descrição da informação
1 (1/03/1999)	Primeiro momento	“adequar o curso à realidade de ensino”; “experiência para enfrentar as classes que futuramente vou pegar, saber como lidar”; “saber como lidar com o aluno”; “relacionamento com o aluno e aplicação, que eu possa ensinar melhor”.	Primeiro dia de aula. Neste dia os alunos ao se apresentarem comentaram qual a expectativa em relação à disciplina Psicologia Educacional Aprendizagem para a sua formação.
2 (5/3/1999)	Primeiro momento	Uma aluna pergunta para a professora se esta disciplina é uma disciplina prática e a professora responde que é considerada uma disciplina teórica mas que terá atividade prática.	Neste dia a professora explicou as atividades que serão realizadas no decorrer do semestre, entre elas uma atividade que envolve uma observação em sala de aula, na escola.
4 (12/3/1999)	Primeiro momento	Um aluno comenta: a teoria é uma e a prática é outra.	Neste dia o trabalho foi com um texto que retrata o cotidiano de uma escola pública
5 (15/03/1999)	Primeiro momento	Uma aluna comenta que não consegue fazer a ligação entre as disciplinas existentes no currículo porque é fragmentado, e fala: “me ensina a dar aula”.	Neste dia a professora trabalhou com a síntese das cartas que os alunos escreveram no primeiro dia de aula, explicando para um professor imaginário quais competências e dificuldades frente ao trabalho docente.
8 26/3/1999	Primeiro momento	A aluna ao finalizar o seu relato comenta que esta 7ª série parecia uma “pipoqueira”, que a agitação era total, que “se tivesse no lugar da professora, teria uma sensação de	Relato pela aluna da observação que realizou na escola em uma sala de aula.

		impotência”	
8 26/3/1999	Primeiro momento	Ao final das apresentações do dia a professora chama a atenção dos alunos para que fiquem atentos nas estratégias utilizadas pelo professor que se deixa observar, porque serve como modelo profissional, que a vivência é primordial, que é uma chance muito rica.	Neste dia teve apresentação dos relatos de observação. Este é um comentário da professora para fechar a aula neste dia.
9 (31/3/1999)	Segundo momento	O aluno na sua observação se lembrou do texto trabalhado na disciplina “primeiro ano de docência, o choque com a realidade” quando ficou na sala dos professores. A professora que se deixou observar está no primeiro ano nesta escola, ficou na sala dos professores “isolada” na aula vaga. Para fazer perguntas para a professora utilizou os textos que foram trabalhados em sala de aula.	Relato de observação da sala de aula/escola.
9 (31/3/1999)	Segundo momento	O professor que se deixou observar tinha uma preocupação de aproximar o conteúdo da realidade, do cotidiano do aluno.	Relato de observação, comentário do aluno a respeito do trabalho do professor que se deixou observar.
10 (5/4/1999)	Segundo momento	A professora explica que o exercício de visitar a escola é para pensar sobre a própria prática e não para julgar os professores que se deixaram observar. Comenta que o professor até reflete sobre sua prática mas tem que seguir a norma do local de trabalho, que o vestibular, no futuro, não será o único caminho de entrada na universidade, que este tipo de escola terá que mudar seus objetivos.	Comentário da professora sobre a apresentação do relato de observação de um grupo de alunos.
10 (5/4/1999)	Segundo momento	O aluno comenta: “como farei para prender a atenção, o interesse em relação às aulas que darei?” a todo momento se coloca no lugar do professor que observou.	Apresentação do trabalho de observação. Fechamento do aluno da apresentação do trabalho de campo.
11 (9/4/1999)	segundo momento	O aluno que deveria fazer o trabalho de campo explicou que não fez porque não conseguiu autorização para entrar na escola. A professora (Daniela) explica que a proposta principal deste trabalho é de uma possível superação da	Último dia de apresentação dos relatos de observação. Comentário da professora sobre a importância da realização do trabalho de

		distância entre a teoria e a prática, que é uma tentativa de mudança nesta disciplina (Psicologia Educacional-Aprendizagem). Este trabalho tem um objetivo que as escolas não estão entendendo, ficando com receio do olhar do observador, por isso que, segundo a professora, é importante retornar ao professor que se deixou observar.	campo.
11 (8/4/1999)	Segundo momento	A professora comenta que a idéia é da finalizar a disciplina com o trabalho de pôster, justamente para enfrentar as situações encontradas e dizer algo aos professores que permitiram a entrada em sua aula, é contribuir. Explica que o nosso olhar não é de julgamento, mas de inspiração das situações do cotidiano, é um olhar para a devolutiva, para prender com o professor.	Comentário da professora ao final da apresentação dos trabalhos de campo neste dia.
12 (12/4/1999)	Segundo momento	“esqueçam as teorias que vocês estão aprendendo, na prática elas não servem pra nada... eu sou professora nas horas vagas: na maior parte do tempo eu sou um pouco mãe, amiga, psicóloga, fonoaudióloga...”	Comentário de uma professora ao grupo de alunos que entraram em sua aula para fazer o trabalho de observação com a sua permissão.
14 (19/4/1999)	Segundo momento	Após o relato de observação em um curso supletivo não oficial, surgem algumas questões sobre a indisciplina e o uso de drogas dentro da escola: “o que acontece?; o que os alunos desejam?; o que fazer?” A professora comenta que nesta situação o choque com a realidade se inverte, os alunos que se chocaram com a não oficialidade deste curso.	Professora faz referência a um texto trabalhado no início do semestre para fazer com que os alunos retomem as questões levantadas nessa apresentação.
13 (16/4/1999)	Terceiro momento	Os alunos quando discutem um texto que trata da questão da aprendizagem, especificamente o item “ a aprendizagem escolar é descontextualizada” se referem a pesquisas e trabalhos realizados em outras disciplinas e as observações realizadas na escola nesta disciplina. Comentam como exemplo a utilização da internet em sala de aula nas escolas que observaram, comentando que fica	Resgate dos alunos da observação realizada na escola para exemplificar o texto trabalhado na disciplina

		como uma aprendizagem descontextualizada já que os professores não ensinam ou não indicam como utilizar a internet de forma a fazer com que o aluno tenha um retorno. A professora comenta: “como a psicologia da aprendizagem ajudará a olhar para essas questões?, como olhamos para estas questões a partir das contribuições da psicologia?”	
15 (28/4/1999)	Terceiro momento	Uma aluna fala sobre o comportamento indisciplinado de um aluno na sala de aula que observou; comenta que a classe na sua grande maioria, era disciplinada, e pede a professora que explique, do ponto de vista dessa teoria, como isso ocorria, já que como dito, a grande maioria dos alunos era disciplinada. A professora explica que algum reforçamento ocorre para que este comportamento específico desse aluno dito indisciplinado se mantenha.	Hoje o teórico tratado na disciplina Psicologia da Aprendizagem é Skinner.
18 (7/5/1999)	Terceiro momento	A professora dá como exemplo o trabalho de campo de um aluno que mostrou a aprendizagem mecânica quando relatou que o professor observado utilizava como estratégia na sala de aula o questionário com perguntas e respostas.	Autor trabalhado neste dia: Ausubel
18 (7/5/1999)	Terceiro momento	Um aluno dá um exemplo de aprendizagem mecânica colocando a questão do questionário aplicado pelo professor que se deixou observar na sala de aula.	O aluno deu esse exemplo para situar o teórico trabalhado neste dia: Ausubel
22 (21/5/1999)	Quarto momento	Uma aluna aponta a questão sobre a condução da indisciplinada por alguns alunos em sala de aula, da sua observação na escola e comenta que o texto utilizado por esse grupo aponta esta questão. O aluno que está na equipe de apresentação do seminário explica que o texto mostra um acordo velado entre professor e aluno, que o professor cede um pouco para conseguir o controle da aula.	Hoje tem início a apresentação dos seminários. A equipe do dia trata do tema disciplina/indisciplina.

25 (2/6/1999)	Quarto momento	Uma aluna comenta que nas ciências sociais a questão da disciplina/indisciplina é vista de forma preconceituosa., que o olhar é de juízo de valor, que fica no sentido de controle e coloca a questão: ‘até que ponto teorizo e na prática trabalho com a questão da disciplina em sala de aula?’	Neste dia houve apresentação da temática disciplina/indisciplina. A dinâmica do grupo que apresentou o seminário possibilitou aos alunos participação nas discussões.
28 (21/6/1999)	Quarto momento	A professora pergunta: “o que vocês acham que um professor pode fazer sobre a questão da indisciplina? Alguns alunos respondem: “por mais que tente uma prática diferente você vai utilizar o controle aversivo”; “considero o fator mais importante do curso, a motivação. O que me preocupa é a motivação”; Vygotsky mostra o nível mental, eu investigaria o que minha turma pensa para poder motivar, vamos montar o curso, o que vocês querem, o que vocês propõem”	Comentário dos alunos após a exposição dos painéis, na sessão coordenada.
30 (23/6/1999)	Quarto momento	“Os ganhos que tive foi grande. É importante o contato do aluno de licenciatura com a sala de aula real. É uma experiência positiva. Não visitar os teóricos antes do campo foi positivo. Percebi um ganho grande através das falas dos colegas”	Comentário do aluno ao final do curso sobre o trabalho de campo e sobre o relato dos colegas por conta do trabalho de campo.

Anexo 4: Matriz de Verbalizações- Síntese das falas dos alunos por conjunto temático

7.1) A Psicologia da Aprendizagem: contribuições para a formação docente

7.1.1) Favorecida pela configuração da disciplina:

	Informação selecionada	Curso	Aluno	Instrumento e contexto da retirada da informação	Descrição
1	... é relevante a contribuição teórica de alguns autores importantes como Vygotsky, Skinner, Bandura etc e um primeiro contato crítico com a prática de sala de aula, observando os méritos e deméritos da realidade escolar observada, confrontando com a bagagem teórica mencionada.	Ciências Sociais	Aluno 1	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição da disciplina.
2	...as discussões acerca dos processos de aprendizado foram muito interessantes. Além disso, algumas práticas propostas pelo curso (como a visita as escolas) foram muito importantes para que pudéssemos iniciar as reflexões sobre o papel do professor.	Ciências Sociais	Aluno 3	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição da disciplina.
3	... a forma como os autores nos foram apresentados, os seminários e, acima de tudo, o contato com a realidade da educação brasileira, através das visitas nos colégios.	Ciências Sociais	Aluno 6	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição da disciplina.
4	... este foi o primeiro momento em que	Ciências	Aluno 9	Questionário aplicado	Análise do aluno a

	eu realmente tive um contato direto com a vivência em sala de aula. Não basta trabalhar com os teóricos e imaginar situações em sala de aula, pois desta forma nos posicionamos como alunos. É importante esta vivência e o posicionamento como professor	Sociais		em sala de aula.	respeito da contribuição da disciplina.
5	... talvez o mais importante tenha sido a ida ao campo e a busca de conjugação entre o teórico e a aplicação junto as escolas visitadas.	Ciências Sociais	Aluno 10	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição da disciplina.
6	As discussões em sala de aula sobre os pensadores, estudiosos que pensam o ensino. É relevante porque além de surgirem na prática os problemas apresentados nos textos, temos em mente varias visões- além do profissional- sobre aquele processo, que nos mostra diferentes caminhos	Ciências Sociais	Aluno 13	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição da disciplina.
7	O estudo dos teóricos, pois fornece as bases para as soluções dos problemas mais comumente encontrados, além de dar a referência sobre onde as encontrar e o contato com a sala de aula, em visitas a escola, pois ajuda a detectar alguns problemas e a já procurar soluções para eles.	Ciências Sociais	Aluno 20	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição da disciplina.
8	Nesta disciplina pude constatar o quanto é difícil lecionar numa escola, que há tanto fatores interno e externo que prejudicam ou estimulam o processo de	Ciências Sociais	Aluno 27	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição da disciplina.

	ensino-aprendizagem. Conhecê-los foi importante pois me alertou o que vou encontrar pela frente quando lecionar					
9	O que me pareceu uma das coisas mais relevantes foi a descoberta\verificação da necessidade de estar sempre questionando e buscando melhorar o ensino\método de ensino, a atuação do professor (suas atitudes, suas relações com os alunos, os métodos utilizados, os motivos dos insucessos, a questão das dificuldades etc...) enfim, a necessidade de discutir e pensar o ensino.	Ciências Sociais	Aluno 28	Questionário aplicado em sala de aula.	Comentário do aluno a respeito da contribuição da disciplina.	
10	Acredito que todo o curso foi preparado tendo em vista este aspecto, o da formação como professor. Os pontos que vejo como mais relevantes foi a visita ao colégio e sua subsequente discussão.	Ciências Sociais	Aluno 29	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição da disciplina.	
11	... contatos com aspectos da sala de aula real, oportunidade de refletir sobre o meu papel docente, reflexão sobre possíveis problemas que enfrentaremos e que foram vistos em sala de aula, como professor.	Letras	Aluno 31	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição da disciplina.	
12	As observações que fizemos na escola, e os debates foram muito importantes, porque proporcionou a discussão de vários problemas da docência, como também dos caminhos propostos para solucioná-los... Tivemos a oportunidade de refletir em grupo nossas práticas e	Letras	Aluno 35	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição da disciplina.	

	crenças e isso foi muito produtivo.				
13	Acho muito relevante nessa disciplina o espaço aberto para que todos pudessem, a partir da própria prática e experiências pessoais, expor seus receios quanto a sala de aula e levantar as discussões que nos levassem até os pressupostos teóricos de vários autores.	Letras	Aluno 37	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição da disciplina.
14	O mais interessante foi a visita as escolas, onde pudemos ver na prática muitas teorias que foram dadas em aula e também a didática pessoal de cada professor que nunca aprenderíamos em sala de aula	Letras	Aluno 39	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição da disciplina.
15	A prática das teorias. Achei importante tomar contato com a realidade escolar. E, a partir dos fatos observados e das teorias lidas pudemos elaborar soluções para alguns dos problemas encontrados.	Letras	Aluno 40	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição da disciplina.
16	Acredito que foi de extrema importância a ida as escolas das várias equipes para que nos tivéssemos um breve conhecimento de como está sendo desenvolvida a prática pedagógica nas diversas escolas que foram analisadas. A própria reflexão do papel do professor diante da sua atuação... o conhecimento dos teóricos como Ausubel e Skinner.	Letras	Aluno 42	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição da disciplina.
17	As experiências relatadas em classe foram de grande ajuda para visualizarmos (um pouco) os problemas	Letras	Aluno 44	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição da disciplina.

	que cercam o docente...				
18	Busca de confirmações práticas baseadas nas teorias estudadas e possibilidade de analisar o contexto da sala de aula, procurando soluções para os problemas encontrados.	Letras	Aluno 45	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição da disciplina.
19	A oportunidade de uma maior reflexão do meu papel como professor, além do início de uma identificação de uma possível metodologia e instrumento de trabalho.	Letras	Aluno 47	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição da disciplina.
20	Observar a prática anteriormente à teoria e não o contrário.	Letras	Aluno 49	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição da disciplina.
21	Estudo das teorias acerca da aprendizagem: possibilidade de comparar o melhor caminho, contato com experiências práticas, proximidade com a realidade, menor insegurança, busca de soluções.	Letras	Aluno 51	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição da disciplina.
22	Creio que todo o programa foi relevante e sinto que me servira de maneira prática como bagagem	Letras	Aluno 52	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição da disciplina.
23	“Bom, eu acho que em termos de sala de aula, eu acho que ajudou muito, em termos de objetivos, você estabelecer metas e estabelecer objetivos, entendeu? Então você tem uma situação que você quer que seu aluno faça, então não adianta você ter material, você ter opções e você não estabelecer um plano dos seus	Ciências Sociais	Beatriz	Entrevista realizada em 22/6/1999.	Comentário da aluna a respeito da contribuição da disciplina.

	alunos. Então uma circunstância em sala de aula mesmo, a gente tinha que planejar mais ou menos uma aula, como por exemplo, a questão da avaliação, você lembra? O quê avaliar, como avaliar, quando avaliar...”					
24	Na primeira aula da Júlia a gente assustou... assim... sabe com esta história de escrever carta, a gente, ih, que é que esta professora ta querendo sabe, porque a gente nunca tinha visto isso... eu lembro que quando a gente começou a fazer o trabalho, a gente até tinha assim... “ah vamos”, a gente não via comentário, “vamos lá, vamos ver se dá, anota qualquer coisa”, mas quando se via que o que a gente via na classe tinha a ver com os textos que ela tinha dado tava ligado, que a gente tinha que o falar, assim sabe, que não era uma coisa distante (...)	Letras	Janete	Entrevista realizada em 8/7/1999.	Comentário da aluna sobre contribuição da disciplina.	
25	(...) Eu acho que é uma coisa legal porque uma coisa que a Daniela fez foi trazer pra realidade os conceitos né... isso foi muito importante pra mim... então acho que nesta parte contribuiu bastante... Com a Daniela acrescentou mais ainda né, essa sacada dela de a gente observar na escola e depois trabalhar com Piaget, Vygotsky, acho que contribuiu demais (...)	Ciências Sociais	Claudio	Entrevista realizada em 26/6/1999.	Análise da configuração da disciplina.	

7.1.2) favorecida pelos conteúdos apresentados na disciplina:

	Informação selecionada	Curso	Aluno	Instrumento e contexto da retirada da informação	Descrição
26	Essa disciplina, a 411, eu achei muito interessante com relação aos teóricos, né assim, eu li tipo o Skinner, né... esses caras. Eles falam exatamente o que a gente vai encontrar dentro da sala de aula, né. Eles não têm todas as respostas prontas mas te dão um caminho pra você pensar, você refletir, agir da melhor maneira que você achar na hora... Então eu achei muito interessante, eu acho que foi isso...	Ciências Sociais	Ana	Entrevista realizada em 21/6/1999.	Comentário da aluna a respeito da contribuição da disciplina.
27	(...)A 411 eu acho que é assim... a sua maior contribuição vem dos teóricos. A Daniela falou que vai conversar com a gente pra ver o que é que ela vai fazer pro semestre que vem. Eu acho que tem que enfatizar mais os teóricos porque é uma leitura gostosa, interessante, e que eu acho que é o que vai acontecer, entendeu? É o que você vai ver dentro da sala de aula... Hoje eu tava na biblioteca, via lá a coleção Os Pensadores, Skinner, e falei: um dia vou pegar pra ler de novo (risos)...	Ciências Sociais	Ana	Entrevista realizada em 21/6/1999.	Comentário da aluna sobre a contribuição da disciplina.
28	Muita gente fala "você faz licenciatura,	Ciências	Eduardo	Entrevista realizada	Comentário do aluno a

	ai como é ruim” ... E aí, assim... depois eu fui tentando mudar essa visão e eu acho que ajudou muito, por exemplo, a leitura dos teóricos, alguns teóricos que eu não concordei... mas por exemplo, o Skinner, que eu fiquei encantado com ele, foi muito válido pra mim e, então, eu acho que assim, quem conseguir sacar o intuito de vocês, que estavam preparando e fornecendo o curso, acho que conseguiu pegar...	Sociais			em 26\03\1999	respeito da contribuição dos conteúdos.
29	(...) praticamente todos os conceitos trabalhados. Discutir e entender aspectos da disciplina, criatividade, os fatores externos aos alunos, entre outros, é de grande importância para o próprio professor olhar para si mesmo e definir sua ação.	Ciências Sociais	Aluno 2		Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição dos conteúdos.
30	(...) trabalhar os teóricos a luz da psicologia da educação nos auxilia, enquanto docentes a trabalhar melhor a dinâmica da sala de aula.	Ciências Sociais	Aluno 4		Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição dos conteúdos.
31	(...) o contato com autores da área de aprendizagem, as discussões e alguns trabalhos possibilitaram muita reflexão a respeito de questões que são muito importantes para futuros professores.	Ciências Sociais	Aluno 5		Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição dos conteúdos.
32	Saliento os temas de comportamento e de aprendizagem, que foram bem elucidados, sem perder o aspecto mais concreto de vista, isto é, a sua	Ciências Sociais	Aluno 7		Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição dos conteúdos.

	viabilidade em situações diferentes e reais.				
33	(...) as aulas que tratavam das questões dos alunos, seu meio social, a influência deste na vida escolar, foi o que de melhor foi visto. Sem contar que eu já acreditava nisso e que foi confirmado pela professora e teóricos.	Ciências Sociais	Aluno 8	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição dos conteúdos.
34	(...) considero importante a análise de temas a respeito dos quais não conhecia, reflexões teóricas mais profundas e que por isso eram pensados sem sua complexidade como personalidade, motivação, disciplina, avaliação, entre outros. Isso é importante porque através destas reflexões perdi preconceitos e passei a encarar a atividade docente como um universo de possibilidades.	Ciências Sociais	Aluno 14	Questionário aplicado em sala de aula.	Comentário do aluno a respeito da contribuição dos conteúdos teóricos.
35	(...) os diversos contatos com os diferentes teóricos educacionais como Bandura, Skinner etc. é importante para entendermos métodos de ensino, o que nos ajudará na futura profissão de professor.	Ciências Sociais	Aluno 16	Questionário aplicado em sala de aula.	Comentário do aluno a respeito da contribuição dos conteúdos teóricos.
36	(...) o conhecimento das teorias relativas ao ensino e aprendizagem, porque contribui para uma formação de um método futuro.	Ciências Sociais	Aluno 17	Questionário aplicado em sala de aula.	Comentário do aluno a respeito da contribuição dos conteúdos teóricos.
37	(...) as discussões sobre o processo de aprendizagem porque podem me auxiliar enquanto professora.	Ciências Sociais	Aluno 18	Questionário aplicado em sala de aula.	Comentário do aluno a respeito da contribuição dos conteúdos teóricos.

38	(...) conhecimento sobre o que provoca a indisciplina por parte do aluno e como o processo de aprendizagem ocorre ao mesmo tempo.	Ciências Sociais	Aluno 19	Questionário aplicado em sala de aula.	Comentário do aluno a respeito da contribuição dos conteúdos teóricos.
39	(...) discussão da disciplina na relação pedagógica, da autoridade pedagógica e pública.	Ciências Sociais	Aluno 22	Questionário aplicado em sala de aula.	Comentário do aluno a respeito da contribuição dos conteúdos.
40	Pude perceber, apesar de não ter lecionado, que os conteúdos, principalmente os teóricos e alguns temas de seminário foram extremamente importantes, uma vez que sabemos que as situações discutidas e apresentadas com base nesses dois pontos, serão encontradas por nós em sala de aula. Portanto temos uma “noção” de como lidar com elas.	Ciências Sociais	Aluno 23	Questionário aplicado em sala de aula.	Resposta da aluna quando perguntada sobre o que identificou como relevante na disciplina, para sua formação como professora.
41	O conteúdo trabalhado foi muito importante. Para mim o mais interessante foram os teóricos, uma vez que lidam com situações e problemas reais.	Ciências Sociais	Aluno 23	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise feita sobre o conteúdo trabalhado durante o semestre na disciplina.
42	Teorias da psicologia, porque permite uma observação crítica e diagnóstica dos alunos em sala de aula, bem como do grupo que compõem a escola.	Ciências Sociais	Aluno 24	Questionário aplicado em sala de aula.	Comentário do aluno a respeito da contribuição dos conteúdos.
43	Abordamos de maneira crítica inúmeros aspectos da relação professor aluno, dando ênfase ao olhar, a perspectiva do aluno.	Ciências Sociais	Aluno 25	Questionário aplicado em sala de aula.	Comentário do aluno a respeito da contribuição dos conteúdos.
44	O estudo de teóricos como Skinner,	Ciências	Aluno 26	Questionário aplicado	Comentário do aluno a

	Vygotsky, Bandura, possibilitou ter contato com a teoria deles, absorver os pontos positivos e montar uma crítica a negatividade dos mesmos.	Sociais		em sala de aula.	respeito da contribuição dos conteúdos.
45	(...) as teorias psicológicas que nos ajudam, a saber a nos comportar, principalmente em sala de aula como professor.	Letras	Aluno 32	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno sobre a importância do conteúdo teórico.
46	Achei bom, inclusive pelo fato de que não só foram abordados teóricos de psicologia, mas também textos sobre as pesquisas na área da educação (importância e metodologia), e o início da carreira docente.	Letras	Aluno 35	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito da contribuição dos conteúdos.
47	(...) a abordagem das teorias que tentaram explicar a atividade do professor. Porque a partir delas pude tomar contato com os mais variados problemas e respostas. Assim pude perceber que nenhuma teoria abarcará o problema do ensino, mas elas com certeza nos ajudam.	Letras	Aluno 43	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno sobre a importância do conteúdo teórico.
48	(...) como os teóricos estudados abordam a questão ensino-aprendizagem, pois tendo essa base teórica posso amenizar ou procurar entender e contornar os problemas que os professores enfrentam no dia-a-dia.	Letras	Aluno 46	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno sobre a importância do conteúdo teórico.
49	Absolutamente todo o conteúdo. Todos os teóricos estudados foram pertinentes (acho que esta disciplina mereceria mais	Letras	Aluno 50	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno sobre a contribuição da disciplina no decorrer do semestre.

	um semestre). Contudo tenho a impressão que o melhor conteúdo da disciplina é descoberto ao se analisar a metodologia empregada pela professora.					
50	(...) a gente consegue enxergar os autores na sala de aula não como uma coisa, assim, separada...ai, Piaget escreveu isso há tantos anos atrás e não serve pra mais nada. Ela (professora) conseguiu mostrar a importância dele, não pra transferir o que o Piaget é pra sua sala de aula, mas pegar assim, o que ele falava, pegar o que Vygotsky falava e você construir a sua prática de sala de aula baseando no que muita gente já pesquisou antes...Foi bem legal a gente poder ler os textos deles, discutir, comparar e ver assim...	Letras	Janete	Entrevista realizada em 08/7/1999	Análise da aluna a respeito da contribuição dos conteúdos.	
51	com a disciplina da Júlia a gente sabe onde procurar como ir sozinho, ir atrás, isso eu achei legal, abriu mais pros outros, muita gente que eu nem conhecia. Skinner eu só conhecia o lado podre (risos). Eu vi um lado muito legal dele e aquele negócio assim que não é simplista assim... então a visão que eu tinha do Skinner, que eu conhecia era aquela coisa ligada ao behaviorismo... eu nem sabia que ele tinha feito coisas assim sobre a prática, o dia a dia da sala	Letras	Janete	Entrevista realizada em 08/7/1999	Análise da aluna a respeito dos autores trabalhados em sala de aula.	

	de aula, nunca tinha passado pela minha cabeça que ele tinha escrito sobre a relação professor com aluno e nossa, foi uma descoberta... e acho que foi super legal ter lido Skinner, Skinner mesmo (...)			
--	--	--	--	--

7.2)A Metodologia da Problemática Como Inspiradora da Prática Docente:

7.2.1) comentário geral sobre a metodologia utilizada na disciplina

	Informação selecionada	Curso	Aluno	Instrumento e contexto da retirada da informação	Descrição
52	... todas essas atividades tiveram o aproveitamento que tiveram por terem sido realizadas em grupo. O grupo promove discussões, deixando de lado todos os problemas práticos e contextuais como horários desencontrados para reuniões.	Ciências Sociais	Aluno 1	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno sobre as estratégias realizadas na disciplina.
53	Foram, acredito, o ponto alto do curso, uma vez que mostraram na prática, uma das questões mais presentes nos cursos de licenciatura: a realidade da sala de aula sendo mais que mera transmissão de conhecimento	Ciências Sociais	Aluno 3	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno sobre as estratégias realizadas na disciplina
54	Estas foram a base do curso, e o que	Ciências	Aluno 6	Questionário aplicado	Análise do aluno sobre as

	mais me motivou a aprofundar meus conhecimentos na área. Tive alguns probleminhas com o painel, mas isso se deu porque foi o primeiro trabalho do tipo que fiz.	Sociais		em sala de aula.	estratégias realizadas na disciplina.
55	Eu achei que todos os trabalhos, de campo, seminários, painéis, realizados durante a minha formação foram bastante válidos, uma vez que pude me sentir um pouco professor através deles.	Ciências Sociais	Aluno 11	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno sobre as estratégias realizadas na disciplina.
56	Importante, pois essas estratégias aproximam o professor do aluno.	Ciências Sociais	aluno 15	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno sobre as estratégias realizadas na disciplina.
57	A estratégia é uma forma de envolver o aluno em trabalhos que ele tenha necessidade de exercer sua visão crítica. Além de ser trabalhos que pedem maior reflexão, rompe com a monotonia, principalmente trabalho de campo, painéis, vídeos, teatro, contribuindo para um maior desenvolvimento, pois os conteúdos chegaram por diversos canais de comunicação.	Ciências Sociais	Aluno 16	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno sobre as estratégias realizadas na disciplina.
58	As estratégias de ensino foram eficientes e fizeram com que eu enxergasse melhor a inter-relação entre o conteúdo teórico do curso e a realidade da escola, por meio não somente da minha observação, como também das observações dos colegas de classe.	Ciências Sociais	Aluno 24	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno sobre as estratégias realizadas na disciplina.

59	Foram ótimas, sem dúvida o ponto alto do curso. Diversificada, instigante, despertaram o interesse e promoveram a socialização da turma de alunos.	Ciências Sociais	Aluno 25	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno sobre as estratégias realizadas na disciplina.
60	Foram úteis porque na medida em que ajudaram no meu aprendizado, sendo aluna, poderão ser utilizadas por mim no caso de eu me tornar professora.	Letras	Aluno 32	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno sobre as estratégias realizadas na disciplina.
61	A diversidade das estratégias proporcionou um aproveitamento melhor do curso, principalmente porque não focamos só no plano teórico devido ao trabalho de campo e tivemos a oportunidade de falar de nossas opiniões e dividir descobertas e conhecimentos nos debates e seminários	Letras	Aluno 35	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise da aluna sobre as estratégias de ensino utilizada na disciplina.
62	Foram variadas, não se restringiram a uma só atividade, tornaram as aulas mais dinâmicas.	Letras	Aluno 40	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno sobre as estratégias realizadas na disciplina.
63	Foram instigantes para as relações dos alunos e fomentaram discussões importantes.	Letras	Aluno 43	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno sobre as estratégias realizadas na disciplina.
64	Escolhas que realmente nos fizeram pensar os temas trabalhados em sala e nos envolveram na busca de elementos que regem o contexto escolar.	Letras	Aluno 45	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno sobre as estratégias realizadas na disciplina.
65	Considero que foi um pouco trabalhosa, mas de grande caráter, produtiva e esclarecedora.	Letras	Aluno 49	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno sobre as estratégias realizadas na disciplina.
66	(...) Já que a minha disciplina seria Português quando eu for lecionar...é	Letras	Ivone	Entrevista realizada em 6/7/1999	Comentário da aluna a respeito das estratégias

	uma disciplina complicada né, o assunto é cansativo, então se eu usar as estratégias que foram usadas em sala de aula, eu posso amenizar né, esse cansaço da questão do Português né, discutir texto...a questão do pôster também né, porque a gente consegue sintetizar né, ver a nossa capacidade de síntese através do pôster e a nossa capacidade de lembrar aqueles pontos através das discussões, vou adotar, com certeza, vou confiar.				utilizadas em sala de aula
67	(...) Esse (trabalho de campo) foi o que deu mais dor de cabeça, uma dor de cabeça gostosa assim sabe, pra gente chegar numa conclusão mas depois a gente vê que apesar da Júlia dar bastante trabalho, ela deu esse, deu aquele... que a gente tinha que falar sobre o autor, relacionar, deu o painel... acho que foram quatro, uma coisa assim, a gente vê que não era aquela coisa de quatro trabalhos que você tinha que pegar, descer toda uma bibliografia e fazer... na realidade foi um trabalho só sabe, era uma gradação... e foi muito legal... O primeiro trabalho ta na nossa pasta até hoje que a gente usou pra fazer o último... então a gente via sentido na proposta dada (...)	Letras	Janete	Entrevista realizada em 8/7/1999	Análise da aluna sobre os trabalhos realizados na disciplina durante o semestre.

7.2.2) comentário sobre cada estratégia:

	Informação selecionada	Curso	Aluno	Instrumento e contexto da retirada da informação	Descrição
68	O trabalho de campo foi muito interessante e trabalhoso, e extremamente importante para relacionar prática e teoria.	Ciências Sociais	Aluno 1	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito do trabalho de campo.
69	O trabalho de campo foi, ao meu ver, a melhor estratégia do curso, pois nos colocou em contato direto com a realidade da prática de ensino, deveria tomar mais tempo do curso.	Ciências Sociais	Aluno 2	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito do trabalho de campo.
70	Sem dúvida alguma o trabalho de campo foi uma das estratégias de ensino mais importantes do curso. Poder observar, mesmo que num curto período de tempo, a dinâmica de uma sala de aula é extremamente necessário para a formação do aluno matriculado em licenciatura.	Ciências Sociais	Aluno 5	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito do trabalho de campo.
71	O trabalho de campo foi importante como ponto de partida para a reflexão, pois as situações visualizadas surgiram dúvidas que ao longo do curso foram desdobradas teoricamente (...)	Ciências Sociais	Aluno 7	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito do trabalho de campo.
72	(...) nos deu a oportunidade (através do trabalho de campo) de ver/observar a atividade docente dentro da sala de aula, analisar os seus equívocos, problemas	Ciências Sociais	Aluno 14	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito do trabalho de campo.

	vendo a relação dos alunos e com isso pensar (a partir de um aparato teórico) novas abordagens, soluções para esta questão (...)				
73	Acho interessante o trabalho de campo pois isso permite um contato mais próximo com a realidade do professor. É também pertinente a observação dos fenômenos que consideramos como problemáticos e a posterior resolução dos mesmos através dos teóricos.	Ciências Sociais	Aluno 19	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito do trabalho de campo.
74	Achei valiosa a estratégia utilizada, trabalho de campo relacionando-o com textos.	Ciências Sociais	Aluno 27	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito do trabalho de campo.
75	Achei o trabalho de campo bastante interessante, além de propiciar a observação da realidade, faz com que a gente leia os teóricos e a teoria com questões na cabeça, faz com que nossa leitura seja mais direcionada, levando em conta as observações feitas.	Ciências Sociais	Aluno 28	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito do trabalho de campo.
76	... o trabalho de campo (uma válida tentativa de aproximação da experiência docente) acabou por se tornar referência por todo o curso.	Ciências Sociais	Aluno 29	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito do trabalho de campo.
77	As visitas a escola foram muito interessantes porque contribuíram com tópicos para serem desenvolvidos e discutidos em sala de aula.	Letras	Aluno 31	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito do trabalho de campo.
78	Achei muito importante o trabalho de campo. No meu caso, que observei a	Letras	Aluno 37	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito do trabalho de campo.

	metodologia Freinet em prática na escola, foi muito mais produtivo observá-la no processo de interação escolar do que apenas na leitura dos livros do autor e exploração teórica.				
79	A visita as escolas é sempre algo positivo e enriquecedor, talvez pelo contato direto com o ambiente de trabalho (...)	Letras	Aluno 38	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito do trabalho de campo.
80	(...) tive a oportunidade de ver de perto o funcionamento de uma escola e relatar a minha opinião e minha visão, desenvolvendo em mim a capacidade de observação e crítica.	Letras	Aluno 46	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito do trabalho de campo.
81	O trabalho de campo foi a melhor estratégia, pois a universidade parece estar muito limitada e presa a teoria.	Letras	Aluno 47	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito do trabalho de campo.
82	... o trabalho de campo também é de suma importância. Esse confronto com a realidade dá sentido ao trabalho em sala de aula.	Letras	Aluno 50	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito do trabalho de campo.
83	Trabalho de campo: essencial como experiência prática e visualização de alguns conteúdos estudados (...)	Letras	Aluno 51	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise do aluno a respeito do trabalho de campo.
84	A ida no campo eu achei importantíssima, eu me diverti muito, e achei assim, que você entrou dentro da classe, você começa a ver realmente como os alunos se comportam, porque até então você sempre foi aluno e você faz as mesmas coisas que os alunos fazem... foi super importante porque	Ciências Sociais	Gabriela	Entrevista realizada em 23/6/1999	Análise da aluna a respeito da realização do trabalho de campo.

	você se viu em questão do seu lado de observadora...					
85	(...)Ter ido na escola pra mim foi o máximo; sabe que eu nem sabia que Freinet existia... acho que quatro ou três vezes a gente foi, tinha que ser observação de três horas cada uma, mas, sabe, quando a gente passava assim, a hora e você nem via... e a gente aprendeu tanto assim naquela escola (...) Então eu vi todo o processo de aquisição da linguagem sem ser aquela coisa de cartilha... a criança passando por todos os estágios (...) A gente se sentiu assim, na escola que... observando... se a gente lesse Freinet a gente ia falar assim “ah, tudo bem, mas isso não dá certo sabe, deu certo porque tava naquela vidinha escondidinho” ... mas a gente vê que dá certo sim (...)	Letras	Janete	Entrevista realizada em 08/7/1999.	Comentário da aluna sobre o trabalho de campo.	
86	(...) eu acho que a questão, por exemplo, de a gente ter ido na escola, eu achei muito legal... que puxa um pouco, porque ao invés de você ficar falando da sua mãe que é professora (...) você foi ver. Então eu acho que já aprende mais porque daí... daí é diferente, você tá pegando outra coisa, né? Você tem outro olhar... e ali eu to vendo que as relações são assim, né... então eu acho que isso é... foi bastante proveitoso dessa parte (...)	Ciências Sociais	Helena	Entrevista realizada em 24/6/1999	Comentário da aluna sobre a realização do trabalho de campo.	

87	(...) o seminário também estimulou o trabalho e a reflexão sobre o conteúdo da disciplina (sem entrar no mérito de ser ou não a melhor maneira de passar o conteúdo) (...)	Ciências Sociais	Aluno1	Questionário aplicado em sala de aula.	Comentário do aluno sobre a realização do seminário na disciplina.
88	(...) os seminários e os painéis acredito que atingiram o objetivo final: integrar e motivar os alunos a exporem o que puderam aprender com o curso.	Ciências Sociais	Aluno2	Questionário aplicado em sala de aula.	Comentário do aluno a respeito da realização do seminário e do painel.
89	Dentro da proposta do curso, foi interessante, pois não teríamos tempo de ler todos os textos	Ciências Sociais	Aluno 23	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise da estratégia de ensino seminário.
90	(...) tivemos a oportunidade de falar de nossas opiniões e dividir descobertas e conhecimentos nos debates e seminários.	Letras	Aluno 35	Questionário aplicado em sala de aula.	Análise da estratégia de ensino, seminário.
91	(...) O painel, eu tive que reler, eu li todos os textos do curso, então eu tive que relar todos eles de novo porque aí você começa a pegar, por exemplo, uma situação observada na realidade e tenta conciliar isso com o teórico por exemplo, isso é ... isso é, eu acho muito assim complicado entendeu, mas a gente aprende muito... eu acho que é muito interessante isso (...)	Ciências Sociais	Claudio	Entrevista realizada em 26/6/1999.	Análise do aluno a respeito da realização do painel.
92	(...) o painel, excelente a idéia só que muito trabalhoso... aquilo que eu coloquei pra você, é a questão da prática e da teoria, porque você vai pegar a tua prática, vai pegar as teorias dos autores e vê como é que dá pra encaixar... é	Ciências Sociais	Gabriela	Entrevista realizada em 23/6/1999.	Análise da aluna a respeito da realização do painel.

	complicadinho de fazer, apesar de que o crescimento você começa a ver... se une tudo o que você fez, na realidade, no curso, né... então é importante sim (...)					
93	(...) Agora a idéia do painel, por exemplo, acho que foi legal porque fechou o curso com tudo o que você tinha visto antes, né... Eu reli todos os textos, entendeu?, e copiei alguns esquemas que a Daniela tinha passado na lousa, né, nas transparências, e que você passou também. Fui lá dei uma olhada, né, fiquei pensando... o que será que eu vou falar (risos). Eu acho que foi legal, porque assim, são coisas que ficaram, né?	Ciências – Sociais –	Ana	Entrevista realizada em 21/6/1999.	Comentário da aluna sobre a realização do painel.	
94	(...) os painéis também foram bem interessantes ao ser um momento de vinculação da teoria e da observação (...)	Ciências Sociais	Aluno 28	Questionário aplicado em sala de aula.	Comentário do aluno sobre o painel.	
95	(...) percebi a eficiência do trabalho de pôster para a relação entre os alunos e para o aprendizado significativo dos conteúdos (...)	Letras	Aluno 50	Questionário aplicado em sala de aula.	Comentário do aluno sobre a realização do painel.	
96	(...) painéis: como um fechamento dos autores discutidos ao longo do curso, trabalho enriquecedor.	Letras	Aluno 51	Questionário aplicado em sala de aula.	Comentário do aluno sobre a realização do painel.	
97	Os painéis foram novidade para mim. Confesso que até alguns minutos antes de colá-lo na parede não entendia muito bem para que destinavam. Achei essa atividade muito criativa, produtiva e	Letras	Aluno 52	Questionário aplicado em sala de aula.	Comentário do aluno sobre a realização do painel.	

	possibilitou o fechamento das idéias.						
--	---------------------------------------	--	--	--	--	--	--